



**HAL**  
open science

# Le paradigme de la corporéité et l'actualisation des signifiants dans l'enseignement et dans la formation des enseignants.

Gérard Saez

## ► To cite this version:

Gérard Saez. Le paradigme de la corporéité et l'actualisation des signifiants dans l'enseignement et dans la formation des enseignants.. Sociologie. Université Paul Valéry - Montpellier III, 2014. Français. NNT: 2014MON30050 . tel-01126984

**HAL Id: tel-01126984**

**<https://theses.hal.science/tel-01126984>**

Submitted on 6 Mar 2015

**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.

# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
**Docteur**

Préparée au sein de l'école doctorale 58  
Et de l'unité de recherche PRAXILING

Spécialité : Sciences du langage

Présentée par Gérard SAEZ

**LE PARADIGME DE LA CORPOREITE ET  
L'ACTUALISATION DES SIGNIFIANTS DANS  
L'ENSEIGNEMENT ET DANS LA FORMATION DES  
ENSEIGNANTS**

Soutenue le 4 décembre 2014 devant le jury composé de

Monsieur Jacques BRES, Professeur, Université Paul-Valéry Montpellier 3

Directeur

Monsieur Jacques GLEYSE, Professeur, ESPE - UM2 et 3

Co-directeur

Madame Martine MARQUILLO LARRUY, Professeur, Université Lumière Lyon

Rapporteur

Madame Terezinha Petrucia DA NOBREGA, Professeur, Universidade

Rapporteur

Federal do Rio Grande do Norte (Brésil)

Sous la présidence de Madame Martine MARQUILLO LARRUY





**Résumé :** Après avoir présenté le contexte professionnel dans lequel s'est inscrite cette recherche (formateur "Corps et Voix" à l'IUFM puis à la Faculté d'Éducation-ÉSPÉ de Montpellier), j'expliquerai comment s'en sont dégagés les fondements de la problématique et les objets centraux de la recherche : le paradigme de la corporéité et le processus d'actualisation des signifiants. Je m'efforcerai d'en clarifier l'origine, la logique et les processus de structuration dans l'individu, en montrant l'importance de ces phénomènes dans la communication enseignante, sur le plan physiologique et prophylactique, sur le plan relationnel et pédagogique, et sur le plan didactique (comme vecteur et comme objet d'apprentissage). M'appuyant sur la théorie de la praxématique, je m'intéresserai alors à la méthode gestuelle de lecture Borel-Maisonny car cet étrange artefact me permettra de prolonger mes investigations à l'autre extrémité du panorama scolaire français, lorsque les enseignants guident les premiers apprentissages langagiers réflexifs et normés. Je montrerai quelle place est faite à la corporéité dans les textes et dans les pratiques, comment les enseignants gèrent les processus d'actualisation des signifiants, et en quoi leur formation sur ces points apparaît comme déficitaire. Après avoir formulé quelques hypothèses explicatives sur cet état de fait, je proposerai des pistes de remédiation et clarifierai les enjeux pour la formation des enseignants, et pour l'enseignement en France.

**Mots-clés :** corporéité, actualisation des signifiants, communication, praxématique, lecture, méthode gestuelle Borel-Maisonny, enseignement, formation des enseignants

**Abstract :** After presenting the professional context in which this research registered (trainer "Body and Voice" in IUFM then at the Faculty of Education-ESPE of Montpellier), I will explain how have emerged the foundations of the problematic and the central objects of this study : the paradigm of corporeality and the signifiers actualization process. I will try to clarify the origin, the logic and the structuring process in the individual, showing the importance of these phenomena in the teaching communication, physiologically and prophylactically, relationally and pedagogically, and didactically (as a vehicle and as a learning object). Basing on the theory of praxématique I will then take interest to the Borel-Maisonny gestural reading method because this strange artifact will allow me to extend my investigations at the other end of the French school panorama, when teachers guide the first reflexive and normed language learnings. I will show what place is made for corporeality in the texts and practices, how teachers manage the process of signifiers actualization, and how their training on these issues appears to be lacunary. After making some explanatory hypotheses on this fact, I will intend to propose some ways of remediation and will clarify the issues for teacher training, and for teaching in France.

**Keywords :** corporeality, signifiers actualization, communication, praxématique, reading, Borel-Maisonny gestural method, education, teacher training



## Remerciements

Mes remerciements vont d'abord à mes directeurs de thèse, Messieurs les professeurs Jacques Bres et Jacques Gleyse. Ils ont accepté de s'impliquer dans cette thèse atypique et m'ont apporté tout au long de ce parcours leur compétence, leur vigilance mais aussi une remarquable disponibilité et une bienveillance dont je leur suis infiniment reconnaissant.

Je remercie aussi les membres du jury, Mesdames les professeurs Martine Marquilló Larruy et Terezinha Petrucia, pour leur expertise précieuse dans les problématiques explorées.

Cette recherche est profondément ancrée dans le contexte professionnel de la formation des enseignants et toutes les questions soulevées ont fait l'objet de discussions, débats, expérimentations et échanges avec mes collègues "Corps et voix" de l'IUFM puis de la FDE-ESPE de Montpellier, Henri Fabre et Florence Ozil, et je souhaite les associer à cette entreprise comme ils le méritent.

Elle a été précédée d'une investigation dans un Master en Sciences du langage dirigé par Mme Gisèle Pierra, Maître de conférences HDR à l'UPV, spécialiste du théâtre en langue étrangère ; ces premières recherches sur les compétences corporelles et vocales des enseignants ont ouvert la voie à la présente thèse, et l'accompagnement amical et efficace de la directrice de ce mémoire initial m'a beaucoup aidé pour envisager la suite de l'aventure.

La direction, les différents personnels et bien sûr les enseignants de l'IUFM puis de la FDE-ESPE ont aussi été des soutiens, des appuis et des ressources qui m'ont permis d'aller jusqu'au bout de la tâche. Il serait trop long de nommer ici tous les collègues qui m'ont apporté documents, informations et réflexions, ou qui m'ont tout simplement épaulé par leur amitié, mais que tous soient assurés de ma reconnaissance. Et je tiens à remercier aussi ceux qui, par un scepticisme plus marqué voire une incrédulité affichée m'ont amené à préciser ma pensée, à affiner mes arguments, et finalement à mener cette recherche à son terme. Merci enfin à Eliette Blatche qui m'a apporté une aide précieuse dans l'édition du texte.

Il aurait été difficile d'entrer en contact avec les enseignants qui ont collaboré à ce travail sans l'amabilité des services de l'Inspection académique de Montpellier, qui ont diffusé les courriers initiaux et m'ont apporté leur caution.

Les circonstances ont fait que je n'ai pu m'associer autant que je l'aurais souhaité aux travaux des équipes PRAXILING et LIRDEF, mais chaque fois que j'ai pu partager des moments avec les enseignants, les chercheurs et les doctorants, j'y ai trouvé des contacts fructueux, une ambiance intellectuellement stimulante et un excellent climat relationnel.

J'ai de la même façon apprécié l'accueil de l'ED 58 et de son directeur, Monsieur le professeur Jean-Michel Ganteau ; les actions de formation dispensées m'ont été des plus utiles et j'ai pu participer à plusieurs colloques et séminaires féconds. Je tiens tout particulièrement à citer ici l'équipe de brillants doctorants avec laquelle j'ai collaboré à l'occasion du colloque « Passion(s) » : Anna Thirion, Niaz Pernon et Tiziano Anzuini

Tous mes remerciements à Jocelyn Perrin, étudiant de l'IUFM dont le mémoire, que je dirigeai en 2009-2010, inspira mes premières réflexions sur la méthode Borel-Maisonny, et à Yvan Bacca, professeur des écoles qui s'associa à ce travail

Merci aux professeurs des écoles ayant répondu aux questionnaires mais n'ayant pu participer aux enquêtes ultérieures : Danielle Bertrand, Printemps Nguyen, Isabelle Vincent

Toute ma gratitude va aux professeurs des écoles qui ont accepté de participer aux entretiens et, pour certains, aux visites filmées : sans eux, rien n'aurait été possible. Ce n'était certainement pas un exercice

facile et je ne saurais jamais assez leur exprimer ici ma reconnaissance. J'ose espérer, s'ils lisent cette thèse, qu'ils ne seront pas trop déçus ni trop agacés par ce qu'ils y trouveront : c'est une loi du genre que de s'attacher surtout aux points de friction et aux résistances, mais qu'il soit bien dit que toutes les remarques que j'aurais pu formuler s'accompagnent d'une sincère admiration pour la qualité de leur travail, d'un grand respect pour leur dévouement professionnel, et d'une immense gratitude pour leur accueil et leur confiance. Merci donc, Philippe Barbera, Laurence Belalimat, Sonia Crespin, Benoît Doumas, Sophie Gastal, Hervé Gensac, Anne Guin, Corinne Harnisch-Dériorz, Virginie Jourdan, Martine Petit, Mathieu Philippon, Leslie Sauvagnac, Nicolas Seignobos, Amandine Soto et Laura Tournan. Et merci aussi à vos élèves.

Je remercie toutes les personnes (amis, collègues, étudiants) qui ont collaboré aux sondages sur l'orientation de l'espace graphique et des caractères alphabétiques. Je remercie aussi tous les étudiants, stagiaires et enseignants avec lesquels j'ai travaillé à l'IUFM puis à la FDE-ESPE lors de cours, stages et formations diverses ; ils m'ont souvent fourni des éléments utiles à ma recherche, et ont à l'occasion partagé avec mes moi leurs impressions et leurs réflexions.

Diverses personnes m'ont apporté leur collaboration en me communiquant gracieusement travaux et documents, ou en échangeant sur les problématiques étudiées : Lise Blasel-Touchefeu, pour son mémoire d'orthophonie (Université de Nantes, Dir. Dr Gabriel Rousteau : "La santé vocale des enseignants") ; Gwendaëlle Kock, pour son mémoire de Conseil et formation en éducation (UPV, Dir. Richard Étienne et Philippe Goudard : "Quelles compétences pour être un enseignant présent en situation de classe?") ; Mylène Agranier, professeur des écoles, m'a accueilli dans sa classe et m'a aidé à réaliser l'expérience sur le croisement des bras chez les enfants de Maternelle ; Fabien Girard, étudiant de l'UM2, a dirigé les ateliers où je me suis initié à la langue des signes (LSF) ; j'ai beaucoup échangé avec Hélène Castany, professeur des écoles, au sein du Groupe départemental Maternelle et elle m'a fait bénéficier des conclusions des travaux d'orthophonie menés par sa mère, le docteur Anna Owhadi ; Catherine Archieri, formatrice à l'IUFM puis l'ESPE de Brest, a bien voulu partager documents et réflexions sur le théâtre et la formation, sujet de la thèse qu'elle a soutenue en 2013 ; Serge Leblanc, Maître de conférences à l'IUFM puis FDE-ESPE de Montpellier m'a donné de précieux avis sur le cours d'action et le schéma de Theureau, dont il est un spécialiste reconnu ; et c'est à Jany Gibert, ex-collègue de l'IUFM, que je dois le document illustrant le paradoxe de la succession des mots dans la phrase.

La reproduction de certains documents n'aurait pas été possible sans la gracieuse autorisation des ayants-droits ; merci à la société Janod (image du « train alphabet »), aux chercheurs Greg Downey (perception du gymnase et du capoériste) et Lauri Nummenmaa (empreinte thermique des émotions), et aux éditions ESF (images des gestes Borel-Maisonny et autres extraits des manuels « Bien lire et aimer lire »).

Domo arigato gosai mashita à mes enseignants d'aïkido : Maître André Cognard, Maître André Maccario et Pascal Mennesson senseï.

Même si Lilou ne lira jamais ce texte, je ne pouvais pas oublier ici celle qui aura le plus accompagné sa rédaction.

Ma mère, ma sœur, ma famille et mes amis ont toujours été à mes côtés dans cette longue aventure ; ils en ont partagé les moments de doute et les difficultés ; il n'est que justice qu'ils en partagent l'achèvement et c'est aussi à eux que je souhaite le dédier. J'y associerai la mémoire de mon père, ainsi que celle de mon ami Guy qui n'aura malheureusement pu lire le texte final.

Enfin, toute ma reconnaissance va à mes enfants Mathilde et Thomas, pour leur présence aimante et leur compréhension, et surtout à mon épouse Christine qui a su supporter avec patience, partager avec bienveillance, et tout simplement accompagner avec amour.

# Table des matières

## PREMIÈRE PARTIE

Introduction.....	3
1. Émergence du concept d'actualisation des signifiants et du paradigme de la corporéité : la formation des enseignants .....	6
1.1. Un contexte professionnel particulier .....	6
1.2. Les tâches de formation .....	20
1.2.1. La préparation aux oraux de concours .....	20
1.2.2. La préparation à la conduite de classe .....	21
1.3. Objectifs.....	23
1.4. Dispositifs .....	28
1.4.1. La voix .....	30
1.4.2. Le travail corporel .....	33
1.4.3. Résistances et difficultés .....	47
1.4.4. Observations complémentaires .....	53
1.5. Cheminement théorique et méthodologique .....	58
1.5.1. Eclairage 1 : les sciences du langage et la sociologie de la communication .....	58
1.5.2. Eclairage 2 : le théâtre.....	73
1.5.3. Eclairage 3 : l'aïkido.....	82
1.6. Synthèses .....	98
1.7. Axiomes dégagés .....	123
1.8. Une méthode gestuelle de lecture .....	126
1.8.1. Place dans les documents officiels de l'Education Nationale .....	128
1.8.2. Rayonnement et diffusion .....	131
1.8.3. Le mémoire de Jocelyn Perrin .....	139
1.8.4. Questions de méthode .....	141
2. La méthode Borel-Maisonny : une méthode praxémique de lecture ?.....	144
2.1. Historique .....	145
2.2. Les principes .....	163
2.3. Les gestes.....	173
2.4. Transferts .....	188
3. Les enseignants et la méthode Borel-Maisonny.....	198
3.1. Les apprentissages langagiers chez l'enfant en début de scolarité.....	198
3.1.1. Les apprentissages langagiers à l'École Maternelle .....	198
3.1.2. Les apprentissages langagiers au Cours Préparatoire .....	206
3.1.3. Perspectives.....	207
3.2. Méthodologie : questionnaires et entretiens .....	210
3.2.1. Le questionnaire initial.....	212
3.2.2. Les enseignants .....	225
3.3. Les entretiens .....	233
3.3.1. Constats, hypothèses et critères de validation-réfutation.....	235
3.3.2. Le schéma hexadique et l'actualisation .....	237
3.3.3. L'enchâssement des schémas hexadiques .....	244
3.3.4. Engagement.....	251
3.3.5. Actualité potentielle .....	264
3.3.6. Référentiel.....	272
3.3.7. Representamen .....	290
3.3.8. Unité d'action .....	331
3.3.9. Interprétant .....	380
4. La corporéité et les niveaux d'actualisation .....	411
4.1. L'actualisation (actuel = maintenant) des signifiants.....	422

4.1.1.	Les actes de parole (phonopraxie) .....	423
4.1.2.	Les actes communicationnels.....	423
4.1.3.	L'épaisseur matérielle du signifiant .....	425
4.1.4.	La parole désincarnée et le corps éthérisé-sémiotisé .....	426
4.2.	L'actualisation (anglais <i>actual</i> = vrai, réel) des signifiés > des savoirs.....	431
4.2.1.	Le savoir et le corps .....	431
4.2.2.	Le savoir et le sujet .....	433
4.3.	L'actualisation (= la mise en actes) de l'enseignement .....	434
4.3.1.	Ce qui est enseignable.....	438
4.3.2.	Le corps enseignant.....	441
4.3.3.	L'ethos enseignant .....	442
4.3.4.	La formation des enseignants.....	445
4.4.	Productivité de la recherche.....	454
4.4.1.	Les Sciences du langage .....	454
4.4.2.	Les Sciences de l'éducation.....	456
4.5.	Conclusion .....	459
DEUXIÈME PARTIE		
	Annexes.....	463
	Bibliographie et sitographie.....	803

# Introduction

Cette thèse s'inscrit dans le prolongement du Master 2 de Sciences du langage passé en 2005 à l'UPV Montpellier 3 ; dirigé par Madame Gisèle Pierra (HDR Sciences du langage), celui-ci s'intitulait « Comment, et pour quelles raisons, la formation des enseignants devrait-elle prendre en compte la compétence corporelle et vocale ? »

Ma recherche s'ancre en effet dans mon activité professionnelle de formateur à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Montpellier, aujourd'hui devenu Faculté d'Education de l'Université Montpellier 2 intégrée dans l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ). L'ambition première était donc de mettre en forme et d'approfondir les éléments issus de mes propres expériences d'enseignant, du premier degré au supérieur, et de plus de dix ans de travail avec les futurs enseignants (formation initiale), ou les enseignants confirmés (formation continue), ou même avec les enseignants en difficulté particulière (Dispositif de Conseil en Vie Professionnelle). Les éléments vocaux et corporels de la communication présenteielle sont en effet assez peu étudiés dans bien de leurs aspects, et mal intégrés dans les modèles d'analyse des situations relationnelles. De façon plus générale, c'est le rapport de la corporéité au sens qui est mal pris en compte, tant dans ce qu'on pourrait appeler la phylogénie du langage que dans son ontogénie puis dans son fonctionnement incarné. Cette lacune se manifeste de façon particulièrement aiguë dans l'univers scolaire : les éléments vocaux et corporels de la communication sont souvent ignorés totalement ou presque, ou sont l'objet d'approches et de traitements empiriques qui génèrent parfois plus de difficultés qu'ils n'en résolvent. On peut repérer ces phénomènes d'ignorance, de confusion ou de déni systématique à bien des niveaux : dans les instructions officielles, dans les méthodes et les pratiques enseignantes, et jusque dans les objets de formation des enseignants et les principes qui y président. Mal perçue, mal comprise et mal prise en compte, la corporéité est de fait souvent considérée comme un accessoire encombrant, ou même une scorie gênante.

Le programme que je m'étais fixé embrassait donc un vaste horizon épistémologique, que j'ai commencé à explorer systématiquement. Bien sûr, mes directeurs de recherche ont attiré mon attention sur l'ampleur du chantier et m'ont invité à restreindre autant que faire se pouvait le champ d'investigation. Mais il me semblait pouvoir assumer cette stratégie, que j'estimais inévitable du fait même de mon objet de recherche ramifié et protéiforme. J'ai essayé d'organiser les concepts et les espaces épistémologiques. Je me suis alors posé plus précisément la question de mes tâches, des étapes de la recherche, et tout particulièrement des dispositifs et protocoles sur lesquels appuyer ma réflexion. Mettant de côté l'exploration des horizons théoriques et des « têtes de chapitre », je me suis demandé quels corpus, quelles enquêtes, quelles démonstrations je pourrais utiliser. Et il m'est alors apparu deux obstacles de taille : puisque mon propos était de croiser les approches, je devais



trouver des objets « centraux », mais comment déterminer où est le centre d'un ensemble dont on ne peut encore définir les contours ? D'autre part, si je voulais embrasser des macrophénomènes, je devais m'appuyer sur des données larges et massives, quantitativement, spatialement et temporellement ; ce qui nécessitait des dispositifs lourds et complexes. M'efforçant de résoudre ce problème, j'ai eu l'idée de le retourner, comme un gant ou un poulpe, pour voir ce qu'il y avait à l'intérieur. Plutôt que de partir de la périphérie pour chercher un centre inconnaisable, partons de ce qui pourrait être le centre de quelque chose, et voyons jusqu'où nous amèneront les prolongements vers les horizons envisagés.

Et j'ai pensé à quelque chose. Il y a quelque temps, travaillant sur les apprentissages de la lecture au Cycle 1 (pour le Groupe Départemental Maternelle où j'interviens), j'avais été amené à observer l'utilisation de la méthode Borel-Maisonny, basée sur l'association de gestes codés aux « sons » de la langue (je n'emploie pas le terme de « phonèmes » car, justement, la catégorisation de la méthode est très floue). J'avais d'ailleurs déjà été confronté à cette méthode lors de l'encadrement du mémoire de Master d'un étudiant. J'avais été intéressé par les principes généraux de cet outil, assez répandu et généralement assez apprécié, mais j'avais aussi constaté ses nombreuses imperfections. J'avais alors proposé un commentaire aux utilisateurs avec lesquels je travaillais, étayé de quelques considérations plus générales, et j'avais même élaboré le prototype d'un dispositif de substitution. J'avais vaguement l'idée de reprendre tout cela ultérieurement, et de vérifier les éventuels prolongements de mes propositions (voir ce qu'en avaient fait les récipiendaires) mais, pris par d'autres tâches, je ne m'en étais pas occupé depuis, et je commençais même déjà à l'oublier un peu. Or il se trouve que j'avais là quelque chose où se croisaient nombre des fils que je m'efforçais de tisser. En bref :

- la prise en compte des sensations du sujet dans les situations d'apprentissage
- le lien entre le cognitif et le sensoriel dans le champ phénoménologique
- le partage des expériences corporelles entre l'enseignant et l'élève
- la nécessité pour l'enseignant de la prise en compte de sa propre corporéité
- la question de la formation des enseignants à ces dimensions de l'acte éducatif
- l'approche praxématique des actes de parole

Autour de ce matériau et des prolongements qu'il amènerait, on pourrait aisément « greffer » d'autres éléments illustratifs ou complémentaires (par exemple : le corporel dans l'interrelation, les modalités de la formation des enseignants,...). Dernier avantage, et non des moindres : il était facile d'imaginer, dans le contexte de travail qui est le mien, comment des données pourraient être récoltées sur ce sujet, et comment des expérimentations pourraient être menées.

Après avoir posé le contexte professionnel qui a motivé l'émergence du questionnement, je montrerai dans la première partie comment, à l'issue de considérations empiriques, épistémologiques et théoriques, j'en suis venu à dégager les deux éléments centraux de ma réflexion : le paradigme de la corporéité et le processus d'actualisation des signifiants communicationnels. La théorie praxématique de Robert Lafont s'imposera comme le référentiel essentiel de cette démarche. C'est d'elle que découle le principe d'anamorphose reliant le sensorimoteur et la gestuelle au phonopraxique. Voulant mettre ces éléments à l'épreuve des apprentissages langagiers et de l'univers scolaire, je me suis intéressé à la méthode Borel-Maisonny, qui pouvait sembler conforme aux critères dégagés, et la deuxième partie en présentera la genèse et analysera ses principes et ses outils. Dans la troisième partie, nous verrons comment ces questions sont effectivement traitées dans l'enseignement, à travers une analyse des textes et programmes, et dans une enquête consacrée à des enseignants de Maternelle et de CP utilisant les outils Borel-Maisonny ; les données, récoltées par questionnaire puis entretiens appuyés sur quelques enregistrements vidéo, seront traitées selon une grille catégorielle inspirée du schéma hexadique de Theureau. Ayant ainsi dénoué l'écheveau complexe des questions et problématiques, je m'efforcerai de le renouer de façon cohérente dans la quatrième partie, et de montrer en quoi les éléments dégagés peuvent faire progresser les interrogations initiales, améliorer leur champ d'application, et ouvrir des pistes de réflexion judicieuses pour la recherche

# 1. Émergence du concept d'actualisation des signifiants et du paradigme de la corporéité : la formation des enseignants

## 1.1. Un contexte professionnel particulier

En septembre 2000, j'ai été affecté à l'IUFM (Institut Universitaire de Formation des Maîtres) de Montpellier en tant que PRAG (Professeur Agrégé détaché dans l'enseignement supérieur), sur un poste de formateur "Corps et voix". Comme ma discipline était les Lettres modernes et que j'avais en outre une expérience d'enseignement dans le premier degré<sup>1</sup>, on me confia aussi au début quelques cours de français pour les PE2 (Professeurs des Ecoles stagiaires en 2<sup>ème</sup> année de formation). Mais à partir de 2004 tout mon service fut consacré aux modules "Corps et voix".

Ces formations à l'intitulé plutôt surprenant méritent quelques explications. Elles ont leur origine dans une mention assez lapidaire du texte fondateur des IUFM qui, par l'arrêté du 2 juillet 1991, fixait les *"Contenu et validation des formations organisées par les instituts universitaires de formation des maîtres"* (circulaire n°91-202 du 2 juillet 1991). La première partie du texte détaille les *"Dispositions concernant les formations et leur validation"*. Après la présentation de la procédure d'agrément, et les principes généraux, le chapitre C expose l'*"Architecture globale de la formation"* ; à la fin de celui-ci, à l'issue du long paragraphe consacré à *"La formation commune à tous les enseignants"*, on trouve trois alinéas dont les deux derniers sont repérés par un triangle noir :

*"Plusieurs approches sont possibles pour cette formation commune :*

*1.2 Continuité des apprentissages [...]*

► *Approche comparative entre les enseignements de disciplines différentes [...]*

► *Problèmes généraux et transversaux : **le travail du corps et de la voix**<sup>2</sup> [...]"*

La circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 adressée aux Recteurs d'Académie et aux Directeurs d'IUFM précisait ce qui était attendu au terme de la formation initiale des enseignants du second degré :

*"Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel : [...]*

*Exercer sa responsabilité dans la classe : [...]"*

---

<sup>1</sup> Après une première année de DEUG de Lettres Modernes, j'entrai en Formation Professionnelle post-Baccalauréat à l'Ecole Normale de Montpellier en 1972 ; titularisé en 1975, j'enseignai dans le premier degré jusqu'en 1986 où je passai le concours de PEGC (Professeur d'Enseignement Général de Collège) Français-Latin.

<sup>2</sup> C'est moi qui souligne.

*Savoir conduire sa classe : [...] Il sait utiliser l'espace et le geste et placer sa voix<sup>3</sup>. [...] Il a conscience que ses attitudes, son comportement constituent un exemple et une référence pour l'élève et qu'il doit en tenir compte dans sa manière de se comporter en classe."*

A cette tâche de formation professionnelle s'en est très vite adjointe une autre : celle de préparer les étudiants aux oraux des concours du premier et du second degré (familiarisation avec les dispositifs, gestion des discours, contrôle des émotions).

A l'IUFM de Montpellier, ces formations ont toujours été assurées ; on verra ultérieurement que c'était loin d'être le cas dans tous les IUFM de France. Le cas de Montpellier s'explique au moins en partie par le fait que ces modules ont été créés, défendus et portés par Henri Fabre, formateur de l'ancienne Ecole Normale où il assurait dès 1975 des formations désignées par l'intitulé "La parole, la voix de l'enseignant, la relation verbale et pédagogique" dans les formations initiales (Professeurs des Ecoles 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années) et continues (cours et stages de recyclage de 2 ou 4 semaines) ; il y dirigeait conjointement un Atelier de Pratique Artistique<sup>4</sup> théâtre. A la création des IUFM, en 1991, ces formations continuèrent à se développer à Montpellier. En formation initiale des Professeurs des Ecoles (PE) et des Professeurs des Lycées et Collèges (PLC), les modules étaient dénommés "Parler en public" et avaient aussi comme objectif, en sus de la formation professionnelle, la préparation aux oraux des concours de l'enseignement (CRPE, CAPES, Agrégation).

En 1992, un mémoire présenté à la Faculté de Médecine de l'Université Montpellier I pour l'obtention de capacité d'orthophoniste par Bénédicte Richardot, Maryline Tassion et Vincent Fache sous la direction du docteur Brigitte Arnoux-Sindt s'intitulait "Enquête épidémiologique sur la voix de l'enseignant : étude pilote réalisée sur la ville de Montpellier"<sup>5</sup>. Le Directeur du tout récent IUFM<sup>6</sup> communiqua les données suivantes aux enquêteurs :

---

<sup>3</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>4</sup> Les APA sont un dispositif qui permet à l'enseignant responsable de travailler conjointement avec un intervenant professionnel financé par la Direction de l'Action Culturelle ; les participants de l'atelier que dirigeait Henri Fabre puis dont j'ai assuré la conduite de 2005 à 2010 (date à laquelle ce dispositif a été supprimé pour les IUFM) pouvaient bénéficier de 70 heures de formation dans l'année.

<sup>5</sup> En 1994, à la suite de cette enquête menée dans l'Académie de Montpellier qui avait révélé la proportion inquiétante de pathologies de la voix chez les enseignants, le numéro 10 du Bulletin Officiel de l'Education Nationale, en date du 10 mars, invite les directeurs d'IUFM "à mettre en place des modules de sensibilisation au problème de la dysphonie", précisant que "dans certaines académies ils figurent déjà au programme". Suivent un entretien avec A. Souchère, comédien et professeur à l'Ecole nationale de musique, de danse et d'art dramatique de Créteil, et divers témoignages répartis au total sur quatre pages du numéro. Précisons que des enquêtes similaires menées dans d'autres pays avaient donné des résultats comparables. L'étude américaine de N.Roy, R.M.Merrill, S.Thibeault, RA.Parsa, SD.Gray, EM.Smith "Prevalence of voice disorders in teachers and the general population" (2004) donne les chiffres de 57,7% des enseignants ayant des troubles de la voix, vs 28,8% des non-enseignants. L'étude polonaise de Sliwinska-Kowalska M, Niedubek-Bogusz E, Fiszer M, Los-Spychalska T, Kotylo P, Sznurowska-Przygocka B, Modrzewska M. « The prevalence and risk factors for occupational voice disorders in teachers » (2006), portant exclusivement sur des sujets féminins, donne les chiffres de 69% vs 36%. L'étude de Smith, Gray, Dove, Kirchner & Heras « Frequency and effects of teachers' voice problems » (1997) donne 15% vs 6%. L'étude américaine de Smith, Lemke, Taylor, Kirchner & Hoffman « Voice problems among teachers : differences by gender and teaching characteristics » (1998) indique que 38% des enseignants « disent que leur activité d'enseignement a un impact négatif sur leur voix ». De Jong, Kooijman,

Enseignants concernés	Nbre d'heures par étudiant	Nature de l'enseignement
Etudiants préparant le CRPE <sup>7</sup>	16 h	Expression orale Technesthésie et théâtre
Elèves instituteurs <sup>8</sup>	18 h	Expression orale Technesthésie
Etudiants préparant le CAPES <sup>9</sup>	16 h (optionnel)	Expression orale Technesthésie
Professeurs stagiaires <sup>10</sup>	12 h	Technesthésie

Maître-formateur, Henri Fabre avait élaboré sa méthode à partir de sa connaissance et sa pratique du métier d'enseignant, de sa formation de psychologue, de son expérience solide du théâtre (directeur de troupe, formateurs de comédiens, scénographe et créateur de spectacles de 1970 à 2003). A la suite d'une longue collaboration avec Régine Lacroix-Neuberth et son équipe il fut en 1967 un des co-fondateurs de la technesthésie. Cette technique de la communication se propose de réactiver la conscience du sujet parlant par la sensation de sa propre parole et par l'exploration des mécanismes enfouis sous les automatismes. Voici comment Henri Fabre<sup>11</sup> lui-même la présente :

*"La technesthésie : de τέχνη (art, savoir-faire) et de αίσθησις (sensation). Il s'agit d'une technique originale qui isole, afin de les rassembler équitablement, les fonctions motrice, émotionnelle, intellectuelle confondues d'ordinaire dans l'acte verbal. Elle se sert des données fournies par la psycho-pédagogie, la sociologie, la physiologie, l'art dramatique et la musique. Dégageant l'acquis de l'inné dans les habitudes de parole, elle révèle à chacun sa singularité propre. Elle s'adresse au corps entier. Education de la présence, mise en ordre des fonctions, connaissance du comportement personnel, libération de l'action, elle se définit elle-même comme l'art de la conciliation des contraires."*

Thomas, Huinck, Graamans & Schutte, dans leur étude « Epidemiology of voice problems in Dutch teachers » (2006) disent que plus de la moitié des enseignants ont des problèmes de voix durant leur carrière. L'étude espagnole de Preciado J., Perez C., Calzada M. & Preciado P., « Frequency and risk factors of voice disorders among teaching staff of La Rioja. Clinical study : questionnaire, function vocal examination, acoustic analysis and videolaryngostroboscopy » (2005) donne les chiffres de 57% d'enseignants touchés par les troubles de la voix (20% de lésions organiques, 8% de laryngites chroniques, et 29% troubles fonctionnels). En France, le mémoire d'O. Carrière « Étude des problèmes de la voix chez les enseignants du premier degré » (2000, p.95) donne 86% d'enseignants qui annoncent des problèmes vocaux. Le docteur Claude Fugain (2003) parle dans un entretien accordé au bulletin ADOSEN (Action et Documentation Santé pour l'Education Nationale) de 75% des enseignants qui consulteront un phoniatre un jour ou l'autre de leur carrière. On constatera aisément que si les valeurs absolues diffèrent selon les études en fonction des protocoles utilisés, les valeurs relatives restent dans un rapport stable.

<sup>6</sup> Ces formations ne sont donc pas apparues *ex nihilo* ; elles sont dans la continuité du travail mené antérieurement par le même Henri Fabre dans l'Ecole Normale.

<sup>7</sup> 1<sup>er</sup> degré ; préparation à l'oral de concours.

<sup>8</sup> 1<sup>er</sup> degré ; préparation à la pratique professionnelle.

<sup>9</sup> 2<sup>nd</sup> degré ; préparation à l'oral de concours.

<sup>10</sup> 2<sup>nd</sup> degré ; préparation à la pratique professionnelle.

<sup>11</sup> Je le remercie d'avoir aussi bien voulu vérifier et compléter les informations dont je disposais.

Henri Fabre et moi travaillions donc dans un cadre commun, avec des publics et des objectifs identiques : préparation aux oraux de concours d'une part, préparation à la communication présenteielle en classe d'autre part (compréhension des processus corporels et vocaux dans les tâches d'enseignement et amélioration des capacités personnelles). Nous avions aussi des positionnements professionnels très semblables (conception démocratique de l'école et du principe d'éducabilité, prise en compte de la corporéité, respect du sujet). Mais nos parcours respectifs nous avaient l'un et l'autre dotés de références et d'outils spécifiques. Pour Henri Fabre : la psychologie, le théâtre et la technesthésie. Pour moi : les sciences du langage, le théâtre (plus modestement...), les arts martiaux (essentiellement l'aïkido Kobayashi)<sup>12</sup>. Nous décidâmes de nous donner un cahier des charges commun (principes généraux, objectifs, modalités d'évaluation) mais de conserver nos particularités dans le fonctionnement (tout en nous nourrissant mutuellement de nos individualités ; et, naturellement, je bénéficiai principalement de ces échanges avec celui qui fut en quelque sorte mon mentor dans ce contexte nouveau pour moi). Comme ces formations, longtemps obligatoires, étaient en grande partie devenues optionnelles, les étudiants pouvaient ainsi trouver un choix plus large (et certains ne se privèrent pas de travailler successivement avec les deux formateurs). Il nous semblait d'ailleurs tout à fait justifié d'afficher que si les objectifs à atteindre étaient peu ou prou les mêmes (perception / compréhension / optimisation), les moyens d'y parvenir étaient multiples et pouvaient varier en fonction des compétences ou simplement de la sensibilité de chacun ; il n'était pas question de présenter LA méthode idéale permettant d'intégrer LE format parfait.

J'élaborai mes cours en conformité avec le cahier des charges général des IUFM, mais aussi en fonction des attendus qui m'avaient été exposés lors de mon recrutement et des propositions que j'avais faites alors et qui avaient été avalisées. Comme je l'ai dit, la visée des modules "Corps et voix" était double : préparation aux oraux de concours et préparation à l'exercice professionnel d'enseignement.

De 2000-2001 à 2004-2005, Henri Fabre et moi nous sommes partagés les enseignements organisés ainsi (ces volumes correspondent aux horaires des étudiants ; ils sont répartis sur deux années de formation, la première visant principalement l'obtention du concours, la seconde préparant à la pratique du métier) :

- Préparation aux oraux des concours : 24 heures
- 1<sup>er</sup> degré : 4h x 3 ou 3h x 4 (en demi-groupes, soit 12 à 15 étudiants)
- 2<sup>nd</sup> degré : 3h x 4 (en demi-groupes)
- Préparation au métier : 15 heures
- 1<sup>er</sup> degré : 3h x 3 (en demi-groupes)
- 2<sup>nd</sup> degré : 6h (en groupes complets)

---

<sup>12</sup> J'expliquerai en temps utile comment ces différents domaines ont éclairé ma réflexion et nourri mon travail.



En 2005, Henri Fabre prit sa retraite, en ayant eu soin depuis 2000 de former à la technesthésie sa remplaçante, Florence Ozil avec qui je travaillai désormais. De 2005-2006 à 2009-2010, il n'y eut que peu de changements hormis la réduction de l'horaire des PE1 (Professeurs des Ecoles 1<sup>ère</sup> année, c'est-à-dire les étudiants préparant le CRPE) et le caractère désormais optionnel des formations PLC2 (Professeurs des Lycées et Collèges 2<sup>ème</sup> année, c'est-à-dire les professeurs stagiaires du 2<sup>nd</sup> degré). Cependant, le statut des IUFM était de plus en plus contesté, pour diverses raisons, et un nouveau cahier des charges de la formation des maîtres parut dans le Bulletin Officiel n°1 du 4 janvier 2007. La référence explicite au "*travail du corps et de la voix*" y avait disparu et la seule allusion à ce type de formation figurait dans la partie 2 "*Les principes de la formation professionnelle des maîtres*" où le chapitre 2.2 intitulé "*Un continuum de formation : licence, concours, formation à l'exercice du métier*" incluait le paragraphe suivant :

*"Une formation professionnelle fondée sur le principe de l'entrée progressive dans le métier et l'accompagnement dans le premier emploi [...] doit comporter une formation à la communication et à la capacité à s'exprimer en public".*

Il faut ajouter qu'on trouvait aussi, dans la première partie de ces Instructions de 2007, "Former des maîtres pour le service public d'éducation nationale", au chapitre 1.2 "Un cadre commun national pour la formation des maîtres" et sous l'exergue "Des références claires pour les étudiants et les partenaires de la formation des maîtres", ces quelques lignes :

*"Le cahier des charges de la formation des maîtres définit le parcours de formation que devront suivre les étudiants se destinant au métier de professeur. Il précise les compétences à construire pour développer les savoirs nécessaires, les mettre en œuvre, **développer sa force de conviction**<sup>13</sup>, porter sur les élèves un regard positif, leur donner le désir d'apprendre et la possibilité d'assimiler les valeurs communes."*

Sans doute cette "*force de conviction*" a-t-elle trait aux qualités expressives et discursives qui sont abordées dans le travail "Corps et voix"... On en retrouve un avatar dans les "modules de tenue de classe", souvent rebaptisés "modules autorité" qui seront mis en place en 2010<sup>14</sup> et qui fonctionneront de façon irrégulière (selon les académies, des écarts apparaîtront sur la nature, le volume et l'existence même de ces formations "en kit") pendant deux ou trois ans. Je m'étais personnellement élevé contre ce dispositif bricolé à la hâte qui, présenté comme une panacée (et niant tout ce qui était fait par ailleurs) prétendait régler la question par un dispositif injonctif et prothétique où la personnalisation n'occupait qu'une place réduite et l'in-corporation pratiquement aucune.

De 2005-2006 à 2009-2010 les modules, toujours dénommés "Corps et voix", furent organisés ainsi :

---

<sup>13</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>14</sup> Le texte de cadrage se trouve en annexe 1 ; le formalisme de ce dispositif est une parfaite illustration de ce qu'est la conception de la corporéité comme paramètre adventice.

- Préparation aux oraux des concours : 21 heures

1<sup>er</sup> degré : 3h x 3 (en demi-groupes, soit 12 à 15 étudiants)

2<sup>nd</sup> degré : 3h x 4 (en demi-groupes)

- Préparation au métier : 9 à 15 heures

1<sup>er</sup> degré : 3h x 3 (en demi-groupes)

2<sup>nd</sup> degré : 6h (en groupes complets) [mais la fréquentation va aller décroissant ; tous les coordonnateurs disciplinaires n'ont pas recours à ces modules devenus optionnels]

En 2010, l'intégration des IUFM dans les universités (et même leur dissolution officielle) amena le processus de mastérisation et le déplacement des concours ; la situation changea sensiblement :

- Formation mixte incluant la préparation au concours et la préparation au métier pour le 1<sup>er</sup> degré uniquement : 12 heures (soit environ 6 heures métier, 6 heures concours)

1<sup>er</sup> degré : 4h x 3 (en demi-groupes)

2<sup>nd</sup> degré : plus rien (sauf cas particuliers : 3 à 6h négociées avec les responsables disciplinaires)

A la suite de réclamations des formateurs et des étudiants, le dispositif fut revu et en 2011-2012 et 2012-2013 il était fixé comme suit :

- Préparation aux oraux de concours du 1<sup>er</sup> degré uniquement : 10 heures

1<sup>er</sup> degré : 2h x 5 (6h en groupe complet, 4h en demi-groupe)

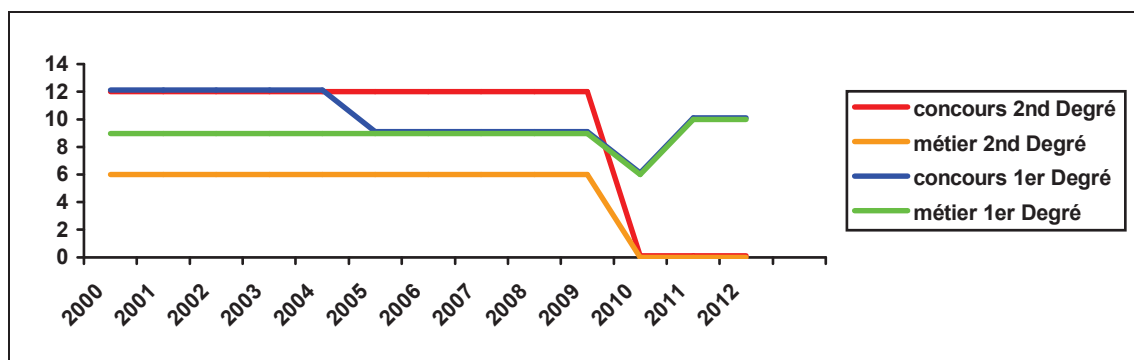
2<sup>nd</sup> degré : plus rien (sauf cas particuliers : 3 à 6h négociées avec les responsables disciplinaires)

- Préparation au métier pour le 1<sup>er</sup> degré uniquement : 10 heures

1<sup>er</sup> degré : 2h x 5 (6h en groupe complet, 4h en demi-groupe)

2<sup>nd</sup> degré : plus rien (sauf interventions isolées)

Voici comment se traduisent ces évolutions :



On constatera aisément, outre la sous-représentation puis l'élimination quasi totale du second degré, que le volume horaire dévolu à la préparation aux oraux de concours a généralement été plus important que celui alloué à la préparation professionnelle. J'ai souvent fait remarquer à ma direction qu'il était paradoxal d'accorder à une situation qui durerait au maximum quelques heures



(l'oral de concours) plus d'importance qu'à un état qui perdurerait plusieurs années (le travail en classe). Je n'ai jamais obtenu de réponse vraiment éclairante, mais j'imagine que pour l'établissement le souci de la réussite de ses étudiants aux concours (immédiatement repérable... et affichable) était peut-être plus pressant que celui de leur devenir professionnel effectif (plus lointain et ne concernant plus administrativement l'IUFM). Je crois aussi que le travail de préparation aux oraux a vite été perçu par quasiment tout le monde comme incontournable (des étudiants très compétents à l'écrit se retrouvaient parfois en grande détresse à l'oral et la nécessité d'un travail spécifique était patente), il était cautionné par certains usages (pratiques des Prépas aux grandes écoles), et surtout il s'est révélé très efficace (le taux de réussite aux oraux des étudiants de l'IUFM de Montpellier a toujours été excellent, et la contribution des formations "Corps et voix" reconnue). Bien sûr, la place accordée a pu être plus ou moins grande en fonction des années (et aussi en fonction des dotations budgétaires et des politiques pédagogiques) et, nous le verrons, les volumes horaires ont parfois fait l'objet de négociations et compromis avec les collègues "disciplinaires" (c'est-à-dire rattachés aux départements des disciplines académiques classiques) mais jusqu'à aujourd'hui au moins le bien-fondé de ces formations a été reconnu par l'immense majorité des étudiants, des formateurs et des décideurs. Il n'en va pas de même pour le travail de préparation au métier, qui se heurte parfois à certaines conceptions de l'enseignement, de la fonction enseignante, et même des savoirs. Nous aurons aussi l'occasion de revenir largement sur ce point.

On voit que, si j'avais été nommé sur un poste explicitement fléché "Corps et voix", je n'avais de fait aucune référence attestée quant au domaine disciplinaire ou même épistémologique. On pourrait même dire que mes compétences personnelles n'avaient reçu aucune estampille précise et qu'elles n'avaient en quelque sorte été négociées et estimées que lors de mon recrutement. Comment circonscrire mes principes et mes modalités de travail, dans de telles conditions ? Que devait exactement faire un formateur "Corps et voix" ? Bien sûr, je m'inspirai largement des exemples et des conseils d'Henri Fabre, mais j'avais du mal à définir les objets et les concepts auxquels j'étais confronté et avais le sentiment d'œuvrer largement dans l'empirisme. On comprendra encore mieux cette impression de flou et d'incertitude si l'on élargit le champ d'observation ; en effet la situation à l'IUFM de Montpellier n'était pas si mauvaise si on la rapporte à ce qui se passait plus généralement dans le domaine national de la formation des enseignants. Le fait qu'Henri Fabre ait heureusement assuré la transition de l'Ecole Normale à l'IUFM a permis à ces formations de perdurer parce qu'inscrites dans la culture de l'institution montpelliéraine ; en outre, son profil professionnel (1<sup>er</sup> degré) l'a en quelque sorte placé hors des tensions interdisciplinaires et lui a de fait conféré un statut de spécialiste reconnu. Cette notion de "spécialiste" (dont j'ai hérité lors de ma nomination...) a permis d'harmoniser autant que faire se pouvait les formations dans les autres sites académiques (l'IUFM de l'académie de Montpellier, outre le site héraultais, comporte les sites départementaux de Nîmes, Perpignan, Carcassonne et Mende). En effet, des modules "Corps et voix" étaient aussi

proposés dans les sites départementaux (la déclinaison n'était pas complète pour tous les sites, certains n'assurant pas de formations 2<sup>nd</sup> degré) : c'était alors des formateurs "disciplinaires" qui assuraient ces formations en sus de leur service normal. Les disciplines d'origine des collègues concernés étaient les Lettres, la Musique et l'EPS. On perçoit ce qui a pu motiver ces choix : les Lettres apportent essentiellement les concepts et les outils de la linguistique de la communication mais aussi des éléments de phonétique et de phonologie, et parfois aussi des approches dramatiques ; la Musique réinvestit les techniques du chant dans les processus de la voix parlée ; l'EPS aborde le corps dans sa physiologie mais aussi dans ses aspects culturels et sociaux. Sous l'égide d'Henri Fabre, un travail de concertation et de mutualisation fut mis en place et les différents formateurs s'efforcèrent de bâtir des références et des outils partagés. Cette coordination fut officialisée par ma désignation comme Responsable académique en 2001. Ce travail de normalisation se poursuit après le départ d'Henri Fabre et trouva une relative stabilité lors de la refonte rendue nécessaire par la mastérisation.

En 2005, Henri Fabre et moi-même organisâmes un colloque "Corps et voix"<sup>15</sup> qui réunit pendant trois jours à Montpellier des formateurs venus de plusieurs IUFM, mais aussi des enseignants de tous niveaux et des représentants de plusieurs autres catégories professionnelles. J'en rédigeai le texte liminaire qu'on trouvera en annexe 2, dont le premier paragraphe était libellé ainsi :

*Peut-on éduquer le corps et la voix ?*

*Les habitus et les principes de comportements relèvent généralement de l'implicite en ce sens qu'ils sont posés comme transmis et non enseignés de façon systématique. Le corps et la voix sont ainsi souvent perçus comme des vecteurs d'expression spontanés voire comme des éléments de la personnalité indiscutables et échappant à toute analyse et à tout travail objectif.*

*Il est pourtant des domaines où une véritable éducation du corps et/ou de la voix est mise en place et où l'un ou l'autre, ou les deux, font l'objet d'une démarche technique visant à optimiser les pratiques vers un but prédéfini. Quels sont ces domaines ? Quels buts sont poursuivis et par quels moyens ?*

*Ces outils sont-ils transférables ? Et si l'on considère la notion de prestation ou de représentation qui est généralement au cœur de ces activités, peut-on l'étendre à l'acte d'enseignement ?*

*La formation professionnelle des futurs enseignants prend-elle alors bien en compte cet aspect du métier ?*

Lors de ces trois journées, les nombreux participants assistèrent à des conférences, participèrent à des ateliers et se réunirent lors de tables rondes. Les intervenants venaient, on l'aura compris, des différents champs évoqués dans le texte liminaire (théâtre, chant, danse, sports, arts martiaux, médecine et thérapies, gestion des ressources humaines, université). La liste figurant en

<sup>15</sup> Les actes du colloque ont été édités par l'IUFM de Montpellier.

annexe 3 les donne dans l'ordre de leurs interventions en plénière<sup>16</sup>. Henri Fabre et moi-même assurions les transitions et les relances.

En prémices au colloque, nous avons adressé un questionnaire à tous les IUFM de France pour savoir comment était appréhendée et traitée la question de ces formations. Sur trente-et-un établissements, seuls six nous répondirent (nous réussîmes à obtenir des données pour deux autres IUFM grâce à des participants au colloque ; et bien sûr nous avons les données pour Montpellier). Ce fait est en lui seul significatif. Pour une partie au moins des établissements n'ayant pas répondu, l'explication tient soit à l'absence totale de cette formation, soit à son "inconsistance" et par exemple au défaut de tout coordonnateur ayant pu se charger de fournir une réponse pertinente. En 2007, j'ai été contacté par Lise Blassel-Touchefeu qui élaborait son mémoire pour l'obtention de la capacité d'orthophoniste à l'Université de Nantes sous la direction du docteur Gabriel Rousteau, phoniatre à l'hôpital de Nantes et chargé de cours à l'université ; il était consacré à "la santé vocale des enseignants – étude statistique, symptomatologie, rééducation vocale, prévention"<sup>17</sup>. A son tour, elle adressa un questionnaire aux vingt-six IUFM de Métropole ; elle n'obtint que quatre réponses et dut donc se servir pour une large part des données que nous avons collectées auparavant. Voici ce qu'elle conclut de la formation initiale des enseignants à cette problématique :

*"Il semble que les actions ne soient pas harmonisées entre les différents centres de formation, et reposent sur l'initiative de quelques personnes (« Je me retrouve un peu par la force des choses formateur 'ressource' en matière de voix sur mon site de formation, même s'il n'y a pas de caractère officiel à cette mission, qui prend pourtant parfois l'allure de sacerdoce »). En effet, même dans les centres où une formation existe, il n'y a pas de poste de formateur reconnu pour cette spécialité. Ce sont souvent les enseignants de musique qui se sont spécialisés qui assurent cette formation, ou au moins qui l'organisent. Il peut arriver que des enseignants d'autres spécialités ayant développé des compétences personnelles prennent en charge ce module, mais administrativement ce n'est pas leur rôle. Et quand ils partent à la retraite... il n'y a plus rien ! Le manque de formateur dans ce domaine inquiète d'ailleurs une de mes correspondantes, qui met en exergue aussi le problème des compétences nécessaires. Les formations sont parfois assurées par des personnes extérieures : orthophonistes, chanteurs. Mais là se pose alors la question du financement, qui limite le nombre de sessions ou qui les supprime. Pourtant « cette formation est indispensable et ne devrait pas être tributaire des aléas attachés aux formations complémentaires facultatives » dit un stagiaire lors du bilan de sa formation."(Blassel-Touchefeu, 2007)*

Entre autres questions, les sondés devaient dire quelle était la dénomination utilisée pour ces formations, qui elles visaient, quel était leur régime (obligatoire ? facultatif ? optionnel ?) et qui en était chargé. L'ensemble des données collectées<sup>18</sup> est synthétisé dans le tableau figurant en annexe 4.

<sup>16</sup> Les titres et qualités des intervenants sont ceux qu'ils avaient communiqués lors du colloque.

<sup>17</sup> Lise Blassel-Touchefeu a eu l'amabilité de me communiquer son travail terminé. C'est là que j'ai par exemple trouvé le relevé des enquêtes réalisées à l'étranger sur la santé vocale des enseignants.

<sup>18</sup> Questionnaire pour le colloque "Corps et voix", réponses de deux participants, et questionnaire de Lise Blassel-Touchefeu.

Certains établissements, apparemment sensibles aux recommandations officielles de 1994, s'en tiennent au travail de la voix. D'autres offrent un éventail plus large. Certains conçoivent uniquement cette formation comme ayant une visée professionnelle, d'autres incluent dans leur dispositif une préparation aux oraux de concours. Certains ont rendu ces modules obligatoires, d'autres ne proposent que des formations optionnelles ou facultatives. D'autres encore, distinguant les publics concernés, pratiquent des gestions différenciées. La connexion au cursus général de formation se décline de façon très hétéroclite (calendrier, lien avec les stages ou les cours, évaluation,...). Les formateurs sont issus d'horizons divers et n'ont pas tous le même statut. Quant aux dénominations, elles sont très variables et certaines ne semblent pas vraiment renvoyer aux mêmes domaines. Sans entrer dans le détail, on pourra néanmoins noter que la référence à la voix apparaît 14 fois, le corps est évoqué 10 fois, la communication est mentionnée 2 fois, le discours 1 fois ; mais on trouve aussi "connaissance de soi", "accompagnement de la pratique professionnelle" et même "fondamentaux culturels et pédagogiques". L'expression "Corps et voix", majoritaire, est utilisée 6 fois et la variante "geste et voix" 3 fois. Précisons enfin que quelques contacts plus informels avec des formateurs d'autres IUFM permettent d'affirmer que ce que révèle ce tableau est assez significatif de la situation nationale.

On voit à la lecture de ces éléments qu'on ne peut que conclure dans le même sens que Lise Blassel-Touchefeu quant au "flou" épistémologique et à l'instabilité statutaire de ces formations. C'est aux mêmes constats que j'arrivai au terme du colloque. A l'issue de ces rencontres, l'IUFM assura l'édition limitée d'une brochure d'actes du colloque que je dirigeai et pour laquelle je rédigeai un texte conclusif qu'on trouvera en annexe 5 ; celui-ci entérinant le fait que si les formations de type "Corps et voix" semblaient empiriquement efficaces et souhaitables, on avait bien du mal à les cerner, à les expliciter, et même à les définir. Néanmoins, la confrontation des différents acteurs et de leurs approches avaient permis une prise de conscience accrue du phénomène et l'amorce de principes opératoires.

### **Conclusion :**

Les formations "Corps et voix" des IUFM étaient fort mal définies :

- les textes de cadrage les ont peu à peu oubliées,
- elles ne jouissaient souvent pas d'une reconnaissance suffisante<sup>19</sup> et se trouvaient alors réduites à la portion congrue, quand elles n'étaient pas purement et simplement évacuées,

---

<sup>19</sup> Ce défaut de reconnaissance pouvait aller jusqu'à l'opposition systématique, tant de la part de certains publics que de la part de certains formateurs et enseignants ; nous aurons l'occasion de développer ultérieurement cette question.

- il n'existait aucune "étiquette disciplinaire" précise<sup>20</sup>, donc aucune instance centrale de contrôle et de décision, aucun cahier des charges national, aucun espace de concertation pour les acteurs,
- leur espace marginal (rattachements approximatifs ou ambigus ; caractère instable, souvent "optionnel" ; évaluations floues ; pratiques perçues comme hors-normes,...) dans les dispositifs et plans de formation leur ôtaient aussi une part de lisibilité et de crédibilité auprès de certains publics,
- d'un établissement à l'autre, elles différaient quant à l'organisation, aux contenus et même aux objectifs,
- faute d'une réelle définition des principes et des dispositifs, elles empruntaient à des domaines divers de façon plus ou moins empirique,
- elles étaient assurées par des personnels issus d'horizons différents, parfois intervenants extérieurs et n'ayant pas nécessairement les compétences suffisantes pour effectuer la transition de leur domaine (théâtre, chant, danse, etc) à celui de la formation d'enseignants ; lorsqu'il s'agissait de personnel Education nationale, leur mission s'ajoutait généralement à leurs enseignements disciplinaires sans inscription officielle, sans statut particulier et sans pérennisation des dispositifs.

### **Mais la résorption des IUFM dans les ESPE ne rend-elle pas ces données caduques ?**

On peut supposer que les tendances observées vont perdurer car l'évolution des textes de cadrage tend plutôt à les renforcer. On a vu que les mentions explicites se sont peu à peu effacées. Si l'on considère les textes concourant à la mise en place des ESPE on voit qu'à l'heure où sont rédigées ces lignes les directives et recommandations ne font aucune place claire à ces problématiques. Le projet de "Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation" (DGSCO A 30.01.13) n'en fait aucune mention<sup>21</sup>. Ces compétences<sup>22</sup>

<sup>20</sup> On pourra s'étonner de ce souci "d'étiquetage" ; mais c'est que dans le contexte de l'Education nationale française, ne pas avoir de cadrage disciplinaire vous met dans une position délicate. Par exemple, à l'IUFM de Montpellier où rappelons-le, la situation n'était pas si mauvaise, les formations "Corps et voix" ont été associées au domaine Culture (parce qu'Henri Fabre était perçu comme "homme de théâtre"), puis rattachées au département Lettres (parce que c'était ma discipline d'origine), puis au département Arts (pour diverses raisons mais notamment parce que le théâtre était à nouveau considéré comme une composante forte) et finalement au département Sciences de la formation (qui gère les formations transversales). Lors de la mastérisation et du passage aux ESPE, il a souvent été compliqué d'expliquer aux interlocuteurs universitaires, par exemple, ce qu'étaient exactement ces formations anomiques, et où on pouvait les ranger...

<sup>21</sup> Le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* est paru au Bulletin Officiel du 18 juillet 2013, après que ces lignes avaient été rédigées ; on le trouvera en annexe 6. Comme il concerne les périodes à venir, j'en reparlerai ultérieurement, dans la quatrième partie de cette étude et continuerai à situer le travail réalisé à l'IUFM en référence aux textes alors en vigueur. La nouvelle mouture du référentiel apporte quelques changements qu'il sera intéressant de commenter mais qui ne remettent pas en cause les thèses soutenues ici. Signalons toutefois que les 10 compétences sont maintenant réparties en 14 "compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation", 5 "compétences communes à tous les professeurs", 4 "compétences spécifiques aux professeurs documentalistes" et 8 "compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation" ; la compétence 1 ("Agir en fonctionnaire de l'Etat de façon éthique et responsable") est désormais déclinée entre une

n'y sont même plus déclinées comme elles l'étaient dans le référentiel de 2007, repris en 2010<sup>23</sup>, en "connaissances / capacités / attitudes" ; cette répartition en trois domaines était loin d'être parfaite (le volet "attitudes" semblait avoir particulièrement embarrassé les rédacteurs et outre qu'il était souvent le moins développé, il était souvent difficile de savoir si ce terme d'"attitudes" devait être pris au sens comportemental ou au sens métaphorique) mais elle avait le mérite de rappeler au moins à certains lecteurs que ces compétences ne devaient pas rester purement conceptuelles mais devaient s'incarner, s'in-corporer dans les pratiques. La "Note d'information relative au cadre national des formations aux métiers du professorat du premier et second degré et de l'éducation" du 2 avril 2013 émanant du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (MESR) évoque bien au chapitre 1 "Dispositions générales" un "tronc commun de formation" mais le seul champ qui pourrait se rapprocher du domaine qui nous occupe est désigné par "conduite de classe" , ce qui est assez vague ; plus loin, dans le chapitre intitulé "Architecture de la formation initiale", on peut lire que la formation dispensée doit permettre "*d'acquérir, de manière progressive et intégrée, un haut niveau de compétences professionnelles, tant disciplinaires que didactiques et scientifiques ainsi que celles spécifiquement liées au contexte d'exercice du métier*"<sup>24</sup>, ce qui n'est guère plus clair. En fait, ces textes ayant surtout une visée fonctionnelle et administrative ne définissent pas réellement les modalités de mise en œuvre qui sont largement laissées à la décision des différents établissements concernés ; à charge pour ces derniers de présenter des maquettes recevables mais qui peuvent sensiblement différer dans le détail des contenus effectifs. On peut donc supposer que

---

compétence 1 "Faire partager les valeurs de la République" et une compétence 6 "Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques"; le terme de "posture" n'apparaît que pour l'Ecole maternelle mais il est dit qu'il convient d'"installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance" ; le langage de l'enseignant doit être "*clair et adapté*" (en particulier à l'Ecole élémentaire et en Lycée professionnel) et on trouve même une sous-compétence langagière ("*Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève*") évoquant étrangement la technique de l'"instruction au sosie" élaborée par I. Oddone (Oddone, 1981) et reprise par Y. Clot (Clot, 2008) ; l'enseignant est défini comme "praticien expert" et est invité à "*rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages*".

<sup>22</sup> L'approche par compétences dans le domaine de l'enseignement s'est notamment appuyée en France sur les travaux de Guy Le Boterf (Le Boterf, 2000, 2008) et Philippe Zarifian (Zarifian, 2004, 2009). Elle a aussi été critiquée pour son aspect formaliste ; ainsi Philippe Meirieu déclarait-il dans un entretien donné aux côtés de Marcel Gauchet au journal *Le Monde* du 3 septembre 2011 : "Ce jeu entre contraintes et ressources relève d'un travail pédagogique irréductible à l'accumulation de savoir-faire et à la pratique d'exercices mécaniques. Il renvoie à la capacité à inventer des situations génératrices de sens, qui articulent étroitement découverte et formalisation. Or, nous nous éloignons aujourd'hui à grands pas de cela avec des livrets de compétences qui juxtaposent des compétences aussi différentes que "savoir faire preuve de créativité" et "savoir attacher une pièce jointe à un courriel". Que peut bien signifier alors "l'élève a 60 % des compétences requises" ? La notion de compétence renvoie tantôt à des savoirs techniques reproductibles, tantôt à des capacités invérifiables dont personne ne cherche à savoir comment elles se forment. Ces référentiels atomisent la notion même de culture et font perdre de vue la formation à la capacité de penser." (*Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser — Comment réinventer l'école ?*).

<sup>23</sup> Les 10 compétences : 1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable / 2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer / 3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale / 4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement / 5. Organiser le travail de la classe / 6. Prendre en compte la diversité des élèves / 7. Évaluer les élèves / 8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication / 9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école / 10. Se former et innover. Dans le document de 2007, elles sont déclinées en 40 Connaissances, 60 Capacités et 26 Attitudes ; le document de 2010 n'apporte que quelques retouches adaptatives, mentionnant par exemple l'usage accru du numérique et les dispositifs spécifiques d'accompagnement personnalisé. On trouvera en annexe 7 le passage concerné dans le document de 2007

<sup>24</sup> C'est moi qui souligne.



les "cultures locales" ne vont dans un premier temps au moins que peu évoluer. A titre d'exemple, signalons que dans une enquête menée en 2013 sur la façon dont les formateurs vivent la transition IUFM-ESPE<sup>25</sup>, l'item "Disciplines enseignées" ne laisse pas d'autre choix raisonnable que "Autres" ; dans l'ancien relevé des formations de type "Corps et voix", l'IUFM de Nantes n'affichait qu'un "Atelier voix" conduit par un formateur de Musique et proposé à titre facultatif aux Professeurs de Ecoles stagiaires de 2<sup>ème</sup> année. Il ne m'a pas été possible d'étudier toutes les différentes maquettes actuellement en cours d'élaboration, mais la plupart de celles dont j'ai pu avoir l'ébauche n'abordent même pas la question. D'autres semblent l'évoquer plus ou moins ; ainsi la maquette de Lille mentionne-t-elle les "gestes professionnels", expression qui renvoie peut-être aux travaux de l'équipe montpelliéraine du LIRDEF<sup>26</sup> (qui, sans être exactement dans le même champ que les approches "Corps et voix", s'intéressent néanmoins à des problématiques connexes). La maquette de Montpellier, je le précise, fait une place honorable aux problématiques dites transversales (le "tronc commun" de la note ministérielle) et cite nommément les formations "Corps et voix". Mais, comme on l'a montré, la ville de Montpellier s'est de fait trouvée dans une position particulière vis-à-vis de ces problématiques : c'est là qu'ont été réalisées les premières enquêtes significatives sur la voix des enseignants (orthophonistes, phoniatries, MGEN), c'est là qu'est née la technesthésie (dont Henri Fabre, formateur de l'Ecole Normale puis de l'IUFM est un des fondateurs) qui s'est implantée durablement dans la région (la technesthésie est aussi utilisée au sein de l'UM2 au niveau licence dans des UE de préprofessionnalisation et, dans le cadre du CIES<sup>27</sup>, elle est proposée aux doctorants ; on pourrait citer d'autres lieux et institutions de Montpellier qui y ont recours ou y font référence), c'est là que s'est tenu le principal colloque scientifique portant sur ces thématiques professionnelles. Paradoxalement, le monde universitaire semblerait même faire de plus en plus une place aux problématiques communicationnelles qui étaient travaillées dans les formations de type "Corps et voix" puisqu'elles apparaissent par exemple dans les parcours préprofessionnels de certaines licences<sup>28</sup>. Lors des dernières Assises de l'enseignement supérieur et de la recherche, la note de

---

<sup>25</sup> Deux enquêtes menées par Thérèse Perez-Roux (Maître de conférences en Sciences de l'Education CREN, Université de Nantes-IUFM) : le bilan de l'enquête n°1 réalisée en 2011 est paru en janvier 2012 (Perez-Roux, 2012) ; la seconde (2013) est en cours à l'heure où j'écris ces lignes (<http://sphinx.univ-nantes.fr/iufm/formateurs2013/questionnaire.htm>).

<sup>26</sup> "Le LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Éducation, Formation, EA 3749) est un laboratoire de recherche co-habilité par les deux Universités Montpellier 2 et Montpellier 3. Il regroupe autour d'un projet scientifique situé dans la recherche en éducation et en formation, des enseignants-chercheurs (universités de Montpellier 2 et 3 principalement, universités françaises) ; des chercheurs (CNRS, INSERM, Supagro) ; des enseignants ou formateurs titulaires du doctorat, engagés dans ses programmes de recherche ; des doctorants, dont beaucoup sont des enseignants ou des professionnels en fonction. Plusieurs enseignants-chercheurs étrangers y sont associés. (...) Les questions de recherche proviennent originellement du domaine de l'enseignement et de l'éducation, de l'analyse du travail de l'enseignant et du formateur, mais elles s'élargissent de plus en plus à d'autres champs professionnels contigus (formation pour adultes, médiation scientifique et culturelle, formation des personnels du social et de la santé, gestion des ressources humaines, technologie de formation utilisant le numérique...)" (texte de l'ancien site IUFM [www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/lirdef/.../index.php?f=index](http://www.montpellier.iufm.fr/internet/site/recherche/lirdef/.../index.php?f=index) ; l'adresse actuelle du LIRDEF est <http://www.lirdef.univ-montp2.fr>). Le LIRDEF a notamment élaboré le modèle des gestes professionnels de Tissage – Atmosphère – Pilotage – Etayage centrés sur les Objets de savoirs et Techniques (Bucheton, 2009)

<sup>27</sup> Henri Fabre dirige encore des formations dans ce dispositif à l'heure où j'écris ces lignes.

<sup>28</sup> Souvent dans des modules optionnels ou facultatifs du type "Expression et communication" qui font une part plus ou

synthèse produite après les auditions de la consultation nationale<sup>29</sup> précisait, à propos de la formation des maîtres :

*Comment équilibrer les connaissances académiques et les compétences professionnelles et didactiques ? Comment les futures Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Education (ESPE), intégrées à l'université, vont-elles interagir sur les différents sites universitaires ? La question – taboue – de la formation des enseignants du supérieur, dont certains reconnaissent eux-mêmes qu'ils souhaiteraient en bénéficier<sup>30</sup>, est également abordée au cours des auditions. (La réussite des étudiants. p 6)*

On peut aisément supposer que la formation en question relève essentiellement du domaine de la pédagogie puisque le même document précise par exemple :

*L'importance des professeurs agrégés/certifiés et leur complémentarité avec les enseignants chercheurs – sur lesquels repose le projet universitaire – est soulignée, en raison des compétences pédagogiques reconnues des PRAG/PRCE, de leur disponibilité auprès des étudiants<sup>31</sup>. (La réussite des étudiants. p 4)*

Plus loin, on trouve aussi "À l'heure où le savoir est immédiatement accessible partout, l'essentiel ne consiste plus à transmettre un savoir livresque" ou "Les pratiques pédagogiques ne peuvent pas manquer d'être interrogées : au delà de la connaissance pure, ne faut-il pas faire une part plus large à la relation humaine, que ce soit dans le tutorat, l'orientation ou les travaux pratiques, en sciences dures comme en sciences humaines ?" (La réussite des étudiants. p 6)

Cependant, tout cela ne règle pas le problème selon moi fondamental du cadrage épistémologique et de la conception même de ce type de formations et tout me porte à penser que, dans les conditions actuelles et dans leur évolution prévisible, les difficultés que j'ai évoquées vont continuer à peser. Ainsi ai-je déjà été amené à intervenir en milieu universitaire, auprès d'enseignants (enseignants chercheurs, maîtres de conférences et professeurs d'université) dont certains étaient des linguistes ou des spécialistes de la communication dont la compétence académique et la compréhension intellectuelle des processus à l'œuvre ne pouvaient être mises en cause et qui étaient pourtant confrontés à de réelles difficultés pratiques. Par ailleurs, les formations proposées aux étudiants (ou aux doctorants) sont généralement menées par des professionnels extérieurs certes parfois compétents et efficaces mais dont la démarche n'est pas nécessairement conforme aux principes de l'université et moins encore à ceux de l'enseignement. Ainsi un intervenant local<sup>32</sup> précise-t-il dans l'ouvrage où il expose sa méthode personnelle : "Aucune

---

moins grande aux exercices pratiques et à la personnalisation.

<sup>29</sup> Consultation août et septembre 2012 ; 85 organisations syndicales et associations représentées au Conseil national de l'enseignement supérieur et de la recherche (CNESER), organisations professionnelles, quelques organismes de recherche, des agences, des responsables de la vie sociale, économique et politique du pays, des industriels, des 2 ministères ayant un lien avec l'enseignement supérieur et la recherche. (Barré-Sinoussi, 2012). Contributions consultables sur <http://www.assises---esr.fr/>

<sup>30</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>31</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>32</sup> Il intervient, entre autres, auprès des doctorants de l'UM2 et dans certains parcours de licence ; son travail est largement



*justification scientifique ne sera mise en avant*". On retrouve finalement tous les problèmes que j'ai évoqués *supra* et le changement de cadre a peu de chance de résoudre la question spécifique de ces problématiques dans la formation des enseignants.

Pas de cadre épistémologique, pas de programme précis, pas de références reconnues... Il me fallait pourtant bien assurer la tâche qui m'était assignée et prendre en charge les publics qui m'étaient confiés ! La première question qui s'imposait à moi était : "Quoi ?" Que faire ? Pouvais-je au moins cerner mon domaine d'intervention ? Définir les contenus en fonction des objectifs assignés ? Ensuite, j'aborderai le "Comment ?" (principes et positionnements, protocoles) et le "Pourquoi ?" (allers-retours entre les pratiques et les questionnements théoriques, importance dans le système général de formation des enseignants).

## 1.2. Les tâches de formation

Mes principaux espaces d'intervention étaient la préparation aux oraux de concours et la préparation à la conduite de classe, mais j'allais aussi voir des étudiants et des stagiaires en classe et j'étais amené, outre les observations sur les phénomènes corporels et vocaux, à considérer les pratiques enseignantes, surtout dans le domaine langagier et par exemple celui de l'apprentissage de la lecture ; je menais aussi diverses actions de formation continue (théâtre, langues et langage, phonologie, lecture, oral,...) et je participais au Dispositif rectoral de Conseil en Vie Professionnelle (DCVP) qui prend en charge des enseignants en grande difficulté ; enfin, j'étais impliqué dans le Groupe Départemental Maternelle qui propose des dispositifs de formation continue mais mène aussi des actions de recherche et assure la production de ressources. Tout cela constituait un excellent terrain pour observer ce qui me semblait être le point nodal : le chevillage du corps et de la parole.

***NOTA : Pour détailler les dispositifs que je mis en œuvre, je conserverai la partition commode voix / corps, même si cette dichotomie peut se révéler à l'usage (et à la réflexion) parfois trop simpliste.***

### 1.2.1. La préparation aux oraux de concours

- La voix : je pouvais bien sûr m'appuyer ici sur l'expérience et les outils technesthésiques de mon collègue Henri Fabre. Mais la technesthésie suppose une formation spécifique que je n'avais pas<sup>33</sup>, et un protocole rigoureux auquel je ne tenais pas à me plier, soucieux que j'étais d'explorer de façon personnelle ces territoires quasi-inconnus, et d'y vérifier le bien-fondé d'hypothèses et d'intuitions issues, par exemple, de ma pratique des arts martiaux mais aussi de questionnements

---

inspiré par l'approche technesthésique.

théoriques. Si l'on considérait les (rares) éléments de cadrage officiel, les attentes plus ou moins explicites de mon établissement et des publics en présence, les pratiques cautionnées par l'usage, les différentes opinions exprimées par mes collègues ou glanées dans divers textes et articles, et les données (éparses) de la littérature scientifique et professionnelle, les paramètres que je devais prendre en compte pouvaient être regroupés en trois secteurs essentiels : la diction / la rhétorique / la relation et les effets de stress. Ces phénomènes sont habituellement associés au domaine du "paraverbal".

- Le corps : outre les considérations proprement physiologiques qu'il est bon de traiter car elles sont trop souvent négligées<sup>34</sup>, je devais m'occuper ici de ce qu'il est d'usage d'appeler le "non verbal". Le rôle que ce paramètre joue dans les oraux d'examen ou de concours et dans les entretiens de recrutement est aujourd'hui reconnu et les candidats de tous bords sont préparés (au moins par une mise en garde) à être attentifs à leur tenue et à leur posture, à leur gestuelle et à leur gestion du regard, éventuellement à leurs mimiques. Il existe donc de nombreuses grilles de lecture pour ce domaine, et de non moins nombreux conseils de bonne tenue ou d'adéquation gestuelle. Mais très rapidement je me suis aperçu qu'au-delà des injonctions formelles, il était difficile de trouver des leviers de remédiation efficaces et que, là aussi, la question du stress était fondamentale car ce processus venait souvent ruiner les meilleures intentions communicatives et les discours appuyés sur les savoirs les plus pertinents.

### 1.2.2. La préparation à la conduite de classe

- La voix : les **considérations physiologiques et prophylactiques** sont certainement l'aspect le plus connu de la question. Les enseignants découvrent rapidement que leur voix, fortement sollicitée par la tâche professionnelle, est un organe fragile et les techniques d'économie vocale sont la première demande exprimée par les stagiaires IUFM, rapidement confrontés à la fatigue ou à la pathologie. L'article "Troubles de la voix chez les enseignants", paru dans *Documents pour le Médecin du Travail* (Eluard, 2004) présente un exposé éloquent de la situation. Mais je devais aussi aborder la voix dans ses **dimensions psychosociologiques et pédagogiques** puisqu'elle est un vecteur majeur de la communication enseignante. Là aussi, on pouvait s'en référer à ce qu'il est convenu d'appeler le paraverbal (c'est-à-dire les phénomènes phoniques qui accompagnent les énoncés linguistiques tels que l'intonation, la modulation, etc.) J'utiliserai le plus souvent ce terme dans ce sens restreint aux phénomènes vocaux (d'ailleurs, et pour diverses raisons sur lesquelles je reviendrai, j'en viendrai à lui préférer le terme moins ambigu de "vocal"). Selon les auteurs, son sens peut néanmoins s'étendre à des indices posturo-mimo-

---

<sup>33</sup> Et, à vrai dire, tout ne me satisfaisait pas dans les outils et les arrière-plans théoriques.

<sup>34</sup> Je ne m'étendrai pas ici sur ce point, mais je rappelle toujours à mes étudiants que l'oral est aussi une épreuve physique qui suppose l'anticipation et la programmation matérielles, mais aussi une bonne hygiène du corps, de la mémoire et des processus intellectuels (rythmes, alimentation, repos,...).

gestuels considérés comme étroitement imbriqués à l'énoncé. Parfois même l'usage varie-t-il au cours de la production d'un auteur. Ainsi Catherine Kerbrat-Orecchioni écrit-elle en 1996 à propos du "*matériel paraverbal (prosodique et vocal)* : *En relèvent toutes les unités qui accompagnent les unités proprement linguistiques, et qui sont transmises par le canal auditif : intonations, pauses, intensité articulatoire, débit, particularités de la prononciation, caractéristiques de la voix*" (Kerbrat-Orecchioni, 1996). Du matériel non verbal, elle précise qu'"à la différence des unités précédentes, les unités non verbales sont transmises par le canal visuel" (*ibid.*) Mais en 2008 elle définit "*la totalité du matériel verbal et paraverbal constitutif de la séquence énonciative*" comme les "*signifiants lexicaux, syntaxiques, prosodiques et **mimo-gestuels**<sup>35</sup> (à l'oral), typographiques (à l'écrit), qui même s'ils ne sont pas tous également pertinents au regard des contenus dénotatifs, sont tous récupérés par les divers mécanismes connotatifs*" (Kerbrat-Orecchioni, 2008). Rappelons simplement que l'intonation peut suffire à modifier totalement le sens ou la valeur d'un message. En français, elle permet ainsi de poser une question ou de donner une réponse avec les mêmes mots ("Ça va ? — Ça va."). Et dire à un élève "C'est joli !" peut être, selon l'intonation (et la mimique) un compliment ou un reproche. Si l'auditeur est confronté à un énoncé ambigu (par exemple "Je te déteste" prononcé avec tendresse, ou "Je t'aime" prononcé avec hargne), il donnera la prééminence à la charge intonative. Il fallait aussi sensibiliser les étudiants et stagiaires aux **aspects didactiques** de la parole enseignante. En effet le discours de l'enseignant a comme objectif fondamental la transmission de connaissances nouvelles ; il doit avoir une bonne qualité informative (audibilité, intelligibilité, clarté, attractivité) mais aussi favoriser l'appropriation et la mémorisation des contenus (adaptation, structuration, hiérarchisation, balisage et étayage) (Pieraut-Le Bonniec & Grize in Moscato & Pieraut-Le Bonniec, 1984). A la Maternelle tout particulièrement, le paraverbal peut aussi être un précieux auxiliaire sémantique ; ainsi, un petit élève pourra mieux comprendre la signification de l'adjectif "énorme" si celui-ci est prononcé avec emphase et accompagné d'une gestuelle appropriée. Enfin, la voix pouvait être un **objet d'enseignement**. Dans le contexte de l'enseignement primaire, il me semblait qu'il était aussi très important de permettre à mes étudiants de s'emparer de ces questions pour les réinvestir plus tard dans leur propre enseignement : pourquoi ne pas faire bénéficier leurs futurs élèves de ce qu'ils auront appris quant à la gestion vocale (aider les enfants de Maternelle à régler leur volume vocal, faciliter les situations de parole à l'Élémentaire, permettre aux élèves de comprendre le rôle du paraverbal et du non verbal et de mieux gérer leurs actes langagiers) ?

- Le corps : les aspects prophylactiques sont ici moins patents et se limitent souvent à quelques recommandations classiques (porter d'enfants en Maternelle, utilisation du mobilier scolaire et, désormais, travail sur ordinateurs et écrans divers) ; associés à des éléments de proxémie issus

---

<sup>35</sup> C'est moi qui souligne.

des travaux de Edward T. Hall (Hall, 1971), ils constituent en quelque sorte une **ergonomie** de la pratique enseignante qui s'est surtout occupée des cadres matériels (architecture, agencement, mobilier) et des dispositifs. Devant traiter ces questions, je m'efforçai aussi de recentrer le travail sur le sujet agissant et sur ses expériences sensorimotrices à mon sens trop souvent négligées. La **dimension pédagogique** rejoint la question du non verbal ; le concept de geste professionnel, théorisé par Dominique Bucheton *et alii* dans l'équipe montpelliéraine du LIRDEF dans la lignée des travaux de Jerome Bruner (Bruner, 1987) permet notamment de cerner les fonctions d'étayage et (un peu moins bien) d'atmosphère ; on retrouve là ce que Jacques Cosnier, éthologue ayant collaboré avec Catherine Kerbrat-Orecchioni dans les travaux sur la conversation, avait déjà formulé en 1992 à propos de la "synchronisation et copilotage de l'interaction conversationnelle."

*"Reconnaître l'importance du système de régulation-pilotage devrait avoir quelques conséquences pratiques :*

*- En pédagogie où l'on a déjà souvent souligné combien le savoir enseigné nécessite de savoir enseigner.*

*- De même en formation et en psychothérapie où la pragmatique de la relation est un moteur essentiel de l'évolution et s'accomplit très largement par les canaux vocaux et kinésiques bien souvent à l'insu des protagonistes."(Cosnier, 1992)*

Dans ce domaine, les aspects pédagogiques s'imbriquent étroitement avec les **aspects didactiques** et les éléments non verbaux accompagnant le discours enseignant (gestes structurants par exemple) ou émanant du contexte (cadre, supports, dispositifs) devaient donc être abordés dans les formations dont j'avais la charge, ainsi que la place et le rôle du corps des élèves dans les processus d'apprentissage (question de la "tenue de classe"<sup>36</sup> mais aussi méthodes actives et appuis cognitifs corporels). Enfin, le corps et ses fonctionnements sociaux et communicationnels constituent aussi un **objet d'enseignement** qui est expressément abordé en Maternelle<sup>37</sup> mais semble rapidement oublié par la suite, le corps n'étant alors plus travaillé en dehors des activités d'EPS (qui traitent des problématiques parfois connexes mais sous leur angle disciplinaire particulier).

### 1.3. Objectifs

L'objectif général de tout mon travail était bien sûr celui qui constituait la mission même de l'institution à laquelle j'étais attaché : la formation des enseignants. Je devais donc œuvrer dans le cadre des dix compétences définies par l'arrêté du 12 mai 2010 et le Bulletin Officiel n° 29 du 22 juillet 2010. Rappelons que l'arrêté du 15 juin 2012 qui a abrogé les IUFM (texte de 1991) et le cahier des charges de 2006 n'a pas remis en cause la référence à ces dix compétences bien qu'elles

---

<sup>36</sup> Cette expression qui évoque pour moi les réflexions de Michel Foucault et de Georges Vigarello sur la surveillance et le contrôle (Foucault, 1975 ; Vigarello, 1978) est celle que l'institution utilise pour les dispositifs "kits" destinés aux enseignants débutants, mis en place en 2010 dans la foulée de la réforme-disparition des IUFM.

<sup>37</sup> Un des domaines d'activités/apprentissages s'appelle ainsi "Agir et s'exprimer avec son corps".

ne soient plus désormais déclinées de la même façon et que le volet "attitudes" ait disparu (ce que je ne peux que déplorer, comme je l'ai dit *supra*). Pour ne retenir que la compétence 1, "Agir en fonctionnaire de l'état, de façon éthique et responsable" (dont il est bon de rappeler qu'elle apparaît dans les épreuves orales des concours d'enseignement), cela signifie par exemple que je devais aider les candidats aux oraux à exprimer clairement et efficacement leurs idées et leurs arguments, pas les aider à masquer leurs incompétences ou à abuser leur auditoire ; que je devais permettre aux enseignants de communiquer le plus sereinement possible avec leurs élèves dans leur mission de transmission, pas leur montrer comment "avoir la paix". Je pouvais aussi m'appuyer sur les maximes conversationnelles de Grice qui donnaient un cadre convenable à cette entreprise (Grice, 1975) :

**Maximes de quantité :**

1. Que votre contribution soit aussi informative que nécessaire.
2. Que votre contribution ne soit pas plus informative que nécessaire.

**Maximes de qualité :**

1. Ne dites pas ce que vous croyez être faux.
2. Ne dites pas les choses pour lesquelles vous manquez de preuves.

**Maxime de relation :**

Soyez pertinent.

**Maximes de manière :**

1. Evitez de vous exprimer de façon obscure.
2. Evitez l'ambiguïté.
3. Soyez bref.
4. Soyez ordonné.

Dans le cadre de la formation des enseignants et plus encore depuis la mastérisation, il m'apparaissait fondamental d'offrir à mes étudiants une prise réflexive sur leurs pratiques et sur leurs éléments de formation. En effet, les principes et les objets de formation étaient aussi pour une large part des composantes des compétences professionnelles visées. Et pour satisfaire cet aspect des choses, je ne pouvais m'en remettre seulement à une vague modélisation (imprécise, présomptueuse et d'ailleurs très discutée comme principe pédagogique unique). J'optai donc pour une pédagogie explicite<sup>38</sup> et m'efforçai de clarifier les processus mis en œuvre. La méthodologie conçue pour les élèves de niveau élémentaire et plus particulièrement les élèves en difficulté me semblait en effet, paradoxalement, tout à fait adaptée à la formation des enseignants puisque ceux-ci devaient non seulement s'emparer des savoirs mais aussi des procédures et des processus.

*"(...) cette stratégie passe par les actions de dire, de montrer, de guider. Dire, au sens de rendre explicites pour les élèves les intentions et objectifs visés dans la leçon. Dire, aussi au sens de rendre explicites et disponibles pour les élèves les connaissances antérieures dont ils auront besoin. Montrer, au sens de rendre la demande explicite pour les élèves, en exécutant devant eux la tâche à accomplir et en énonçant le raisonnement suivi à voix haute. Guider, au sens de chercher à ce que les élèves rendent explicite leur raisonnement implicite en situation*

<sup>38</sup> Les fondements de la pédagogie explicite ont été posés en 1960 par S. Engelmann qui prône le "Direct Instruction" ; ils ont été repris et affinés par l'équipe québécoise de l'université Laval (Gauthier, Bissonnette & Richard, 2007) ; l'efficacité de ces méthodes pour les élèves en difficulté scolaire a été vérifiée dans l'enquête réalisée par la même équipe en 2010 (Brissonnette, Richard, Gauthier & Bouchard, 2010)

*de pratique et de leur fournir une rétroaction appropriée afin qu'ils construisent des connaissances adéquates avant que les erreurs ne se cristallisent dans leur esprit.*

*Il est possible de distinguer trois étapes dans un enseignement explicite : (1) la mise en situation, (2) l'expérience d'apprentissage, (3) l'objectivation." (Gauthier, Bissonnette et Richard, 2007)*

*Cette approche ne réduit pas (en tout cas, pas nécessairement) les enseignements à une pure transmission descendante, surtout devant un public adulte. Le socioconstructivisme (Vygotsky, 1933) est aussi convoqué dans la mutualisation des connaissances et des expériences, dans leur mise en débat et dans les reformulations. Et dans les exercices où l'expérimentation et la recherche méthodologique priment, je ne me prive pas de laisser mes étudiants explorer et tâtonner, réservant les explicitations pour une étape ultérieure. Les arrière-plans théoriques, les documents d'appui et les problématiques abordées étaient communiqués aux publics par le biais d'apports théoriques inclus dans les cours, de cours magistraux (une ou deux interventions annuelles devant les promotions complètes), et de mise à disposition de documents sur l'Environnement Numérique de Travail. L'essentiel des formations que je menais se réalisaient donc sous la forme de Travaux Dirigés en groupes restreints (10 à 15 personnes) où les exercices pratiques (vocaux, corporels, situationnels) étaient prépondérants. Je m'attachai tout particulièrement aux étapes (1) et (2) évoquées dans la citation ci-dessus : cet enseignement devait s'enraciner dans des situations et des expériences.*

Mais avant de revenir sur ces principes de travail en ateliers, il faut que je redéfinisse les limites du champ d'intervention qui m'était dévolu. Je travaillai en effet au sein d'un établissement de formation des enseignants (l'IUFM) où d'autres collègues, dans leurs espaces disciplinaires spécifiques, abordaient fatalement des problématiques communes ou connexes ; il me fallait donc éviter les redondances (ou les distorsions) aussi bien que les égarements sur des questions que d'autres pouvaient traiter mieux que moi. A l'inverse, il m'appartenait aussi de déterminer les carences de formation que mes modules pouvaient espérer pallier.

- Les oraux de concours sont aussi préparés au sein des modules disciplinaires concernés (pour les CAPES et équivalents, déclinaison des différentes épreuves du domaine ; pour le CRPE, français et mathématiques, assortis des différentes autres composantes qui ont figuré dans les variations qu'ont connues les modalités de ce concours) et je n'avais donc pas la charge de la transmission des contenus, mais je devais au moins m'assurer que les propos au sein de mes formations ne viennent pas heurter ou déstabiliser les connaissances de mes étudiants. Je me dotai pour les exercices de supports fournis ou au moins avalisés par les collègues spécialistes et pour le reste me limitai à des avis prudents dans les domaines que je maîtrisais suffisamment (ou sur lesquels j'avais pu me documenter) et me réfèrai aussi au jugement collégial des étudiants ; ce simple protocole a permis que jamais une question purement disciplinaire n'altère le bon déroulement des séances. Les aspects méthodologiques propres à chaque discipline



(connaissance du dispositif du concours) ne me concernaient normalement pas non plus mais je remarquai vite qu'il semblait bon de reprendre ces points, souvent assez rapidement traités dans les modules disciplinaires (où la transmission des savoirs est considérée comme la priorité et dévore la plus grande part des temps de cours).

J'intégrai ces éléments dans une méthodologie générale de l'oral. Il restait à traiter les points que j'ai évoqués *supra* : la diction, la rhétorique, la gestion relationnelle et les effets de stress. Et ceci concernait aussi la pratique professionnelle en classe.

- Pour les étudiants préparant le CRPE, certaines de ces questions figuraient au programme des cours de français dispensés au sein de l'IUFM : la diction (pour la lecture oralisée et diverses activités d'oral), la rhétorique (données historiques, catalogue des tropes, instances et fonctions discursives) mais aussi les situations et les actes de parole, les pragmatiques énonciatives, les types de discours, la trilogie verbal - paraverbal - non verbal. La phonétique et la phonologie (donc *a priori* la phonation) faisaient aussi partie du bagage délivré à des étudiants voués à guider les premiers apprentissages de futurs lecteurs. Mais je m'aperçus rapidement que je ne pouvais considérer ces questions fondamentales comme "réglées", pour plusieurs raisons :
1. les étudiants provenaient de parcours universitaires très variés et leurs acquis antérieurs ne les mettaient pas à égalité face à ces questions, certains n'ayant pu suffisamment intégrer les apports qui leur avaient été proposés en cours de français
  2. la discipline "français" regroupe en réalité plusieurs champs de compétences, et les enseignants de français peuvent être "plutôt des linguistes" ou "plutôt des littéraires"; or, pour diverses raisons<sup>39</sup> c'est cette dernière catégorie qui constitue le gros des effectifs enseignants actuels, et les problèmes de langue ne sont donc peut-être pas toujours traités au même niveau<sup>40</sup>, ce qui est fâcheux dans la perspective de l'enseignement secondaire, lourd de conséquences pour l'ensemble de l'enseignement élémentaire, et catastrophique pour l'école maternelle et le CP.
  3. les éléments de savoirs que pouvaient convoquer les étudiants étaient généralement diffus ou strictement formels, sans ancrage dans l'expérience personnelle (par exemple, lorsqu'un étudiant me disait que les consonnes sourdes et les consonnes sonores se distinguaient par la mobilisation des cordes vocales, je lui demandais de m'expliquer où étaient ses propres cordes vocales, et ce que c'était exactement ; j'ai obtenu parfois des réponses bien surprenantes).

Il me fallait donc ici raffermir (ou compléter) les savoirs, mais surtout permettre leur réelle appropriation pour qu'ils puissent servir en situation (oraux de concours et enseignements).

- Plusieurs autres espaces de formation de l'IUFM se référaient à des théories, des méthodes ou des concepts proches de mes problématiques : ingénierie de formation, analyse de pratiques

---

<sup>39</sup> Les cursus d'études et d'enseignement ainsi que la conception des concours y sont pour beaucoup.

<sup>40</sup> En Maternelle, on parle de "Langage", en Élémentaire de "Langue", au Secondaire de "Lettres". En collège, j'ai personnellement entendu un collègue auquel on faisait remarquer qu'en 5<sup>ème</sup> il pourrait faire un peu plus de grammaire et d'orthographe déclarer : "Mais je ne suis pas professeur de français, je suis professeur de lettres !"

professionnelles, analyse transactionnelle, programmation neuro-linguistique, gestion mentale, gestion de groupe, approche non violente<sup>41</sup>. Au sein du LIRDEF notamment, le concept de geste professionnel avait été exploré par Dominique Bucheton... ; et d'autres s'étaient intéressés aux questions d'ergonomie, de proxémie, de supports didactiques. A quelques détails près, ces différentes approches s'intégraient sans difficulté dans mes problématiques générales mais là aussi je constatai que les savoirs restaient le plus souvent à l'état de concepts fragiles<sup>42</sup> fort peu utilisables dans les situations effectives. Je mettais ce fait sur le compte de l'ampleur des concepts et des tâches abordés en des temps toujours trop courts, mais aussi sur la primauté accordée aux analyses discursives et à la conscience cognitive au détriment de l'expérimentation personnelle et des ressentis (le modèle prégnant y est généralement celui du "praticien réflexif"<sup>43</sup>).

La conclusion était donc la même que précédemment : raffermir les savoirs, et permettre leur appropriation.

- Pour la voix, je ne pouvais bien sûr pas ignorer ce que faisaient mes collègues d'éducation musicale (travail sur l'écoute, sur la respiration, le placement vocal) dont certains d'ailleurs géraient des modules "Corps et voix" dans leurs sites départementaux. Nous échangeâmes outils, remarques et conseils et convînmes très rapidement que, si la base physiologique fournissait des objets de travail communs, la voix chantée et la voix parlée ne relevaient pas exactement des mêmes techniques et que la situation de chant et la situation de parole n'impliquaient pas les mêmes ressources communicationnelles.
- Enfin, les professeurs d'EPS s'intéressaient évidemment au corps des étudiants, des enseignants et des élèves, traitant du fonctionnement physiologique (perception, respiration, geste), du schéma corporel et de la proprioception, du corps social (dans les jeux d'opposition par exemple) et de l'image du corps (éducation à la santé, problème du genre). Il me fallait en la matière m'assurer que les étudiants pouvaient réinvestir ces éléments dans les contextes dont je m'occupais.

C'est en tentant d'harmoniser ce que je comprenais du travail en éducation musicale et en EPS avec les autres domaines disciplinaires que j'ai eu le sentiment que le thème du corps n'était peut-être pas

---

<sup>41</sup> Cette dernière recherche est menée par l'équipe de Daniel Favre, associée au LIRDEF (Favre, 2007).

<sup>42</sup> Une impression fréquente : ce savoir n'a d'autre but qu'une possibilité de restitution lors de l'évaluation afférente ; il reste "à la superficie du sujet" qui en est ainsi le moins affecté possible ; son oubli ultérieur est déjà programmé. Cette étrange attitude qui semble vouloir protéger le sujet contre les savoirs qui lui sont proposés rappelle qu'apprendre n'est pas anodin. A un autre degré, c'est ce qu'a exploré Serge Boimare dans son livre *L'enfant et la peur d'apprendre* ; il y montre des adolescents en grand échec scolaire qui vivent le fait d'apprendre quelque chose d'autrui comme un asservissement à la parole et à la volonté de l'autre, et qui repoussent ces savoirs dangereux et intrusifs qui viendraient déstabiliser leurs univers cognitifs habituels, erronés mais rassurants (Boimare, 1999).

<sup>43</sup> À la suite des travaux de Donald Schön (Schön, 1994), la notion a été développée notamment par Philippe Perrenoud (Perrenoud, 2001, 2004). D'autres auteurs lui reprochent un formalisme qui peut conduire à la stérilité pratique et lui préfèrent la notion de "professionnel efficace" ; c'est le cas de Clermont Gauthier, l'ardent défenseur de la pédagogie explicite ; celui-ci s'appuie notamment sur les conclusions du rapport 2004 de l'UNESCO qui va dans le même sens (Ulleberg & De Grauwe, 2004).



bien situé dans la conception d'ensemble de la formation des enseignants et, par-delà, dans l'enseignement ; hormis dans les deux disciplines citées (et peut-être aussi en arts plastiques), la corporéité<sup>44</sup> est une notion marginale, abordée comme un paramètre descriptif, ou même comme un parasitage à désamorcer. Je reviendrai sur cette idée qui m'a progressivement amené à considérer au contraire la corporéité comme un paradigme fédérateur<sup>45</sup>.

#### 1.4. Dispositifs

Les différents modules de formation se répartissaient donc pour l'essentiel entre la préparation aux oraux et la préparation à la classe (ou l'affinement de la pratique de classe). Cela supposait naturellement des dispositifs et des supports différents<sup>46</sup>. Ainsi, s'il était bon de travailler la portée de voix pour la pratique en classe, cela n'avait pas la même utilité pour les oraux ; à l'inverse, le protocole particulier de l'exposé oral ne peut s'appliquer tel quel en situation de classe. Pourtant, je

---

<sup>44</sup> Pour l'instant, ce terme sera utilisé au sens d'être/posséder un corps biologique et d'avoir conscience de son implication dans le monde, ce qui recouvre à peu près les notions de corps vécu (Husserl, 1992) et corps propre (Merleau-Ponty, 1945).

<sup>45</sup> Je prends le terme de "paramètre" dans son acception technique de mesure descriptive d'un objet quelconque ; le paramètre a une fonction purement opératoire, strictement limitée au domaine d'application qui le définit entièrement. Ainsi la longueur d'une palissade peut être mesurée et le chiffre obtenu désigne "de la palissade" ; ce paramètre peut être ajusté, et d'ailleurs en mathématique le terme prend peu ou prou le sens de variable formelle, qui peut changer dans un champ donné sans affecter la nature profonde du dit champ. On peut donc éventuellement lui affecter la valeur zéro. Dans leur *Dictionnaire d'analyse du discours*, Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau expliquent ainsi que le cours magistral a longtemps été considéré comme un discours "pur", dégagé des contingences matérielles et corporelles (Charaudeau & Maingueneau, 2002). Dans *La dimension corporelle de la parole*, une étude très sérieuse du "para verbal et non verbal" dans une narration filmée, l'auteure affirme que dans telle ou telle occurrence (page 131 en haut) le récit est "produit hors de tout contexte extra-linguistique" autrement dit qu'il n'y aurait là pas d'éléments corporels (Bouvet, 2001), comme si le curseur paramétrique pouvait être ramené à zéro par simple décision (ce qui peut être posé comme artifice d'étude mais qui ne saurait être pris pour une réalité générale) ; est-ce seulement possible ? Et le contexte du vécu du sujet dans la situation ? Que faire de la corporéité de la narratrice filmée ? Un exemple tiré du domaine qui nous concerne : on pourra dire à un candidat d'oral ou à un futur enseignant en stage que son discours est peu convaincant ; si l'on se centre un peu sur le sujet, on pourra lui dire qu'il manque d'assurance (il serait d'ailleurs plus juste de dire qu'il *semble* manquer d'assurance...) ; et une personne quelque peu au fait du "langage corporel" lui conseillera peut-être de parler plus fort ; et on s'en tiendra généralement là. On ne se soucie en fait que de l'actualisation (si ce concept est connu...) des signifiés : l'assurance est signifiée par le volume sonore, il suffit donc de parler plus fort. Dans la logique discursive, le problème est réglé. Mais il serait déjà intéressant (pour des enseignants ou de futurs enseignants) de se demander quelle est la nature exacte du lien entre assurance/autorité et volume vocal. Et on s'attaquerait vraiment au problème si on se demandait pourquoi cette personne (qui souhaiterait certainement manifester assurance et autorité) ne parle pas à un volume suffisant (et d'abord, en a-t-elle conscience ?), et puis : comment doit-elle faire pour parler plus fort ? C'est parce que le corps n'est pas un paramètre que l'on peut faire varier à volonté par simple décision discursive. C'est justement un "paradigme". En linguistique, le sens du terme est assez étroit (variations, formes équivalentes pour un usage donné) mais je le prends ici dans les valeurs qu'il a plus largement en sciences humaines : système de pensée ou point de vue opératoire. Il signifie que le concept de la corporéité se déploie à travers plusieurs champs qu'il permet de considérer sous un angle particulier. Il signifie aussi que la corporéité a elle-même plusieurs dimensions (corps phénoménologique et corps social, logiques biologiques et métaboliques, système des émotions, corps "cognitif", etc)... ce qui nous renvoie à l'actualisation praxémique en contexte. Et qui induira des règles et principes pour les dispositifs de formation et d'enseignement. Ce paradigme de la corporéité a bien des points communs avec le *Paradigme perdu* qui est pour Edgar Morin la "nature humaine" (Morin, 1979).

<sup>46</sup> Mes dispositifs de formation ont changé depuis l'année 2000-2001 où j'ai commencé à travailler à l'IUFM de Montpellier, et ils se sont affinés en même temps que ma réflexion évoluait, la nourrissant en s'en nourrissant en retour. On trouvera en annexes 49 à 55 de la quatrième partie quelques exemples détaillés des exercices que j'utilise actuellement. Pour l'heure, j'en exposerai essentiellement les grandes lignes et les principes directeurs afin d'illustrer le questionnement qui m'a conduit à entreprendre ce travail de recherche. Les éléments présentés ne suivent pas nécessairement l'ordre chronologique dans lequel je les ai abordés mais ont été réorganisés selon la logique qui en a peu à peu émergé. Je n'ai retenu ici que ce qui relève spécifiquement des problématiques "Corps et voix" et ne traiterai donc pas, par exemple, des points méthodologiques de la préparation à l'oral.

continuerai ici à traiter simultanément des deux modalités, ne signalant qu'à l'occasion les cas spécifiques à l'une ou l'autre. A cela, deux raisons : compte tenu de l'étroitesse des volumes horaires impartis (qui, on l'a vu, est allée croissant), je m'aperçus que je devais faire des choix et d'abord me focaliser sur quelques "incontournables" qui s'avéraient concerner les deux modalités ; cette politique contrainte m'a finalement permis de dégager ce qui était la notion centrale de ces problématiques : l'exploration du temps de la réalisation effective des signes communicationnels. Par-delà les connaissances, les supports et méthodes, les procédures de planification et les stratégies, je devais m'attacher à ce moment où les signifiants s'actualisent.

Les remarques précédentes auront certainement éclairé mon choix de prendre au pied de la lettre et de privilégier les deux premières étapes du processus de pédagogie explicite : (1) la mise en situation, (2) l'expérience d'apprentissage. Outre que certains points de mes objets d'enseignement s'imposaient d'eux-mêmes comme des exercices pratiques (physiologie et prophylaxie vocales, simulations et répétitions), il m'apparaissait que cette dimension de la formation était ce qui manquait le plus aux publics qui m'étaient confiés. Et ce même lorsqu'il s'agissait de savoirs complexes et apparemment plus "abstraites" (éléments de sociologie, de sociolinguistique ou de phonologie par exemple). Le cheminement vers l'abstraction, comme l'a montré Britt-Mari Barth, suppose un processus de Perception – Comparaison – Inférence – Vérification dont la première étape, la Perception se décompose elle-même en trois modes de représentation<sup>47</sup> : le mode enactif ou sensori-moteur (le geste), le mode iconique ou visuel (l'image du geste) et le mode symbolique (traduction verbale du geste) (Barth, 2001). Peut-être passait-on trop rapidement sur les étapes préalables ou considérait-on qu'elles n'avaient plus leur place dans le cursus qui nous intéresse...

Je devais donc mettre mes étudiants en situation de vivre des expériences d'apprentissage conçues non comme de simples prétextes à verbalisation mais comme des enseignements à part entière. Les exercices, les apports magistraux, les mutualisations et les discussions périphériques étaient toujours conçus sur le schéma "**ressentir et comprendre** les situations et les principes sous-jacents / **apprécier** le plus lucidement possible ses propres performances / tenter d'**optimiser** ses ressources et ses prestations dans les objectifs définis."

Le système global des quatre ou cinq séances (ce qui est le format qui a été le plus utilisé) était le suivant :

1. Cadrage et préalables + diagnostic (en annexe 8 : un modèle de fiche utilisée lors de cette séance)
2. Expérimentations et mutualisations + apports d'outils et de connaissances
3. Mises en situation, simulations + verbalisations
4. Retours collectifs et personnels + remédiations personnalisées

---

<sup>47</sup> Cette nomenclature est héritée de Jerome Bruner ; précisons qu'il ne s'agit pas là de "stades" mais de systèmes qui une fois développés fonctionnent en alternance ou en parallèle (Bruner, 1987).

5. (si possible) Redoublement à moindre échelle des phases 3 et 4 (vérifications et affinements)

Deux limites évidentes doivent être précisées :

1) l'étroitesse du volume horaire réduisait nécessairement le temps consacré aux exercices pratiques et les participants étaient invités à les prolonger en dehors des séances, ce que tous ne faisaient pas ; quand certains s'y astreignaient (souvent lorsqu'un problème spécifique avait été repéré et que l'exercice donné visait cette remédiation précise), la différence était vite sensible ; dans certains cas, j'ai même recommandé une pratique extérieure régulière (le chant par exemple) mais j'ai rarement pu vérifier si le conseil avait été suivi.

2) il m'est quelques rares fois arrivé d'être confronté à des cas excédant ma compétence personnelle (soupçon de pathologie vocale, difficulté physiologique majeure, problèmes comportementaux ou psychologiques sévères) ; dans ces cas, je reprécisai le cadrage de travail (et de mes attributions) et j'aiguillai la personne vers des ressources plus qualifiées (phoniatre, orthophoniste, psychologue ou autres).

#### 1.4.1. La voix

Je profitai au début de l'expérience de mon aîné, Henri Fabre, et empruntai quelques exercices à la technesthésie mais, n'ayant pas été formé à cette méthode à la procédure rigoureuse, je ne la maîtrisais pas parfaitement et, à vrai dire, je n'étais pas à l'aise avec l'ensemble de ses principes et de ses techniques, certains axiomes me laissant dubitatif et certains outils perplexe. Je me constituai donc progressivement une gamme de supports personnels, en puisant à diverses sources. Pour la dimension physiologique et prophylactique (respiration, processus phonatoires, articulation, débit, placement vocal), je disposais de données abondantes et d'exercices nombreux. J'ai déjà évoqué le document de l'IRTS (Eluard, 2004) qui établit un constat détaillé des problèmes vocaux rencontrés par les enseignants et préconise notamment une sensibilisation aux comportements pathogènes (forçage vocal), aux agents aggravateurs (tabac, stress) et à la relation entre voix et posture<sup>48</sup>. Un

---

<sup>48</sup> "Afin d'éviter le recours à des thérapies, l'approche comportementale peut s'introduire en amont, lors de la formation initiale des enseignants sous deux formes : les stages de gestion de stress et de l'agressivité ou des stages de communication. Dans les deux cas, le travail en groupe permet de renforcer la cohésion sociale, excellent amortisseur de stress et de partager les stratégies et les comportements adaptés par apprentissage social. En matière de gestion de stress, il s'agit d'apprendre des techniques utilisées en thérapie : monitoring, relaxation, restructuration, introduction de comportements de santé favorisant un bon équilibre vie personnelle/professionnelle. Pour la communication, il s'agit d'apprendre à utiliser sa voix de manière professionnelle : calmer les interlocuteurs par sa voix, ne pas se laisser emporter par le ton agressif de l'élève, traduire par la voix l'intérêt que porte l'enseignant pour l'élève (la voix comme renforcement positif), placer sa voix et parler fort sans crier, autrement dit, savoir exploiter l'émotion que traduit la voix de manière positive, comme vecteur de « séduction » et de changement en sachant analyser et exploiter son propre ressenti sans débordement, tel le chanteur qui traduit l'émotion du personnage en maîtrisant la sienne. Une approche pluridisciplinaire favorise l'efficacité de ce type d'entraînement, voire permet de marier les techniques de gestion du stress avec celles de la communication pure. Le brassage de compétences de spécialistes de la voix (phoniatre, orthophonistes et comédiens/chanteurs) et celles des psychologues s'avère utile pour prévenir des troubles vocaux et réduire l'anxiété des futurs enseignants devant les élèves." Conclusion rédigée par Rosemarie Bourgault, Psychologue,

rapport de l'INSERM intitulé "*La voix — Ses troubles chez les enseignants*" et paru en juillet 2006 arrivait aux mêmes conclusions<sup>49</sup>. Je m'appuyai aussi sur la collaboration intermittente avec le docteur Arnoux-Sindt, phoniatre de Montpellier spécialisée dans la question. Je trouvai enfin nombre d'exercices, que j'adaptai éventuellement, dans l'abondante littérature proposant diverses méthodes de rééducation vocale, comme par exemple *le Guide de la voix* d'Yves Ormezzano (Ormezzano, 2000), *l'Odyssée de la voix* de Jean Abitbol (Abitbol, 2005) ou l'ouvrage de Gérard Quentin au titre si optimiste, *Enseigner avec aisance grâce au théâtre* (Quentin, 1995). J'élaborai aussi des dispositifs permettant d'explorer la dimension pragmatique des actes de parole (Austin, 1970) et l'adaptation aux différentes situations de communication orale (Gumperz, 1989 b) en tentant de clarifier les processus de co-énonciation (Culioli, 1990 ; Détrie, Siblot, et Vérine, 2001) et de co-construction (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Je m'efforçai aussi, à travers des exercices de mise en voix et d'interprétation ou de mise en situation, de faire percevoir la dimension dialogique ou polyphonique des "voix" traversant les discours, montrant combien la relation du sujet à sa propre parole et aux indices qui y affleurent peut être complexe. Voici par exemple ce qu'en dit Jeanne-Marie Barberis dans la présentation d'une publication consacrée à la question :

*"Pour tenter de circonscrire la notion de voix, on partira du format physique auquel renvoie le terme (présence d'une vocalité impliquant la possibilité d'une profération et/ou d'une écoute) — et on gardera la réflexion ancrée de ce côté. Quel type de « matérialité » peut-on accorder à ces voix dont nous parlons si souvent dans nos études ? Le point de départ choisi pour cette réflexion collective est le fait que le corps parlant dans ses différents engagements (praxéologiques, et affectifs) est toujours mis en jeu dans la production du sens, non seulement à l'oral, mais aussi à l'écrit. Le processus d'actualisation — la somme des opérations permettant le passage des virtualités de la langue au discours réalisé — est ainsi considéré dans sa dimension concrète et incarnée (Barbérís, Bres et Siblot 1998). Cette dimension conduit également à placer au fondement de la construction du sens un rapport intersubjectif et interactif. À ce titre, la voix paraît être à la fois le propre d'un individu — sa signature —, et un élément moteur de la relation à l'autre."*(Barbérís, 2009)

Et plus loin :

*"La voix est un indice qui fonctionne souvent hors la volonté et/ou hors la conscience de celui qui en est la source. Elle peut révéler sur lui des informations qu'il n'avait pas l'intention de manifester. Cependant, dès le moment où la voix se réfère à une instance dialogiquement enchâssée, on passe au niveau du signal, niveau de signification de la voix qu'il faut distinguer du fonctionnement primaire de l'indice. Il s'agit en effet, en cas de dialogisme, de la manifestation intentionnelle d'indices, de la part de l'énonciateur enchâssant, en vue de signifier quelque chose à propos du locuteur cité porteur de la voix."*(Ibid.)

Les aspects psychologiques et affectifs que je rencontrais fatalement dans ce type de travail étaient évidemment abordés avec précaution et encadrés par la dimension professionnelle et ses règles

---

Laboratoire de la Voix, Paris.

<sup>49</sup> "Les pré-examens médicaux, orthophoniques, audiométriques et acoustiques de la moitié du personnel enseignant de l'école montrent une augmentation des troubles de la voix significative qui est typique pour des locuteurs professionnels. (...) Une incertitude dans l'analyse de la qualité de la voix résulte des multiples facteurs qui l'influencent. L'importance des aspects psychiques, sociaux, de la dynamique de groupe dans la classe est difficile à estimer. (...) En effet, la plupart des troubles de la voix résultent d'un surmenage persistant." (Alimi & al., 2006).

éthiques et déontologiques. Cette question sera reprise ultérieurement dans d'autres parties cette étude. Enfin, je corrélai tous les éléments précédents à la structuration prosodique (Fónagy, 1983) en insistant sur son importance dans le discours à intention informative et didactique (Morel et Danon Boileau, 1998).

Cet aspect de mon travail rencontrait deux difficultés majeures :

- 1) certains participants ne s'investissaient que faiblement dans les exercices dont ils ne saisissaient pas la finalité et le bien-fondé<sup>50</sup>, leur représentation de la formation professionnelle des enseignants étant en net décalage avec les modalités proposées<sup>51</sup>,
- 2) quelle que soit la méthode suivie, tous les exercices présupposent des aptitudes proprioceptives et endoceptives qui se révélaient très déficientes chez la grande majorité des participants ; et je n'avais que peu de temps pour mettre en place les bases nécessaires à un travail efficace.

Un peu par hasard, cherchant comment améliorer mes dispositifs et mes outils, je découvris le travail de Marie-Louise Aucher sur la psychophonie (Aucher, 1997). Cette professeur de chant et pédagogue s'est intéressée aux effets physiologiques et psychologiques du son sur l'individu. On sait que certaines fréquences agissent puissamment sur les matériaux et les organismes en provoquant un phénomène de résonance (Jouhaneau, 2000) ; les infrasons (sons dont le spectre est partiellement ou totalement en dehors de l'intervalle 20 Hz - 20 kHz) ont par exemple fait l'objet d'un rapport de l'INRS qui précise que "*L'existence d'effets nuisibles ou désagréables à l'homme de ces sons quasi-inaudibles est un fait prouvé dès lors que leurs niveaux sont suffisamment élevés*" (Chatillon, 2006). A l'inverse, Marie-Louise Aucher soutient que d'autres sons peuvent avoir un effet bénéfique, harmonisant les fonctions vitales et les états affectifs. Elle rejoint ainsi les principes de la musicothérapie (Barraqué, 2004) et tout particulièrement la tradition chinoise qui a aussi fait l'objet des travaux de l'ethnomusicologue François Picard (Picard, 2003). Je retins de cet axe de recherche que les sons de la parole produisent un effet physique vibratoire sur les corps du récepteur et de l'émetteur qui excède le simple échange acoustique énonciatif. Cet effet concerne au tout premier chef l'énonciateur dont la parole résonne profondément dans l'organisme, au moins dans l'ensemble de l'appareil producteur de la phonation (abdomen, thorax, cou et tête et peut-être aussi membres supérieurs), et le travail sur la voix ne peut donc être dissocié du travail corporel. Voici ce qu'en dit Marie-Louise Aucher :

*"Nous pensons, après de nombreuses années d'éducation et de rééducation, qu'une véritable assimilation de certaines connaissances n'est possible que par des répétitions sensorielles et mentales patiemment recommandées. Cette obligation d'unir le corps aux prises de*

---

<sup>50</sup> Pressé par l'exiguïté horaire, je ne pouvais consacrer que peu de temps aux explications préalables et aux soubassements théoriques ; ces éléments qui auraient pu calmer certains "doutes cognitifs" étaient présentés dans les plaquettes descriptives des formations et j'avais pris soin de faire figurer une abondante documentation dans l'Environnement Numérique de Travail de l'IUFM... mais tous ne s'y réfèrent pas.

<sup>51</sup> Cette question se posait beaucoup moins pour la préparation à l'oral que pour la préparation à la classe.



*conscience psychologiques nous semble plus familière dans ces temps où la Psychosomatique en a convaincu plus d'un." (Aucher, 1977. pp 16 – 17)*

#### 1.4.2. Le travail corporel

En mai 2011, j'assistai à une journée d'études du laboratoire RIFT (Recherche Intervention Formation et Travail) à Genève où se rencontraient notamment des chercheurs et praticiens de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université de Genève, et des Hôpitaux Universitaires de Genève ; le thème de cette journée était : "Simulation et formation"<sup>52</sup>. Différents dispositifs y étaient étudiés et nombre d'entre eux confortèrent, enrichirent ou corrigèrent mes propres réflexions et principes d'action. Je m'intéressai bien sûr aux protocoles en présentiel et n'évoquerai pas ici les outils en ligne actuellement disponibles<sup>53</sup>. Maryvonne Charmillot d'Odorico (Charmillot d'Odorico, Goudeaux, Seferdjeli et Stroumza, 2006) revint sur la technique de l'instruction au sosie qui a été conçue par Ivar Oddone (Oddone, 1981) et revisitée par Yves Clot (Clot, 2008). La question que je me posai était : quelle part le corporel et le vocal jouent-ils dans le processus ? Dans les protocoles utilisés, les compétences langagières permettant la verbalisation ne sont généralement pas prises en considération, ce qui me semble un postulat rapide ; d'autre part, les instructions, dans un dispositif en présentiel, ne sont pas uniquement données par le canal verbal et les éléments posturo-mimo-gestuels mériteraient sans doute qu'on s'y intéresse d'avantage. Je retrouvai ce problème de la "mise en jeu" de la personne dans un atelier conduit par Benedetta Barabino (Barabino, Malvia et Asal, 2007) et Valentine Sergo : "Le pouvoir de la mise en scène : quand le vécu s'élabore et devient œuvre d'art." La visée de ce dispositif était essentiellement thérapeutique mais les principes et éléments présentés pouvaient aisément être transposés dans une optique de formation professionnelle, en particulier cette idée, inspirée par Augusto Boal :

*"Le théâtre commence lorsque l'être humain découvre qu'il peut s'observer lui-même et à partir de cette découverte, commence à inventer d'autres manières d'agir. Il découvre qu'il peut se regarder dans l'acte de regarder — se regarder en action, se regarder en situation. En se regardant, il comprend ce qu'il est, découvre ce qu'il n'est pas et imagine ce qu'il peut devenir. Il comprend où il est, découvre où il n'est pas et imagine où il peut aller. Une composition tripartite se crée : le moi-observateur, le moi-en situation, le moi-possible (le non-moi, l'Autre)." (Boal, 2006)*

---

<sup>52</sup> "Les formateurs d'adultes utilisent depuis de nombreuses années la modalité pédagogique de jeux de rôles ou de mises en situations simulées à des fins d'apprentissage. Cette pratique professionnelle qui demande un certain doigté de la part des formateurs continue à faire largement ses preuves aujourd'hui avec notamment le développement des nouvelles technologies qui se rapprochent voire, pourraient dans certains cas se confondre avec les situations réelles de travail. Qu'elles soient insérées dans des dispositifs techniques ou non ces pratiques de formation basées sur la simulation offrent à l'évidence des espaces de formation d'une certaine efficacité et continuent d'interroger la compétence des formateurs. Ces interrogations se situent tant au niveau de la conception des dispositifs, qu'au moment du déroulement du scénario, ainsi qu'au moment du débriefing. Ces trois dimensions doivent prendre en compte les processus fictionnels individuels et collectifs à l'œuvre lors des simulations ainsi que leurs liens de ressemblance et différences avec les environnements réels et simulés qui semblent être les moteurs de développement des compétences." (Présentation de la journée d'étude et d'échanges dans la plaquette informative).

<sup>53</sup> Serge Leblanc, membre du LIRDEF et comme moi enseignant à l'IUFM de Montpellier y présenta sa contribution à la plateforme interactive Néopass@ction (Plateforme de formation en ligne de l'Institut Français de l'Éducation de l'ENS de Lyon, dirigée par Luc Ria, UBP Clermont).

Ces ateliers et ces communications confortaient donc mon idée du rôle capital des dispositifs de formation permettant de créer des situations impliquantes pour les sujets. Marc Durand (Durand, Saury et Sève, 2006), ancien formateur à l'IUFM de Montpellier et actuellement Professeur à l'Université de Genève et membre du RIFT, avait d'ailleurs introduit la journée d'étude par une déclaration que je résumerai approximativement ainsi : *Les individus sont affectés par leur environnement mais cet environnement même est fonction des systèmes adaptatifs de l'individu (un poisson vit dans l'eau ; une abeille perçoit les UV) et il est en retour modifié par ce dernier. Les individus sont donc toujours simultanément objets et sujets du monde vécu, récepteurs et acteurs. Si on transpose cette notion dans les environnements éducatifs, on en déduit qu'on ne peut déposer le savoir dans les cerveaux des formés. Tout ce que peut faire le formateur, c'est aménager l'environnement pour que l'interaction avec celui-ci permette l'évolution du formé.* Bien évidemment, le formateur lui-même et ses actes font partie du dit environnement auquel est confronté le formé. Je ne mettrai qu'un bémol à cette idée : tout ceci me semble parfaitement exact dans la mesure où le formé reste au moins partiellement acteur de son apprentissage (ce qui rejoint les idées évoquées *supra* à propos de l'atelier de Benedetta Barabino). Il existe néanmoins des cas où la formation écrase totalement le formé dans des processus de formation-dressage par coercition. Le poids de l'environnement, ici hautement contraignant, est alors utilisé selon la seule volonté et les seuls objectifs du "formateur" et le "formé" ne peut que subir. Les sectes de tout poil, certaines formations militaires (les sections de "Marines" américains en offrent des exemples) ou sportives<sup>54</sup> et même des établissements "de rééducation"<sup>55</sup> savent qu'on peut formater les individus sur un modèle programmé après avoir brisé toute résistance physique et psychique par des épreuves générant un stress violent (Anthony et Introvigne, 2006). Ces effets du stress ont été démontrés et Eléna Sender a résumé cette question dans un article de la revue *Sciences et Avenir* : si le stress peut d'abord jouer un rôle stimulant pour la pensée et l'action, il devient rapidement destructeur lorsque certaines limites d'intensité ou de durée ont été franchies ; il bloque alors les échanges synaptiques et enferme l'individu dans des processus clos et stéréotypés où la réflexion n'a plus de place<sup>56</sup>. C'est

---

<sup>54</sup> L'affaire du Kamp Staaldraad (= camp du fil de fer barbelé) en Afrique du Sud où les joueurs de rugby des Springboks préparèrent la coupe du monde de 2003 fit scandale par l'extrême cruauté des méthodes utilisées et les humiliations infligées aux joueurs (<http://www.cnn.com/2003/SPORT/11/16/safrica.rugby.tactics/index.html>).

<sup>55</sup> Dans un reportage diffusé il y a quelque temps à la télévision, on voyait de jeunes Américains jugés "difficiles" par leurs familles envoyés dans un établissement de la Jamaïque où ils étaient soumis à un régime coercitif extrême ; une adolescente indisciplinée s'était ainsi vue condamner à rester allongée au sol, face contre terre pendant plus d'une semaine. Un "instructeur" déclarait sereinement : "Ici, les jeunes on les casse pour pouvoir les reconstruire" (je cite de mémoire).

<sup>56</sup> "Lorsque l'on est stressé, tous les organes en pâtissent, y compris le cerveau. Grâce à de nouvelles techniques d'exploration, on sait désormais que le stress altère les neurones jusque dans l'intimité de leurs connexions. Francis Chaouloff, directeur de recherche Inserm, et Laurent Groc, chargé de recherche CNRS, tous deux appartenant à l'Institut François-Magendie de Bordeaux, ont publié une étude révélatrice dans *Nature Neuroscience* en 2008. Grâce à un marquage par des nanoparticules, les chercheurs ont mis en évidence la façon dont la corticostérone (équivalent du cortisol chez la souris) modifie la communication neuronale. Si elle l'améliore dans un premier temps, elle la freine ensuite. « Nous avons imprégné des neurones avec des corticostéroïdes puis observé les réactions à différentes durées, raconte Francis Chaouloff. Nous avons alors découvert que la corticostérone modifiait l'intensité de transmission des



comme si les connexions dendritiques qui permettent à l'individu de relier entre elles ses connaissances et ses expériences s'effaçaient au seul profit de connexions axonales permettant des comportements élémentaires de survie adaptative. Bien sûr, le système éducatif français proscribit résolument une telle conception des enseignements puisque l'élève ne doit pas être "programmé" mais doit rester acteur de ses apprentissages (il s'agit de former des citoyens, non des robots), mais ne pas admettre le redoutable pouvoir de la coercition relèverait de l'angélisme : les nostalgiques de l'éducation "à la dure" ne manquent pas<sup>57</sup>.

Pourtant, à la clôture de la journée, un intervenant et non des moindres, Georges Savoldelli<sup>58</sup> médecin responsable du projet SIMULHUG<sup>59</sup>, déclara après la présentation du dispositif et le visionnage d'une séance de travail (expérimentation filmée, suivie d'un debriefing appuyé sur l'enregistrement vidéo) que, selon lui, c'était seulement lors du debriefing que s'effectuaient les apprentissages. Il ajouta qu'une expérience avait montré les résultats suivants : pour un groupe témoin A qui avait effectué une simulation non suivie de debriefing les améliorations avaient été

---

synapses. » Dans un premier temps - de l'ordre de la minute -, le corticostérone se fixe à un premier type de récepteur (MR) au niveau de la synapse excitatrice, ce qui entraîne une augmentation de la mobilité de certains récepteurs sur la membrane des terminaisons neuronales. « D'un coup, la connexion devient plus efficace, la transmission de l'influx nerveux se fait mieux. On peut dire alors que la corticostérone facilite la plasticité synaptique, résume Francis Chaouloff. Le neurone cible s'adapte en modifiant ses connexions pour répondre à la demande de l'activité cérébrale. » Du moins au début. Quelques heures plus tard, en effet, le phénomène s'inverse. En se fixant sur un autre récepteur (GR), la corticostérone agit sur l'ADN du neurone, entraînant cette fois un blocage de la plasticité. Et les neurones ne répondent plus aussi bien aux sollicitations. « La synapse se désensibilise en quelque sorte, rapporte Francis Chaouloff. C'est un phénomène de protection, sans doute pour essayer de réguler le phénomène d'emballement dû à l'excès de corticostéroïdes. » Une multitude d'études ont montré un autre phénomène du même ordre. « Quand on stresse un animal une heure par jour pendant trois semaines, et qu'on observe son hippocampe, zone cérébrale liée aux processus de mémoire, on voit que des épines dendritiques commencent à disparaître », expose Francis Chaouloff. Les épines dendritiques sont les petits picots le long des dendrites (fibres réceptrices du neurone) qui forment la synapse avec la terminaison de l'axone d'un autre neurone. « Encore une fois c'est comme si le système réduisait le nombre de ses connexions pour être moins excitable et revenir à la normale. »" (Sender, 2010).

<sup>57</sup> Trois types d'arguments sont généralement mis en avant : 1) les vertus morales de la souffrance et de la soumission dans une vision stoïcienne et/ou "judéo-chrétienne" de l'éducation — je ne m'attarderai pas ici sur ce point qui relève d'autres problématiques, et dont la dimension religieuse peut être écartée si on s'en tient à l'esprit de laïcité qui est celui de notre Education nationale ; 2) le pouvoir "d'écrémage" dans une conception étroitement élitiste de l'enseignement, qui ne peut s'appuyer que sur des postulats politiques et idéologiques dépassés et ne résiste guère à un minimum de réflexion sociologique, historique ou même biologique ; 3) la prévisibilité des résultats puisque le formatage fait fi des spécificités des sujets... et il faut bien reconnaître que ce dernier point entretient encore des nostalgies plus ou moins avouées qu'il s'agit donc de considérer frontalement pour en montrer les dangers, les limites... et la simple impossibilité dans le contexte qui est le nôtre.

<sup>58</sup> La même opinion avait été soutenue par le même Georges Savoldelli dans un congrès antérieur et le diaporama présenté à l'occasion se concluait ainsi dans la diapositive 13 / 14 : « *Simulation sans debriefing = inutile ! / Debriefing = faciliter la pratique réflexive et donner du feedback.* » (Savoldelli, 2011).

<sup>59</sup> "Le Programme de Simulation des Hôpitaux Universitaires et de la Faculté de Médecine de l'Université de Genève (SIMULHUG) est issu d'une collaboration entre le service d'anesthésiologie des HUG et l'Unité de recherche et de développement en éducation médicale (UDREM). Il bénéficie également du soutien précieux de la direction médicale et générale des HUG. Le Programme SIMULHUG dispose d'une plateforme unique en Suisse romande. Inspiré des techniques de simulation de l'industrie aéronautique, le centre est équipé d'un mannequin simulateur sophistiqué et situé dans un environnement clinique recréé. Les participants sont exposés à des situations médicales critiques qu'ils doivent prendre en charge. Un équipement audio-visuel permet l'enregistrement des séances de formation et facilite le debriefing. La formation est donc basée sur l'expérience, la pratique réflexive et le feedback. L'enseignement est adapté au niveau de connaissances des participants et des équipes. Les objectifs d'apprentissage visent à améliorer les connaissances, les compétences techniques, ainsi que les facteurs humains tels que la communication, le leadership et le travail en équipe."

(<http://www.unige.ch/medecine/udrem/Development/Programme/SIMULHUG.html>).

négligeables ; pour un groupe B, la simulation suivie d'un débriefing oral avait montré un gain remarquable ; pour un groupe C, la simulation suivie d'un debriefing sur support vidéo avait montré un gain encore supérieur. Cette déclaration provoqua, on s'en doute, de vives discussions ; il était donc clair que la question n'était pas réglée... Cela soulignait en tout cas la priorité accordée par Georges Savoldelli au verbal et au cognitif (ce qui est relativement normal dans l'optique du "praticien réflexif") ; ainsi, si le protocole du debriefing utilisé prévoyait effectivement comme premier point de "*faire une place aux émotions, ressentis, etc*", cela pouvait aussi apparaître comme une précaution pour les évacuer avant de "passer aux choses sérieuses" ; il n'en était plus question dans la suite du processus et il n'en restait aucune trace dans la partie conclusive, exclusivement vouée aux synthèses conceptuelles et techniques. L'expérience sur les trois groupes témoins elle-même aurait mérité d'être interrogée plus avant : quels étaient les critères d'évaluation ? s'ils étaient uniquement cognitifs et verbaux, les résultats obtenus n'avaient rien de surprenant. Comment apprécier finement les apprentissages corporels plus ou moins conscients produits par la simulation ? Et que dire des éléments de "simulation cachée" qui peuvent œuvrer dans le debriefing lui-même ou dans le travail sur la vidéo<sup>60</sup> ? Mon expérience professionnelle mais aussi ma pratique de disciplines corporelles (les arts martiaux) m'inclinaient à penser que des apprentissages effectifs pouvaient aussi être réalisés en dehors de toute verbalisation. N'était-ce pas le cas pour les apprentissages premiers (communication et langage) ? Je me rangeai donc à la position de Patrick Mayen qui lors du colloque de l'IFE « Former les enseignants au XXIème siècle : l'apprentissage au travail » déclarait que dans les situations potentielles de développement "*on n'agit pas DANS la situation, mais AVEC et PAR la situation. C'est l'environnement dans lequel on entre en connexion, dans des relations avec d'autres situations (ou pas) qui vont faire émerger (ou non) des catégories de situations qui vont permettre le développement (Bakhtine)*" (Mayen, 2013) et j'essayai de démêler autant que faire se peut les processus invisibles d'apprentissages dont François Jullien nous dit qu'ils opèrent dans le jeu, les simulations, et tous les processus d'ordre mimétique (Jullien, 2009). Cette position rejoignait d'ailleurs les concepts de scénarios brunériens (Bruner, 1987) ou de scripts communicationnels (Charaudeau, 2006) et je pouvais m'appuyer sur les éléments de la linguistique interactionnelle de Gumperz (Gumperz, 1989 a) et le modèle S-P-E-A-K-I-N-G de Hymes (Hymes, 1984) pour déterminer les différents paramètres que je devais aborder et travailler. Je me rapprochai aussi des théories de la cognition située (Clark, 1988) dont l'ergonomie professionnelle s'est désormais emparée et naturellement de celles de la cognition incarnée et de l'enaction de Francisco Varela (Varela, 1993). Mes convictions étaient étayées par les récents travaux dans ce domaine qui démontraient à quel point le corps jouait un rôle déterminant dans les processus cognitifs. Ainsi

---

<sup>60</sup> Effet mimétique ou action des neurones miroirs, une vidéo peut activer ou réactiver des états affectifs et des sensations corporelles ; lors du colloque "Corps et voix" de 2005 à Montpellier, la phoniatre Brigitte Arnoux-Sindt projeta une série de films et de diapos sur les pathologies laryngales ; à l'issue de la projection, on entendit dans la salle nombre de participants tousser ou se racler la gorge.

Daniel Casasanto a-t-il mis en évidence l'importance de la latéralisation manuelle dans les jugements de valeur associés à l'espace frontal (Casasanto, 2009) et Lynden K. Miles *et alii* ont montré comment notre appréciation du temps est largement conditionnée par la façon dont notre corps appréhende l'espace sagittal (Miles, Nind & Macrae, 2010). Plus intéressant encore, Mingyuan Chu et Sotaro Kita ont confronté trois groupes de volontaires à un problème de rotation mentale (un objet est présenté en trois dimensions sur un écran et il faut le rapporter à une autre représentation vue sous un angle différent) : les premiers avaient pour consigne d'utiliser leurs mains pour l'exercice, les seconds n'avaient pas de consignes et les troisièmes devaient s'asseoir sur leurs mains pour empêcher toute gestuelle ; le groupe 1 obtint les meilleurs résultats et le groupe 3 les pires (Chu & Kita, 2011). Manuela Macedonia et Thomas R. Knösche ont eux étudié le rôle de la gestuelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère (il s'agissait pour le cas d'une langue fictive de 118 mots dotée d'une syntaxe simple) : trente-deux phrases plus ou moins complexes étaient apprises pendant six jours par vingt locuteurs allemands, la moitié de ces phrases étant associées à des gestes symboliques réalisés par une actrice-formatrice (pour chaque mot, mouvements du bras, de la main et de la tête en dehors de toute expressivité faciale), l'autre moitié étant présentées par le seul canal oral ; les participants ont nettement mieux mémorisé les éléments associés à des gestes, et c'est préférentiellement ceux-là qu'ils ont utilisés lors d'un exercice de réinvestissement (Macedonia & Knösche, 2011).

Mes dispositifs de travail furent donc conçus, organisés et conduits dans cette optique de la cognition située/incarnée, et on aura remarqué que le terme *cognition* ne doit plus ici s'entendre au sens étroitement "cognitivist" de processus computationniste où *"la pensée, censée procéder par représentations symboliques, peut être décrite, sur le modèle des systèmes informatiques, comme un programme de traitement de l'information par application de règles logiques"* (Neveu, 2004) (processus dits "de haut niveau" : mémoire, langage, raisonnement, apprentissage, intelligence, résolution de problèmes, prise de décision, attention) mais qu'il englobe aussi des processus corporels tels que la perception, la motricité et même les émotions. On rejoint le principe de l'enaction développé par Francisco Varela (Varela & Maturana, 1992). Il s'agit alors de l'ensemble des processus adaptatifs dont dispose un organisme interagissant avec son environnement ; les expériences passées nourrissant les confrontations futures, ce processus s'inscrit dans le paradigme de l'apprentissage. Les exercices que je proposai à mes publics étaient des transpositions de leurs expériences passées ou à venir ; ces transferts s'opéraient selon un **principe métonymique** (les exercices sont basés sur un élément extrait de la situation cible : par exemple, simulation abrégée d'une épreuve orale, travail sur une composante isolée de l'exposé, transmission des consignes lors d'une leçon, phase d'accueil des élèves) ou un **principe métaphorique** (on s'efforce de créer une situation prototypique où le sujet devra exploiter des ressources spécifiques qui sont aussi à l'œuvre dans les situations cibles : par exemple, un jeu théâtral qui explorera la notion d'improvisation ou un

dispositif mettant en évidence les liens entre stress du groupe et stress des individus). Cette bipartition n'a rien de systématique et nombre d'exercices relèvent des deux logiques. Comme je l'ai dit *supra*, on trouvera en annexes 49 à 55 des exemples commentés des exercices que j'utilise actuellement et dont certains ont été éclairés par la présente recherche (raison pour laquelle ils seront repris ultérieurement). Pour l'heure, je me bornerai à en expliciter les principes et les modalités générales.

La préparation à la communication présentielle est une problématique ancienne. La rhétorique antique et la scholastique moyenâgeuse ont largement défriché l'art du discours public ; l'accent y était souvent plus mis sur les mots prononcés que sur la prestation personnelle fournie. Je reviendrai ultérieurement sur ce point qui, je crois, mérite qu'on le considère plus avant. Mais, franchissant allègrement quelques siècles, je citerai un précurseur du courant moderne qui conduira à l'avènement des "coaches" en communication<sup>61</sup> : Dale Carnegie. Cet écrivain et conférencier américain s'est rendu célèbre (et a fait fortune) par sa méthode de "développement personnel" visant

---

<sup>61</sup> Ces dernières années, la pratique du coaching s'est considérablement répandue dans les entreprises, mais aussi dans certaines administrations publiques ; elle s'est aussi installée en politique et dans l'univers médiatique, et gagne maintenant d'autres sphères : on trouve ainsi actuellement du coaching pour patients et praticiens, pour couples, pour étudiants, etc. Le coaching utilise des techniques de développement personnel dans la lignée des méthodes de Dale Carnegie. La psychologie humaniste de Carl Rogers permet au sujet d'assumer la responsabilité de son développement (grâce à l'écoute empathique du thérapeute) car il est posé qu'il a en lui toutes les ressources nécessaires pour se réaliser (Rogers, 1961). La PNL (programmation neurolinguistique) de John Grinder et Richard Bandler invite l'individu à reprogrammer ses stratégies comportementales en s'inspirant de modèles performants (Grinder & Bandler, 1981). L'analyse transactionnelle d'Eric Berne dénoue les trois états du moi (le parent : la conscience morale / l'enfant : l'affectivité / l'adulte : l'attitude neutre et rationnelle) dans les interactions avec autrui (Berne, 1975). La psychanalyse, dont Berne s'est inspiré, a généré diverses autres formes de coaching utilisant ses outils (anamnèse, associations d'idées, transferts, symbolisme). D'autres encore ont puisé aux thérapies brèves de Paul Watzlawick (Watzlawick, 1984) ou aux approches systémiques issues des travaux de Gregory Bateson (Bateson, 1972). Outre son aspect protéiforme et donc difficilement cernable, on a reproché plusieurs choses au coaching. Comme le souligne Yves Clot dans un entretien accordé au magazine *Sciences Humaines* "dans le cadre du coaching, la psychologie est plutôt convoquée pour aider chacun à tirer de lui-même les ressources supplémentaires, parfois démesurées, à situation de travail inchangée" (Clot, 2005). Sa position "ergonomiste" n'a pas de quoi surprendre, même s'il la nuance en rappelant que certaines techniques prennent aussi en compte l'environnement de travail (les approches systémiques par exemple). Néanmoins, sa critique vise un défaut fréquemment repérable : le coaching est souvent mis en place par les instances dirigeantes et vise avant tout à faire fonctionner efficacement l'entreprise ou l'institution ; il se borne alors parfois à offrir aux sujets impliqués un "coussin compassionnel". De surcroît, les circuits de qualification des coaches sont disparates et parfois contestables (certains charlatanismes ont trouvé là un terrain juteux) et surtout d'aucuns s'arrogent un pouvoir abusif sur leurs publics, s'installant dans un dangereux rôle de guru manipulateur. Toutes ces dérives ont été pointées par Valérie Brunel dans son ouvrage *Les Managers de l'âme. Le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?* (Brunel, 2004). Elle y dénonce les travers et les dangers évoqués *supra*. Mais le coaching a aussi ses défenseurs, qui assurent que si le cadre éthique a été clairement posé, que la position du coach est déontologiquement correcte, et que les éléments systémiques sont bien pris en compte, la pratique du coaching pourra être aussi bénéfique pour l'institution que pour les individus ; c'est ce qu'affirme Martine Brasseur dans *Le coaching en entreprise* (Brasseur, 2009). Un article de Kurt Hofer disponible sur le site du Fonds national suisse pour la recherche scientifique conclut même qu'un coach serait plus utile qu'un médecin pour venir en aide aux enseignants victimes de "burn out" car un accompagnement *in situ* visant à reconsidérer les pratiques et les représentations est la meilleure solution à ce genre de problèmes (Hofer & al., 2012). Il est bon de préciser qu'en France une partie de cet accompagnement est normalement assuré par les Conseillers pédagogiques. Lorsque la situation empire, divers dispositifs sont parfois mis en place : ainsi dans l'académie de Montpellier existe-t-il le Dispositif de Conseil en Vie Professionnelle (DCVP) dans lequel j'assure une journée par an (le dispositif court sur deux années) comme ma collègue "Corps et voix" de l'IUFM, aux côtés d'autres intervenants utilisant d'autres techniques (dont quelques-unes de celles que j'ai évoquées ci-dessus) ; on pourrait considérer ce dispositif comme très proche d'un coaching mais le cadrage institutionnel est bien défini et la multiplicité, la coordination et la compétence des intervenants évite toute risque de "guruïsation". A cause de toutes ces connotations fâcheuses, j'éviterai donc d'utiliser le terme de *coaching* et continuerai de parler de *formation* ; la notion de *pédagogie explicite* est en l'occurrence une référence précieuse car elle suppose le dévoilement et l'explicitation des procédures et

à optimiser l'impact des discours présentsiels, et d'abord dans le monde de l'entreprise et surtout de la vente ; le titre original de son ouvrage était d'ailleurs *Public Speaking and Influencing Men in Business*. On voit que son objectif était clairement l'efficacité persuasive et pas nécessairement la transmission sincère d'informations, même s'il affirme par ailleurs que la sincérité (ou l'apparence de sincérité) peut être (éventuellement) un ressort utile. Dans le cadre professionnel de la formation des enseignants, il faudra donc éviter absolument toute dérive vers la manipulation des publics ! En l'occurrence : respecter la compétence 1 de l'enseignant ("Agir en fonctionnaire de l'Etat, de façon éthique et responsable") et ne pas déroger aux maximes conversationnelles de Grice. Empiriques et idéologiquement discutables, les ouvrages de Dale Carnegie n'en fournissent pas moins quelques outils intéressants ; mais si j'ai cité ici cet auteur, c'est surtout pour me démarquer d'un axiome qu'il affiche systématiquement (même si de fait il ne le respecte pas toujours). Voici ce que déclare l'auteur dans les premières pages de l'ouvrage en question :

*"Contrairement à ce que de nombreux manuels pourraient nous faire croire, s'exprimer en public n'est pas un art dans lequel on ne peut se perfectionner qu'en travaillant sa voix et en s'initiant aux mystères de la rhétorique."*(Carnegie, 1963)

Il affirme donc s'être défait des références classiques et universitaires, leur préférant "*quelques idées très simples*". Quelles sont-elles ? L'esprit en est donné par les résumés qui concluent les cinq parties du livre. Je ne citerai que le premier, intitulé "Principes essentiels sur l'art de s'exprimer avec efficacité" :



## **RESUME DE LA PREMIERE PARTIE**

### **PRINCIPES ESSENTIELS SUR L'ART DE S'EXPRIMER AVEC EFFICACITÉ**

#### **I. Comment acquérir l'habileté de base.**

- 1° Prenez courage en vous inspirant de l'expérience des autres.
- 2° Ne perdez jamais de vue votre but.
- 3° Soyez d'avance certain de votre succès.
- 4° Saisissez toutes les occasions de pratiquer.

#### **II. Comment développer la confiance en soi.**

- 1° Cherchez les raisons de votre peur de parler en public.
- 2° Préparez-vous convenablement.  
N'apprenez jamais un texte par cœur.  
Assemblez et classez vos idées à l'avance.  
Parlez de votre sujet avec vos amis.
- 3° Soyez d'avance certain de votre succès.  
Pénétrez-vous de votre sujet.  
Évitez tous les stimulants négatifs.  
Tenez-vous un raisonnement optimiste.
- 4° Ayez confiance.

#### **III. Comment parler avec efficacité.**

(méthode rapide et facile).

- 1° Traitez un sujet que vous connaissez par expérience ou par étude.  
Dites ce que la vie vous a appris.  
Cherchez des sujets dans votre passé.
- 2° Soyez enthousiaste.
- 3° Soyez attentif à toujours susciter l'intérêt de votre auditoire.

1. Tableau résumé de la première partie de *Parler en public* (page 55)

On voit aisément que les conseils sont en réalité des injonctions pas toujours très éclairantes (comment "s'inspire-t-on de l'expérience des autres" ?) voire de parfaites tautologies : pour "*développer la confiance en soi*" (rubrique II), il suffit... "d'avoir confiance" (conseil n°4). Si l'auteur peut sans doute se vanter d'une réelle efficacité (il ne s'en prive pas et les chiffres de l'édition montrent que la méthode doit au moins fonctionner correctement), ses ressorts ne sont peut-être pas où on le pense. En tout état de cause, il est parfois difficile de composer avec des outils aussi ambigus et des positionnements relevant de l'incantation. Cette attitude évoque pour moi un passage significatif du film *L'esquive* d'Abdellatif Kechiche : on y voit un adolescent empêtré dans un texte littéraire (le rôle d'Arlequin dans *Le jeu de l'amour et du hasard* de Marivaux) qu'il désire à toute force maîtriser puisqu'il est le levier grâce auquel il espère séduire une jeune fille. Le jeune garçon, d'origine maghrébine, bute sur les syllabes, les mots, les phrases. Sa gêne initiale, déjà considérable, va croissant et son interprétation s'englué dans une parole



ânonnante et une gestuelle embarrassée. Son enseignante de français, pleine de sollicitude, essaie de l'aider et lui donne ce conseil : "Mets le ton..." (Kechiche, 2004). Cela achève de décourager le malheureux. Rien de plus redoutable et souvent de plus contre-productif que ce genre de parole (dont Dale Carnegie ne se prive pas...) : détendez-vous / soyez naturel / ayez confiance. Elles supposent en effet un vague "blocage psychologique" à une faculté latente ; mais le problème est justement que cette faculté n'existe souvent pas encore et le sujet n'est alors renvoyé qu'à son impuissance et à sa frustration. La confiance n'est pas un état de grâce : c'est la conscience lucide de ses ressources et de leurs capacités à traiter la situation.

Aux injonctions incantatoires de Dale Carnegie, j'opposerai les mots d'un autre auteur, bien moins connu, Louise Matha de Parrel qui, aux côtés de son époux Gérard Fabre de Parrel, s'appuya sur les données de l'orthophonie alors naissante pour élaborer une méthode technique mettant en avant l'articulation (au sens large du terme puisqu'elle traite aussi bien des phénomènes respiratoires et acoustiques que de l'articulation proprement dite). S'adressant tout particulièrement aux enseignants et autres "*usagers athlétiques de la parole et de la voix*", elle écrit :

*"Dans les Facultés, dans les Conservatoires, dans les cours, dans les écoles de toutes sortes où l'on instruit les professionnels de la parole ou de la voix, on se préoccupe de la formation intellectuelle, culturelle et vocale, du point de vue virtuosité. L'élève sortira victorieux ou déçu de cet enseignement, en possession d'un indéniable savoir, d'une indéniable technique, s'il est parfaitement doué. Mais c'est là l'exception. Je fais appel à vos souvenirs, membres du jury de concours de Conservatoire, d'Ecoles de déclamation, de soutenance de thèse, de concours d'agrégation. (...) Rappelez-vous vos impressions. N'avez-vous pas, comme membres du jury, été navrés de l'insuffisance de nombreux candidats engagés par erreur sur une voie de garage... ? (...) C'est le point de départ de l'enseignement phonétique et vocal qui est faux. Les élèves suivent des cours, en effet, pendant des années ; il leur manque l'essentiel : un entraînement spécialisé précédant le travail de la parole et de la voix. (...) On incite avec énergie les élèves à articuler, mais on omet de leur enseigner les principes de cet acte fondamental de leur métier. Et, ce qui est plus grave, de les entraîner physiquement et psychologiquement. Reprocher à un candidat à la parole professionnelle de mal articuler ou de ne pas articuler, sans lui faire pratiquer des exercices appropriés, c'est obliger un enfant de six mois à marcher ou exhorter un bossu à se tenir droit." (Matha de Parrel, 1947. pp 26 – 30)*

Son livre présente en conséquence une progression méthodique construite sur une exploration physiologique des processus phonatoires.

## TABLE DES MATIÈRES

	<b>Pages</b>
<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>21</b>
<b>Chapitre premier. — Carence regrettable de l'organisation de préapprentissage de la parole et de la voix..</b>	<b>25</b>
<b>Chapitre II. — Quelques indications sur la structure de l'appareil vocal.....</b>	<b>34</b>
<b>Chapitre III. — Mécanisme de la phonation.....</b>	<b>47</b>
<b>Chapitre IV. — Technique de l'entraînement de l'articulation : entraînement respiratoire.....</b>	<b>54</b>
<b>Chapitre V. — Culture physique des organes et des muscles externes de l'articulation et de la mimique.</b>	<b>64</b>
<b>Chapitre VI. — Culture physique des organes internes de l'articulation.....</b>	<b>68</b>
<b>Chapitre VII. — Travail d'articulation des consonnes..</b>	<b>73</b>
<b>Chapitre VIII. — Travail d'articulation des voyelles....</b>	<b>89</b>
<b>Chapitre IX. — Entraînement de l'articulation des syllabes : syllabes simples, syllabes avec consonnes associées .....</b>	<b>103</b>
<b>Chapitre X. — Entraînement rythmique de l'articulation .....</b>	<b>115</b>
<b>Chapitre XI. — Préparation fonctionnelle des organes et des membres, adjoints de l'articulation et de l'expression : doigts, mains, bras, épaules, tête, cou..</b>	<b>134</b>
<b>Chapitre XII. — Deux tableaux types de nos exercices..</b>	<b>164</b>
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>170</b>

### 2. Table des matières de *Entraînez-vous à articuler !*

Les données scientifiques ont bien sûr évolué depuis Dale Carnegie et Louise Matha de Parrel, mais les deux attitudes opposées dont témoignent ces auteurs ont toujours cours, de façon plus ou moins explicite, et il m'a paru important de préciser à laquelle allait ma préférence. Cette approche technique ne consiste cependant pas en un behaviourisme mécaniste. Si l'apprentissage "technique" est un élément fondamental, il ne se réduit pas à un simple conditionnement et l'exploration sensori-motrice (qui n'est plus à considérer comme coupée de la cognition) va toujours de pair avec la conscientisation verbalisée. Les principes de travail des dispositifs que j'ai mis en place rejoignent donc aussi les approches des TCC : techniques (et thérapies) cognitivo-comportementales.

Apparues dans les années 1950 avec la *thérapie rationnelle-émotive* d'Albert Ellis (Ellis, 1962) et la *thérapie cognitive* d'Aaron Beck (Beck, 1975), ces techniques visent à modifier les habitudes, représentations et schémas comportementaux inadaptés par une prise de conscience (conjuguant perception et cognition) permettant une "reprogrammation" aussi bien mentale que corporelle. Fortement inspirées des théories comportementalistes (dont le behaviourisme mécaniste constitue la version extrême) et cognitivistes (qui pourront aller jusqu'au computationnisme le plus froid), les TCC évolueront jusqu'à s'affranchir de ces positions rigoristes pour explorer une voie

intermédiaire, à la suite notamment des travaux de Steven Hayes (Hayes & Smith, 2005) ; cette mutation, étrangement, rejoindra parfois la *Voie du milieu* (c'est ainsi que Bouddha appelle sa doctrine dans son premier sermon) des pratiques orientales de méditation<sup>62</sup> et d'aucuns prétendront à atteindre le *mindfulness* ("pleine conscience"), transformant ainsi la démarche explicative-curative en un mode d'accès à une sagesse supérieure. Je resterai plus modeste<sup>63</sup>. En tant que formateur d'enseignants, je n'avais pas à viser des performances individuelles hors du commun mais justement les compétences intellectuelles et comportementales qui devraient constituer un socle communicationnel consensuel pour l'exercice professionnel : donner à mes publics des aptitudes suffisantes (ou au moins leur donner la possibilité de les concevoir pour pouvoir choisir lucidement de se les approprier ou non) pour enseigner et communiquer et pour proposer à leurs élèves des modes pédagogiques et didactiques convenables.

Si les TCC ont attiré mon attention et mon intérêt, c'est d'abord parce je devais dans mon travail traiter des phénomènes d'inadaptation comportementale et d'effets de stress. Je suivis comme beaucoup la querelle entre psychanalystes et partisans des TCC consécutive au rapport de l'INSERM (Etiemble, 2004) consacré à l'efficacité des psychothérapies, qui donnait une nette préférence aux TCC au détriment des approches psychanalytiques. Le débat sera encore attisé par la parution en 2005 du *Livre noir de la psychanalyse* qui, grossissant parfois le trait jusqu'à la caricature, dénie tout fondement scientifique et toute efficacité à la psychanalyse et déboulonne ses grandes figures tutélaires (Meyer, 2005). Y fera écho l'*Anti-livre noir* qui présentera la psychanalyse comme un ultime bastion de l'humanisme face au technicisme des TCC, visant à un formatage au service d'une idéologie néo-libérale (Miller, 2006). Gardant une position critique face à ces polémiques enflammées<sup>64</sup>, je retins l'argument d'efficacité des TCC qui me paraissait corroboré par d'autres sources et je trouvai tout naturel de prospecter dans la voie qui prétendait faire dialoguer corps et mental (j'ai toujours été gêné par l'image du corps abandonné dans le divan du psychanalyste, toute l'activité du sujet étant investie dans l'anamnèse et la parole). Les

---

<sup>62</sup> Varela avait déjà fait ce rapprochement (Varela, 1993), et d'autres avant lui.

<sup>63</sup> Mon scepticisme vis-à-vis de l'ambition de la "pleine conscience" s'appuie sur le côté un peu magique de la notion, souvent mise en avant sans étayage précis ou renvoyée à une subjectivité souveraine qui empêche toute discussion efficiente. Elle se heurte aussi aux limites de la conscience qui ont été mises en évidence par Benjamin Libet en 1983 lorsqu'il a montré que les prises de décision d'action pouvaient être antérieures à toute volonté consciente et parlé d'"inconscient cognitif" (Libet, 2005) ; cette expérience a été reprise et affinée par Patrick Haggard qui a prouvé que la conscience d'agir coïncide en fait avec le potentiel de préparation tardif : on devient conscient quand on se prépare à mouvoir un membre, et non pas dès que le cerveau « décide » d'agir. Le processus conscient relèverait donc plus de l'action effective que de la décision d'agir. On retrouve partiellement cette analyse de la prise de décision-conscience-action dans la thèse de Daniel Kahnemann qui distingue entre "*pensée rapide et pensée lente*", la première relevant de "*l'intuition*" et la seconde de la "*réflexion*" (Kahneman, 2012). Le "*mindfulness*" semble à l'aune de ces faits relever d'un fantasme de toute puissance suspect.

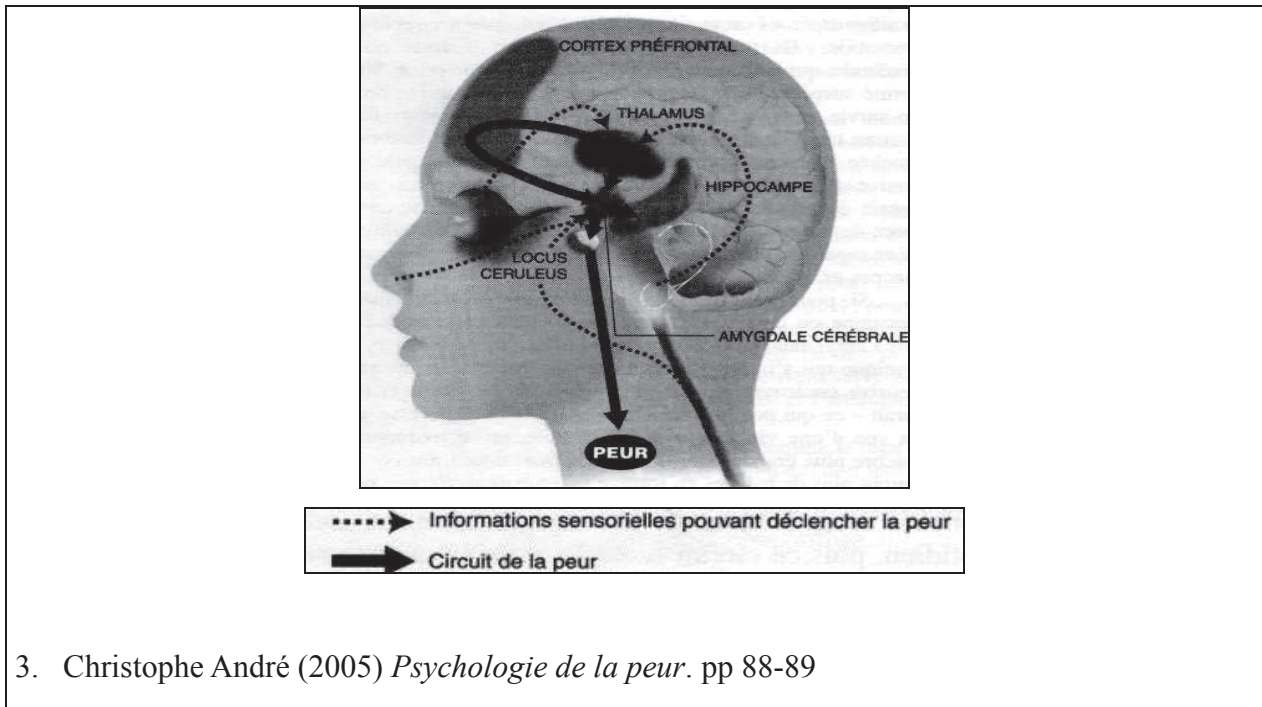
<sup>64</sup> Mais je dois à l'honnêteté de dire que bien des critiques adressées à la psychanalyse trouvaient en moi un écho plutôt favorable ; si je pense que la psychanalyse a fourni d'excellents éléments symboliques pour explorer les représentations mentales, je ne crois pas qu'elle constitue une description scientifique des processus psychiques. C'est pour moi un système symbolique comparable par exemple à la mythologie grecque (l'explication œdipienne serait donc un sur-mythe...) qui possède sa cohérence interne et certaines vertus herméneutiques mais qui est basé sur des axiomes discutables.

empêchements communicationnels, les interférences émotionnelles, les défauts de perception corporelle et situationnelle, les obstacles créés par des systèmes de représentation erronés, les stratégies comportementales inadaptées et autres phénomènes que je rencontrai chez mes étudiants relevaient en grande partie de ce qu'on peut considérer comme des effets de stress. Je trouvai justement chez Christophe André (André, 2005)<sup>65</sup> une description particulièrement éclairante des effets du stress sur un sujet amené à prendre la parole en public.

*"Dans les peurs pathologiques, c'est clairement l'amygdale qui a pris le pouvoir. Ce phénomène peut connaître plusieurs causes : le plus souvent, il s'agit de prédispositions tempéramentales (...), ou d'expériences de vie traumatisantes. Car l'amygdale « apprend » et mémorise parfaitement les expériences et conditionnements de peur. Grâce aux techniques de neuro-imagerie, qui permettent de visualiser quelles régions du cerveau sont impliquées dans différentes situations de vie, le rôle de l'amygdale a pu être démontré. Ainsi, la réactivité émotionnelle des patients phobiques sociaux à des photos de visages en colère ou méprisants est plus grande que celle des sujets non phobiques sociaux, et cette réactivité est objectivée par une plus grande activation (étude par résonance magnétique) de la zone de l'amygdale cérébrale. Une très intéressante étude a récemment été conduite pour voir ce qui se passait dans notre cerveau lors d'une prise de parole en public. Tout le monde a le trac dans une telle situation, mais, chez les phobiques sociaux, ce trac s'accompagne d'une incapacité totale à rassembler ses pensées, ses souvenirs, ou pire — en cas d'examen oral — ses connaissances. Ce que révélait l'imagerie cérébrale, c'est que chez les sujets traqueurs « normaux », la prise de parole en public s'accompagnait certes d'une augmentation de l'irrigation sanguine de la région de l'amygdale (ils ressentaient tout de même de la peur) mais surtout d'une consommation d'oxygène encore plus grande dans différentes régions corticales, correspondant à l'apport en énergie nécessaire pour la mobilisation de leurs ressources intellectuelles, afin de faire face à la situation. C'était l'inverse chez les phobiques : activation de l'amygdale très forte, et, en comparaison avec les non-phobiques, moins forte irrigation sanguine des régions corticales. Ces résultats correspondent exactement à ce que nous racontent nos patients à très grandes peurs sociales : « J'avais la tête vide, impossible de faire marcher mon cerveau, comme un énorme blanc. Mais j'étais paniqué, de façon excessive, absurde, animale...<sup>66</sup> » Cette impression d'une catastrophe qui arrive, d'un énorme malaise intérieur, c'est l'amygdale qui fonctionne à plein régime. La tête vide, ce sont les zones corticales, totalement déboussolées par l'alarme rugissante, omniprésente, terrifiante, lancée par l'amygdale..."*

<sup>65</sup> Psychiatre et neurophysiologiste, Christophe André s'est spécialisé dans le traitement des troubles anxieux et phobiques. Il donne sa préférence aux approches TCC, écrivant qu'elles "augmentent la liberté d'action du sujet phobique, et son estime de soi. Elles diminuent nettement l'asservissement à la phobie. Mais ce sont aussi celles qui induisent le moins cet effet secondaire classique : la dépendance envers la thérapie et la personne du thérapeute." (André, 2005).

<sup>66</sup> C'est moi qui souligne.



Les phénomènes phobiques aigus peuvent en grande partie être considérés comme des excès quantitatifs de processus latents dans tout individu et agissant à des degrés divers dans les activités courantes. La description que fait Christophe André des peurs et phobies spécifiques évoque des "erreurs perceptives" (le sujet phobique est par exemple victime d'un processus irrésistible de focalisation et d'amplification qui perturbe sa vision du monde), des "distorsions sensori-motrices" (les systèmes sensori-moteurs s'emballent et l'imagerie cérébrale révèle que les zones correspondant à une sensation réelle peuvent effectivement s'activer sans stimulus matériel effectif) et à une "décontextualisation irrationnelle des informations" (incapacité à évaluer justement les données et à adopter une stratégie appropriée)<sup>67</sup>. Il rappelle que la peur et les craintes doivent être initialement perçues comme des manifestations de processus naturels visant à la conservation de l'individu et/ou de l'espèce<sup>68</sup> : la peur est une "émotion fondamentale" liée au patrimoine génétique, permettant d'anticiper un danger ou déclenchant un comportement adaptatif de survie. Ainsi tous les humains sont-ils mis en alerte (à des degrés divers qui sont aussi fonction de l'expérience du sujet) par l'obscurité, l'enfermement, le vide, le feu, les formes serpentine. Il souligne aussi le rôle de ces schémas comportementaux "premiers" dans les situations plus complexes telles que les interactions sociales : ainsi, chez des patients victimes de phobies sociales lourdes, le mécanisme de reconnaissance des visages (Mogg & Philippot, 2004) qui permet l'identification des expressions hostiles semble fonctionner de façon disproportionnée et sature l'amygdale cérébrale de signaux d'alerte.

Les méthodes curatives qu'emploie Christophe André obéissent à des principes qui

<sup>67</sup> Op. cit. pp 182-183.

<sup>68</sup> Je n'entrerai pas ici dans ce débat épineux car la question ne se pose pas à ce niveau.



convenaient tout à fait à la démarche que j'avais entreprise. Il pratique un apprivoisement progressif des situations anxiogènes par des expérimentations "homéopathiques" (éventuellement, d'abord détournées, fractionnées ou métaphorisées) dont le dosage ira croissant à mesure que le sujet augmentera sa maîtrise des processus affectifs, corporels, cognitifs et socio-culturels en œuvre. Différents outils de remédiation et d'exercices d'entraînement et/ou de découverte sont proposés. Le parcours expérientiel est jalonné d'échanges et de phases d'analyse. Au chapitre 4 (pp 96-134) de l'ouvrage considéré, il donne dix "premières pistes" pour "faire face à la peur" qui sont autant de paragraphes du chapitre : "1) Désobéissez à vos peurs / 2) Informez-vous vraiment sur ce qui vous fait peur / 3) N'ayez plus peur de la peur / 4) Modifiez votre vision du monde / 5) Confrontez-vous selon les règles / 6) Respectez-vous et faites respecter vos peurs par les autres / 7) Réfléchissez à votre peur, son histoire, sa fonction... mais ne vous perdez pas en route / 8) Prenez soin de vous : peurs, phobies et hygiène de vie / 9) Apprenez à vous relaxer et à méditer / 10) Maintenez vos efforts sur la durée."

Je montrerai dans la quatrième partie de ce travail comment je me suis efforcé de mettre toutes ces réflexions en œuvre. Mais on aura compris que, plus que la description des séances et la mise en discussion des supports, ce que je cherche à cerner, c'est le concept même qui est au centre de la problématique. Le travail tel qu'il a été mené dans nos modules "Corps et voix" est-il ou non fondé ? Comment s'insère-t-il dans la formation des enseignants et dans l'enseignement lui-même ? Quelle est sa place épistémologique ? Quelles modalités doit-il respecter ? La corporéité est-elle un paramètre ou un paradigme ? Est-elle bien prise en compte dans les processus communicationnels et langagiers ? Que se passe-t-il lors de l'actualisation des signifiants ?

J'ai déjà dit en effet que l'appareil technique et conceptuel dont je disposais (et dont disposaient bien d'autres collègues), tout fondé qu'il fût, ne suffisait pas à régler un certain nombre de difficultés et résistances. J'ai déjà évoqué (outre les difficultés institutionnelles : exigüité horaire, affichage insuffisant, définition épistémologique floue, cadrage imprécis, instabilité fonctionnelle) la trop faible implication effective de certains étudiants, l'incompréhension (et les réticences) d'autres, l'insuffisance de la conscience corporelle (proprioception et endoception) de beaucoup. Voulant affiner notre travail sur la préparation à l'exercice professionnel par un relevé de retours des publics, mon collègue Henri Fabre et moi-même avons effectué un petit sondage à la marge du colloque "Corps et voix" que nous avons organisé en 2005. Un premier questionnaire a été distribué aux étudiants entrants et visait à apprécier la représentation initiale. 379 réponses ont été dépouillées mais parmi elles 110 se limitaient à "Je ne connais pas". Les souhaits de formation des étudiants (189 exprimés) se répartissaient entre 58 "concours" / 40 "professionnalisation" / 36 "psychologie personnelle" / 27 "communication" / 17 "enrichissement personnel" / 11 "autres" souhaits isolés



allaient du confort vocal à l'affirmation de son autorité. Les représentations des contenus effectifs et des dispositifs utilisés étaient des plus variées et disparates et couvraient l'éventail que nous avons évoqué *supra* à propos des différents modules de type "Corps et voix" proposés dans les IUFM de France. Le jugement global sur cette formation envisagée s'établissait ainsi ( 293 réponses, plusieurs items pouvant être retenus) : 128 "utile" / 94 "nécessaire" / 38 "indispensable" VS 27 "accessoire" / 3 "illusoire" / 2 "superflue" / 1 "inutile".

Un deuxième questionnaire a été donné à un groupe témoin de 31 anciens étudiants sortants ayant exercé pendant une année scolaire environ et ayant reçu une formation "Corps et voix" dans leur cursus initial. 27 réponses ont été obtenues. La formation y est bien caractérisée et ses principes semblent avoir été assez bien compris et reçus. Les appréciations globales (plusieurs réponses possibles) se répartissent en 5 "indispensable" / 12 "nécessaire" / 13 "utile" VS 1 "accessoire" / 1 "superflue" (pas d'occurrences pour "inutile" ni "illusoire"). Mais si beaucoup affirment avoir gagné en confort personnel d'exercice, peu semblent avoir réinjecté les processus abordés dans leurs pratiques pédagogiques et didactiques.

En conclusion, on peut estimer que si les réponses sont dans l'ensemble poliment aimables et montrent une meilleure prise en considération (et peut-être compréhension) des problématiques abordées (qui ne pesaient pas grand-chose dans les représentations antérieures), leur réinvestissement est encore insuffisant. Peut-être est-ce dû au manque de pratique effective (l'exiguïté des horaires est déplorée par la quasi-totalité des étudiants), mais par ailleurs peu déclarent avoir continué les exercices à la marge de la formation reçue. La sensibilisation n'aura donc été que superficielle et ne va pas jusqu'à peser efficacement dans les pratiques de terrain, même si certains signalent des effets positifs par-ci, par-là. Le chevillage des formations "Corps et voix" avec l'ensemble du cursus de formation est d'ailleurs un point faible que pointent plusieurs réponses.

#### 1.4.3. Résistances et difficultés

J'ai évoqué au début de ce chapitre la difficulté qu'il y avait à situer précisément la place épistémologique et les objectifs des modules "Corps et voix" qui m'avaient été confiées, ainsi que les objets et modalités de formation. Cela posait de nombreux problèmes définitoires et fonctionnels vis-à-vis des collègues et des différents interlocuteurs institutionnels. Cela compliquait aussi parfois la tâche dans le rapport aux publics. Il serait trop long de détailler l'ensemble des éléments qui ont pu apparaître dans les séances et leurs différents exercices ; je ne retiendrai que deux exemples significatifs<sup>69</sup> : l'autoscopie et l'exercice des "5 cercles".

J'utilise surtout l'autoscopie dans les préparations aux oraux de concours. Lors de la séance initiale, les étudiants sont invités à parler pendant 30 secondes à 1 minute environ à tour de rôle,

---

<sup>69</sup> Les détails concernant ces deux exercices figurent en annexes 49 et 50.

seuls, assis dans une chaise face à la caméra ; le visionnage se fait à la séance suivante selon un protocole précis. Le thème concerne généralement leurs représentations du métier d'enseignant. Il faut d'abord régler les appréhensions que la confrontation à la caméra puis à leur propre image génère chez nombre d'individus. Les TCC et les travaux de Christophe André se révèlent pour cela de précieux auxiliaires. Mais je précise aussi à mes étudiants que tout difficile que puisse être cet exercice pour certains, il reste néanmoins incontournable pour plusieurs excellentes raisons, dont certaines strictement professionnelles : la maîtrise des TICE requise par le référentiel de compétences exige l'appropriation de tels outils / il est impossible de travailler sur une matière qu'on ignore or le même référentiel demande à l'enseignant de chercher à optimiser sa pratique / il faut bien voir ce qui va effectivement être montré aux jurés du concours / on peut bien supporter quelques minutes l'image qu'on se propose d'imposer pendant des années à plusieurs cohortes d'élèves. J'ajouterai, pour ne pas m'étendre davantage, qu'une impossibilité totale à assumer ce genre d'exercice (cas que je n'ai jamais rencontré) serait selon moi l'indice d'une faille personnelle qui devrait être prise en charge avant de pouvoir envisager une carrière dans l'enseignement. Par la suite, il faudra aussi régler les représentations et les stratégies sociales plus ou moins conscientes qui président à la façon dont les futurs candidats envisagent leurs rapports avec les jurés. L'exercice permet d'aborder les notions de position, de posture, de gestuelle et de mimiques, d'abord en clarifiant les principes sous-jacents, puis en s'attachant aux prestations effectives (la faiblesse des feed-back proprio- et endoceptifs est souvent patente et seule la confrontation vidéo autorise ce genre de travail). On constate que les discours produits s'inscrivent dans une matrice générale quasi-omniprésente. Pour en dégager les caractéristiques, je ne me livre pas à une analyse narratologique (Greimas, 1983 ; Genette, 1991) pour dégager la construction en thèmes et rhèmes, en parataxe et syntaxe ou en structures additionnelles, enchâssées ou autres car le degré de maîtrise de ces concepts est très variable selon les publics auxquels j'ai affaire (ces éléments relèvent du cours de français mais les contraintes calendaires font que tous les étudiants ne les ont pas abordés au moment où je les rencontre) et les préalables théoriques et terminologiques prendraient trop de temps. Je propose donc à mes étudiants de décrire les énoncés d'une façon plus grossière mais qui s'avère finalement tout aussi efficace. Nous découpons les discours selon des critères plus intuitifs basés sur la structure acoustique (les blocs énonciatifs et les reliefs particuliers), la structure sémantique (les ensembles thématiques et leur organisation) et la structure syntaxique (la structure propositionnelle, les marqueurs jonctifs et disjonctifs). L'unité qui se dégage rapidement de façon consensuelle est généralement désignée par le terme de *phrase*. Si, par-delà les débats entre spécialistes et les positionnements théoriques et opératoires sur la phrase (Le Goffic, 1994), on considère que celle-ci est déterminée par sa complétude sémantique (un sens relativement autonome) et syntaxique (les fonctions nécessaires sont assurées et on peut attribuer un rôle à chaque élément) et qu'elle est en outre construite sur une structure comportant un signal ouvrant et

un signal fermant (à l'écrit : majuscule initiale et ponctuation forte en clôture ; à l'oral : pause antérieure et attaque, profil intonatif, signal prosodique final et pause ultérieure), on peut jouer à comparer la structure phrastique des énoncés et constater que là où on aurait probablement organisé le texte en 3 ou 4 phrases écrites, la plupart des productions orales peuvent être considérées comme des énoncés monophrastiques systématiquement concaténés. Les étudiants commencent souvent par un "donc" ou un "alors" qui manifeste que leur discours est ancré dans le contexte social et répond en réalité à une demande institutionnelle définissant un contrat de communication qui sera souvent levé par un "voilà" conclusif (Charaudeau, 2004). Ces connecteurs logiques se retrouvent à plusieurs endroits du discours et perdent souvent leur valeur sémantique pour devenir de simples "relais" (certains semblent en réalité fonctionner comme éléments de réassurance, ponctuant la parole improvisée de *leitmotive* constituant autant d'îlots de "connu" ; mais ils peuvent proliférer au point de parasiter le discours et affaiblissent de fait sa construction logique) ; par exemple, je peux entendre ceci : « Donc... je m'appelle X... donc je suis né à Y... donc j'ai vingt-six ans... » Aux côtés d'autres coordonnants et de quelques plus rares subordonnants, ils participent à l'effacement des frontières phrastiques puisqu'ils apparaissent souvent là où l'écrit aurait utilisé une démarcation syntaxique nette. Ils amoindrissent aussi la structuration intonative puisqu'ils entretiennent un lien phatique et prosodique entre les syntagmes : au lieu d'une intonation descendante de clôture déclarative (Fónagy, 1983), on a une intonation montante (ou tenue) d'appel ou de prolongement. Ils masquent les pauses délimitatives et sont souvent accompagnés d'un "euh" phatique plus ou moins prolongé. Or, si le "euh" est utile dans la conversation sociale ordinaire car il permet de "garder le crachoir" alors que les mots nous manquent (il manifeste l'hésitation pour en minimiser les inconvénients), il est bien moins adapté aux discours de l'oral de concours : il est inutile de signifier aux jurés que vous avez l'intention de prolonger votre exposé (sa durée est prédéterminée par le cadrage de l'épreuve et les jurés n'ont pas le droit d'interrompre le candidat à ce moment), il n'est pas très adroit de manifester toutes ses hésitations (à la longue, une succession de "euh" inesthétiques peut donner une excessive impression de fragilité), et il escamote des éléments de structuration importants (intonation, pauses, attaques, connecteur signifiant). Ces phénomènes s'ajoutent à tous les problèmes de débit, de volume, d'articulation mais on verra qu'ils y sont finalement liés et que beaucoup participent des effets de stress.

L'exercice des "5 cercles" a comme visée principale l'adaptation des discours et prestations à différents contextes, différentes relations à l'auditoire, et différentes intentions perlocutoires (Austin, 1970) ou illocutoires (Searle, 1982) de l'énonciateur. Il est donc plutôt dirigé vers la pratique de la classe. Un même énoncé (il doit pouvoir être mémorisé et pour cela est généralement limité à une dizaine de secondes) doit être décliné cinq fois : 1) comme s'il n'y avait pas d'auditoire et que le sujet se parlait à lui-même ; 2) comme une information délivrée à un interlocuteur choisi dans l'assistance ; 3) comme une explication à visée didactique destinée à l'ensemble de l'auditoire ; 4)

comme un discours engagé et conatif prononcé face à un vaste auditoire (fictif) peu attentif et même relativement hostile ; 5) comme une déclamation poétique ou prophétique adressée à l'univers tout entier. On assiste à des performances très variables, certains se déclarant "à l'aise" là où d'autres éprouvent des difficultés, et réciproquement. L'exercice permet aussi d'attirer l'attention des étudiants sur les signes, indices et autres éléments caractérisant ces types d'interactions, et de leur donner quelques grilles de lecture que beaucoup n'avaient pas. Ce sont souvent les trois dernières variantes qui méritent commentaires et ajustements. Dans la variante 3), assez proche du discours enseignant classique, on remarque souvent une utilisation limitée de la corporéité (gestuelle, mimiques, déplacements) et surtout une faible conscience de ses possibilités signifiantes (mise en espace de la parole, utilisation des "lieux" du discours, rythmes et climats) ; à cela s'ajoutent les adaptations plus ou moins heureuses du débit et de l'articulation ainsi que la gestion du regard et de l'expressivité faciale. Rappelons en outre que la conscience et la connaissance des phénomènes ne suppléent pas toujours aux déficiences perceptives et aux embarras corporels. Dans la variante 4), beaucoup ont du mal à trouver les ressources nécessaires pour adopter une posture énergique et décidée ; la puissance sonore par exemple a du mal à s'ajuster, l'augmentation de volume semblant connotée négativement chez certains. Il peut s'agir d'inhibitions anciennes, "crier" étant socioculturellement perçu comme un dérèglement et une faute. Plus généralement, la convocation d'un mode langagier énergique se trouve souvent assimilé à un acte d'agressivité, de colère et de violence. Tous ces facteurs (que je traite à mesure de leur occurrence en resituant les phénomènes et en relativisant les interprétations) concourent à déstabiliser certains étudiants qui perdent une partie de leurs repères et de leurs processus de contrôle ; on voit alors apparaître des signes corporels typiques : genoux verrouillés, talons décollés, bassin bloqué, projection du corps vers le haut et l'avant avec en particulier avancée du maxillaire et étirement du larynx. Ces modifications posturales ont des effets vocaux (timbre dérapant dans les aigus, résonateurs hauts) bien connus puisqu'ils sont caractéristiques du forçage vocal. On sait en outre que ce processus (agressivité manifestée mais en même temps mal assumée et peu performante) a plutôt tendance à accroître les tensions qu'à les résoudre. La variante 5) enfin se heurte surtout à l'incompréhension et au malaise face à l'étrangeté<sup>70</sup> ; mais elle permet de vérifier l'importance des éléments posturaux et articulatoires et constitue une étape préalable à des exercices qui exploreront la théâtralité de l'acte d'enseignement.

J'ai souvent évoqué les difficultés que j'avais eues à élaborer mes formations, les difficultés rencontrées en cours, et les difficultés qu'éprouvaient manifestement certains publics ; mais s'il n'y avait eu que des difficultés, je me serais dit que je faisais fausse route. Les étudiants et enseignants

---

<sup>70</sup> Lorsque le public et les circonstances s'y prêtent, pour cette dernière variante je demande aux participants de monter sur la chaise. Outre que le changement de "point de vue" n'est pas négligeable et que le caractère d'étrangeté est encore accentué, l'exercice permet alors de prendre pleinement conscience (corporellement) de l'importance de la posture et des appuis au sol correspondants.

qui suivaient mes formations étaient globalement satisfaits, les retours étaient positifs (même si, je l'ai dit, ils montraient que les phénomènes n'étaient pas toujours traités au niveau suffisant) et plusieurs cas ont montré que les formations reçues pouvaient être très efficaces. Certains de mes étudiants adhéraient immédiatement aux contenus et aux modalités : c'était souvent des personnes issues du monde de l'entreprise et de la communication qui avaient reçu une formation assez proche et qui l'avaient bien intégrée dans leurs pratiques ; il s'agissait alors de resituer ces éléments dans le contexte de l'enseignement, et de vérifier que les savoirs formels pouvaient se convertir en pratiques efficaces. D'autres avaient dans leur cursus universitaire rencontré bon nombre des concepts et notions que je présentais (sociolinguistique de la communication, phonétique et phonologie, cognition située/incarnée, pédagogies interactives, corporéité) mais cela ne garantissait pas systématiquement une meilleure implication dans les cours : si certains mettaient à profit ce matériau initial pour l'approfondir et le revisiter dans ce cadre particulier, d'autres semblaient estimer que leurs acquis suffisaient et leur réinvestissement dans les exercices restait très formel ; je m'efforçais alors de montrer la nécessité d'une pratique effective et encourageais la mise en application des principes et des concepts faute de quoi ils risquaient à proprement parler de rester lettres mortes. Enfin, j'ai rencontré en plus de dix ans d'enseignement à l'IUFM un nombre non négligeable de personnes dont je pense qu'elles ne sont jamais entrées dans les problématiques et les pratiques "Corps et voix" ou les ont carrément refusées. Quelles raisons ou motivations (exprimées ou non) pouvaient étayer leur positionnement ? Leurs arguments pouvaient être de différentes natures :

- "Communiquer, c'est naturel" : c'est à peu près ainsi qu'on pourrait résumer la chose pour ceux qui estiment (indépendamment de leurs performances effectives) qu'il est inutile de s'attarder sur ce point, sauf si on a problème particulier. Dans le sondage donné aux ex-étudiants (cf. *supra* 1.4.2. fin), l'une des réponses fut que les formations "Corps et voix" étaient utiles "*pour les timides*".
- "Bien communiquer, c'est un don" : c'est la position de ceux qui croient au charisme ou à la vocation. Dans ce cas, toute formation des enseignants en la matière est illusoire, ne pouvant être au mieux qu'un centre de tri (et éventuellement de perfectionnement). Là aussi, de telles opinions sont totalement indépendantes des performances effectives des individus, mais il faut ajouter que leur conception du "bien communiquer" reste souvent très floue ou très discutable.
- "La communication enseignante, ça s'apprend sur le tas" : pour ceux-là, il s'agit d'intégrer des trucs et des routines "de terrain", la réflexion n'a rien à voir là-dedans et la pratique se constituera "toute seule". Cette dichotomie théorie/pratique est un *leitmotiv* des formations d'enseignants. Elle est en totale contradiction avec l'idée même d'enseignement, incohérente et à courte vue. Si j'ai évoqué les limites que je mettais à la notion de "praticien réflexif", ce n'est pas pour la remplacer par celle de "praticien obtus". La pratique et la théorie doivent fonctionner

en dialectique permanente ; toute autre modalité secrète l'immobilisme routinier, l'aveuglement et la stérilité. Et j'ajouterai que même si on estime que l'expérience "du terrain" apporte des éléments irremplaçables, une préparation bien conçue peut au moins amortir les chocs initiaux (pour l'enseignant débutant comme pour ses élèves) et éviter qu'on se retrouve... sous le tas.

- "Le corps, la voix, c'est personnel" : ceux-là refusent l'idée même d'une identité professionnelle ; mettant en avant des valeurs comme la vérité et la sincérité, ils jugent que l'enseignant doit "rester lui-même". A ceux-là, il faut rappeler les principes d'adaptation comportementale, leur faire réinterroger l'origine de nos habitudes et habitus, et éventuellement explorer les jeux dramatiques. Mais cette attitude confine parfois à la crispation, révélant de puissants enjeux psychologiques qu'il faudrait avoir le temps de prendre en considération pour que les éléments de formation ne soient pas appréhendés comme des tentatives de mainmise ou de formatage, mais bien comme des enrichissements de la palette comportementale personnelle et professionnelle.
- "Quel rapport ?" : certains ne voient pas en quoi l'exploration des processus phonatoires, un exercice postural ou un jeu dramatique de mise en situation peuvent concerner leurs aptitudes discursives ou leur pratique enseignante. Les exercices métonymiques (on travaille un élément de la situation réelle) leur sont généralement plus accessibles que les exercices métaphoriques (on transpose dans un autre contexte la compétence travaillée) et ce trait semble indiquer que c'est surtout la difficulté cognitive ("comment catégoriser le phénomène ?") qui déstabilise ces individus. Il est à noter que le phénomène de transposition que j'ai appelé "métaphorique" est fréquemment utilisé dans l'enseignement (en mathématiques, si un étudiant a appris la didactique de l'addition à partir d'un support où il était question de pommes, il n'en induira pas que cette opération n'est pas applicable aux bananes) mais le trait d'union qui semble totalement échapper à ces personnes, c'est... elles-mêmes : leur corporéité, leur émotivité, leurs ressentis ne sont pas perçus comme des concepts porteurs et fédérateurs.
- "C'est ridicule" : les exercices vocaux et corporels sont pour certains du domaine du folklore et n'ont pas leur place dans la formation des enseignants, s'y adonner (en public, de surcroît) est ridicule et même passablement humiliant. Ces jugements qui vont dans la lignée des critères de la "distinction" bourdieusienne (Bourdieu, 1979) se rencontrent plus souvent qu'on pourrait le croire chez les enseignants et les étudiants. Dans un article paru en 2004 dans la revue de l'IUFM (Saëz, 2004), je rappelai que l'histoire de l'enseignement de l'éducation physique dans l'Ecole française (Arnaud, 1983, 1991) montre combien le rapport des enseignants au corps est complexe et combien la dimension intellectuelle de la profession est parfois hypertrophiée au point de considérer toute implication corporelle comme une déchéance. Lors du colloque "Corps et voix" de 2005, j'avais collecté dans la presse divers témoignages sur les formations délivrées dans les IUFM de France. Une étudiante de Créteil disait que dans les modules "Corps et voix",



on n'apprenait qu'à "crier". Un autre déclarait qu'il n'avait tout de même "*pas fait huit ans de philo pour ramper en chaussettes sur la moquette*"<sup>71</sup>. Effectivement l'exercice était sans doute maladroit : j'ai déjà vu ce genre de travail où on se propose de "faire percevoir à l'enseignant comment les enfants de Maternelle vivent l'espace" et je trouve cela peu adapté (le vécu corporel de l'adulte n'est plus celui du petit enfant et la transposition me semble très illusoire) et peu productif (la gêne et l'inconfort sont plus activés que la perception spatiale). Mais ce que je trouve d'intéressant dans la remarque de cet étudiant, c'est sa façon d'opposer ses "*huit ans de philo*" au "*ramper en chaussettes*" et à "*la moquette*" (probablement une allusion supplémentaire : la moquette renvoyant aux "fumeurs de moquette", autrement dit les fumeurs de marijuana et autres farfelus et illuminés), comme deux univers incompatibles (l'équation sous-jacente est : *ramper + chaussettes + moquette = humiliation + ridicule + incohérence*). La philosophie serait donc aux antipodes du quotidien, du trivial, du corporel. Depuis Platon, cette idée a été remise en question.

#### 1.4.4. Observations complémentaires

Je vais présenter ici un petit florilège de situations et de cas observés dans d'autres circonstances professionnelles (stages de formation continue, visites de classe, dispositifs particuliers)<sup>72</sup>. Je reviendrai sur ces exemples à la fin de ce travail et dirai comment les traiter à la lueur des conclusions que j'aurai tirées. Je montrerai ainsi comment ces phénomènes apparemment disparates sont à rassembler dans un paradigme commun.

1. Dans une classe de CP (Cours Préparatoire), une jeune enseignante demande à ses élèves de repérer le son [g] ; pour cela, elle prononce lentement des mots contenant ou non ce phonème (en même temps, elle scande les syllabes en s'aidant d'un geste de battement) et les élèves doivent frapper dans leurs mains quand ils l'entendent. Par exemple, ils restent immobiles pour "chevalier", et frappent dans les mains à la première syllabe de "gâteau", ou de "grenouille", à la deuxième syllabe de "magasin", etc. Tout se passe à peu près correctement jusqu'à ce qu'un élève (situé juste devant moi qui observe depuis le fond de la classe) se trompe pour le mot "dragon" : il frappe deux fois dans ses mains, marquant les deux syllabes. L'enseignante s'en aperçoit et le reprend : « Fais bien attention. Ecoute. » Elle reprend le mot spécialement pour

<sup>71</sup> Coïncidence ? La formule apparaît dans un article de Natacha Polony : "Ecole, les 10 mesures qui peuvent tout changer" dans le magazine *Marianne* en octobre 2002. Elle est reprise dans un ouvrage caricaturant les formations IUFM comme il s'en est produit foison dans les années qui ont précédé leur disparition : "*Un vague théâtral, se souvient une enseignante de la Seine-Saint-Denis, nous a obligés à ramper en chaussettes sur la moquette pour nous apprendre « à nous mouvoir dans l'espace-classe.»*" (Antier, 2011).

<sup>72</sup> Je passe rapidement sur ce qui a déjà été évoqué *supra* et qui est abordé dans les dispositifs de formation "Corps et voix" : mauvaise gestion prosodique ne manifestant pas la structuration des discours et ne facilitant pas leur compréhension-mémorisation (attaques non marquées, défaut de closures intonatives et concaténations excessives et peu significatives, pauses trop rares et mal utilisées) ; mauvaise gestion respiratoire ; forçages et mauvais placements vocaux ; maladrotes et inhibitions dans l'utilisation du posturo-mimo-gestuel et des déplacements ; effets de stress.

l'élève fautif ; celui-ci, très concentré, reffrappe deux fois. L'enseignante insiste : « Mais non. Ecoute bien. » Elle ralentit encore son débit, exagère l'articulation, agrandit les gestes. L'élève semble tout yeux et oreilles, il fait manifestement de grands efforts pour bien percevoir... et il reffrappe deux fois. A force d'essais (le reste de la classe suit l'opération, adressant à l'élève concerné, par les attitudes et les commentaires chuchotés, un message dont on ne sait trop s'il est d'encouragement ou de réprobation), l'élève finit par produire ce qu'on attend de lui (et qui lui a été montré) et l'enseignante passe au mot suivant. Il aurait été intéressant qu'elle-même "écoute". L'enfant accompagnait ses essais d'une faible vocalisation : il disait [gRa g ɔ̃].

2. Dans une classe de Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année (CE2), lors d'un exercice écrit un élève d'origine maghrébine<sup>73</sup> écrit "*cobé*" pour "copain". Là aussi, l'enseignante le reprendra en lui intimant "de bien écouter". Quand je lui demande de diagnostiquer l'erreur de l'élève, elle me dit en gros qu'il a fait "n'importe quoi" par manque d'attention. Elle ajoute que cet élève a beaucoup de difficultés en orthographe, et que c'est d'ailleurs le cas pour ces élèves "qui prononcent mal". Je lui demande si elle peut analyser plus finement ce cas, mais apparemment la corrélation entre l'orthographe et la prononciation n'a pas été explorée plus avant. Il est pourtant intéressant de constater que l'élève a peut-être fait une transposition entre le système phonologique de l'arabe et celui du français<sup>74</sup>. En effet, la consonne explosive bilabiale sourde [p] n'existant pas en arabe, il lui substitue l'explosive bilabiale sonore [b] dont l'arabe dispose ; de même, l'arabe ignorant les voyelles nasales, il dénasalise le [ɛ̃], obtenant un [ɛ] ou un [e]<sup>75</sup>. Lui dire "Ecoute bien " ne servira donc pas à grand chose si on n'a pas vérifié ce qu'il produit et même "ce qu'il entend", et par ailleurs le diagnostic du "n'importe quoi" n'est ni valorisant ni productif.
3. Dans une classe de Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année (CE1), une étudiante stagiaire initie les élèves à l'anglais. Après la séance, voici le dialogue qui s'ouvre entre elle et moi :
  - Stagiaire : « Lorsque j'essaie de faire produire le [h] aspiré (*sic*), les élèves produisent un [R] ; *happy* devient \**rappy* ! Je ne comprends pas pourquoi ils font cela, et je ne peux pas les corriger.»
  - Formateur : « Quelle est votre explication du phénomène, et comment essayez- vous d'y remédier ? »
  - Stagiaire : « Je pense qu'ils se trompent, ou qu'ils font n'importe quoi... Peut-être aussi qu'ils s'imitent entre eux. Moi, j'essaie de bien leur montrer, je fais [h], [h]... (elle produit

<sup>73</sup> L'enfant peut être considéré comme un francophone natif : né en France, il ne parle que français car c'est la langue qui est utilisée de façon dominante dans son univers familial et dans laquelle il a été élevé par la volonté de ses parents (il connaît quelques termes et expressions arabes mais ce sont des éléments marginaux qu'il utilise en les intégrant dans un discours dont l'économie générale est clairement francophone) ; pour autant, son environnement familial, lui, est d'origine arabophone et lui a légué ses habitudes langagières (et notamment une phonologie "bricolée").

<sup>74</sup> Les systèmes phonologiques ont la vie dure ; la plupart des accents régionaux français sont ainsi des survivances des langues ou dialectes parlés autrefois que les locuteurs locaux, de génération en génération, prolongent après même que l'usage en a disparu.

<sup>75</sup> L'enseignante n'avait en outre pas très clairement conscience que le [ɛ̃] était un [ɛ] nasal, sans doute abusée par la

le phonème, très caractérisé) ; et eux, ils me regardent, et ils font [R], [R]...»

On a commencé par faire un sort à l'appellation traditionnelle "h aspiré", en faisant réaliser que ce "h" est en réalité expiré ; la terminologie n'est certainement pas ici ce qui crée la confusion chez les élèves, mais elle est au moins le signe d'une certaine confusion chez l'enseignant...

J'ai ensuite précisé que la variante *\*rappy* pour *happy* n'est finalement pas si absurde et qu'il est même fort possible qu'elle serait plus compréhensible pour un anglophone que le *\*appy* dont se contentent beaucoup d'élèves (et d'enseignants) français ; en effet, la version *\*appy* ampute purement et simplement un phonème et équivaut donc à produire, par exemple, en français *\*aise* pour *chaise* ou *\*apier* pour *papier*. On signale ainsi que dans les pays hispanophones, les apprenants sont invités à produire une jota [χ] et prononcent donc *\*japi*, ce qui n'est pas loin du *\*rappy* incriminé. La production des élèves n'est donc pas "n'importe quoi" ; elle est une approximation phonatoire, les élèves cherchant le phonème dans la bonne zone articulaire (l'arrière du palais) et y trouvant un phonème français assez proche, la fricative [R]. L'apprentissage phonopraxique doit nécessairement partir des pratiques et des ressentis des élèves, par prise en compte-clarification puis correction-évaluation<sup>76</sup>. J'aide la stagiaire (et je l'invite à en faire autant avec ses élèves) à prendre d'abord nettement en compte le phénomène expiratoire, par une exploration verbalisée des ressentis (travail sur la respiration et les processus musculaires et pneumatiques). Ensuite, il s'agit de repérer ce qui distingue le [R] français du [h] anglais ; après quelques tâtonnements, la stagiaire finit par réaliser que c'est le battement de la luette dans le [R] français, justement dit "uvulaire". Comment donc éliminer ce phénomène (puisque'il se révèle fort difficile de maîtriser sa luette dans les processus phonatoires conscients) ? On s'aperçoit alors qu'on arrive à un phonème très proche du [h] si l'on part du [R] et qu'on ouvre progressivement la bouche. Cette sensation phonopraxique nouvelle étant mise en place, on pourra arriver ultérieurement à des processus plus économiques.

4. Dans un CP, une étudiante stagiaire initie les élèves à l'espagnol (lexique des couleurs et de la numération). Les enfants manipulent des cartes portant les noms des couleurs ou simplement colorées, et d'autres portant des chiffres ou leur nom ; les cartes portant les noms des couleurs et des chiffres sont en français ou en espagnol. Ils doivent les appairer ou les organiser. La stagiaire vérifie et valide ou non les tentatives des élèves, mais à aucun moment elle ne fait verbaliser leurs processus d'identification. Pourtant, je les voyais sub-vocaliser les phonèmes communs (par exemple le [d] commun à "deux et "dos") ; c'était là une excellente occasion de travailler la conscience phonémique. A l'inverse, pour aider (?) un groupe d'élèves, elle leur

---

graphie utilisant un [i]...

<sup>76</sup> On pourrait ici avoir recours à la correction verbo-tonale (Renard, 1989). Mais tous les enseignants n'ont pas été formés à ces méthodes relativement complexes qui sont souvent réservés aux dispositifs de FLE (Français Langue Etrangère). Il faudra donc le plus souvent se contenter d'outils plus simples ; mais il est déjà possible de traiter bien des cas si on a une conscience assez lucide des processus essentiels et qu'on y exerce son attention et ses pratiques.

déclare que "vert" et "verde" « ça se dit presque pareil », sans réaliser que la similitude est ici surtout graphique et que, phonétiquement parlant, [vɛR] ne ressemble pas tant que ça à [berde].

5. Dans une Grande Section (GS) de Maternelle, une étudiante stagiaire a choisi le verbe "peler" comme "mot du jour". Elle a montré une illustration tirée d'un album travaillé en classe puis a écrit le mot au tableau. Les élèves sont invités à dire ce que ce terme leur évoque. La discussion s'oriente vite sur la distinction entre fruits et légumes qu'on "pèle" ou "épluche" (sans d'ailleurs grande rigueur de critères ; il faut reconnaître que la différence est parfois bien subtile). Puis on évoque les "couteaux" et "épluche-légumes" et la leçon s'arrête à peu près là. Tout s'est fait par pure verbalisation : on aurait pu imaginer au moins une exploration gestuelle des diverses modalités de l'action. Et surtout, le signifiant lui-même n'est jamais vraiment pris en considération. Quand l'enseignante a employé le mot "épluchure", un enfant a dit « des \*pluches » qui est une prononciation relâchée usitée dans le Midi, et une autre a alors émis le mot "peluche" (avec une mimique gestuelle d'embrassement affectueux). L'enseignante a négligé tous ces éléments ; pourtant, outre leur potentiel motivant (ils rattachaient le sujet à l'univers vécu et affectif des enfants), ils constituaient des tentatives intéressantes de manipulation heuristique du signifiant. Pourquoi l'enseignante ne s'est-elle pas intéressée à la forme du mot ? Pourquoi ne pas avoir joué avec les possibilités acoustiques (rimes, paronymie voire homophonie avec "pelle", etc) ou graphiques (l'"allure" du mot) ? Pourquoi s'être cantonnée à un sémantisme étroit et ne pas avoir associé le terme à des catégories morphologiques (famille étymologique, flexions) ? La stagiaire savait-elle que le mot résulte d'une confusion historique entre le latin *pilare* (= enlever le poil) et d'autres termes apparentés eux au latin *pellis* (= peau ; usage d'abord familier, la *pellis* étant la peau des animaux alors que la peau humaine était désignée par le terme plus noble de *cutis*) et que "pelure" renvoie donc à l'un quand "peluche " renvoie à l'autre ? Bien sûr, il n'était pas question de donner un cours de philologie historique à ces enfants de Maternelle, mais un peu de documentation préalable sur le mot (et pas seulement sur son sens) aurait été bienvenu chez la stagiaire, et plus généralement une plus grande attention accordée au signifiant et à ses différentes actualisations chez les élèves.
6. Lors d'un stage de formation continue destiné à des enseignants du premier degré désireux d'obtenir une qualification en langues étrangères, je suis amené à travailler sur leurs représentations des univers linguistiques<sup>77</sup>. Le dispositif est un jeu dramatique où les participants devront jouer des personnages parlant des langues étrangères, dans une situation déterminée. Le jeu se fait chaque fois avec deux partenaires et chacun s'est vu attribuer par tirage au sort une langue dont on a d'abord vérifié qu'il ne le connaissait pas. Les situations sont également tirées au sort. On s'aperçoit que les représentations de certains systèmes linguistiques et culturels sont parfois fort lacunaires ; ce n'est pas étonnant pour des langues

"exotiques" comme le bantou ou le tahitien, c'est plus surprenant pour d'autres. On pourrait aussi gloser sur les stéréotypes diffus qui transparaissent ici, parfois à la surprise des protagonistes eux-mêmes, mais ce n'est pas ici le sujet. Ce qui m'intéresse ici, c'est le recours au corps. Assez naturellement, certaines constructions dramatiques des stagiaires s'efforcent de traduire l'"étrangeté praxique" du système concerné (gutturales de l'arabe, labiodentales + dentales du grec, diphtongues du portugais) car c'est d'abord à ces traits discriminants qu'ils sont sensibles. Mais il est encore plus intéressant de voir comment certains inscrivent leur composition dans une économie corporelle générale, le geste phonopraxique "accompagnant" les phénomènes sensori-moteurs (ondulations corporelles et "ondulation" linguale pour le tahitien, arrondissement gestuel et postérieures arrondies pour le bantou, fermeture corporelle et forte segmentation pour le russe).

7. Lors d'une formation destinée aux Professeurs des Ecoles débutants (1<sup>ère</sup> année d'exercice)<sup>78</sup>, j'interviens pour une demi-journée consacrée à "l'acquisition de compétences phonologiques à l'Ecole Maternelle". Je propose aux stagiaires un jeu initial sous forme de questionnaire pour faire le point de leurs compétences et connaissances. Le questionnaire est traité en groupes de 4 ou 5 et on y consacre à peu près une demi-heure. Il propose quelques questions assez traditionnelles, telles qu'on peut en trouver sur les sites d'accompagnement pédagogique du Ministère (EDUSCOL ; <http://eduscol.education.fr/>) et d'autres un peu plus particulières<sup>79</sup>. Sans grande surprise, on constate que bon nombre d'items posent de gros problèmes aux stagiaires. Il y a de nombreux désaccords au sein des groupes. Certains sont dus à des ignorances ou des erreurs manifestes mais nombre d'autres sont plutôt dus à des interprétations personnelles trop rigides et à une difficulté à dépasser les représentations premières (par exemple pour le cas des "e muets"). Mais là aussi, ce qui a surtout retenu mon attention, c'est le recours au corps, à peine conscientisé et pratiquement jamais structuré : les stagiaires font des subvocalisations et des essais articulatoires sans que ces explorations corporelles soient systématisées. Comme les enfants, ils ouvrent la bouche, étirent les lèvres, surarticulent, mais aucun n'a l'idée de formaliser ces expérimentations, de les partager<sup>80</sup> ou d'en extraire des éléments de catégorisation ou de discrimination. La phonologie reste donc un domaine de connaissance incertain et séparé de la sensorimotricité vécue des individus.
8. Nous sommes en Petite Section (PS) de Maternelle, au tout début de l'année scolaire. Un petit garçon revient des toilettes après le "passage" rituel ; il n'a pas uriné aux toilettes et c'est au

---

<sup>77</sup> On trouvera en annexe 13 le détail de cette séance de formation.

<sup>78</sup> Il s'agit d'un stage proposé par le Groupe Départemental Maternelle dans lequel je suis impliqué ; les enseignants concernés sont tous en poste en Maternelle.

<sup>79</sup> Le questionnaire se trouve en annexe 14 ; on reconnaîtra dans les questions 9 et 10 des cas déjà évoqués *supra*.

<sup>80</sup> Il y a parfois des monstrations (« regarde, ça fait... ») voire des argumentations justificatives (« Mais non, c'est comme ça... ») mais la réflexion et l'expérimentation ne vont pas au-delà

retour en classe qu'il libère sa vessie, au grand dam de l'enseignante et de l'ATSEM<sup>81</sup>. Comme le fait se reproduit, l'enseignante en touche un mot à la mère de l'enfant qui répond : « Il vous teste. »

## 1.5. Cheminement théorique et méthodologique

Tout ceci étant posé, il me restait à éclaircir encore les éléments en jeu et leurs relations en précisant les concepts fondamentaux, à poser des hypothèses explicatives et des grilles d'analyse, et à définir un protocole de validation ; et au-delà, à proposer des solutions ou tout au moins à clarifier enjeux et méthodes. De nombreuses références s'offraient à moi, mais tout autant que m'appuyer sur les données utilisables, il était important pour moi de repérer les points de contradiction et les insuffisances pratiques. J'évoquerai d'abord trois domaines qui ont permis d'apporter des éclairages particuliers à mes problématiques de travail et de recherche, le but n'étant pas ici de traiter l'ensemble des questions du champ, mais d'en extraire des points significatifs.

### 1.5.1. Eclairage 1 : les sciences du langage et la sociologie de la communication

J'ai essentiellement évoqué jusqu'à présent les aspects pragmatiques des actes de parole et les théories afférentes. Mais je ne peux manquer de m'occuper aussi du traitement **rhétorique**. Depuis les travaux initiaux de Chaïm Perelman, la rhétorique a retrouvé les lettres de noblesse qu'elle avait peu à peu perdues, accusée qu'elle était d'être une technique vide ou un procédé de manipulation.

*"Si (...) on se refuse à ne voir dans la culture qu'une expression irrationnelle des intérêts et des passions, si l'on reconnaît la possibilité d'une discussion raisonnable dans le domaine des valeurs, sans la limiter à l'étude des moyens les plus appropriés à la réalisation de fins égoïstes, on est obligé d'admettre que nos évaluations et nos justifications méritent d'être prises au sérieux et examinées de façon critique. Or les justifications comme les critiques ne se conçoivent qu'en fonction des arguments qui viennent les appuyer ou les réfuter. L'argumentation étant une forme de raisonnement sans laquelle la vie de l'esprit et l'établissement d'une communauté humaine se révèlent impossibles, il y a lieu, semble-t-il, de réserver, au sein de la logique, une place à la théorie de l'argumentation, à côté de celle que l'on accorde à la théorie de la démonstration, élaborée par la logique formelle." (Perelman, 1958)*

Certains éléments étaient traités dans les cours de mes collègues de français (tropes, constructions logiques, carré sémiotique, instances discursives, communautés de parole) et je pouvais me contenter d'y faire référence ou de les utiliser sans plus de commentaires ; je présentais surtout à mes étudiants les deux triptyques antiques *ethos-pathos-logos* et *placere-docere-movere* comme deux bonnes grilles herméneutiques, leur montrant que depuis Aristote, Cicéron et Quintilien ces notions avaient quelque peu évolué mais qu'elles rejoignaient finalement les approches les plus contemporaines. Ainsi le système crédibilité-captation-discours (Charaudeau, 2004, 2006) peut-il

---

<sup>81</sup> Agent Territorial Spécialisé en Ecole Maternelle ; l'ATSEM aide l'enseignante dans les tâches matérielles et certaines activités pédagogiques (rangement et entretien du matériel, encadrement, surveillance et animation, etc)



être considéré comme un réinvestissement du *ethos-pathos-logos*. J'utilisais la notion d'*ethos* pour aborder les thèmes de l'image de l'enseignant (ou du candidat), du statut et du rôle, de l'identité personnelle et individuelle. Le *pathos* permettait de traiter des fonctions expressive et impressive du message (Jakobson, 1963) et plus généralement de la dimension pédagogique et relationnelle. Le *logos* s'appliquait aux thèmes des savoirs et de la didactique (conception des discours et de leurs énoncés, stratégies discursives) mais aussi à l'énonciation proprement dite (production des discours), dimension indubitablement la moins prise en compte dans les cursus d'enseignement français, et fondement initial des formations "Corps et voix"<sup>82</sup>. J'étais particulièrement sensible à cet aspect des choses puisque l'un des problèmes principaux que je rencontrais était justement, à cause du flou épistémologique et des représentations défailtantes de certains publics, la nécessité de poser l'*ethos*-crédibilité de mes cours (et de ma "personne enseignante") pour asseoir leur *pathos*-captation et conforter leur *logos*-discours.

Cette partie à jouer avec mes publics (et je rappelle que les modalités des cours et leurs processus de déroulement, dans l'optique de la pédagogie explicite, étaient aussi traités comme des éléments d'enseignement non par leur seule "exemplarité" mais comme situations expérientielles et matière à réflexion) mettait en évidence la problématique de la co-construction des discours (Vion, 1992) et de l'intersubjectivité (Verine et Détrie, 2011). Ces processus, comme précédemment la notion d'*ethos* et la question de l'identité, m'obligèrent à consulter les travaux de psychologues sur la construction du Soi (James, 1892, éd. 2003) et sur sa dimension socioculturelle (Mead, 1934, éd. 1963), qui furent systématisés par Erikson dans leur tension entre le *sentiment de différenciation individuelle* et la *tendance à la conformation sociale* (Erikson, 1972). Je m'intéressai aussi à la psychomotricité et en particulier aux travaux d'André Bullinger et à son *bilan sensorimoteur* (Bullinger, 2007). Le problème des normes et des éléments de la communication socioculturelle (l'établissement des consensus) m'emmena jusqu'à la philosophie de l'*agir communicationnel* (Habermas, 1987).

Mais, conscient que si je ne devais rien négliger, je ne pouvais prétendre tout maîtriser, je m'efforçai de me recentrer sur les approches de la **sociolinguistique de la communication**, dans le prolongement de la linguistique interactionnelle (Gumperz, 1989 a) et surtout des recherches initiées

---

<sup>82</sup> Un travail simple de réactivation des procédés rhétoriques consiste tout bonnement à demander aux étudiants de s'appuyer sur les marques typographiques d'un texte lu (ou des marques typographiques qui apparaîtraient dans l'équivalent écrit d'un texte dit). Je leur fais d'abord remarquer comment la seule mise en page permet le plus souvent d'identifier le type de texte ; puis nous listons les caractéristiques typographiques du texte narratif et du texte documentaire ou didactique (types que les étudiants sont amenés à devoir maîtriser) et nous en expliquons les finalités (par exemple, l'utilité et la signification du découpage en paragraphes, des titres, des variations de caractères). Je rappelle alors rapidement comment et pourquoi se sont élaborés les codes typographiques et leur importance dans l'usage commun (Drillon, 1991), montrant leur lien avec les modes historiques de lecture et d'usage des supports textuels, et notamment le passage d'une lecture oralisée en contexte collectif à une lecture silencieuse et individuelle (Manguel, 2000). Je les invite alors à inverser le processus historique et à penser à "mettre en page" leur discours, ce qui le rendra plus aisément identifiable, plus accessible, plus "animé" et donc plus efficace. La plupart des étudiants

par le groupe de Palo Alto (Winkin & al., 1981) auxquelles je me suis déjà référé plusieurs fois. Je m'intéressai tout particulièrement aux rituels d'interaction et à la question de la *face* (Goffman, 1973), à la proxémie et au relativisme culturel (Hall, 1971) et même à la tentative avortée de codification de kinèmes (Birdwhistell, 1970). Ces auteurs, et quelques autres, méritent ici une attention particulière car ils sont parmi les plus cités dans les articles, les cours et les bibliographies consacrés à ces questions et ils étaient souvent les plus connus et les plus évoqués par mes étudiants, leurs thèses constituant une *doxa* en la matière. Il est inutile de répertorier ici tout ce que ces auteurs incontournables ont pu m'apporter dans mon questionnement, mais je vais tenter d'indiquer très modestement ce qui me gênait parfois ou me semblait insuffisant. Le parti pris descriptif et analytique de la plupart des auteurs les conduit à s'attacher au sens que l'échange prend pour un observateur, or il me fallait m'occuper aussi et surtout du sens<sup>83</sup> que l'échange a pour chacun des protagonistes. **Goffman** évacue ce problème dès l'introduction du premier tome de la *Mise en scène de la vie quotidienne* en une formule restée célèbre :

*"Dans ce livre, je pose l'hypothèse qu'une étude convenable des interactions s'intéresse, non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence. (...) Nous n'éviterons pas la psychologie, mais une psychologie dépouillée et étriquée, qui convienne à l'étude sociologique des conversations, des rencontres de hasard, des banquets, des procès, des flâneries. Ainsi donc, non pas des hommes et leurs moments ; mais plutôt les moments et leurs hommes." (Goffman, 1973, 1, p 8)*

Les ressorts psychologiques étant ainsi écartés, on pourrait penser que les éléments communicationnels seront donc rattachés à un système comportemental qui en explorera les processus corporels et leurs fondements ; mais si Goffman déclare que "*les éthologues apportent (...) des idées neuves*" et que la "*valeur de modèle*" de l'éthologie "*reste claire*"<sup>84</sup>, et s'il intègre quelques-unes de ses données, il interroge très peu l'ontogenèse et la phylogenèse des comportements. Outre que, selon ses propres dires, l'éthologie n'en fût qu'à ses débuts, on peut aussi penser que, le propos de Goffman étant plus analytique qu'explicatif, il ne s'intéressait guère au problème des origines comportementales ; Goffman ne regarde pas vers l'amont du comportement, mais vers son aval et sa signification sociale. Il trouve d'ailleurs "*naïves*" les hypothèses explicatives de beaucoup d'éthologues qui "*sont prompts à appliquer un schéma darwinien et rendent compte de n'importe quel comportement routinier en fonction de sa valeur permanente (voire rémanente) pour la survie.*"<sup>85</sup> Les éléments comportementaux s'expliquent pour lui par leur valeur stratégique dans la construction de la personne sociale, dans la préservation de sa face et

---

semblent faire là une découverte...

<sup>83</sup> Dans cette phrase, les deux occurrences du mot *sens* ne renvoient pas exactement aux mêmes valeurs sémiologiques. La première ne correspond qu'à la *signification* ; la deuxième inclut dans un bouquet étymologique la *signification*, les *sensations*, les *sentiments* et les *ressentis*

<sup>84</sup> Goffman, 1973, 2, p 18

<sup>85</sup> *Ibid.*

dans la construction de son récit personnel. Le sens qu'ils prennent. Au début du premier tome, la "ligne de conduite" et la "face" apparaissent comme des créations spontanées. La première s'impose à l'individu avec tout son appareil conceptuel et symbolique et son "mode d'emploi" sans autre forme de procès<sup>86</sup>. Et les fondements de la seconde ne seront pas davantage explicités puisqu'elle est définie par la première<sup>87</sup>. Mais que se passe-t-il exactement ? Dans le chapitre consacré aux "Echanges réparateurs", on trouve un passage intitulé "L'expression corporelle"<sup>88</sup> dans lequel les comportements réparateurs sont analysés comme des sortes de mimodrames permettant de reconstituer le récit personnel en y intégrant l'événement re-sémiotisé. Dans ce même passage se trouve aussi une note de bas de page qui commente le fait qu'un offenseur (celui qui a par inadvertance fixé un protagoniste de façon inconvenante) peut retirer son regard en admettant sa faute ou en feignant le naturel. Il s'agit justement d'un exemple emprunté à l'éthologie animale :

*"Au sein de diverses espèces de primates, il n'est pas rare que les inférieurs surveillent les chefs, afin de savoir le plus tôt possible à quelles actions ils pourront être appelés ; mais dès que le chef les regarde en retour, ils se détournent afin d'éviter le défi et l'empiètement que peut impliquer un regard fixe. Il apparaît donc que les animaux emploient certaines expressions corporelles identiques aux nôtres. Suzanne Ripley indique que des macaques en présence d'un chef détournent la tête et font ostensiblement semblant de s'intéresser à un événement distant, alors même qu'ils continuent à s'orienter corporellement et spatialement vers l'activité du chef"<sup>89</sup>.*

Pour un peu, ce serait les rituels humains qui seraient à l'origine des comportements des primates, puisque ce sont eux qui servent à les décoder ! Mais est-il bien certain que la motivation initiale des inférieurs surveillant le chef soit la servilité et le zèle ? Pourquoi le regard fixe est-il une agression ? Pourquoi est-il licite de détourner la tête sans détourner le corps, et pas l'inverse ? Et tous ces rituels visent-ils à la préservation de récits personnels ? A trop se méfier des hypothèses darwiniennes naïves obsédées par la survie de l'espèce, Goffman n'aurait-il pas sous-estimé l'importance de ces paramètres comportementaux premiers ? En fait, il résout la dialectique classique nature/culture en intégrant la première à la deuxième. Il parle bien de "nature humaine universelle" mais c'est en termes assez paradoxaux puisque, sous la culture, il y a encore... de la culture :

*"L'idée impliquée dans mon propos est que, sous leurs différences culturelles, les hommes sont partout semblables. S'il est vrai qu'il existe une nature humaine universelle, ce n'est pas en examinant les personnes elles-mêmes que nous l'éclaircirons. Il faut plutôt considérer le fait que, partout, les sociétés, pour se maintenir comme telles, doivent mobiliser leurs membres pour en faire des participants de rencontres autocontrôlées. Le rituel est un des moyens d'entraîner l'individu dans ce but : on lui apprend à être attentif, à s'attacher à son*

<sup>86</sup> "Qu'il ait ou non l'intention d'adopter une telle ligne, l'individu finit toujours par s'apercevoir qu'il en a effectivement suivi une. Et comme les autres participants supposent toujours chez lui une position plus ou moins intentionnelle, il s'ensuit que, s'il veut s'adapter à leurs réactions, il lui faut prendre en considération l'impression qu'ils ont pu se former à son égard." (Goffman, 1973. 1, p 9)

<sup>87</sup> "On peut définir le terme de face comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier" (Ibid.)

<sup>88</sup> Goffman, 1973, 2, pp 125-137

<sup>89</sup> Ibid., pp 128-129, note 20

*moi et à l'expression de ce moi à travers la face qu'il garde, à faire montre de fierté, d'honneur et de dignité, à avoir de la considération, du tact et une certaine assurance. (...) La nature humaine n'est pas une réalité très humaine. En l'acquérant, la personne devient une sorte de construction, qui ne se développe pas sur des tendances psychiques intérieures, mais est élaborée à partir de règles morales qui lui sont imprimées de l'extérieur." (Goffman, 1973, 1, p 41-42)*

L'origine de ces "règles morales" n'est pas précisée ; gageons qu'elles sont plus pensées dans une optique kantienne, par exemple, que dans une perspective "naturaliste" qui irait chercher des racines de la morale humaine dans des processus biologiques plus larges et plus fondamentaux. Les thèses darwiniennes ne sont pas toujours utilisées de façon rigide ; certains chercheurs les ont réactualisées et en tirent des conclusions moins "naïves" que ne le dit Goffman. C'est ce que fait Frans de Waal qui voit dans l'empathie une attitude spontanée chez les primates et même chez d'autres animaux.

*"Il y a plusieurs façons de concevoir le sens moral. Quant à moi, j'adhère aux vues du philosophe David Humes, selon lequel tout est fondé sur les émotions qu'il nommait « sentiments moraux ». C'était aussi l'optique de Charles Darwin. J'admets, comme beaucoup de philosophes, que cela n'explique pas tout. C'est pourquoi, par exemple, je ne prétends pas que les chimpanzés sont des êtres moraux à part entière, car ils ne semblent pas tenir de raisonnements sur ce que sont le bien et le mal. Mais ça ne fait pas d'eux des êtres fondamentalement différents de l'homme. L'important est que la morale humaine, telle que nous la connaissons, ne pourrait exister sans les sentiments tels que l'empathie, le désir de prendre sa revanche sur un adversaire, le sens de la réciprocité, la sensibilité aux règles." (De Waal, 2011)*

Certains chercheurs vont même jusqu'à faire ce que s'interdit De Waal et tentent de dégager de véritables règles morales chez les animaux (Bovet, 2012). Mais Goffman ne s'intéresse pas à ces schémas-là ; les règles morales auxquelles ils se réfèrent sont des constructions discursives traduisibles en principes stratégiques dans le jeu social. Ses analyses y gagnent en précision et cohérence, mais c'est au prix d'une aseptisation théorique ; des constructions virtuelles que les réalités viennent souvent bousculer. Il est vrai qu'il déclare ne s'attacher qu'aux "comportements mineurs"<sup>90</sup> mais on en vient parfois à se demander s'il y a bien une personne de chair et d'os derrière chaque "face". Ainsi, si le vocabulaire du conflit est omniprésent, les offenses et agressions restent symboliques et les confrontations demeurent très policées.

Il semble que l'implication corporelle ne soit jamais envisagée dans ses aspects purement charnels, avec les risques d'atteintes effectives à l'intégrité physique, les émotions et les craintes qui affectent le raisonnement et le comportement, les troubles sensori-moteurs et les mémoires corporelles. Mais si le comportement corporel n'est qu'un paramètre dans la stratégie globale, comment peut-il fonctionner de façon contre-productive en envoyant des signaux affaiblissant la défense de la "face" ?

*"Le maintien s'altère, fléchit et s'effondre. La personne ressent embarras et dépit ; elle baisse la tête. Ce sentiment, justifié ou non, d'être vu en état de trouble et de n'offrir aucune ligne d'action utilisable risque d'aggraver encore la blessure, de même que baisser la tête, après*

---

<sup>90</sup> Goffman, 1973, 2, p 7

*avoir mauvaise ou piètre figure, peut désorganiser encore plus le niveau expressif de la situation.*" (Goffman, 1973, 1, p 12)

En fait, Goffman ne conçoit une corporéité plus impliquante que comme un dérapage survenant justement lorsque les "règles morales" font défaut. Mais il aurait été intéressant de se demander pourquoi l'affaiblissement de celles-ci fait émerger cela. Vers la fin du deuxième tome de *La mise en scène de la vie quotidienne*, dans le chapitre consacré aux "Apparences normales", il concède ceci, qui dénote une certaine conception sociale et politique de la société :

*"Nous voyons de mieux en mieux la vulnérabilité de la vie publique, ne serait-ce que parce que nous devenons plus conscients de l'étendue et de la complexité de la confiance mutuelle que présuppose l'ordre public. Il est certain que l'aisance des individus dans leur Umwelt peut être ruinée par certaines circonstances. Il s'en trouve couramment dans les lieux semi-publics des taudis et des bas quartiers, et il n'y a aucune raison intrinsèque pour que quelques-unes de ces sources d'alarme (ainsi que quelques autres) ne finissent pas par apparaître dans les communautés résidentielles des classes respectables et ne révèlent pas là aussi la fragilité du cadre domestique. Il est certain que les grands forums de notre société, les centres de nos villes, peuvent se transformer en lieux inquiétants. Les antagonismes entretenus de façon militante entre les grandes couches partout mêlées de la population — jeunes et vieux, hommes femmes, Blancs et Noirs, pauvres et riches — peuvent amener chacun à se défier de son voisin (et à craindre la défiance de celui-ci). Les formes d'inattention polie des personnes qui se traitent avec circonspection, politesse et coup d'œil tout en vaquant chacune à leurs affaires peuvent se maintenir ; mais, **derrière ces apparences normales, on pourra voir les individus parés, en position de fuir ou de résister, si nécessaire**"<sup>91</sup>. (Goffman, 1973, 2, p 310)*

**Hall**, dans ses travaux sur la proxémie, s'appuie évidemment sur l'observation animale puisque c'est de celle-ci qu'est issue son hypothèse initiale. Dans la préface de *La dimension cachée*, il écrit même :

*"Ma formation d'anthropologue m'a habitué à rechercher dans les infrastructures biologiques l'origine de tel ou tel aspect du comportement humain. Cette approche met en valeur le fait que l'homme, comme les autres membres du règne animal, est, d'emblée, jusqu'au bout et irrévocablement prisonnier de son origine biologique. Le fossé qui le sépare du monde animal n'est pas, à beaucoup près, aussi profond qu'on le croit généralement. L'étude des animaux et des mécanismes complexes d'adaptation apparus au cours de l'évolution se révèle toujours plus fructueuse pour la solution des énigmes posées par l'homme."* (Hall, 1971, p 8)

De fait, les chapitres 2 et 3 sont consacrés à la "Régulation de la distance chez les animaux" et aux phénomènes de stress traités sous l'intitulé "Comportement social et surpopulation chez les animaux". Mais par la suite, la référence aux animaux dans le chapitre 10 "Les distances chez l'homme" est brévisissime (3 lignes) et la position vis-à-vis de l'éthologie semble, comme chez Goffman, parfois quelque peu condescendante. Ainsi la mention des recherches de Lorenz sur l'agressivité<sup>92</sup> comme schéma fondamental (Lorenz, 1977) est-elle faite avec de curieux

---

<sup>91</sup> C'est moi qui souligne

<sup>92</sup> Lorenz soulève lui aussi l'idée que ce processus comportemental "naturel" est à la racine des valeurs morale humaines, comme l'indique le titre de son livre



modalisateurs, une périphrase de mise à distance dialogique et un conditionnel prudent<sup>93</sup> :

*"Certes, des éthologues comme Konrad Lorenz en sont venus à penser que l'agressivité fait partie intégrante de la vie. Sans elle, la vie telle que nous la connaissons ne serait sans doute pas possible<sup>94</sup>."* (Hall, 1971, p 18)

C'est que, comme Goffman, si Hall reconnaît une valeur heuristique à l'éthologie, il ne semble pas lui accorder une dimension explicative. Ainsi, à propos des différentes distances normées pose-t-il d'abord que *"la conduite que nous nommons territorialité appartient à la nature des animaux et en particulier de l'homme"* (Hall, 1971, p 158) pour finalement en venir à dire que *"l'homme occidental s'est retranché de la nature et par conséquent du monde animal"* (Hall, 1971, p 226), attribuant ce processus aux contraintes démographiques et au stress généré<sup>95</sup>. Mais il lui faut bien reconnaître que, *"bien que l'homme se soit domestiqué lui-même, cette domestication n'est que partielle"* (Hall, 1971, p 26). Ainsi les conduites de fuite semblent-elles réapparaître *"chez certains types de schizophrènes"* (*ibid.*) ; pourtant, *"à de rares exceptions près, la distance de fuite et la distance critique ont été éliminées des réactions humaines"* (Hall, 1971, p 143). Qu'est-ce à dire ? Ces exceptions concernent-elles des pathologies comme la schizophrénie déjà évoquée ? Des individus hors-normes ? Des contextes particuliers ? Des circonstances déclenchantes ? Mais comment une tendance latente pourrait-elle se manifester ainsi si elle a été *"éliminée"* ? C'est encore le stress qui est invoqué pour justifier comment ce qui a normalement disparu continue à exercer une influence, mais là aussi l'explication par le *"dressage"* est teintée de téléologie, élevant les conséquences sociales et sémiotiques au rang de causes :

*"En accomplissant son propre dressage, l'homme a considérablement réduit la distance de fuite de son état aborigène originel. (...) Un processus de dressage a permis à la plupart des animaux supérieurs, y compris l'homme, de supporter l'entassement dans une zone donnée à condition de s'y sentir en sécurité et aussi longtemps que leur agressivité est soumise à un contrôle efficace."* (Hall, 1971, p 228)

Hall semble donc louvoyer autour de ces notions, hésitant sur le rôle qu'il faut attribuer à cet héritage animal ou simplement "primitif". Le lien entre gestion sociale des conflits symboliques et gestion corporelle des conflits effectifs potentiels apparaît ainsi plusieurs fois, de façon plus ou moins explicite. Ainsi de la *"distance intime – mode proche"* est-il dit qu'elle est *"celle de l'acte sexuel et de la lutte<sup>96</sup>, celle à laquelle on reconforte et on protège"* (Hall, 1971, p 147). La *"distance personnelle – mode proche"* est celle qui offre la possibilité *"aux intéressés de se saisir ou*

<sup>93</sup> C'est moi qui souligne, dans la citation ci-dessous

<sup>94</sup> **"Indeed, it is now believed** by ethologists such as Konrad Lorenz that aggression is a necessary ingredient of life; without it, life as we know it **would probably not** be possible."

<sup>95</sup> Cette référence au stress amène d'ailleurs un surprenant commentaire sur l'éthologie où Hall s'étonne du fait que *"beaucoup d'éthologues répugnent à admettre que leurs découvertes soient applicables à l'homme"*, rappelant que plusieurs symptômes physiques du stress sont identiques chez l'animal et l'homme. Mais aussitôt après il précise que *"l'homme diffère essentiellement de l'animal dans la mesure où il a développé ses prolongements et s'est dressé lui-même à émousser et à bloquer le fonctionnement de ses propres sens."* (Hall, 1971, p 226)

<sup>96</sup> On notera que rien n'est dit de cet étonnant appariement et que le reste de la phrase semble oublier *"la lutte"*.



*s'empoigner par leurs extrémités supérieures*", et la "distance personnelle – mode lointain" celle "de la limite de l'emprise physique sur autrui" (Hall, 1971, pp 150-151). A propos de la "distance publique – mode éloigné", il rapporte une anecdote illustrative (celle de la rencontre de John F. Kennedy accédant à la présidence et de diverses personnalités) et cite Theodore White<sup>97</sup> décrivant la façon dont les uns et les autres gèrent la distance inter-individuelle et respectent un espace déférent autour du personnage dominant, qu'ils ne franchissent que selon des protocoles subtils de présence et de respect (Hall, 1971, p 156-157). Il est étonnant que Hall, qui consacre six pages aux normes proxémiques japonaises (et qui mentionne l'habitude qu'avaient les shoguns de loger les daïmos selon un système concentrique reflétant le degré d'intimité et de loyauté supposée) n'ait pas alors pensé aux protocoles des cours orientales où les personnes mises en présence de l'empereur se voyaient assigner une distance définie, déterminée par la hiérarchie mais surtout par le degré de confiance accordé, lui-même fonction de la dangerosité potentielle et des temps de réaction afférents. Cette attitude quelque peu ambiguë, mettant en avant l'éthologie et l'héritage animal comme prémices mais leur refusant le statut de prémisses et une valeur explicative, est sans doute fondée sur l'adhésion aux thèses Sapir-Whorf (Whorf, 1956) qu'évoque largement Hall dans son premier chapitre, "Culture et communication". C'est le système linguistique de chaque groupe culturel qui traite et structure le rapport au monde et les composantes "naturelles" de l'expérience<sup>98</sup> :

*"Les principes établis par Whorf et ses collègues à propos du langage valent également pour le reste des conduites humaines, et, en fait, pour tout phénomène de culture. (...) Des individus appartenant à des cultures différentes non seulement parlent des langues différentes mais, ce qui est sans doute plus important, **habitent des mondes sensoriels différents.**"* (Hall, 1971, pp 14-15)

L'expérience humaine ne peut donc être appréhendée qu'à travers les filtres culturels et les éléments biologiques ne prennent sens que dans et par les structures linguistiques. L'homme a dénaturé sa part d'animalité :

*"L'homme est un organisme doté d'un extraordinaire et merveilleux passé. Il se distingue de tous les animaux par le fait qu'il a réussi à créer ce que j'appellerai des **prolongements**"<sup>99</sup> de son organisme (...) et les a portés à un tel niveau de spécialisation qu'ils ont pris la succession de la nature et se substituent rapidement à elle. (...) L'homme est maintenant en mesure de construire de toutes pièces la totalité du monde où il vit."*(Hall, 1971, p 17)

Et, comme Goffman, Hall n'admet le retour des éléments "primitifs" (sans expliquer cette faculté ni cette tendance) que dans les cas extrêmes de dérèglement social ou individuel (stress, surpopulation, marginalité sociale, pathologie mentale) où bizarrement l'hyper-modernité technologique ressuscite

---

<sup>97</sup> (White, 1960).

<sup>98</sup> Hall explorant systématiquement les différences de perception interculturelles dans le cadre de sa recherche (et de son travail), il n'est pas étonnant que ces idées l'aient intéressé ; des travaux plus récents ont montré les limites de l'hypothèse Sapir-Whorf et relativisé l'importance des outils linguistiques qui, s'ils jouent un rôle évident dans la structuration du monde vécu, ne sont plus considérés comme la projection homothétique de celui-ci (Détrie, Siblot & Verine, 2001).

<sup>99</sup> Hall cite Weston La Barre (La Barre, 1990), mais on peut aussi penser aux *extensions* de Marshall McLuhan (McLuhan, 1968).

les pulsions animales : "nos villes dans leurs taudis, leurs hôpitaux psychiatriques, leurs prisons et leurs banlieues sont en train de créer des types d'individus profondément différents" (Hall, 1971, p 17).

Cette primauté absolue conférée aux systèmes sémiotiques et linguistiques est aussi repérable chez **Birdwhistell**. On connaît sa déclaration sur la "communication non verbale" :

*" Je ne fais pas simplement de l'esprit quand je dis que parler de communication non verbale est comme parler de physiologie non cardiaque, quand je dis que la physiologie, non l'anatomie, est le modèle essentiel. Le foie n'est un foie que sur la table de dissection de l'anatomiste. C'est la **partie** d'un cadavre, insuffisante pour une fonction vitale ! Les gens qui tirent des poissons hors de l'eau pour voir comment ils nagent fournissent les paradigmes de recherche pour ceux qui essaient d'étudier la communication en observant des sujets qui se trémoussent, font des grimaces ou remuent les orteils" (Birdwhistell, in Winkin, 1981, p 296-297)*

Birdwhistell était soucieux de ne pas réduire la communication à un processus mécanique et surtout se refusait à envisager les différentes composantes de la communication autrement que comme des éléments d'un système et à admettre qu'ils pouvaient obéir respectivement à des logiques différentes. Il compare la personne humaine et ses processus communicationnels à "un système de transport" qui "n'est pas fait d'une voie ferrée, de gares, de wagons, etc..." car "la chose dans son ensemble, le système, devient le processus ; les parties ne sont pertinentes que dans la mesure où elles constituent le processus de transport" (*ibid.*, p 294). Certes, mais comparaison n'est pas raison, et par ailleurs, même si la gare n'est gare et le wagon wagon que parce qu'ils sont dans le système ferroviaire, on ne construit ni n'entretient pas une gare comme un wagon. La logique systémique de Birdwhistell le conduit à appliquer un modèle de lecture unique à l'ensemble des observables. Et ce modèle est linguistique. Si Birdwhistell ironise sur le terme de *non verbal*, c'est pour se prémunir des malentendus que pourraient susciter ses travaux sur la gestuelle ; il ne critique explicitement ni la tripartition *verbal – paraverbal – non verbal*, ni l'attribution de fait au *verbal* du pôle référentiel. Le *paraverbal* et le *non verbal* ne sont que des extensions du *verbal*, qui n'ont de sens que par lui. C'est pourquoi il va explorer la corporéité et la gestuelle à la recherche des "kinèmes", même si la méthodologie s'avère vite délicate ; juste après avoir déclaré que la linguistique descriptive et structurale avait "déterminé le mode d'investigation et l'appareil terminologique de la recherche", il ajoute en note :

*"Dans le même temps, à cause d'une profonde admiration pour la discipline et la rigueur de la linguistique, j'ai réagi contre l'exigence à la mode et souvent irréfléchie des distinctions « émiques – étiques ». Au long de la recherche kinésique, tout a été fait pour rester prudent dans l'abstraction d'éléments isolables du mouvement corporel (kines) en classes manipulables d'allokines (kinèmes). La « distribution complémentaire » est une idée d'une grande force méthodologique pour le linguiste et s'est révélée être un outil efficace pour l'analyse phonologique. Mais, à cause de la stratification multiple du comportement gestuel, à la fois quant aux parties du corps à envisager et aux arrangements temporels, les qualités*

*distributionnelle des unités de la kinémorphologie sont plus difficiles à repérer au sein des données empiriques.*" (Birdwhistell, in Winkin, 1981, p 163-164, note 1)

Il conclut avec deux lignes posant une définition provisoire plutôt floue, et six lignes présentant les cas où le kinème ne peut être clairement cerné, et notamment celui où "*nous nous heurtons probablement à un chevauchement entre niveaux du courant comportemental*", autrement dit, non des difficultés dues "*aux parties du corps à envisager et aux arrangements temporels*", mais à des émergences incongrues d'éléments corporels et de processus qui échappent à la grille de lecture-traduction choisie. C'est finalement un constat mitigé qu'il dressera de sa recherche, dans l'entretien avec Mac Dermott, reconnaissant qu'il n'avait fait qu'une "*ébauche*" et que le gros du travail restait à faire. Dans le chapeau ouvrant le texte, Mac Dermott écrit que "*Birdwhistell insista à chaque instant sur la nécessité de parler de méthode et d'épistémologie, plus que de résultats*" (Birdwhistell et Mac Dermott, in Winkin, 1981, p 292). C'est dans ce même entretien qu'il ironise sur le "*non verbal*" ; mais si la *méthode* et l'*épistémologie* posaient plus de problèmes (et d'un autre ordre) que ne le croit Birdwhistell ? Si son traitement du *non verbal* était une cause de la médiocrité relative des *résultats* ? Dans son désir d'établir une kinémorphologie calquée sur la phonologie et la morphophonémique, Birdwhistell rencontre en effet une difficulté majeure : si on peut s'arrêter de parler, on ne peut s'arrêter d'agir. Les phonèmes sont des productions sonores "accidentelles" en ce sens qu'ils "arrivent" ; ils ne sont pas à extraire d'un "fond vocal" non signifiant (comme si notre respiration produisait un bruit continu, désorganisé mais de même nature que les sons langagiers). Les "kinèmes" eux devraient être isolés dans le flux corporel indifférencié et sa gestuelle (je prends ici le terme au sens le plus large : tout mouvement corporel, si infime fût-il) ininterrompue dont toute la motivation n'est pas sémiotique. Ainsi, dans le célèbre épisode où Doris rajuste la bride de sa chaussure (Birdwhistell, in Winkin, 1981), il n'est jamais seulement envisagé qu'une sensation particulière d'inconfort a pu **motiver** ce geste, et cette motivation purement corporelle peut être la source d'autres changements posturaux, de mimiques ou de mouvements (des "kines" ?). Tout le travail d'analyse est conduit sur le sens que **prend** le geste, au point qu'on en finirait par penser que c'est le seul sens qu'il a. D'ailleurs, Birdwhistell ne pousse-t-il pas la logique systémique, sémiotique et discursive jusqu'à proprement effacer le sujet, sa conscience, ses ressentis et son vécu de la scène communicationnelle ?

*"Un individu ne communique pas ; il prend part à une communication ou il en devient un élément. Il peut bouger, faire du bruit... mais il ne communique pas. Il peut entendre, sentir, goûter et toucher, mais il ne communique pas. En d'autres termes, il n'est pas auteur de la communication, il y participe."* (Birdwhistell, cité dans Watzlawick et al., 1972, p 68)

Si Birdwhistell ne peut mener à terme son entreprise initiale, ses analyses structurales ont néanmoins permis d'ouvrir la réflexion sur les fonctions de la gestuelle. Ainsi **David McNeill** explorera-t-il la triangulation geste-cognition-langage en développant la thèse selon laquelle durant la parole le geste suscite des structures de significations qui interagissent avec la pensée du locuteur

au niveau conceptuel même. Geste et langage partageraient donc une structure cognitive commune au niveau de la production du sens (McNeill, 1992, 2005). Il établira une classification qui fera référence. Jacques Cosnier, reprenant et commentant les catégories de McNeill, rappellera que si effectivement "*l'interactivité et la multicanalité*" compliquent considérablement le travail d'analyse sémiotique, ce sont néanmoins des caractéristiques incontournables de ces productions communicationnelles (Cosnier, 1997). La plupart des chercheurs actuels s'accordent donc sur la typologie suivante :

1. Gestes extra-communicatifs (gestes "de confort", auto-contacts, manipulations d'objets, grattages, balancements, stéréotypies motrices,...)
2. Gestes communicatifs
  - a. Quasi-linguistiques
  - b. Co-verbaux
    - Référentiels (déictiques, illustratifs ou iconiques, idéographiques ou métaphoriques)
    - Expressifs (gestes, postures et mimiques véhiculant essentiellement les composantes affectivo-émotionnelles)
    - Paraverbaux (battements, cohésifs de scansion, connecteurs pragmatiques)
  - c. Synchronisateurs

J'utilisais avec mes publics une grille-outil largement calquée sur cette répartition, avec toutefois quelques aménagements. Comme j'avais à traiter aussi de situations professionnelles de communication "en activité", je rajoutai dans les "*gestes extra-communicatifs*" une entrée *gestes fonctionnels* (déplacements, manipulations motivées et autres activités liées à l'exercice de la classe) et une entrée *gestes bucco-pharyngaux* (inhalation ou exhalation remarquable, salivation et déglutition, raclements, soupirs, toux)<sup>100</sup>. Dans les "*gestes communicatifs*", j'ajoutai aussi une mention : celle des *gestes phonatoires*. Pourquoi ces modifications ? Parce qu'elles me semblent précieuses pour rappeler (et traiter) ces interférences un peu oubliées (ou écartées ?) des processus sensori-moteurs dans l'activité langagière, à un niveau sans motivation sémiotique initiale (même si bien sûr tout "devient signe"). Il me paraît par exemple tout à fait significatif que les *gestes phonatoires* (c'est-à-dire l'activité motrice de production des éléments énonciatifs) soient systématiquement omis du tableau. Comment alors rendre compte des embarras de parole, des difficultés articulatoires ou respiratoires, des enrrouements et autres phénomènes qui font que parler est parfois difficile ou décevant ?

---

<sup>100</sup> On notera que cette catégorie tend à établir un continuum entre certains processus physiologiques et la parole : certaines vibrations glottales inarticulées sont très proches du "euh" lexicalisé ; je fais ainsi explorer à mes étudiants la transition entre la respiration (émission de souffle sans sonorisation, glotte ouverte), le soupir (sonorisation du souffle par fermeture glottale entraînant vibration) et le son langagier (production d'un [a] ou d'un [œ] par adoption de la position

Je pense que l'inféodation méthodologique et épistémologique au *verbal* doit être repensée, au moins quant à la recherche qui me préoccupe, c'est-à-dire, la confrontation aux occurrences réelles abordées dans mon cadre professionnel et aux résultats effectifs des méthodes mises en œuvre ; et j'ai déjà dit que la préoccupation épistémologique avait été un des moteurs de mon questionnement. La pensée discursive ne peut résoudre seule certaines problématiques ; elle se retrouve sans cesse confrontée à ce qu'elle a justement écarté de ses modèles théoriques, et qui vient bousculer les schémas normatifs. Ce désir de "lecture" de la corporéité me semble avoir embarrassé Birdwhistell ; il a engendré d'autres dérives, beaucoup moins honorables, qui l'auraient beaucoup énervé (et qui avaient sans doute déjà commencé à le faire lorsqu'il ironisa sur "*ceux qui essayent d'étudier la communication en observant des sujets qui se trémoussent, font des grimaces ou remuent les orteils*"). Ainsi vois-je certains de mes étudiants se plonger dans les ouvrages prétendant déchiffrer le "langage corporel" et donner les clefs des secrets communicationnels ultimes permettant d'assurer le succès, la séduction ou le pouvoir. Ces ouvrages font florès en période d'élections, les plateaux télévisés voyant alors défiler maints experts en communication (ou en éthologie) venant expliquer la signification de tel geste de tel candidat ou de telle mimique de tel autre. Les publics non avertis peuvent facilement en déduire que la gestualité (le *non verbal*) est un système sémiotique organisé et stable, composé de codes et même de signes monosémiques. Ainsi pointer l'index signifie ceci, croiser les chevilles cela, et en dosant correctement les bons ingrédients, on pourra composer la recette comportementale idéale pour réaliser le dessein communicationnel projeté. Mieux, certains auteurs, affirmant que "le corps ne ment pas", postulent quelque part au fond de nous-mêmes quelque chose (la conscience ? le Surmoi ? l'âme ? notre ange gardien ?) qui ne peut s'empêcher d'exprimer "notre vérité profonde" même quand nous voulons la cacher, et même quand nous l'ignorons ! Mais bien sûr le lecteur (et surtout l'acheteur) de l'ouvrage pourra apprendre, lui, à utiliser tout cela à son profit ; peut-être à mentir naturellement. Un des auteurs français les plus prolifiques et populaires, Joseph Messinger, écrit ainsi que son ouvrage-phare est "*un véritable décodeur gestuel*" permettant de "*décrypter le langage du corps*" jusque dans ses significations les plus cachées. Il décortique ainsi chaque segment anatomique pour, éludant les épineuses questions de morphologie, dresser un lexique complet assorti d'un début de syntaxe. Un exemple sera suffisant. Du croisement de bras, il écrit :

*"Croisez les bras un instant. Vous remarquerez que votre bras droit domine le gauche (ou le contraire) et que le geste inverse est totalement inconfortable, si vous arrivez toutefois à le reproduire. Ce refrain gestuel type est très révélateur de votre identification aux images parentales dans la manière dont vous défendez votre territoire : si le bras droit est prépondérant, vous protégez votre territoire comme l'aurait fait votre père ou les hommes en général, c'est-à-dire de manière plutôt agressive ou autoritaire. Si c'est le bras gauche qui domine, vous êtes identifié à l'image maternelle ou les femmes en général en ce qui concerne*



*vosre mode de défense du territoire, vous réagirez de façon plus consensuelle ou plus soumise, soit en esquivant la confrontation, soit en la fuyant.*" (Messinger, 2001, p 14)

Passons sur la typologie comportementale "de genre". A propos de cette façon d'envisager les faits, de cet auteur, de cet ouvrage (qui m'a été cité plusieurs fois) et de cet exemple, je fais remarquer à mes étudiants que si la prédominance "habituelle" d'un des deux bras est indéniable, il fallait bien, qu'il y en ait une vu que pour croiser les bras, on ne peut pas avoir les deux "au-dessus". Je leur fais aussi remarquer les multiples causes corporelles et matérielles pouvant nous faire croiser les bras sans intention communicationnelle particulière (froid, désir de dissimuler une tache, de garder un vêtement clos, embarras ou pesanteur des mains). Je concède qu'on peut effectivement avoir une attitude "autoritaire" ou "craintive" en croisant les bras, mais que cela dépend de la politique corporelle globale (regard, mimique, port de tête, tonicité du buste, posture) et non de la "dominance brachiale". J'ai compulsé de nombreuses représentations de personnes aux bras croisés (notamment les photos d'équipes sportives, masculines et féminines), fait croiser les bras à nombre de mes étudiants et je suis allé regarder en classe de Maternelle comment le geste se mettait en place chez les enfants ; et j'ai essayé de relier "dominance brachiale" et "défense du territoire" : rien qui permette de donner un début de consistance à l'affirmation de Messinger. Le geste de croiser les bras n'apparaît qu'aux alentours de trois ans ; comme l'avait défini Desmond Morris dans sa tentative de classification, c'est un geste appris (Morris, 1978). Je l'ai vu se mettre en place entre le début (premier relevé le 6 décembre 2011) et la fin de l'année scolaire (deuxième relevé le 3 juillet 2012) chez des élèves de Petite section de Maternelle<sup>101</sup>. Les enfants au début effectuent un croisement partiel, imitation imparfaite du geste des adultes ; nombre d'entre eux varient la dominance brachiale d'une fois à l'autre. Progressivement, une préférence semble émerger et se fixer sans qu'il soit possible d'en déterminer la logique exacte. En fin d'année, la majorité a fixé une dominance et certains commencent à effectuer un croisement complexe (les mains inversant la dominance brachiale). J'avais conclu ainsi :

*"L'âge semble bien être un élément déterminant ; le sexe n'influe pas sur les données ; la latéralisation n'étant pas encore fixée chez ces enfants, il est impossible de dire si elle influe sur le processus ou si à l'inverse le processus s'intègre dans les éléments qui contribueront à établir la latéralisation. (...) Le geste semble donc se mettre en place progressivement puis se stabiliser ; la maîtrise du croisement complexe est apparemment une étape ultérieure puisqu'une seule élève en fait ici montre (à + 112 jours, donc dans la tranche "nettement plus âgés"). L'expérience révèle la nette domination du croisement avec bras gauche au-dessus"<sup>102</sup>  
(1 seule élève semble avoir systématisé le croisement inverse), mais à ce stade il est difficile*

<sup>101</sup> On trouvera en annexe 9 les documents afférents.

<sup>102</sup> Je n'ai pu vérifier complètement le bien-fondé de cette observation mais il semble que la latéralisation influe sur la dominance brachiale dans le croisement complexe : la main directrice accomplit plus rapidement l'ensemble gestuel "pliure du coude + refermement du bras + saisie du biceps opposé" et de ce fait le bras directeur se retrouve "au-dessous" puisque l'autre arrive un peu après ; la latéralisation droite dominant dans nos cultures, cela expliquerait la dominance brachiale gauche. De fait on retrouve cette configuration (bras directeur plus centré et actif, l'autre bras plus englobant et réceptif) dans les gardes de la plupart des boxeurs droitiers, et dans la tenue de l'épée et du bouclier ou du violon et de l'archet.



*d'en déduire quoi que ce soit (lié à la latéralisation ? fortuit ? obéissant à d'autres logiques ?) ; il est d'ailleurs possible que le geste évolue différemment chez certains sujets (en effet le croisement est ici partiel et rien ne permet d'affirmer que sa polarité ne s'inversera plus).*  
(Saëz, 2012, non publié)

Pour revenir à Joseph Messinger et à sa catégorisation du croisement de bras, il faut encore souligner qu'il ne semble pas se poser le moins du monde la question du rôle de la latéralisation. Et puis : qu'en est-il à la génération suivante, si le fils "autoritaire" d'un père "consensuel" a adopté à son insu un modèle paternel correspondant en fait à "l'image maternelle" ? Mais finalement le meilleur commentaire qu'on puisse faire de cet ouvrage est offert par l'auteur lui-même, dans un prudent avertissement préliminaire, qui arrive juste après plusieurs pages vantant les mérites de ce "véritable décodeur gestuel consultable à merci" :

*"Mis à part les refrains gestuels, que nous reproduisons invariablement de la même manière quel que soit le contexte, 80 % des gestes et des postures corporels changent de signification suivant le contexte de leur apparition. C'est dire qu'il faut être prudent avant de trancher ou d'interpréter un geste particulier. Les interprétations consignées dans cet ouvrage conservent donc un caractère indicatif. "* (Messinger, 2001, p 19)

Un dictionnaire dont 20 % seulement des entrées seraient fiables...

A une autre extrémité du spectre, je mentionnerai pour terminer cette partie les travaux de psycho-phonétique d'**Ivan Fónagy** et sa théorie de la démotivation – remotivation du signe linguistique. Ici non plus je n'aurai pas la prétention de remettre en cause quoi que ce soit de ces travaux capitaux ; mais je dirai en quoi ils laissent subsister des zones d'ombre dans l'utilisation professionnelle que j'essayais d'en faire. Je m'appuyai largement sur son analyse des phénomènes *paraverbaux* et notamment sur le rôle des éléments prosodiques. Pour ce qu'il en est du *non verbal*, son système du double codage présuppose deux actes successifs d'encodage : un encodage linguistique qui transforme un message global en une séquence de phonèmes, et un deuxième codage au cours duquel le message secondaire, gestuel, vient se greffer sur le message primaire. Ce message secondaire est "engendré à l'aide d'un système de communication préverbal, et intégré au message linguistique proprement dit " (Fónagy, 1983, p 25). L'ensemble de l'opération langagière s'inscrit dans une dimension psychanalytique où les formes phoniques sont en résonance avec les pulsions inconscientes. Le problème qui se posait à moi était encore celui de la prééminence sémiotique et discursive. Fónagy lui aussi me semblait polarisé sur le problème du sens et excessivement contraint par sa méthodologie "linguistique", au point de subordonner tous ses concepts (et même son schéma du processus de genèse langagière et sa hiérarchie *primaire – secondaire*) à une lecture que je qualifierais de téléologique. Lui aussi utilise la terminologie ternaire *verbal – paraverbal – non verbal* dont j'ai dit en quoi elle me gênait (subordination définitoire au verbal, ce qui ne me paraît ni conforme aux genèses du langage ni propre à rendre

compte des processus) et à laquelle je préférerais substituer *verbal – vocal – corporel*<sup>103</sup>. Et lui aussi en vient à mettre quelque peu sur la touche des phénomènes corporels et comportementaux qui s'intègrent mal au modèle. Goffman et Hall les rejettent dans les dérèglements sociaux ou individuels dus à diverses formes de stress ; Birdwhistell les exclut de son champ de recherche puisqu'il s'efforce de découper le magma gestuel pour y isoler des *kinèmes* ; McNeill ramène la question à une plus juste mesure en resituant la corporéité dans le système cognitif et langagier et en prenant donc *a priori* en compte l'ensemble des phénomènes, mais il ne retient pas les gestes phonatoires dans sa nomenclature ; Fónagy détaille finement les opérations de production langagière, mais les faits corporels sont exo-motivés par des instances d'ordre psychanalytique, les accidents et difficultés étant perçus comme des dérapages des jeux pulsionnels, dans les méandres des opérations mentales préconscientes. Ces processus qui viennent déranger l'ordonnement des opérations langagières tendues vers l'émergence du sens sont en quelque sorte des anomalies ; mais des anomalies fréquentes puisqu'*il est probable que toute manière d'agir, toute façon de se comporter renferme une activité parasitaire (occulte) greffée sur l'activité entreprise dans un but précis, conscient*" (Fónagy, 1983, p 25).

A l'issue de cette partie, on pourra être étonné (voire choqué) que, dans une thèse de Sciences du langage, je remette ainsi en cause une méthodologie et un positionnement heuristique qui devraient constituer l'ossature même de mon travail. J'espère qu'on aura compris que je n'ai nullement la prétention de remettre en cause aucune des recherches que j'ai citées, aucun des auteurs qui les ont menées, ni aucune des méthodologies suivies et qui correspondaient aux champs explorés ou aux objets visés. Si j'adopte ici une posture quelque peu paradoxale, c'est parce que ma visée est éminemment pragmatique : en sus de la justesse théorique, je cherche l'efficacité applicationnelle. C'est pour cela que je ramène sans cesse mon questionnement aux "détails" et autres "accidents" qui se produisent lors des prises de parole effectives de mes publics dans leur contexte de formation ou d'exercice. Davantage que des stratégies à plus ou moins long terme et des analyses *a posteriori*, je dois m'occuper de cet instant où les individus s'emploient à actualiser des productions langagières, et comprendre pourquoi par exemple un candidat à l'oral peut "avoir un trou", pourquoi l'appréhension peut rendre encore moins performant, pourquoi tel discours didactique qui se veut lumineux est en réalité obscur et insipide, comment un locuteur peut "oublier de respirer", comment un enseignant de Maternelle peut aider un enfant dans son exploration de la langue, comment expliquer clairement, discuter sereinement et statuer fermement, et pourquoi tout cela n'est pas mieux pris en compte dans la formation.

---

<sup>103</sup> Cette terminologie, bien sûr, ne prétend pas être elle-même à l'abri de la critique. Ainsi pourrait-on arguer que le *vocal* est aussi un processus *corporel* ; certes, mais le canal vocal (et donc acoustique) a assez de spécificité de nature et de traitement pour lui faire une place à part, au moins du point de vue opératoire.

### 1.5.2. Eclairage 2 : le théâtre

En 1989, alors que j'étais enseignant dans un collège, je repris l'atelier théâtre (dispositif en partenariat avec la DRAC) qu'un collègue avait mis en place l'année précédente et qu'il abandonnait pour cause de mutation. Ma rencontre avec le théâtre scolaire<sup>104</sup> se fit donc de façon plutôt fortuite, mais elle fut décisive. Je m'occupai de l'atelier jusqu'en 1997, année où je fus muté dans un autre établissement ; je mis aussi en place une activité théâtre dans celui-ci pendant les 3 années où j'y exerçai. Puis, en 2000, je fus affecté à l'IUFM de Montpellier. Henri Fabre (cf. *supra* p 4 sq.) y conduisait un atelier depuis de nombreuses années, épaulé par une comédienne intervenante. Je m'associiai à certaines de leurs activités mais, jusqu'en 2005, je me consacrai principalement à un projet d'atelier culturel Aïkido : j'aurais souhaité ouvrir un espace de formation où une initiation à la pratique de cet art martial aurait été abordée dans ses dimensions corporelles (perception et motricité), culturelles (rituels, historique, valeurs et philosophie), relationnelles (conflit, émotions, rapport à l'enseignant) et au-delà tenter d'en dégager des composantes utiles pour la formation des enseignants et la pratique professionnelle ; je reviendrai sur tout cela dans la prochaine partie de ce chapitre. En 2005, Henri Fabre ayant pris sa retraite, je pris sa succession à la direction de l'atelier théâtre qui fonctionna jusqu'en 2010, année où l'intégration de l'IUFM à l'Université et la procédure de mastérisation modifia les statuts de l'établissement, rendant désormais impossible le dispositif en partenariat avec la DRAC. Ces complications administratives firent qu'il n'y eut aucune activité "théâtre" en 2010-2011 ; l'année suivante, il fut possible d'ouvrir des UE optionnelles de Diversification (les parcours "Métiers de l'enseignement" ayant élargi le champ de la formation) ou d'Approfondissement (afin d'asseoir la polyvalence des Professeurs des Ecoles) je mis sur pied une UE semestrielle de pratique théâtrale. Les objectifs en étaient : 1) *Expérimenter la pratique théâtrale dans ses dimensions artistiques, culturelles, professionnelles et personnelles.* 2) *Découvrir et explorer les ressources pédagogiques qu'offre la pratique théâtrale.* 3) *S'approprier les outils dramatiques pour améliorer ses compétences communicationnelles.* La visée n'était en effet à proprement parler ni culturelle ni artistique, il s'agissait, comme le précisait la fiche descriptive de l'UE, d'explorer *des outils pour la communication professionnelle par la pratique théâtrale*<sup>105</sup>. L'UE accueillait une vingtaine d'étudiants au premier semestre pour 30 heures de cours (en 9 ou 10 séances), et autant au second ; pour des raisons de calendriers les étudiants étaient majoritairement inscrits en Master 2 au premier semestre et inscrits en Master 1 au second. Cette UE fonctionnait en relation avec les modules de formation de type "Corps et voix" et j'encourageai systématiquement les rapprochements entre les deux modalités de travail. Dans les formations "Corps et voix" proprement dites, intégrées au plan de formation général, les outils théâtraux étaient fatalement plus

---

<sup>104</sup> J'avais bien sûr eu la vision du théâtre scolaire qu'ont pu avoir la grande majorité des élèves de l'école française ; elle ne m'avait pas laissé de goût particulier pour ce domaine. C'est vraiment par le travail dans l'atelier que j'en ai découvert les immenses richesses et possibilités.

réduits et, s'ils obéissaient aux principes que j'expose ici, ils ne pouvaient se déployer au-delà du cadre étroit défini dans les emplois du temps. Je vais donc m'intéresser principalement à l'UE "Pratique théâtrale" où il était loisible de développer plus avant la démarche ; ce à quoi j'ai pu parvenir avec les étudiants impliqués peut être considéré comme une expérience fructueuse<sup>106</sup> et me donne une idée de ce que pourrait être un dispositif pérenne pleinement intégré dans les cursus. Tout ce que je vais exposer ici est le résultat de mes réflexions et recherches mais aussi le fruit de mes propres expériences : dans le travail en partenariat avec la comédienne intervenante, lors des séances qu'elle conduisait, j'ai choisi de pratiquer le plus possible sous sa direction avec les autres membres de l'atelier et j'ai même participé quelques fois à la réalisation finale, pour remplacer une défection au pied levé ou pour compléter la distribution. La pratique théâtrale aura donc été pour moi à la fois un objet de formation et de recherche.

J'élaborai mon dispositif en fonction de mes expériences antérieures, de façon relativement empirique, et compte tenu des contraintes objectives. Si je fis une part à la dimension culturelle du théâtre et à la didactique des œuvres (ne serait-ce qu'en vertu du principe selon lequel les pratiques de formation devaient aussi être des objets de formation), ce n'était pas l'objectif essentiel de l'UE et je ne m'attarderai pas ici sur ce point ; le théâtre en tant que discipline scolaire relève des compétences des professeurs de français. Le travail dans l'UE "Pratique théâtrale" s'organisait en thèmes permettant une entrée progressive dans les problématiques et dans les pratiques et aboutissait à une représentation publique prise en charge par les étudiants (conception, élaboration, réalisation). Les objectifs, les compétences travaillées et les modalités avaient finalement bien des points communs avec les modules de pratique théâtrale des options de lycée ; mais le fait de s'adresser à un public d'enseignants en formation créait un contexte spécifique. Pour des raisons peut-être semblables, Catherine Archieri, formatrice à l'ex-IUFM de Bretagne a élaboré un "artéfact de formation" (Durand, 2009) théâtre, dans le prolongement de travaux et d'activités antérieures<sup>107</sup>. Elle aussi affiche un objectif culturel (mais s'il fait référence à une culture commune et à ses éléments fondateurs, il repose principalement sur des techniques propres à l'univers théâtral telles que la gestuelle, la voix, l'expressivité, l'interprétation), un objectif de développement personnel (techniques de maîtrise de soi et de l'environnement social) et un objectif de développement professionnel (dispositions pouvant optimiser la conduite de classe, la maîtrise des épreuves orales de concours et l'encadrement des activités dramatiques en classe) (Archieri, 2013). Elle aussi considère que la pratique théâtrale a une "*dimension transformative*" (*ibid*) et qu'elle peut

---

<sup>105</sup> On trouvera en annexe 10 la fiche planning du second semestre 2011-2012.

<sup>106</sup> Annexe 11 : trois témoignages (TER) d'étudiantes à l'issue de la formation.

<sup>107</sup> Il s'agit essentiellement des formations préparant à la certification complémentaire "théâtre" qui, à leurs débuts, totalisaient une soixantaine d'heures dont une partie consacrée à la pratique effective ; les volumes horaires ont rapidement diminué, surtout à partir de 2010, et la formation est désormais réduite à une préparation à l'examen en trois journées (18 heures). J'ai assuré ces formations à l'IUFM de Montpellier mais je ne les ai pas mentionnées jusqu'ici car elles sont à la marge du système de formation initiale. Dans le tableau présenté en annexe 4, on voit que l'IUFM de

développer des "*dispositions à agir*" (Lahire, 1998). Elle aussi repère plusieurs pierres d'achoppement et points de résistance : le rapport au corps et la conscience corporelle, le degré d'implication dans les exercices, les représentations des actes de communication et de la pratique professionnelle (et de la formation), les processus de transfert et de réinvestissement. J'ajouterai qu'elle aussi œuvre dans un contexte professionnel instable et incertain puisque les formations "Geste et voix" de l'IUFM de Bretagne, déjà plus réduites (stages facultatifs) que les formations "Corps et voix" de Montpellier ont subi les mêmes turbulences qui ont affecté les IUFM ; elle aussi a vu la réduction drastique puis la disparition *de facto* de l'espace de formation qu'offraient les préparations aux certifications complémentaires théâtre ; elle aussi a dû concevoir et mettre en œuvre des dispositifs "compensatoires" (l'"artéfact" évoqué ci-dessus se déroule en trente-six heures réparties en trois sessions de deux journées ; s'il est ouvert à tous les étudiants De Master 1 ou 2, c'est sous le régime du volontariat et au total c'est un groupe de 14 étudiants qui en bénéficie) ; enfin, elle aussi cherche à donner une assise plus scientifique à des tâches de formation qu'elle estime fondamentales à la lueur de son expérience.

Catherine Archieri entame son article en évoquant un ouvrage dont le titre pose une question simple (simpliste ?) : *Enseignant et comédien, un même métier ?* (Runtz-Christan, 2000). L'auteure y met en avant la notion de "*présence*" et semble incliner pour une certaine innéité d'un "don" qu'il faut ensuite travailler. Cette notion de la "*présence*" a aussi été explorée dans la revue où figure l'article de Catherine Archieri par Laurent Bibard qui glose ainsi le terme : "*Savoir vraiment, autrement dit savoir pour agir au bon moment et de la bonne manière, demande souvent, voire le plus souvent, de ne pas préjuger de ce que l'on sait ou ne sait pas, et de se donner au contraire au présent de la décision à prendre*" (Bibard, 2013). La "*présence*" reposerait donc sur des *savoirs d'action* (Barbier, 1996). Je ne prétendrai pas rouvrir ici le débat entre *savoirs théoriques* et *savoirs d'action* qu'ont nourri les différents contributeurs de l'ouvrage dirigé par Jean-Marie Barbier mais je rappellerai que la majorité ont conclu que la frontière entre les deux catégories est extrêmement labile et perméable et l'un d'entre eux, Bruno Latour, a même soutenu la thèse extrême selon laquelle les deux catégories sont en réalité artificielles, les *savoirs théoriques* n'étant rien d'autre que les *savoirs d'action* des théoriciens (Latour, 1996). Je n'épiloguerai pas non plus sur la notion de "*présence*" qui ne me paraît pas toujours bien plus claire que celle de "charisme" et dont je ne pense pas au demeurant qu'elle entraîne l'adhésion totale de Catherine Archieri ; en effet, aussitôt après avoir mentionné sans commentaires l'ouvrage de Runtz-Christan<sup>108</sup>, elle rappelle le principe d'éducabilité : "*la gestuelle, la voix sont des outils professionnels que chacun peut apprendre à mieux maîtriser*" (Archieri, 2013). Et son objectif est "*d'aider les étudiants et les enseignants novices à découvrir et à maîtriser la palette d'instruments physiques qui s'expriment souvent malgré*

---

Bretagne proposait aussi des formations facultatives "Geste et voix".

<sup>108</sup> "on parle de présence, voire de charisme, d'un don réservé à une minorité d'élus" (Archieri, 2013).

*eux au cours d'une prise de parole en public" (ibid.). On retrouve ici le débat que j'avais évoqué supra entre la démarche injonctive de Dale Carnegie et la démarche instrumentale de Louise Matha de Parrel ; et on se souviendra que, dans la perspective des savoirs d'action mais aussi dans celle de l'action-cognition située (Suchman, 1987), cette démarche instrumentale (fournir des "outils") n'est pas conçue comme réductrice puisque les objets et les processus sont traités comme des éléments d'enseignement au même titre que les discours. Je pense en effet qu'on peut répondre assez rapidement par la négative à la question-titre de l'ouvrage d'Edmée Runtz-Christan : un enseignant et un comédien ne font pas le même métier. Les différences ne manquent pas : cadre institutionnel, espaces matériels, jeux relationnels avec le reste du personnel enseignant et encadrant et avec la hiérarchie, objectifs, relation aux publics, statut et *ethos*, parcours et formation. Pour autant, il est aisé de dégager des outils communs et de les travailler grâce aux jeux dramatiques qui permettent de jouer sur les degrés d'implication et de mise à distance par la dimension ludique et les médiations de la fiction. C'est ce que propose par exemple un ouvrage au titre sans doute exagérément optimiste mais fort bien conçu et d'un intérêt pratique certain, *Enseigner avec aisance grâce au théâtre* (Quentin, 1999). L'auteur y propose des exercices ciblés issus de sa propre expérience du théâtre amateur<sup>109</sup>, développée dans des ateliers "En – Act" (= Enseignants – Acteurs) destinés aux enseignants. Enseignant lui-même (PU de physique à l'Université Denis Diderot Paris 7), il publie son ouvrage en réponse à la problématique affichée sur la quatrième de couverture : "*Il est assez paradoxal que la formation à la communication avec un public se soit développée en laissant pratiquement de côté les enseignants. C'est un domaine essentiel pour eux. Chacun constate combien il est différent de connaître une chose et de la transmettre à un groupe. Un des moyens susceptibles de résoudre les problèmes de communication dans l'enseignement consiste à proposer aux enseignants une formation théâtrale adaptée à leur rôle*" (ibid.).*

La pratique théâtrale couplant exercices et temps réflexifs motivés permet d'explorer activement des notions complexes dont l'approche purement théorique serait plus difficile, moins efficiente ou tout simplement impossible (au vu des pré-requis faisant défaut à une grande partie des publics). Il serait trop long et assez hors de propos de détailler ici tous les ressorts théoriques convoqués de façon plus ou moins explicite, leur mise en œuvre et leurs prolongements éventuels ; je me bornerai donc à quelques mentions qui me paraissent fondamentales.

- L'exploration-expérimentation du rapport entre texte et scène à travers la mise voix, la mise en corps et la mise en espace ouvre de nouvelles dimensions à la signification. Le programme de 2011 à 2014 de la spécialité "théâtre" des séries L de lycée (que je traite dans le cadre de préparations à la certification complémentaire) comporte d'ailleurs un volet "Enigmes du texte, réponses de la scène"<sup>110</sup>. Ainsi le passage de l'univers textuel à l'univers "agi" peut-il amener

<sup>109</sup> cf. Annexe 12 : fiche récapitulative des exercices, des objectifs et des compétences travaillées.

<sup>110</sup> Dans le programme limitatif, cette problématique est appuyée sur la traduction par Yves Bonnefoy de l'*Hamlet* de



questionnements, difficultés ou éclaircissements ; dans le texte de Shakespeare, on rencontrera parfois des problèmes d'adressage qu'il faudra nécessairement trancher pour jouer le passage concerné<sup>111</sup>. Je confronte mes étudiants à ce problème en leur proposant de mettre en scène le début de la scène 2 de l'acte 1 du *Médecin malgré lui* dont les didascalies originelles, ambiguës, ne peuvent être strictement suivies (par groupes de 3 ou 4, ils doivent jouer l'extrait concerné en s'efforçant de lui trouver une mise en scène dont tous les éléments seront nécessaires et signifiants). Ce problème est au cœur de l'article que Dominique Maingueneau consacre à la "Désactualisation et représentation de la parole dans un passage de Jane Austen" où, face à la difficulté d'attribution de répliques et d'anaphoriques, l'auteur écrit : "*Il est vraisemblable que beaucoup de lecteurs ne s'attardent pas sur cette question (...) mais un metteur en scène ou un cinéaste qui adapterait ce texte devrait trancher dans un sens ou dans l'autre*" (Maingueneau, 2011).

- L'appareil rituel dont le théâtre fait usage (au moins dans de nombreux contextes socio-culturels historiques) et le principe des règles et conventions permettent une réflexion active sur l'action située, sur la valeur et le pouvoir des contextes et par-delà sur certains phénomènes mimétiques à l'œuvre dans le fonctionnement des groupes et sur la "sacralisation" du temps et de l'espace. On renverra les étudiants aux travaux de René Girard sur le sacré et sur le mimétisme (Girard, 1972, 1978) mais aussi au concept de *flow* développé par Mihaly Csikszentmihalyi (Csikszentmihalyi, 1988).
- La double énonciation théâtrale mais aussi le feuilletage des instances énonciatives dans le discours théâtral (ne serait-ce que la stratification auteur-personnage-acteur ; chaque niveau pouvant à son tour être détaillé dans ses composantes plus fines) campent parfaitement les problématiques de la polyphonie bakhtienne (Todorov, 1981), des voix (Barbérís, 2009), de la co-énonciation (Rabatel, 2005) et de l'intersubjectivité (Verine et Détrie, 2011). Plus qu'ailleurs encore, le discours dramatique est bien un "spectacle de spectacle" (Bres, 1999).
- Le travail de création qui clôturé l'UE de Pratique théâtrale, outre qu'il permet la réactivation des contenus abordés et qu'il ouvre un espace d'expression aux étudiants, les met en situation effective d'*agir communicationnel* (Habermas, 1987). Gisèle Pierra utilise cette mise en action collective dans son travail avec des étudiants étrangers (et allophones), car la médiation corporelle permet d'affronter et de résoudre bien des résistances et difficultés qui accompagnent une transition linguistique. Elle écrit : "*(...) le véritable décodage de la relation qui s'établit par le langage des mots et du corps n'est-il pas aussi, du point de vue du sujet, celui de la rencontre*

---

Shakespeare, mais elle ne concerne évidemment pas que cette œuvre.

<sup>111</sup> Steven Urkowitz, professeur émérite d'Anglais et de Théâtre au City College de New York a étudié les réécritures shakespeariennes du *Roi Lear* et d'autres œuvres (Urkowitz, 1980) ; il montre comment l'auteur dramatique privilégie les procédés conférant de la dynamique aux actes de parole (interpellations, multi-adressages, exclamations, répétitions, hyperboles) et réécrit en conséquence certains passages dont l'interprétation par les seules didascalies devient alors parfois problématique.

*éventuelle au niveau de l'intention et de l'authenticité de l'émotion qui est, quelles que soient les cultures, seule capable de mettre le sujet en mouvement, du fait de son corps et de son inconscient ?" (Pierra, 2001).*

- Selon le mot d'Anne Ubersfeld, le théâtre permet d'entrer dans *la réalité d'une fiction*. Grâce aux différents rituels "sacralisants", aux règles posées par les conventions et plus généralement peut-être grâce à la puissance du "jeu", l'agir théâtral est bien réel et n'a rien à voir avec un quelconque simulacre : on ne fait pas semblant de jouer ! Le "*comme si*" (Vérine, 2011) étant posé, les enjeux communicationnels gardent toute leur importance. C'est ce qui fait du théâtre un levier thérapeutique puissant comme il l'a été dit *supra* à propos de l'art-thérapie dramatique (Barabino *et al.*, 2007). Il a généré des techniques spécifiques tels que les mimodrames, les psychodrames, les jeux de rôle (Moreno, 1965 ; Mucchielli, 1983 ; Ancelin-Schutzenberger, 2003) et le théâtre forum (Boal, 2006). Quelle soit ou non une visée importante, cette dimension est un élément incontournable pour quiconque fait usage des techniques dramatiques. Je ne prétends nullement l'esquiver et la prends en compte dans mon travail de formation, mais je suis sur ce point d'une extrême prudence. J'œuvre dans le cadre d'une formation à des compétences professionnelles et n'ai pas pour mission de "corriger" le psychisme de mes publics. Je n'ai aucune qualification pour cela et n'y prétends en aucune façon. Je m'efforce de mettre en place des dispositifs permettant la sensibilisation, la prise de conscience et la réflexion ; le cheminement personnel appartient à l'individu. Et l'institution se charge de valider ou non les résultantes des parcours de formation. Pour toutes ces raisons, ma préférence va à une prudente progressivité des exercices et du degré d'implication, et à une stricte limitation des intrusions dans l'intimité. Je ne mets mes étudiants en véritable situation de risque que lorsqu'ils ont été suffisamment outillés et que les enjeux ont été clarifiés. Le théâtre forum, par exemple, peut avoir des effets désastreux s'il est mal utilisé et il me semble souvent qu'on sous-estime l'importance des ressources techniques et des compétences scéniques ; il est indispensable selon moi de s'appuyer sur des comédiens formés à ces méthodes et il faut bien peser les enjeux auxquels sont confrontés les participants (il n'est jamais anodin de "se mettre en scène"). Je n'utilise des jeux et exercices où les ressorts psychologiques d'identification sont importants qu'à petite dose et toujours avec un cadrage rigoureux ; l'expérience m'a montré qu'il est possible d'obtenir suffisamment de résultats, et avec moins de risques, par des pratiques plus ludiques et apparemment distancées.
- Ce parti pris de distanciation (au moins initiale) s'inscrit dans la problématique générale de la dialectique entre technique et sincérité. On retrouve le paradoxe du comédien de Diderot<sup>112</sup>

---

<sup>112</sup> "Ce tremblement de la voix, ces mots suspendus, ces sons étouffés ou traînés, ce frémissement des membres, ce vacillement des genoux, ces évanouissements, ces fureurs, pure imitation, leçon recordée d'avance, grimace pathétique, singerie sublime dont l'acteur garde le souvenir longtemps après l'avoir étudiée, dont il avait la conscience présente au moment où il l'exécutait, qui lui laisse, heureusement pour le poète, pour le spectateur et pour lui, toute la liberté de son

mais aussi les arguments de l'authenticité et par-delà ceux de la "vocation" et du "don". J'ai déjà exprimé ma réticence face à ces notions. Et je rappelle qu'elles aboutissent pour l'enseignant à un constat d'impuissance : s'il ne s'agit que de laisser s'exprimer ce que proposent l'innéité et la nature intime, à quoi bon poursuivre la réflexion et la formation ? Je pose donc en axiome (étayé par l'expérience et les données issues de la recherche) que la technicité et la sincérité ne sont pas antinomiques et peuvent s'enrichir mutuellement. Je ne pense pas qu'il faille rechercher "*le manque absolu de sensibilité*" (Diderot, 1996), état plutôt effrayant et dont je me demande s'il est seulement possible. Cela me rappelle un conseil qui m'avait été donné lorsque j'étais moi-même élève-instituteur à l'Ecole normale : "Sa sensibilité personnelle, l'enseignant l'accroche au portemanteau avant d'entrer en classe." Cela ne me paraît ni possible ni souhaitable ; et de toute façon il resterait à cet enseignant dé-sensibilisé à gérer la sensibilité des élèves, beaucoup plus difficile à confiner aux vestiaires. Il faut donc prendre en compte l'affectivité de l'enseignant et surtout ses ressources expressives (puisque c'est par leur biais que les sensibilités se manifestent et dialoguent). Bonne occasion d'explorer le concept de *mimésis* sous ses multiples facettes et notamment le "*rêve de transparence mimétique*" qui révèle "*à la fois notre fascination pour les signes et notre peur des mensonges.*" (Gefen, 2002, p 42). Ce qui se révèle un levier puissant dans la perspective de formation, c'est la découverte que font beaucoup d'étudiants de la subtilité du lien entre le ressenti émotionnel et sa manifestation corporelle. Le travail de comédien permet de réaliser qu'il n'y a pas homothétie absolue puisque d'une part il est possible d'apprendre à exprimer des émotions que l'on n'éprouve pas (en tout cas, pas au même degré : on peut jouer la haine sans étrangler son partenaire) et que d'autre part il est parfois difficile de faire percevoir ce que l'on ressent sincèrement. Cet apprentissage de la compréhension et de la maîtrise des codes communicationnels s'accompagne d'une autre découverte importante : si le lien entre ressenti et expressivité n'est pas absolu, il est néanmoins indéniable<sup>113</sup>, et surtout il est en partie réversible. Pour reprendre l'exemple du comédien, on

---

esprit, et qui ne lui ôte, ainsi que les autres exercices, que la force du corps. Le socque ou le cothurne déposé, sa voix est éteinte, il éprouve une extrême fatigue, il va changer de linge ou se coucher ; mais il ne lui reste ni trouble, ni douleur, ni mélancolie, ni affaissement d'âme. C'est vous qui remportez toutes ces impressions. L'acteur est las et vous tristes c'est qu'il s'est démené sans rien sentir, et que vous avez senti sans vous démener. S'il en était autrement, la condition du comédien serait la plus malheureuse des conditions; mais il n'est pas le personnage, il le joue, et le joue si bien que vous le prenez pour tel : l'illusion n'est que pour vous ; il sait bien, lui, qu'il ne l'est pas. Des sensibilités diverses qui se concertent entre elles pour obtenir le plus grand effet possible, qui se diapasonnent, qui s'affaiblissent, qui se fortifient, qui se nuancent pour former un tout qui soit un, cela me fait rire. J'insiste donc et je dis : « C'est l'extrême sensibilité qui fait les acteurs médiocres ; c'est la sensibilité médiocre qui fait la multitude des mauvais acteurs ; et c'est le manque absolu de sensibilité qui prépare les acteurs sublimes. »" (Diderot, 1996).

<sup>113</sup> Ne serait-ce que parce que les autres traduisent en permanence les indices corporels en éléments affectifs. Si j'adopte une posture caractéristique devant mes étudiants et que je leur demande ce qu'ils voient, ils me répondront que j'ai l'air angoissé, ou arrogant, ou jovial, etc. Si je change de posture expressive et leur demande ce qui a changé, ils retraduiront (jovial, arrogant, angoissé, etc) ; ils se doutent bien pourtant que mon état affectif est "joué" et qu'il n'a en réalité pas changé. Jamais aucun ne pense à décrire les changements posturaux objectifs (tenue du buste, position des jambes, expressivité faciale, etc). On en conclut que si les indices corporels changent, l'interprétation changera aussi ; il est donc possible "d'avoir l'air" efficacement. Mieux : on constate aussi que si le "regard" (en réalité, ce qu'ils manifestent de leur interprétation de ma posture) des autres change, je le percevrai et cela m'aidera à conforter ma prestation, et peut-être

sait que le jeu poussé au-delà de certaines limites peut échapper à celui qui le mène<sup>114</sup>. J'avais entendu Jacques Weber en 2007 dans le rôle de Cyrano qu'il jouait depuis de nombreuses représentations ; j'avais trouvé sa performance légèrement en dessous de ce que je connaissais jusqu'alors (il avait l'air fatigué ou préoccupé et sa voix, d'ordinaire puissante et bien timbrée, était comme nouée et changée jusque dans son timbre) et l'acteur m'avait semblé quelque peu fébrile. Dans un entretien ultérieur, il déclara avoir du mal depuis quelque temps à gérer ce rôle qui finissait pas l'envahir ; il dit notamment qu'il lui arrivait de se laisser emporter par les sentiments et les émotions du personnage et par exemple de ne plus contrôler suffisamment sa voix dans certaines scènes où la colère ou la tristesse de Cyrano le débordaient. Ce comédien chevronné a su repérer ce travers qui guette tout acteur mais n'a pu l'éviter complètement (Weber, 2011) ; pour le pratiquant moins informé, le risque est aussi grand sinon plus. Certains directeurs d'acteurs<sup>115</sup> et metteurs en scène sont allés jusqu'à pousser jusqu'au bout cette logique et à plonger leurs acteurs dans une relation quasi-schizophrénique avec leurs personnages, à la recherche d'une interprétation "authentique". A tort ou à raison, on a ainsi souvent cité le jeu dangereux auquel semblait s'être livré le cinéaste Andrzej Zulawski pour son film *Possession* (Zulawski, 1981). Il n'est pas concevable qu'en formation professionnelle on fasse courir de tels risques aux publics. Mais ce "choc en retour" que peut provoquer l'interprétation dramatique démontre que l'expression émotionnelle et les ressentis émotionnels fonctionnent dialectiquement ; en d'autres termes : on peut travailler sur les ressentis effectifs par le biais de leurs manifestations corporelles. Je n'essaierai pas de détailler ici la part que jouent respectivement les sensations, les actions, les actes de parole, les relations et les rôles : je pense qu'ils jouent une partition complexe où les différentes lignes instrumentales s'entremêlent et dont il serait illusoire et même fallacieux de vouloir quantifier les éléments. Ce qui m'intéresse bien davantage, c'est cette possibilité qu'offre le personnage d'un travail progressif et modulable sur la personne, non dans une perspective de manipulation mais dans celle d'une clarification et d'un apprivoisement. Le "masque" du personnage<sup>116</sup> révèle et cache, manifeste et affecte. Non seulement on peut jouer à être quelqu'un d'autre, mais on peut jouer à être autrement. Et savoir que c'est possible est en soi une découverte majeure pour certains. A la fin de son livre *Biologie des passions*, le neurobiologiste Jean-Didier Vincent rapporte et commente les expériences de Paul Ekman qui ont conclu à une universalité des mimiques faciales<sup>117</sup> exprimant les émotions

---

même à mieux in-corporer cette façon d'être plus efficace. En outre, la posture conditionne de nombreux phénomènes physiologiques (tensions musculaires et compressions organiques, respiration, vision, etc) qui concourent au fonctionnement métabolique général, aux ressentis proprioceptifs et émotionnels, au "sentiment de soi". Corriger les postures est donc un levier possible pour corriger les ressentis.

<sup>114</sup> C'est le ressort même des psychodrames évoqués *supra*.

<sup>115</sup> Des émules de l'Actors Studio auraient appliqué trop à la lettre les principes de Strasberg et Stanislavski...

<sup>116</sup> La *persona* latine n'est-elle pas le masque du comédien ?

<sup>117</sup> Cela n'exclut pas des variations socio-culturelles dans la qualification (pudeur ici, pudibonderie là-bas) et le degré d'expression (du sourire contenu à la franche hilarité) des émotions, mais les composantes psycho-sociales et

fondamentales (Ekman, 1980) ; il évoque aussi la suite de ces travaux, moins bien connue :

*"On demande à des acteurs professionnels maîtrisant parfaitement leur musculature faciale de représenter selon des instructions précises six expressions émotionnelles classiques : la colère, la peur, la tristesse, la joie, le dégoût et la surprise. La fréquence cardiaque, la température et la résistance cutanée sont mesurées pendant la représentation. On observe alors des différences remarquables selon les expressions représentées. La fréquence cardiaque s'élève lorsque le sujet représente la colère, la peur ou la tristesse, elle diminue lorsque la face exprime la joie, le dégoût ou la surprise. Bien plus, il est possible de faire une différence entre la tristesse et d'autres émotions négatives d'après la température cutanée, témoin de l'afflux de sang dans la peau. Ces résultats, dus aux travaux de Paul Ekman, contredisent les théories cognitives qui prétendent qu'une activation neurovégétative non spécifique accompagne indifféremment les émotions quelle qu'en soit la nature. Dans ces expériences, nous remarquons que les sujets sont émus parce qu'ils ont l'air ému. Selon Ekman, l'activité des muscles faciaux déclencherait directement les réactions neurovégétatives spécifiques, soit par des rétroactions d'origine périphérique, soit par une connexion entre les programmes moteurs du cortex cérébral et l'hypothalamus. Nous rapprocherons ces observations récentes d'une théorie oubliée, développée par le Français Waynbaum (1907). Selon ce médecin, les contractions des muscles de la face, par les modifications de débit qu'elles entraînent dans la circulation sanguine de la tête, provoqueraient un afflux variable de sang aux régions du cerveau et seraient responsables des différentes sensations ressenties lors des émotions. Ce que nous devons surtout retenir des travaux d'Ekman, c'est qu'au répertoire musculaire des émotions correspond un clavier de modifications humorales et neurovégétatives. Une fois encore, la dimension extracorporelle apparaît indissociable de la dimension corporelle. Est-il plus bel exemple de l'unité de l'état central fluctuant ?" (Vincent, 1994, pp 354-355).*

Je terminerai en évoquant d'autres ressources et richesses de la pratique théâtrale qui ne sont, justement, connaissables que par la pratique :

- La traversée des états de stress inhérents notamment à la représentation finale permet à l'acteur débutant de découvrir en quoi le trac peut être une source inattendue de puissance expressive et de vivacité mentale ; le tableau clinique des variations de taux de sérotonine, de dopamine ou d'adrénaline ne saurait rendre compte de l'expérience que peut alors vivre le sujet.
- L'expérience d'écriture dramatique et/ou de mise en scène est souvent vécue comme jubilatoire, l'acte de conception-élaboration-réalisation permettant une redécouverte des facultés d'imagination et d'expression ; le travail sur les répliques et ses possibilités polyphoniques est tout particulièrement intéressant pour des étudiants qui ne se sont jamais livré à ce type d'exercice.
- Les étudiants sont très souvent surpris de découvrir que la mémorisation d'un texte (tâche qu'ils redoutent presque tous par anticipation) ne pose finalement pas beaucoup de problèmes dans le contexte d'une pratique dramatique motivée et motivante ; bien sûr je prends soin de ne pas exiger d'eux des prouesses mnésiques, mais la plupart des étudiants vont beaucoup plus loin que ce qui semblait envisageable au départ.
- Grâce aux expériences personnelles et à leurs mutualisations, l'interprétation des codes et des



signes gagne en finesse ; les étudiants s'aperçoivent souvent à la fin du parcours que leur sensibilité aux phénomènes dramatiques (et communicationnels) et leur posture critique (à la fois plus précise et plus nuancée) se sont enrichies.

- La réceptivité corporelle et émotionnelle est aussi accrue. Un exercice simple que je propose en début de cursus est le "bain sonore" qui permet d'apprécier la "matérialité évocatrice" de la voix humaine et d'autres productions sonores. Un ou deux volontaires s'assoient au centre de l'espace de travail, et ils ferment les yeux ; les autres membres du groupe vont, sans jamais les toucher ni les agresser (on ne crie pas brusquement dans l'oreille...), envelopper leurs collègues d'émissions sonores (vocales ou corporelles) sous des modalités variables (organisées ou aléatoires, en mouvement ou non, libres ou thématiques, etc). L'effet que produit cet exercice dépasse de loin ce que sa simple description peut laisser supposer.<sup>118</sup>

### 1.5.3. Eclairage 3 : l'aïkido

*"Art martial, l'aïkido permet de travailler sur des situations de confrontations extrêmes, impliquant puissamment les émotions, les instincts vitaux, les implications corporelles ; on y découvre aussi l'épurement du geste, le sens du mouvement et de la mobilité, la perception des rythmes et même une esthétique étayée par un vaste domaine culturel ; inscrit dans la tradition des Voies orientales, il propose des outils d'élaboration personnelle, d'éveil de la perception et de la conscience, il pose les problèmes fondamentaux de la relation enseignante. L'aïkido, et plus particulièrement celui de l'école Kobayashi, est en outre strictement non compétitif, c'est un travail sur soi et non la recherche d'une domination de l'autre ; il ne cultive ni l'agressivité ni la rivalité puisque l'autre est un partenaire et non un adversaire, les rôles sont alternés et complémentaires et le langage corporel partagé (on retrouve ainsi certains gestes identiques dans des techniques "reçues" ou "données") ; l'action sur le corps de l'autre recherche un effet physiologique bénéfique pour les deux participants car le but n'est jamais de détruire (la relation / l'autre / ses peurs / soi-même) mais de créer (la forme juste / la conscience / l'harmonie / la paix) ; il enseigne ainsi à affronter les situations avec sérénité et bienveillance, ne prétend pas enfouir les peurs sous la certitude fallacieuse de toujours vaincre puisqu'il apprend aussi à savoir perdre, développe la lucidité et la disponibilité non réactive, clarifie les choix éthiques et comportementaux. Le travail à mains nues est appelé aikitai (aïki du corps) ; mais on pratique aussi l'aïkiken (travail au sabre de bois ou bokken) et l'aïkijo (travail au bâton)."*

Extrait d'un prospectus du club d'aïkido que j'ai dirigé de 1998 à 2008

J'ai pratiqué l'aïkido de façon soutenue de 1989 à 2009 (je m'y étais déjà essayé pendant deux ou trois ans à la fin des années 70). J'ai obtenu mon premier dan en 1999, mais je dirigeai déjà un club sur autorisation de la fédération depuis 1998 (j'ai passé le relais en 2008). En sus des cours donnés et reçus au niveau régional ou national (cours ordinaires et stages), j'ai suivi pendant plusieurs années l'Ecole de Formation à l'Enseignement (EFE)<sup>119</sup> proposée par ma fédération ainsi

<sup>118</sup> L'exercice est évoqué dans le troisième témoignage figurant en annexe 11.

<sup>119</sup> L'EFE est organisée en week-ends mensuels ou bimestriels assortis d'une semaine en été ; c'est une formation intense assortie de temps de réflexion active (dans la pratique) ou discursive. Le but en est la préparation à l'enseignement et le



qu'un cycle complémentaire d'aïkitaïso (pratique le plus souvent individuelle de postures, marches, massages et étirements divers basée sur les mêmes principes corporels que l'aïkido). De 2000 à 2005, j'ai ouvert un club d'initiation à l'aïkido à l'IUFM de Montpellier, mais comme je l'ai dit *supra* j'ai dû interrompre l'expérience pour reprendre la direction de l'atelier théâtre. A la suite de blessures, il m'a fallu modérer ma pratique et depuis 2009 je travaille le plus souvent seul à entretenir mes acquis ; je me consacre maintenant aussi au taiji quan (style Yang), plus indulgent pour mes épaules et mes cervicales. Ce préambule personnel me permet de signaler dès à présent que je suis parfaitement conscient des risques et des limites d'une telle discipline envisagée comme levier de formation pour de futurs enseignants qui n'ont pas tous l'envie (ni la possibilité) de chuter, de transpirer ou d'encaisser chocs et secousses. Comme j'ai dit *supra* que l'outil théâtral n'était pas utilisé dans une perspective prioritairement artistique et culturelle, il me faut préciser que l'aïkido et plus généralement les arts martiaux et les pratiques corporelles afférentes (aïkitaïso) ne sont pas ici abordés en tant que "sports", *a fortiori* en tant que "techniques de combat" ; si ces dimensions ne seront pas négligées et seront même utilisées directement ou indirectement, elles ne constitueront ni la visée principale ni la pierre de touche des pratiques de formation. Pas question en conséquence de chercher à former des champions ou des héros ; pas question non plus de cautionner les tentatives d'esquive de certains étudiants que le simple terme d'aïkido affolerait : les exercices proposés en module sont toujours sans danger et accessibles à tous. Un principe essentiel permet de définir la marge de manœuvre et le positionnement attendu des participants : la *médiation corporelle*. C'est la démarche que dépeint Claire Hollenstein, ergothérapeute, dans un article dédié à la formation des personnels soignants. Reprenant le concept de *corps-soi* (Schwartz, 2011), elle écrit :

*"Parler de « médiation corporelle » revient à admettre la vulnérabilité du corps et à lui donner une place noble ; grâce à elle, nous pouvons reconnaître et désigner nos limites (ou les tensions rencontrées), nous libérer de nos intentions projetées, et accepter une intelligence corporelle qui crée d'autres combinaisons gestuelles et posturales alliant l'être et l'activité. En résumé, considérer le corps comme un médiateur revient à : reconnaître les perceptions individuelles comme vraies et légitimes ; accepter les limites fonctionnelles de chacun comme une réalité du moment : valoriser les ajustements corporels et les adaptations gestuelles réalisés par les travailleurs car ils sont le fruit d'une réflexion et d'une analyse fondées."* (Hollenstein, 2013)

Ce qui est dit ici est parfaitement transposable à la formation "Corps et voix" des enseignants : d'abord, être à l'écoute des corps, et surtout du sien ; et n'envisager l'optimisation des compétences qu'à l'aune de chaque expérience personnelle. Dans le club d'initiation, il avait été possible de relever quelque peu les enjeux, mais l'expérience n'a pas duré assez longtemps et je manquai alors de recul et d'outillage théorique pour en tirer tous les enseignements, notamment quant aux possibilités de réinvestissement dans la pratique professionnelle et aux raccords avec le cursus général de formation. Si j'utilise certains exercices issus de l'univers de l'aïkido et des arts martiaux

dans mes formations actuelles, c'est donc assez modestement et avec précautions ; pour l'essentiel, il s'agit d'échauffements et étirements, de travail postural, de respiration et relaxation, mais il m'arrive parfois d'utiliser quelques exercices ponctuels plus ciblés à fin d'explication ou de métaphore. Je n'insisterai pas sur ces applications dans les modules de formation car ce domaine est désormais relativement installé dans les mœurs sous des formes diverses et à vrai dire d'autres disciplines peuvent certainement fournir un matériau à peu près équivalent (gi qong, shiatsu, yoga, stretching, méthode Feldenkrais, etc) ; mais toutes ne permettent pas d'aborder le rapport au conflit et à la violence, les émotions et les comportements qui en résultent, la confiance en son propre corps, etc. De même, la réflexion sur les valeurs éducatives des arts martiaux a été conduite en EPS (Loudcher et Renaud, 2011), notamment dans les travaux de Gilles Bui-Xuân qui a analysé les processus à l'œuvre, les enjeux et les composantes des différentes disciplines, en proposant une taxonomie<sup>120</sup>. Associé à Jacques Gleyse<sup>121</sup>, il a rappelé comment la pratique des arts martiaux est liée à la vision socio-culturelle de ces pratiques (Bui-Xuân et Gleyse, 2001). Louant leur valeur éducative, il met néanmoins en garde contre les phantasmes et les idéalizations rapides et rappelle la primauté de l'*ethos* et de l'éthique de l'enseignant, concluant ainsi sa préface de l'ouvrage de Loudcher et Renaud :

*"Au terme de ce survol, différents sports peuvent donc être différenciés. En premier lieu, les activités de combat (entraînement à l'affrontement réel, guerrier ou sécuritaire) sont rarement arbitrées ou jugées, mais doivent seulement faire preuve d'efficacité, comme c'était le cas dans les arts martiaux initiaux, les arts de la guerre ; en second lieu, les arts martiaux modernes plagient les arts martiaux originels, tout en sachant qu'ils ne seront jamais utilisés dans la vie réelle. Ils confèrent cependant au pratiquant une assurance mentale en même temps qu'une éducation – ou plutôt une culture – physique ; en dernier lieu, les sports de combat, tant de préhension que de percussion, synthétisent les deux premières catégories. En effet, ils soumettent les combattants à l'épreuve de l'efficacité tout en préservant réglementairement leur intégrité corporelle. Aussi, satisfont-ils à la fois le jeu de la confrontation et le phantasme d'invulnérabilité. Il n'y a toutefois pas lieu de sombrer dans la béatitude face aux sports de combat et autres arts martiaux ! Les vrais combattants ne se font pas trop d'illusions sur les effets de leur pratique sur le plan de leur valeur humanisante et/ou civilisatrice ! Si l'on abusait de cette représentation idyllique auprès des élèves, leur enseignement à l'école serait complètement déconnecté de leur pratique sociale. Tous ces sports ont leur lot de criminels, de violeurs, de tricheurs, ou de gourous, et ce n'est pas l'éducateur ou l'enseignant quel qu'il soit qui y changera quelque chose, si tant est qu'un élève se souvienne un jour de cet enseignant et de ce qu'il lui a appris. Les élèves ne se souviennent à terme que des valeurs qui l'animaient : justice et régularité dans l'application des règles ; ils ne retiennent souvent du professeur qu'un être passionné, intéressant, honnête, attentif à chacun, ayant de la considération pour tous. Les contenus sont si vite oubliés."(Bui-Xuân, 2001)*

Mais je ne vais pas m'engager plus avant sur le terrain des STAPS et de l'EPS qui excède

---

par Maître André Cognard (8ème dan, fondateur de l'Académie Autonome d'Aïkido).

<sup>120</sup> Il a tout spécialement travaillé sur les situations de handicap et sur les adaptations pédagogiques (Bui-Xuân, 1989, 1991).

<sup>121</sup> Jacques Gleyse s'intéresse aux rapports entre discours et pratiques dans l'univers des STAPS et de l'éducation. Il a ainsi exploré les représentations explicites ou diffuses du corps que véhiculent les manuels scolaires (Gleyse, 2010).

largement mon domaine de compétence et mon champ de recherche. Ce que je vais tenter d'exposer ici, c'est surtout ce que l'univers de l'aïkido a apporté à mon cheminement personnel et en quoi sa pratique a nourri ma réflexion théorique. Il s'agira pour l'essentiel d'un relevé empirique d'impressions, de sensations et d'intuitions brutes qui ont éclairé des concepts jusque là diffus ou qui *a contrario* ont fait vaciller des représentations jusque là non interrogées. Je ne dirai donc de cet art martial que ce qui concourt au présent propos et le clarifie.

L'aïkido est un martial créé par Morihei Ueshiba (1883 – 1969). Il s'inscrit dans la filiation qui au Japon, à cause de circonstances historiques (la dictature des Tokugawa qui, entre 1603 et 1867, instaura de longues périodes de "paix forcée"), sociologiques (la caste des samouraïs ne pouvait s'adonner à d'autres activités que guerrières), culturelles (essor du taoïsme et du bouddhisme, surtout dans sa forme zen), vit le *bujutsu* (techniques de combat) évoluer en *bushido* (code ou règles de vie du guerrier) puis en *budo* (voie du guerrier). La voie est à la fois un ensemble de principes (concepts et règles éthiques) et de pratiques, souvent technicisées et constituant un système enseignable ou tout au moins transmissible. Pour simplifier, d'un ensemble plus ou moins structuré de techniques de combat empiriques validées par leur efficacité (le *bujutsu*) est issu un système organisé de techniques et de pratiques rassemblées dans une éthique et une esthétique resituant l'efficacité comme résultant de principes plus conceptualisés et mis en discours (le *bushido*) qui a à son tour donné naissance à des pratiques "argumentées"<sup>122</sup> qui, s'appuyant sur des techniques particulières héritées du *bujutsu*<sup>123</sup>, peuvent désormais être enseignées sans visée militaire spécifique<sup>124</sup>, comme disciplines proposant une optimisation corporelle en même temps qu'une éducation morale et comportementale (le *budo*) (Cognard, Rey, Briot *et al.*, 2001 ; Cognard, 2003). Les techniques de combat supposaient des éléments physiologiques, psychologiques et comportementaux concourant au bon fonctionnement des individus (pour combattre efficacement, il est préférable d'être stable, disponible, dynamique, lucide, etc). Ces éléments ont été dégagés, organisés et normalisés, et réappliqués en dehors du cadre militaire comme pratiques corporelles de santé, pratiques de développement personnel ou pratiques sportives<sup>125</sup>. Des techniques pour détruire, on est ainsi passé aux principes d'efficacité mentale et corporelle, puis à ceux de bon fonctionnement, puis d'harmonie. C'est ainsi que l'aïkido peut se désigner comme art martial "pacifique" ou "non-violent",

---

<sup>122</sup> C'est-à-dire nourries par un discours et s'en nourrissant.

<sup>123</sup> Le *karatédo* = "voie de la main vide" est issu du *karatéjutsu* = "techniques de combat à main nue" comme le *judo* = "voie de la souplesse" est issu du *jujutsu* = "techniques de lutte souple", etc.

<sup>124</sup> Et par conséquent à tout public.

<sup>125</sup> Art martial, sport et compétition entretiennent des rapports complexes, qu'il serait trop long de détailler ici. Je précise néanmoins que l'immense majorité des écoles d'aïkido refusent la compétitivité et l'assimilation de leur pratique à un sport cette position remonte au fondateur lui-même). Mais ce n'est pas la totalité ; récemment sont apparues des écoles où la compétition sportive n'est plus ostracisée. Précisons d'ailleurs que si les compétitions organisées en manifestations et tournois n'étaient pas de mise, les situations de compétition "internes" n'étaient pas rares sur les tatamis d'aïkido (randori = simulation de combat libre ou codifié contre plusieurs adversaires ; passages de grades).

ce qui constitue un oxymore apparent<sup>126</sup>.

techniques de combat > efficacité mentale et corporelle > santé et harmonie

Le nom *aïkido*, transcrit par trois idéogrammes<sup>127</sup> s'interprète généralement en "ai" = harmonie, "ki" = énergie, "do" = voie<sup>128</sup>. En français, on parlera souvent de "Voie de l'harmonie" si on est amené à traduire. Cette primauté donnée à ce qui pourrait passer pour une dimension esthétique est conforme à l'image véhiculée par cette pratique. Jean-Pierre Bourdieu, dans sa comparaison des pratiques en fonction des catégories socioculturelles avait classé l'aïkido dans la sphère des classes moyennes cultivées (Bourdieu, 1979), ce que glose ainsi Jean-Pierre Clément qui s'est intéressé tout particulièrement à cet art martial<sup>129</sup> :

*"(...) les types de « rapports au corps » très différenciés qu'impliquent la pratique de trois sports de combats de préhension, la lutte, le judo et l'aïkido, se trouvent globalement en accord avec le « rapport au monde » et les règles du jeu social des différentes catégories de pratiquants (Clément, 1985). On comprend (« presque trop vite » précise Bourdieu, 1987) que la distance corporelle qui sépare les combattants, le privilège accordé aux techniques d'esquive et d'évitement, la valorisation de l'esthétique et sa mise en relation avec l'efficacité du geste, mettent l'aïkido en accord avec le rapport au corps des fractions les plus cultivées des classes moyennes, tandis que la lutte et le « corps à corps » permanent qu'elle exige attire davantage (ou, si l'on veut, indispose moins) les agents des classes populaires." (Clément, 1995)*

Cette approche esthétisante de l'aïkido est allé jusqu'à engendrer des pratiques ayant considérablement réduit les connotations martiale et les aspects conflictuels. C'est par exemple le cas du Kinomichi, fondé en 1979 par Masamichi Noro (élève de Morihei Ueshiba), qui se définit comme une discipline émergente de l'aïkido privilégiant une pratique à deux, souple fluide et dynamique. Maître Noro s'est toujours inscrit dans la tradition du budo et n'a jamais renié l'héritage guerrier du *bushido*, mais chaque fois que j'ai vu pratiquer le Kinomichi (ou que je m'y suis essayé) et chaque fois que j'ai pu parler avec des pratiquants, c'est la manifestation gestuelle et corporelle,

<sup>126</sup> Le vocable est d'ailleurs sujet à deux interprétations, le système d'écriture japonais des *kanji* (cf. *infra* note 129) permettant de lire les deux idéogrammes du *budo* en *yari tomaru* = l'art d'arrêter les armes. D'aucuns en déduisent qu'il s'agit de s'engager dans un processus pacifique ; mais d'autres estiment que même si cette lecture est possible, il faut comprendre par "arrêter" l'action de fixer, de raffermir (le geste du guerrier se préparant à combattre et assurant sa prise et sa posture) et non de cesser, de déposer... La question reste ouverte. Cette ambiguïté dans la dialectique des contraires est d'ailleurs parfaitement conforme à la pensée taoïste ou à celle du bouddhisme zen.

<sup>127</sup> Le japonais utilise plusieurs modes d'écriture ; le système le plus "noble" a historiquement emprunté les idéogrammes chinois et les a adaptés, au prix d'une procédure compliquée car le japonais et le chinois sont deux langues appartenant à des groupes différents, et les caractères monosyllabiques d'une langue à ton non flexionnelle ont dû s'accorder avec une langue atonale agglutinante et donc polysyllabique. Ce mode d'écriture est appelé *kanji* (= écriture chinoise). Les différentes valeurs historique (l'"étymologie" chinoise), phonétique (en chinois et en japonais) et sémantico-lexicale (le sens trivial) d'un caractère autorisent des jeux d'interprétations.

<sup>128</sup> En chinois, "tao".

l'harmonie relationnelle (synchronisation et tonalité) et leur esthétique qui étaient mises en avant. A l'extrême opposé, on peut mentionner le "Real Aïkido"<sup>130</sup> (en langue serbe: Реални аикидо), sport de combat (ou art martial ?) créé et développé par Ljubomir Vračarević, professeur d'arts martiaux et instructeur de self-défense en Serbie.

L'aïkido que j'ai choisi de pratiquer (après avoir tâté d'autres écoles) est celui qu'enseigne Maître André Cognard dans l'Académie Autonome d'Aïkido (3A). Il s'agit de l'école<sup>131</sup> Kobayashi, plus exactement Kokusai Aïkido Kenshukai Kobayashi Hirokazu Ha = Groupe de recherche (*kenshukai*) international (*kokusai*) d'aïkido du clan (*ha*) Kobayashi Hirokazu. Elle est issue de l'enseignement de Hirokazu Kobayashi (1929–1998), élève de Morihei Ueshiba ; Maître André Cognard, son élève et ami, a diffusé son enseignement puis lui a succédé à la tête de l'école. Lorsque l'aïkido Kobayashi est décrit "de l'extérieur" (par exemple par les pratiquants d'autres écoles), outre la mention de l'importance accordée aux règles et rituels, il est caractérisé par quelques détails d'apparence : position des pieds dans le *seiza* (position en assise sur les talons) et le *suwari waza* (travail au sol), positions des mains souvent *ura* ("rentrante", poignet fléchi vers l'intérieur), déplacements réduits, absence de garde, variantes techniques, etc. Mais Maître Kobayashi préférerait insister sur des principes : le respect de l'individu, la tolérance et la bienveillance. Sur le plan technique (mais aussitôt corrélé au système de valeurs), le point qui me paraît essentiel est celui que développe Maître Cognard lui-même dans un texte figurant sur le site internet de l'école et consacré à l'héritage de Maître Kobayashi<sup>132</sup> :

*"D'une part, il conçoit que le meguri<sup>133</sup> est interne et qu'il doit avoir lieu avant le contact physique, ce qui transforme les techniques. L'amplitude des déplacements de pieds peut dès lors diminuer, la stabilité étant assurée par la tenue du centre en mouvement, quelle que soit l'action puisque cette dernière ne nécessite jamais d'extériorisation de la force. Cette découverte autorise le maintien d'une posture parfaitement droite et rompt avec une tradition guerrière de la stabilité par l'abaissement du bassin et la fixité. L'aïkidoka<sup>134</sup> est un homme droit et sa rectitude n'est pas due à la conviction de détenir une idée de la justice mais à un devoir-être fondé sur une éthique nouvelle dont une des sources est : « Uke soku seme, seme*

<sup>129</sup> Il a notamment étudié d'un point de vue sociologique la "culture" de l'aïkido (Clément, 1983).

<sup>130</sup> Le terme *real* est sujet à polémique : signifie-t-il "réaliste" (ce que met en avant son fondateur, mettant ses techniques au service de la *self-defense* et des professionnels du combat physique : militaires, policiers, gardes du corps. Il réhabilite les coups portés, les techniques visant à la lésion, l'invalidation voire l'élimination de l'*uke* qui est ici considéré comme un adversaire et non plus comme un partenaire) ? La plupart des spécialistes émettent de fortes réserves. Signifierait-il "vrai" (c'est-à-dire ayant retrouvé la vérité originelle ou même ayant dépassé les autres formes y compris l'héritage même de Morihei Ueshiba) ? Tous les spécialistes mettent cette prétention sur le compte de l'ignorance de l'évolution historique de l'aïkido ou sur son incompréhension totale. Du coup, même le terme d'"aïkido" pour désigner cette discipline n'est peut-être pas approprié. Christian Tissier (7ème Dan, l'un des fondateurs de la FFAAA : Fédération Française d'Aïkido, Aïkibudo & Affinitaires), à l'issue d'une démonstration de Real Aïkido déclare tout bonnement : "*Je ne vois pas ce qu'il y a de Real là-dedans, en tout cas ça n'est pas de l'Aïkido, ce n'est ni Real, ni Aïkido.*" (Tissier, 2004).

<sup>131</sup> Le terme désigne ici à la fois la structure d'enseignement (la "fédération" administrative et son système de fonctionnement) et l'esprit de cet enseignement (le "style" et les "principes").

<sup>132</sup> On trouvera en annexe 15 quelques compléments d'information issus de la même source.

<sup>133</sup> Mouvement de rotation complexe, spirale ; le *meguri* est à la base de la plupart des techniques d'aïkido mais on le retrouve dans d'autres arts martiaux tels que le wu-shu ou le taiji quan.

<sup>134</sup> Normalement, expert (*ka*) en aïkido ; par extension, pratiquant confirmé.



*soku uke*<sup>135</sup> ». Les protagonistes sont égaux dans la relation conflictuelle qui les unit. Ils sont indissociables et la violence est de part et d'autre, le sentiment de raison juste aussi, et la vérité qui se libère de leur interaction appartient au monde. Nul n'en est l'auteur, ils en sont ensemble les interprètes." (Cognard, ND)

Et voici ce que l'aïkido Kobayashi m'a permis de vivre :

- **Le conflit** : la pratique d'un sport de combat permet de tester notre attitude face à la violence. On peut tenter d'améliorer son efficacité martiale, ce qui permettra de se sentir moins démuni en cas d'agression effective (ou simplement de le croire...) et normalement de moins céder à la peur. Cela peut parfois grandement aider à une résolution non violente du conflit ; et il faut souhaiter n'avoir jamais à vérifier l'efficacité réelle. Je ne discuterai pas ici cet aspect des choses dont la représentation immédiate est facile pour tous mais dont l'analyse détaillée nous emmènerai trop loin. Il est néanmoins indéniable que ce travail sur nos peurs est d'un intérêt indéniable pour améliorer notre connaissance de nous-mêmes. On y découvrira souvent que la violence que nous pourrions exercer nous effraie autant sinon plus que celle que nous pourrions subir (il est difficile d'obtenir des attaques franches de la part de beaucoup de débutants, surtout aux armes), la violence semblant aspirer les deux protagonistes dans une spirale commune. Couplée aux forme de travail ( "*Uke soku seme, seme soku uke*" ), et aux principes fondamentaux de l'aïkido<sup>136</sup>, cette intuition revisite la notion même de conflit et la relativise. Le conflit est d'abord perçu comme la confluence de deux énergies (nul mysticisme dans l'emploi de ce terme ; il désigne ici toute source d'action) et comme potentialité créative (car novatrice), un peu comme dans la conception héraclitéenne du *polemos*. Il dépasse donc les seules situations de violence pour inclure toutes les possibilités de confrontation de contraires ou d'opposés ; cela inclut par exemple les conflits cognitifs et socio-cognitifs (Brossard et Filalkow, 2008). Il sera abordé en évitant le heurt frontal, en acceptant ce qui émane de l'autre sans jugement préalable ni crispation, et dans le double but de préserver au maximum les individus (dont soi-même) et d'aboutir à un grandissement mutuel, ce qui me semble une métaphore acceptable de la tâche enseignante.
- **Les mémoires du corps** : l'aïkido (et l'aïkitaïso) amène à explorer notre corps au-delà des pratiques quotidiennes. Les techniques sollicitent les muscles superficiels et les articulations des membres, mais aussi les aponévroses et les muscles profonds. La gamme proprioceptive s'en

---

<sup>135</sup> Seme est celui qui applique une technique, Uke celui qui la subit. L'expression signifie "Uke devient Seme, Seme devient Uke" et exprime la perpétuelle réciprocity. Dans le travail sur le tatami, le plus gradé prend d'abord le rôle de Seme ; après trois échanges, les partenaires se saluent et les rôles s'inversent. Uke n'est pas un pantin au service de Seme ; son travail est aussi important et formateur, et recevoir une technique relève aussi des principes aïki ; de nombreuses positions de corps, de mains, etc se retrouvent d'ailleurs dans les deux rôles.

<sup>136</sup> "Le conflit est créateur, cela signifie qu'il n'est pas seulement le fait de l'attaquant et qu'il existe une altérité au conflit, sa résolution sans violence permettant de la définir et de l'exprimer. Ceci bien sûr nous introduit alors à la compassion pour l'autre qui, de ce fait, ne peut plus être l'auteur exclusif de sa violence. D'où, l'idée de victoire sans vaincu." (Cognard, ND).



trouve considérablement enrichie. Je montre parfois à mes étudiants un exercice permettant de mettre en évidence ces possibles corporels enfouis : je demande à un volontaire (de bonne carrure<sup>137</sup>) de s'accroupir en *seiza* (je choisis quelqu'un pour qui c'est possible) puis je lui demande de résister autant qu'il le peut à une poussée que j'exerce sur ses épaules (je me tiens debout devant lui et pousse à peu près horizontalement vers son arrière). L'intéressé bande généralement tous ses muscles et essaie de s'opposer à la poussée en avançant les épaules. Mais, placés comme nous le sommes, je n'ai aucun mal à le basculer en arrière (c'est encore plus spectaculaire s'il tente de se cramponner à ses propres genoux). Ensuite nous inversons les rôles ; j'essaie d'abord, comme lui de résister par l'opposition et subis le même sort que lui. Puis je modifie mon système de réaction musculaire (je relâche considérablement les tensions antérieures et utilise ma musculature dorsale et profonde pour rediriger la poussée reçue vers mon bassin et le sol, mais tout ce que voient les étudiants, c'est que je viens poser mes mains avec douceur sous les avant-bras de mon partenaire et que je semble me détendre). Et tout à coup la poussée devient improductive ; mieux si "j'aide" mon partenaire (m'accrochant à ses avant-bras, je le tire vers moi), j'en prends le contrôle et c'est moi qui le déstabilise. Les étudiants sont étonnés et intéressés ; bien sûr, certains veulent aussitôt essayer... sans grand succès. Je leur dis qu'il serait vexant pour moi qu'ils apprennent en un instant ce qui m'a coûté des années de travail, mais qu'ils doivent retenir que cette modalité adaptative existe et que les possibles corporels ne se limitent pas à ce qui leur est immédiatement connu. Une bonne part de nos comportements et même de nos schèmes corporels est le résultat des expériences et des apprentissages antérieurs (conscients ou non à l'origine, et automatisés). Et l'apprentissage peut être continué jusque dans ces dimensions enfouies. Les systèmes sensori-moteurs, les réseaux neuronaux, les schèmes comportementaux et tous les phénomènes afférents (émotions, représentations) ne sont pas imperméables à la plasticité cérébrale (Edelman, 2007) et à tous les processus d'apprentissage. Mais il faut aussi tenir compte initialement des mémoires corporelles de chaque individu dont il n'a souvent que très faiblement conscience (pourquoi, dans une attaque piquée au bâton, celui-ci va-t-il esquiver sur le côté et celui-là vers l'arrière ? que cet autre va tenter de se saisir du bâton et cet autre encore tenter de le repousser ? et que dire de celui qui détourne la tête même quand c'est l'abdomen qui est visé ?).

- **Les rituels** : on pratique dans un lieu particulier (le *dojo* = lieu de la voie), strictement organisé spatialement et temporellement, et jusque dans les codes relationnels (cf. annexe 16). Je ne m'étendrai pas sur ce point car il rejoint les problématiques de la sacralisation déjà abordées *supra* à propos du théâtre et qu'il n'est pas la cible principale dans ma démarche. Le salut dans les arts martiaux, par exemple, a fait l'objet de nombreuses réflexions (Bui-Xuân et Ruffié, 1999 ). Je signalerai simplement que les rituels de salut surprennent souvent les débutants ou les

---

<sup>137</sup> Je précise que j'ai soixante ans, pèse 68 kg pour 1,75 m et suis de carrure peu impressionnante.

observateurs non avertis ; ils renvoient en effet les occidentaux à des connotations dérangeantes. Ils méritent donc d'être clarifiés quant à leur but et leur signification, et d'abord resitués culturellement ; cela permet de relativiser les usages socio-culturels : pourquoi s'incliner est-il "normal" pour un Japonais et "humiliant" pour un Français ? La notion essentielle qui préside au rituel des saluts (et à d'autres) est l'*arigataï* : la reconnaissance ; et il faut entendre ce mot dans sa double acception, c'est-à-dire "remerciement" (à l'enseignant, aux partenaires, mais aussi à l'ensemble des structures, faits, personnes et circonstances qui ont permis à l'instant d'être) et "manifestation de la conscience qu'on a de l'autre". Les rituels créant un contexte fort encadrent et protègent et jouent un grand rôle pour "situer la cognition" et favoriser son in-corporation ; le problème est qu'ils peuvent aussi devenir enfermants. C'est le cas des rituels utilisés dans les pratiques sectaires et, plus généralement, c'est ce qui peut gêner les processus de transferts. J'ai dit plus haut que les compétences travaillées et acquises en théâtre, par exemple, ne sont pas automatiquement recyclées dans la pratique professionnelle enseignante : c'est d'une part qu'il faut avoir suffisamment intégré et compris les techniques pour en saisir l'essence, et d'autre part qu'il faut être capable d'effectuer la recontextualisation (l'actualisation) des processus (et ne pas se cramponner à leur expression première).

- **La résonance de la parole** : on pratique dans l'aïkido et l'aïkitaïso des exercices respiratoires où l'émission vocale trouve sa place ; en aikiken (travail au sabre) tout particulièrement on aborde le *kiai*, ce cri manifestant la volonté et l'énergie du combattant et pouvant déstabiliser son adversaire. Mais le *kiai* est aussi (surtout) un moyen de tonifier et contrôler les muscles impliqués (abdomen, thorax, cou) pour les rendre plus aptes à encaisser un choc, à résister à l'effort ou à accroître la puissance motrice ; en outre, il focalise celui qui l'émet sur son action. Le son vocal émis agit donc physiquement et psychiquement sur l'émetteur autant sinon plus que sur le récepteur. Il existe une tradition japonaise à la marge de l'aïkido, c'est celle du *kototama* (= esprit du mot) qui explore la dimension "universelle" et même "cosmique" de la parole. Bien sûr, dans cette démarche entre une bonne part de mysticisme qui pourrait nous égarer sur des chemins obscurs, mais les maîtres qui l'ont étudiée ont balisé de nombreuses techniques respiratoires intéressantes (Tsuda, 1973 à 1983). Par ailleurs, la recherche mystique d'un pouvoir secret de la parole dépassant les expressions des différentes langues n'est pas sans rappeler la quête platonicienne des *étymon* et les tentations du cratyisme ; si l'on conçoit aisément aujourd'hui les illusions et erreurs d'une telle démarche, il est néanmoins intéressant de constater à quel point cette notion est répandue dans différentes cultures humaines (on la retrouve dans tout le monde sémitique et indo-européen aussi bien qu'en Asie) et on peut penser que même si elle est basée sur des postulats erronés elle a pu générer des recherches et des découvertes valables. J'ai déjà évoqué les pratiques thérapeutiques du chant et de la musique, et la psychophonie de Marie-Louise Aucher. Plus généralement, on retiendra l'idée que la parole a

un effet en retour sur l'émetteur et qu'elle ne peut être dissociée des processus respiratoires, musculaires, et plus généralement sensori-moteurs, qui l'accompagnent.

- **Les positions et les postures** : à propos de la proxémie de Hall, j'ai dit *supra* mon étonnement devant la faible prise en compte des éléments corporels premiers. L'aïkido (et probablement les autres martiaux) permet de vivre-comprendre les "bulles" proxémiques dans toute leur acuité vitale : le contact des corps, la distance dite "de mort" (celle où un coup est donné ou reçu à impact maximal), celle "de garde" (le contact est possible après un unique déplacement) ou "de vie" (encore au-delà de l'atteinte après un seul déplacement) répondent aux distances "intime, personnelle, sociale, publique" et éclairent probablement leur signification et leur origine (possibilité d'action ou protection ; vision de l'autre, de ses mouvements et de ses expressions ; soubassements des symboliques spatiales et territoriales). L'aïkidoka adopte généralement la posture *hanmi* (= semi-profil) où le bassin se retrouve en oblique par rapport à la ligne d'attaque (*kensei*). Si cette posture se retrouve dans d'autres arts martiaux, elle peut néanmoins être considérée comme typique de l'aïkido<sup>138</sup>. Elle s'oppose à des postures très frontales qu'on trouve dans le sumo, le kendo et certaines formes de boxe thaï ; on pourrait ajouter à cette liste la position de rugbyman s'apprêtant à entrer en mêlée. Comme on peut le constater, les postures frontales affichent la volonté d'en découdre et le mépris du risque corporel (pour que toutes les possibilités offensives du corps soient disponibles dans le combat, on l'implique tout entier, sans souci de protection de sa propre intégrité). Les postures en biais, impliquent moins le corps (qu'on pense aux duellistes de jadis qui s'efforçaient d'offrir la cible la plus étroite possible au tir de l'adversaire) et protègent les centres vitaux (les duellistes surnommés présentaient le côté droit pour tirer plus commodément mais aussi pour tenter d'épargner le cœur) ; elles sont donc perçues comme moins agressives : comme autrefois les agents de police aux carrefours, on barre le passage en s'interposant frontalement et on invite à entrer ou franchir en s'effaçant latéralement. Cette typologie première des postures joue un rôle non négligeable dans les contacts plus policés (par exemple, face à un jury d'oral). Elle se combine avec l'opposition rectitude-sinuosité (ou simplement biais) dans l'expression de la sévérité, du sérieux, de la certitude et de la fermeté (ou, à l'inverse, la douceur, la séduction, le doute ou la négociation).
- **Le regard** : la posture en semi-profil est assortie d'un regard non focalisé, ce qui est l'inverse de ce que prônent tous les autres arts martiaux (ou peu s'en faut) où l'adversaire est fixé avec intensité (et comme il fait évidemment de même, l'affrontement par le regard y joue un rôle capital ; d'aucuns affirment même que ce duel visuel peut suffire à remporter une victoire mentale... puis physique). L'aïkidoka, se refusant à entretenir défi et colère, ne se focalise pas

---

<sup>138</sup> A titre personnel, la position du bassin, les postures et les déplacements m'ont posé de sérieux problèmes de réapprentissage lorsque j'ai entamé la pratique du taiji quan ; en effet on y adopte une posture de base où le bassin reste perpendiculaire à l'axe d'attaque et le poids du corps est sans cesse alterné d'une jambe à l'autre alors qu'en aïkido le poids du corps est centré et réparti équitablement sur les deux jambes.

sur l'origine potentielle de l'agression mais "reste ouvert au monde" ; bien sûr, on peut comprendre le désir de ne pas entretenir la tension en détournant le regard (Goffman, Hall et bien d'autres ont souligné cette dimension provocatrice, intrusive ou agressive que peut avoir le regard, comme dans l'exemple présenté *supra*<sup>139</sup>) mais on peut aussi penser qu'une telle attitude n'est pas efficace dans un contexte d'affrontement. En réalité, c'est un peu plus subtil. La structure rétinienne est agencée de telle sorte que le regard focalisé va solliciter principalement les zones centrales (*macula* et *fovea*), riches en cônes alors que le regard décentré sollicitera davantage les zones périphériques, riches en bâtonnets, or les propriétés de ces cellules et leurs connexions neuronales sont différentes. Les zones centrales sont celles de la reconnaissance des informations (sensibilité aux formes et aux couleurs, traitement des stimuli), la zone périphérique est celle de la détection de l'information (sensibilité aux faibles variations lumineuses et au mouvement) (Latash, 2002 ; Gregory, 2000). Les zones centrales sont en quelque sorte celles qui correspondent au regard du prédateur (les prédateurs ont les yeux à l'avant de la tête et leur vision est convergente) repérant, identifiant et détaillant sa proie, la zone périphérique correspondant plutôt au regard du gibier potentiel (les herbivores ont les yeux sur le côté de la tête et leur vision est périphérique) détectant tout signal inquiétant et y réagissant immédiatement. Non que l'aïkido se pose en proie potentielle, mais son air "de ne pas y toucher" laisse l'autre à son agressivité tout en permettant en réalité une réactivité maximale.

- **La suspension du "mental"** : cette gestion particulière du regard permet d'endiguer les processus émotionnels (la focalisation sur le danger potentiel entretient l'agressivité et/ou la peur ; ceci est manifeste dans le cas d'une attaque avec arme où le pratiquant non exercé, fasciné par la lame ou le bâton, perd rapidement toute efficacité) et de court-circuiter certains processus cognitifs. L'action emprunte alors les circuits neuronaux "courts" (Le Doux, 2005)<sup>140</sup> ; de fait, analyser réflexivement une attaque prendrait un temps que les circonstances n'accordent pas et ce sont d'autres modes de fonctionnement qui doivent opérer. On est ici proche du processus de pensée et de prise de décision rapides (Kahneman, 2012) ou de l'intuition de l'expert, telle qu'elle a été définie par Gigerenzer, mélange de perception globale, de sensibilité au détail et de capacité réactive appropriée (Gigerenzer, 2011). Cette suspension des processus cognitifs est aussi ce qui sous-tend les enseignements traditionnels des arts martiaux, très aaves de paroles et plus encore d'explications. Il ne faut pas valoriser outre mesure ce qui est en partie un héritage historique qu'on pourrait réinterroger (les maîtres d'armes du Japon féodal protégeaient leurs

---

<sup>139</sup> Cf. p 61.

<sup>140</sup> Dans le circuit "court", l'information sensorielle est transmise directement à l'amygdale et va déclencher un signal d'action qui, par exemple, permet d'amorcer une réaction adaptative (ou même de la réaliser si le signal est particulièrement fort) alors même que tous les éléments informatifs n'ont pas été conscientisés et traités. Avec le circuit "long", l'information sera transmise à diverses structures cérébrales voisines de l'amygdale (l'hippocampe et le cortex cérébral) qui vont définir et apprécier l'alarme, l'hippocampe agissant hors de la volonté de l'individu, en comparant l'information avec nos expériences antérieures, le cortex préfrontal régulant les réactions automatiques grâce à notre

techniques comme des secrets militaires qu'il aurait été stupide de révéler aux ennemis potentiels par une divulgation externalisée, et d'autre part ils cherchaient à former des guerriers performants et à se trouver des successeurs pour leur école, sans aucun souci de rayonnement ou de "développement des individus") et qui peut être aussi un moyen commode de cultiver une aura de mystère, ou de dissimuler une ignorance<sup>141</sup>. L'enseignement dans l'école Kobayashi s'écarte de ce positionnement ésotérique et affiche toute la valeur de la réflexivité et de la parole : *"Si l'indicible et le non-dit ont une valeur d'enseignement incontestable, ils l'ont d'autant plus qu'on les a persécutés jusque dans leurs derniers retranchements par l'analyse, la réflexion, la méditation, la pratique corporelle et tout autre moyen tel que la médiation de l'art et de la relation humaine"*<sup>142</sup>. (Cognard, 1995, p 17). Pour autant, un argument mis en avant par les tenants de l'enseignement "silencieux" mérite d'être pris en considération : l'excès de réflexivité peut contrecarrer les apprentissages corporels. Je ne parle pas ici des charges émotionnelles mais du désir de "comprendre". Le mouvement martial est souvent associé à une forme (un *meguri* par exemple) qui a deux espaces de définition : la forme "interne" (les processus moteurs et les ressentis qui leur sont associés) et la forme "externe" (la manifestation gestuelle). Les élèves (surtout les débutants ; les pratiquants exercés ont appris à "percevoir" différemment puisqu'ils peuvent établir des connexions avec les schèmes corporels et comportementaux qu'ils ont intégrés) ne voient évidemment que la manifestation gestuelle, et c'est ce qu'ils s'efforcent de copier. Mais pour cela ils vont se focaliser sur les phénomènes périphériques, les mouvements des mains, par exemple. C'est que les mains (celles du professeur, celles de mon partenaire, et les miennes) se voient bien (le canal visuel alimente largement les processus cognitifs) et qu'elles sont bien conscientisées (elles permettent la manipulation et la motricité fine et sont associées aux processus de communication (Leroi-Gourhan, 1964-1965)). Ce faisant, les débutants se crispent parfois sur un détail secondaire et ne peuvent accéder à l'économie générale de la technique. Ils procèdent aussi parfois à une véritable dissection du geste, tentant de le décomposer en ses différentes composantes gestuelles ; c'est une approche possible (mais elle est plus fructueuse dans un temps ultérieur de perfectionnement ou de maîtrise à fins d'enseignement ; c'est un travail fréquent en EFE<sup>143</sup>) mais elle a tendance à mécaniser à l'extrême le mouvement, atomisé en unités mal raccordées (et bien sûr, comme un seul segment défectueux compromet l'exécution d'ensemble, il va falloir beaucoup de temps et de minutie à un débutant pour apprendre un geste complexe). Au contraire, le mouvement aïki est souvent décrit par les aïkidokas confirmés comme "s'écoulant" du centre vers la périphérie

---

volonté réflexive.

<sup>141</sup> "Le trop fameux « Tais-toi et pratique » a plus souvent pour fonction de cacher une grande ignorance qu'une grande sagesse." (Cognard, 1995, p 15).

<sup>142</sup> On voit que l'éventail heuristique est large et inclut aussi bien des processus corporels que cognitifs et même socioculturels

en un mouvement homogène. Il serait donc un continuum porté par la "chair"<sup>144</sup> alors que le débutant voit d'abord un assemblage de segments relativement discrets (au sens linguistique du terme) : les éléments du squelette et leurs combinaisons articulées. J'aurai l'occasion de revenir sur cette dialectique corporelle du continuum et du segmenté ; si les deux modalités ne sont pas incompatibles (puisque nous les vivons en permanence), elles sont néanmoins distinctes et peuvent se trouver en contradiction si elles sont mal prises en compte et mal reconnues dans leurs spécificités. J'ajouterai pour clore ce point que la pratique martiale est en outre un excellent terrain de validation (ou d'infirmité) des discours<sup>145</sup>, des principes<sup>146</sup> et des hypothèses<sup>147</sup>.

- **La conscience corporelle** : assistant lors d'un stage d'été d'armes (*shoho geiko*) à une démonstration donnée par Maître Cognard, j'ai vécu une expérience curieuse. Il s'agissait d'une technique de bâton (*jo*) sur attaque au sabre (*bokken*), plus précisément d'un *furi komi*. Le *jo*, bâton mesurant 130 cm environ, est initialement tenu vertical, une extrémité au sol ; l'autre est tenue par la main gauche (dans ce cas de figure), le bras étant étendu en avant dans le prolongement de l'épaule, le corps étant en semi-profil (*hanmi*) gauche. L'attaquant au sabre se tient en distance de garde (hors de portée immédiate du *jo*) et devra donc effectuer un déplacement en avant pour porter son attaque qui est ici un *shomen ushi*, c'est-à-dire qu'il relève son sabre verticalement au-dessus de sa tête pour armer et l'abat en une coupe rectiligne ; il s'agit d'un 4<sup>ème</sup> dan et ses attaques sont précises, puissantes et fulgurantes. Dans la technique *furi komi*, la main gauche glissera vers le milieu du *jo* tandis que la droite le saisira par le haut en position de demi-pronation (le pouce vers le haut et la paume vers l'intérieur) pour venir se plaquer contre l'épaule gauche (sous la clavicule), tandis que le bras gauche remontant et se tendant vers l'avant amènera l'autre extrémité vers la gorge de l'attaquant. On peut appliquer la technique à trois temps différents de l'attaque. Si on agit lorsqu'elle est déjà développée, en l'absorbant et en esquivant au terme de ce temps d'absorption (temps *ura*), l'attaquant ne peut alors plus la rectifier et vient s'empaler sur le *jo*. Si on agit au déclenchement même de l'attaque, on peut passer "sous" et "dans" celle-ci et clouer l'attaquant dans son amorce du geste (temps *omote*). Première surprise : Maître Cognard nous montra plusieurs fois les deux variantes, réagissant de façon extrêmement rapide dans la forme *omote*, ce qui était éblouissant mais compréhensible, mais semblant prendre tout son temps dans la forme *ura* ; il manifestait cette

---

<sup>143</sup> L'Ecole de Formation à l'Enseignement (cf. *supra* note 121).

<sup>144</sup> Le mot a ici la valeur que lui donne Michel Bernard dans son opposition chair-verbe où la chair de la parole est la voix ; plus généralement, c'est la dimension du corps vécu (et en partie du corps érotique freudien) dans son immédiateté phénoménologique (Merleau-Ponty, 1945).

<sup>145</sup> Un professeur de taiji quan rappelait à ses élèves désireux de "sérénité" qu'il est relativement facile d'être serein lorsqu'on est tranquillement installé dans un lieu paisible (dans le dojo, chez soi ou dans la nature) ; il est plus difficile, mais plus intéressant, d'arriver à être serein face à une attaque.

<sup>146</sup> En aikido tout particulièrement, la tension entre l'efficacité et la non-violence est parfois difficile à gérer.

<sup>147</sup> Pour savoir si sa technique au *bokken* est bonne, il suffit d'essayer face à un partenaire d'un niveau approprié.



durée en disant tranquillement « On attend, on attend ». Pourtant l'attaque était aussi rapide dans les deux cas. En observant attentivement les deux protagonistes à tour de rôle, je me suis alors aperçu que les deux temporalités semblaient déphasées : lorsque j'observais l'attaquant, j'avais l'impression que tout était extrêmement rapide et que le temps était bref, lorsque j'observais Maître Cognard, tout semblait tranquille et le temps paraissait dilaté. Je m'explique difficilement le phénomène (je ne crois évidemment pas que Maître Cognard contrôle le temps !) mais je le range auprès d'autres qui associent le temps et la conscience. Ainsi, lorsque au début on s'essaie aux chutes (qui sont fréquentes et spectaculaires en aikido Kobayashi, au point qu'une plaisanterie d'usage sur les tatamis est de dire que l'expérience s'y mesure en heures de vol), on ne perçoit pas grand chose d'autre que l'élan initial, une chute plus ou moins brouillonne et plus ou moins confortable, puis un rétablissement plus ou moins solide ; par la suite, on apprendra à garder toute sa lucidité perceptive pendant l'ensemble du mouvement et on deviendra par exemple capable de regarder autour de soi pendant son exécution, ou de faire un geste manuel, ou encore d'infléchir son déroulement. Le temps de la chute semble alors s'être dilaté car la conscience perçoit mieux l'ensemble du processus en même temps que ses étapes. Dans la danse, on dit que certains danseurs "ont le ballon" : ils semblent rester en l'air plus longtemps que d'autres. c'est comme si leur conscience corporelle devenait perceptible et que leur appréhension du temps se communiquait à leur public.

- **La prise de décision** : mais il y a un troisième temps pour le *furi komi*, c'est le *katsu hayabi* (= au-delà de la vitesse de la lumière) : la riposte intervient à l'intention d'attaque, avant même que celle-ci se soit manifestée. J'avoue que j'ai d'abord été très perplexe devant cette idée ; il semble facile de dire après coup que l'autre allait attaquer (c'est même un comportement fréquent chez les agresseurs, et c'est la source des violences d'origine paranoïaque dont l'histoire a donné de sinistres exemples). Pour autant je faisais suffisamment confiance en Maître Cognard et en sa rigueur tant martiale qu'intellectuelle (et il en était de même pour son partenaire) pour ne pas considérer ces propos comme simple allégation dénuée de fondement réel ; et d'abord, je voyais bien que "ça semblait marcher". J'ai donc rangé ce phénomène dans les problèmes non résolus, espérant que le temps et l'expérience le clarifieraient. Je n'ai toujours pas, aujourd'hui, assez de maîtrise de l'aïkiken pour prétendre avoir pu vérifier ces dires, mais j'ai depuis lu divers articles qui pourraient donner une base scientifique à cet étrange problème. En 1983, le physiologiste Benjamin Libet réalise une expérience qui va bouleverser les idées sur la conscience et l'action (Dortier, 2011). Grâce à des mesures électroencéphalographiques, il s'aperçoit que pour l'exécution d'un mouvement des phénomènes d'activation apparaissent avant (350 ms) que le sujet ait conscience du déclenchement de l'action. L'expérience sera reprise par d'autres chercheurs et l'équipe du CNRS de Lyon 1 dirigée par Angela Sirigu affinera la découverte de Libet :

*"Ce n'est pas parce qu'on bouge qu'on a conscience du mouvement, mais bien parce qu'on a, à l'origine, une intention préalable de bouger. Nos intentions du mouvement sont situées dans la partie postérieure du cerveau, dans le cortex pariétal, alors que son exécution se trouve dans le cortex prémoteur, à l'avant du cerveau. Quand elles ne sont pas lésées, ces deux régions travaillent main dans la main. Mais quand on les stimule indépendamment l'une de l'autre, on parvient à décomposer en quelque sorte le circuit cérébral qui conduit de l'intention du mouvement à sa réalisation. Chacune restant inconsciente de l'autre." (Sirigu & al., 2009)*

Certains chercheurs iront jusqu'à nier l'existence du libre arbitre et dépeindre l'individu comme totalement déterminé par les événements et les modalités adaptatives du système corporel, les décisions se prenant en quelque sorte à l'insu du sujet qui ne les conscientise (et éventuellement les rationalise) qu'après coup, ne décidant donc que ce qu'il a déjà fait (Haggard, 2002). Sans aller jusqu'à cette position extrême, on retiendra la distinction mise en évidence par Sirigu et son équipe du laboratoire de neuroscience cognitive : les processus d'action entremêlent des phénomènes conscients et inconscients, cognitifs et corporels, volontaires et adaptatifs. On retrouve là les positions développées par Antonio Damasio qui fait de la conscience et du "*sentiment même de soi*" un processus complexe et dynamique (Damasio, 1999, 2010). Alors ? un (très) haut niveau de maîtrise de l'aïkido permettrait-il d'acquérir une sensibilité à des micro-indices ? Après tout, s'il y a une activité cérébrale, rien n'empêche de penser qu'elle se traduit par des phénomènes ténus, invisibles au sujet non exercé mais perceptibles pour un "expert" (Gobet, 2011). La question reste ouverte ; mais le questionnement qu'a suscité mon expérience initiale n'aura, je l'espère, pas été vain.

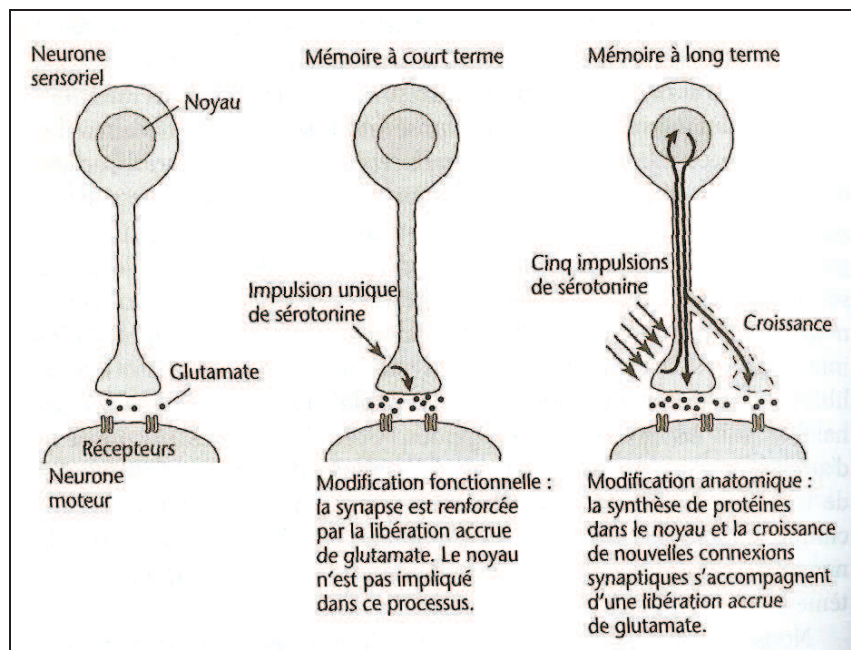
Pour résumer, l'aïkido, outre qu'il m'a inspiré quelques exercices posturaux et respiratoires, m'a appris que certains éléments corporels intervenant dans la relation au monde et dans la communication interindividuelle relevaient de fonctionnements présémiotiques et dépendaient de processus physiques et physiologiques traversés par des phénomènes adaptatifs et émotionnels. On ne pouvait donc aborder les techniques de communication présentielle à l'aune de la seule rationalité discursive. En effet les seules grilles linguistiques n'épuisent pas l'ensemble des facteurs et de surcroît l'intentionnalité communicationnelle portée par le langage peut se trouver en fort décalage avec les manifestations corporelles. Il faudrait donc cesser de parler de *paraverbal* et *non verbal* car la subordination du corporel et du vocal au verbal est illusoire et même en l'occurrence pernicieuse. Le corporel et le vocal ne sont pas des accessoires d'une parole souveraine (dont les accidents seraient des anomalies ou des perturbations étrangères qu'on renverra à d'autres domaines), ils en sont le soubassement constitutif et la matière même ; ils affleurent dans le discours et peuvent se coordonner avec lui mais ils sont aussi inscrits dans des logiques plus élémentaires qu'il est bon de prendre en considération.

\*\*\*

J'ai tenté dans cette partie de montrer comment ma recherche universitaire réflexive s'est trouvée stimulée par une expérience corporelle poussée. Dans ce processus, certains épisodes ont mis à mal des représentations que je croyais pourtant solides et fiables et j'ai dû parfois accepter de vivre des moments que je ne comprenais pas. Il m'a fallu accepter de changer certaines conceptions et certaines perceptions. Si l'expression n'était pas si galvaudée, je dirais qu'il m'a fallu *écouter mon corps*. Mais on peut aussi trouver une traduction scientifique à ces phénomènes.

Les recherches menées en neuroanthropologie par Greg Downey sur l'entraînement de gymnastes olympiques et sur des pratiquants de capoeira traditionnelle brésilienne ont montré à quel point était subtil le lien entre culture et corporéité. (Downey, 2005). (cf. annexe 17). En effet l'entraînement et la pratique visant à acquérir des aptitudes corporelles spécifiques (dans l'étude de Downey, la gestion posturale des équilibres complexes) se manifeste par des compétences corporelles (proprioception, gestuelle adaptée) mais celles-ci s'accompagnent au niveau neurologique (qui, faut-il le rappeler, participe de la corporéité) de modifications des fonctions neuronales et de l'architecture neuronale dans son ensemble ; le phénomène a été étudié dans d'autres contextes et les techniques de l'imagerie cérébrale ont permis de décrire le processus neuronal (Draganski & al., 2004). Mais des normes et des contextes culturels président aussi à l'élaboration, à l'acquisition et à la valorisation de ces gestuelles et de ses postures particulières. La corporéité et son matériau neuromusculaire dialoguent donc avec avec le contexte socio-culturel dans la structuration de l'individu et dans son rapport au monde. Downey souligne aussi le rôle que joue la mimésis corporelle dans le rapport à l'enseignant, suggérant que les neurones miroirs (Rizzolatti & Sinigaglia, 2008) contribuent sans doute aussi au processus neuronal d'apprentissage. Ce qui se produit de façon spectaculaire, repérable et mesurable chez les athlètes se produit aussi de façon plus discrète dans les situations plus quotidiennes (Maguire & al., 2000), et par exemple dans la transmission des modèles comportementaux. Les stimulations réitérées d'une connexion synaptique en modifiant l'anatomie et par la suite le même message neuronal sera traité par un circuit différent.

C'est ce qu'illustre le schéma ci-dessous :



4. L'apprentissage au niveau neuronal. (Gentaz & Dessus, 2004)

Les représentations culturelles (qui ne sont elles-mêmes pas exemptes de soubassements corporels) modèlent donc des patrons corporels qui, par le biais de techniques corporelles (ou d'*habitus*), modifient à leur tour les systèmes représentationnels et leur activité.

Mais de cela nous retiendrons surtout ici qu'il est des choses que seul le corps (le sien / celui de l'autre) peut apprendre au corps.

## 1.6. Synthèses

En croisant mes recherches et réflexions théoriques avec les observations empiriques, je posai mes axiomes directeurs. M'intéressant à la façon dont les sujets vivaient leurs situations de communication, et considérant que l'expérience de l'individu est un processus unique et holistique; je me rapprochai de la phénoménologie de Merleau-Ponty. J'y trouvai bien sûr d'abord une prise en compte du corps et de l'expérience qui s'inscrivait dans mes axes de recherche et de réflexion et qui convenait à mes réticences envers les systèmes exclusivement conceptuels et discursifs<sup>148</sup>. La notion de champ phénoménal (Merleau-Ponty, 1945) me paraissait en effet bien rendre compte de la relation du sujet au monde et de la façon dont les sensations et les perceptions tissent le réseau complexe du vécu. Il en était de même pour sa conception du sujet comme structure dynamique<sup>149</sup>; mais dans la formule "*Je suis une structure psychologique et historique*" (Merleau-Ponty, 1945, p

<sup>148</sup> "L'expression s'efface devant l'exprimé, et c'est pourquoi son rôle médiateur peut passer inaperçu, c'est pourquoi Descartes ne le mentionne nulle part. Descartes, et à plus forte raison son lecteur, commencent de méditer dans un univers déjà parlant." (Merleau-Ponty, 1945, p 459).

519) je regrettais l'effacement de la dimension corporelle (certes, elle transparait derrière la référence "historique" mais j'estimais qu'elle aurait mérité une mention plus explicite). En fait, assez paradoxalement, il me semblait que ce philosophe qui a grandement contribué à la réhabilitation du corps lui assignait parfois un statut à mes yeux insuffisant. Certes, je ne pouvais qu'approuver la position de Merleau-Ponty sur l'ancrage corporel des processus communicationnels gestuels<sup>150</sup>. Mais dans le même temps celui-ci récuse tout substrat corporel universel à l'expression des processus émotionnels<sup>151</sup> et même à leur genèse profonde<sup>152</sup>. Or, s'il est incontestable que la "culture" retravaille tous les processus communicationnels et corporels "naturels", il n'est pour autant pas nécessaire de nier l'existence (et l'antériorité) de ces derniers. Sur l'expression des sentiments et émotions, la position de Merleau-Ponty est d'ailleurs fortement remise en cause par les travaux de Paul Ekman (cf. *supra* 1.5.2.). Quant au matériau linguistique proprement dit, là aussi je trouvais une relative ambiguïté dans différents propos de Merleau-Ponty, oscillant entre un pur arbitraire saussurien<sup>153</sup> et une relative motivation<sup>154</sup>. Ainsi, dans l'exemple qu'il choisit pour expliquer comment se constitue et se structure le lexique, il écrit :

*"J'ai un jour « attrapé » le mot grésil comme on imite un geste, c'est-à-dire non pas en le décomposant et en faisant correspondre à chaque partie du mot entendu un mouvement d'articulation et de phonation, mais en l'écoutant comme une seule modulation du monde sonore et parce que cette entité sonore se présentait comme « quelque chose à prononcer » en vertu de la correspondance globale qui existe entre mes possibilités perceptives et mes possibilités motrices, éléments de mon existence indivise et ouverte." (Merleau-Ponty, 1945, p 461)*

Je trouve bien vite réglé le passage du sonore perçu au vocal prononcé ; dire qu'il suffit d'entendre un mot pour pouvoir le prononcer (surtout dans les débuts de l'apprentissage langagier) me semble très discutable. Merleau-Ponty fait en effet de la praxie phonatoire un acte automatique qui, bizarrement, "expulse" le sujet parlant :

*"Que les stimuli nerveux déclenchent, selon les lois de la mécanique nerveuse, les excitations capables de provoquer l'articulation du mot, ou bien que les états de conscience entraînent, en vertu des associations acquises, l'apparition de l'image verbale convenable, dans les deux cas la parole prend place dans un circuit de phénomènes en troisième personne, il n'y a personne qui parle, il y a un flux de mots qui se produisent sans aucune intention de parler qui les gouverne." (ibid., p 203 – 204)*

Que la conscience réflexive soit incapable de gérer le processus en temps réel, c'est assurément vrai,

<sup>149</sup> "Je suis un champ, je suis une expérience." (ibid., p 463).

<sup>150</sup> "Je ne perçois pas la colère ou la menace comme un fait psychique caché derrière le geste, je lis la colère dans le geste, le geste ne fait pas penser à la colère, il est la colère elle-même." (ibid., p 215).

<sup>151</sup> "Je ne comprends pas l'expression des émotions chez les primitifs ou dans des milieux trop différents du mien." (ibid., p 215)

<sup>152</sup> "Il n'est pas plus naturel ou pas moins conventionnel de crier dans la colère ou d'embrasser dans l'amour que d'appeler table une table. Les sentiments et les conduites passionnelles sont inventés comme les mots." (ibid., p 220).

<sup>153</sup> "Le mot ne porte pas son sens, n'a aucune puissance intérieure, et n'est qu'un phénomène psychique, physiologique, ou même physique juxtaposé aux autres et amené au jour par le jeu d'une causalité objective." (ibid., p 206).

<sup>154</sup> Pourquoi la notion de "schème expérientiel" ne s'appliquerait-elle pas, au moins, à certain mots à pouvoir évocateur

mais qu'il n'y ait rien du sujet parlant dans sa parole, cela me semble bien exagéré. Il y est au moins dans "l'effet en retour", et il faut bien qu'existe une instance initiatrice et régulatrice de l'acte de parole : si elle n'est "que" corporelle, ne relève-t elle pas pour autant du sujet ? Et d'ailleurs, est-ce bien un hasard si Merleau-Ponty, pour dire comment on "attrape" un mot a choisi le mot *grésil* ? Ce mot n'a-t-il pas dans sa sonorité une charge évocatrice de son référent ? Dans un autre passage, l'auteur revient sur l'arbitraire du signe saussurien, convenant que le matériau sonore (le signifiant) peut avoir un pouvoir d'évocation qui dépasse le simple référencement lexical et en vient même à envisager une origine motivée (en tout cas, à forte dimension sensorielle, même s'il parle lui d'"essence émotionnelle") des systèmes linguistiques :

*"Les mots, les voyelles, les phonèmes sont autant de manières de chanter le monde et (...) ils sont destinés à représenter les objets, non pas, comme le croyait la théorie naïve des onomatopées, en raison d'une ressemblance objective, mais parce qu'ils en extraient et au sens propre du mot en expriment l'essence émotionnelle<sup>155</sup>. Si l'on pouvait défalquer d'un vocabulaire ce qui est dû aux lois mécaniques de la phonétique, aux contaminations des langues étrangère, à la rationalisation des grammairiens, à l'imitation de la langue par elle-même, on découvrirait sans doute à l'origine de chaque langue un système d'expression assez réduit mais tel par exemple qu'il ne soit pas arbitraire d'appeler lumière la lumière si l'on appelle nuit la nuit." (ibid., p 218)*

Des réserves sur la pensée de Merleau-Ponty quant au statut exact de la corporéité ont été formulées par Jan Patočka, sur le thème de la "naissance au monde phénoménologique" et lui aussi souligne que le lien entre volonté-conscience et praxis semble y relever de "la magie" (Patočka, 1988). De même, Michel Henry souligne l'ambivalence de la notion de "sensible" (senti / sentant) que Merleau-Ponty résout par l'"absolutisation du sensible", ce que Michel Henry considère comme un dégagement de la matérialité brute de l'être (Henry, 2000). Dans une note inédite citée par Renaud Barbaras, Merleau-Ponty n'écrit-il pas :

*"Notre corporéité : ne pas la mettre au centre comme je l'ai fait dans la Phénoménologie de la perception : en un sens, elle n'est que la charnière du monde, sa pesanteur n'est que celle du monde. Elle n'est que puissance d'un léger écart par rapport au monde." (Merleau-Ponty cité in Barbaras<sup>156</sup>)*

Le corps est finalement défini comme "*véhicule de l'être-au-monde*", métaphore mécaniste dont je ne peux m'empêcher de penser qu'elle n'est pas la plus heureuse (elle évoque pour moi les "animaux-machines" cartésiens !). Le corps biologique, réduit à sa seule fonctionnalité vitale, finit par se réduire à... un concept, ce qui est pour le moins paradoxal :

*"Le corps objectif n'est pas la vérité du corps phénoménal, c'est-à-dire la vérité du corps tel que nous le vivons, il n'en est qu'une image appauvrie, et le problème des relations de l'âme et du corps ne concerne pas le corps objectif qui n'a qu'une existence conceptuelle, mais le corps phénoménal." (Merleau-Ponty, 1945, p 493)*

---

particulier ?

<sup>155</sup> Reste alors à définir le processus de correspondance : je maintiens qu'il est corporel et qu'il associe les sensations phonopraxiques et les autres composantes sensorimotrices de l'expérience vécue.

<sup>156</sup> (1998, p 217)



Peut-être le cadre même de la pensée phénoménologique est-il la cause de ces limitations : l'"apparition" du monde et du sujet à lui-même ne peuvent se faire que dans le processus perceptif puisque la perception est la représentation ou l'impression mentale traduisant les différentes sensations de l'individu. Chaque individu a donc une perception de la sensation en fonction de ses connaissances personnelles, de sa personnalité, de son milieu culturel et social, et c'est bien de ce processus que traite la phénoménologie de Merleau-Ponty. La perception a trait à la conscience. Mais que dire de la sensation ? Dans le chapitre qui lui est consacré dans la *Phénoménologie de la perception*, Merleau-Ponty tentant de circonscrire le concept en souligne l'évanescence et la labilité<sup>157</sup>. Comme il souligne que certains phénomènes sensoriels "*ne sont pas inaccessibles à des influences centrales*", il en conclut que "*le sensible ne peut plus être défini comme l'effet immédiat d'un stimulus extérieur*" (*ibid.*, p 14). Mais que reste-t-il alors à la sensation ? S'il y a stimulus et qu'on constate action et effet, ne peut-on considérer cela comme sensation, avant même tout processus de conscience ou de "sens" ? La sensation n'est-elle pas justement définie comme réaction de l'organisme provoquée par des stimuli reçus par un ou plusieurs sens, ces stimuli pouvant être captés par l'un de nos récepteurs sensoriels ou constituer une réaction de notre organisme liée à des besoins psychologiques, comme la faim, le sommeil ? Cet espace des processus corporels antérieurs à la conscience semble ramener Merleau-Ponty à l'"abîme" que Descartes avait renoncé à sonder (Merleau-Ponty, 1964). De même, le discours de Merleau-Ponty semble reconnaître là une frontière : "*En vérité, il est absurde de soumettre à l'entendement pur le mélange de l'âme et du corps.*" (*ibid.*, p 55). L'interface du corps biologique et du corps phénoménal s'amincit alors au point de perdre toute consistance et le corps phénoménal, dans la double inclusion chiasmique de l'être et du monde absorbe même les processus qu'il est convenu d'appeler inconscients<sup>158</sup>. Et si des éléments de réponse se trouvaient dans la pensée de Groddeck qui affirmait que "*l'Inconscient, c'est le Ça*" (Groddeck, 1973), désignant par ce dernier terme le corps biologique ? Ce psychanalyste hérétique, après avoir entretenu une relation complexe avec Freud, développa ses propres principes et méthodes et il peut être considéré comme le précurseur des thérapies psychosomatiques : ses soins consistaient en massages et autres actions corporelles, à l'exact opposé des méthodes freudiennes de verbalisation.

Biologiste de formation, Antonio Varela, tout en reconnaissant l'immense apport de la pensée de Merleau-Ponty, redéfinira le rapport du sujet au monde dans sa théorie de l'enaction. Si, comme le souligne Frédéric Moinat, Varela adhère aux "*intuitions centrales*" de Merleau-Ponty<sup>159</sup>, il n'en

<sup>157</sup> "Nous pensions savoir ce que c'est que sentir, voir, entendre, et ces mots font maintenant problème." (*ibid.*, p 17).

<sup>158</sup> "Le vécu est bien vécu par moi, je n'ignore pas les sentiments que je refoule et en ce sens il n'y a pas d'inconscient." (Merleau-Ponty, 1945, p 343).

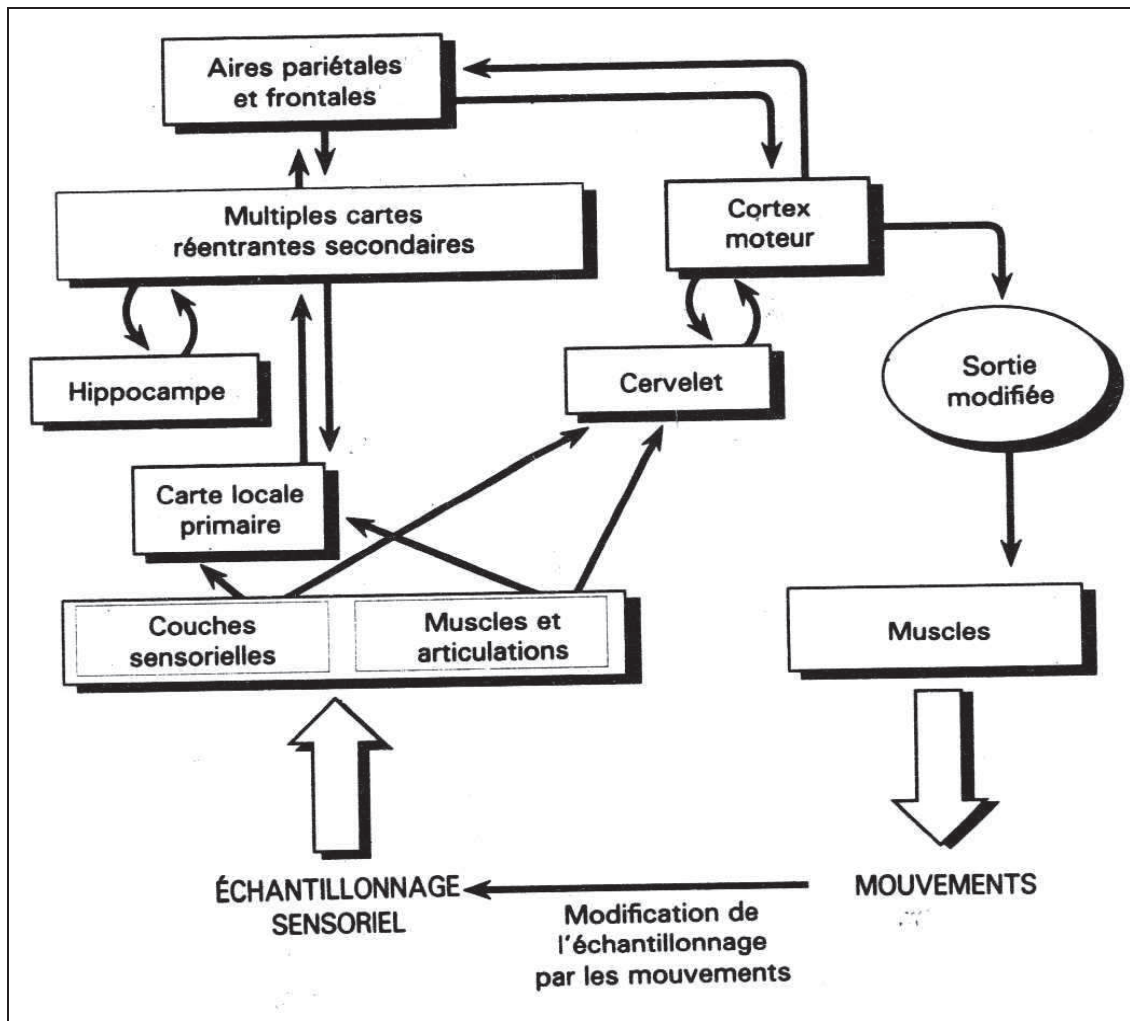
<sup>159</sup> "Dans la mesure où ces situations locales se transforment constamment à la suite de l'activité même du sujet percevant, le point de référence nécessaire pour comprendre la perception n'est plus un monde prédonné, indépendant du sujet de la perception, mais la structure sensori-motrice du sujet (la manière dont le système nerveux relie les surfaces sensorielles et motrices). C'est cette structure — la façon dont le sujet percevant est inscrit dans un corps —, plutôt

considère pas moins, en vertu du principe d'autopoïèse, que "*les êtres vivants sont des systèmes autopoïétiques et que le maintien de leur clôture opérationnelle est pour eux ce qui détermine leur rapport au milieu*" (Moinat, 2011, p 185). Cela revient à dire qu'il existe bien dans le monde (et dans l'être biologique) "*des processus physico-chimiques existant de manière objective, indépendamment de la perception humaine, qui entrent parfois dans des clôtures opérationnelles en formant par là des êtres vivants*" (*ibid.*). Je m'intéressai donc au domaine de la biologie et à celui des neuro-sciences pour explorer les deux questions qui s'imposaient à moi<sup>160</sup> : comment se structurent et fonctionnent les rapports de l'être au monde ? comment aborder le corps pré-conscient ou tout au moins pré-langagier ? Je trouvai un modèle éclairant dans la théorie des "*boucles réentrantes*" et des "*cartes mentales*" de Gerald Edelman.

---

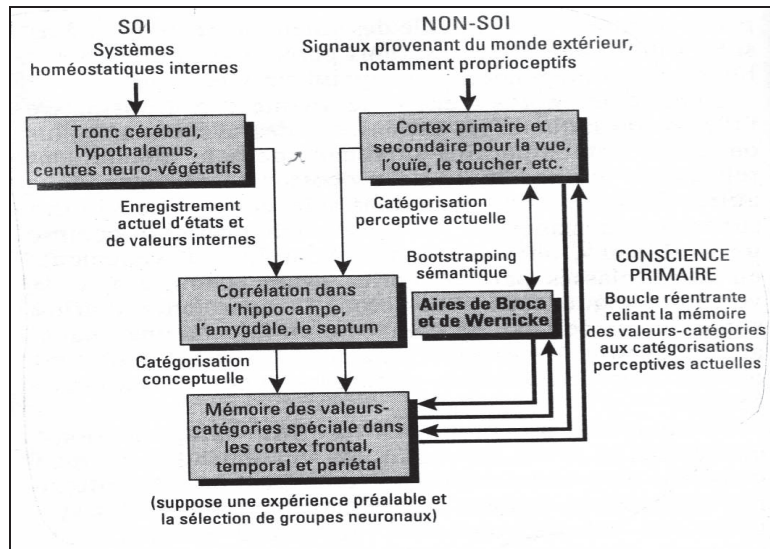
qu'un monde préétabli, qui détermine comment le sujet peut agir et être modulé par les événements de l'environnement. La préoccupation globale d'une approche de la perception par l'enaction n'est donc pas de déterminer comment un monde indépendamment du sujet de la perception doit être reconstitué : elle consiste plutôt à déterminer les principes communs ou les lois de liaison des systèmes sensoriel et moteur qui expliquent comment l'action peut être perceptivement guidée dans un monde qui dépend du sujet de la perception." (Varela, 1993 , p 235).

<sup>160</sup> Ces questions se posent à deux niveaux : celui de la compréhension (ce qui est le cadre essentiel de ce travail de recherche) et celui de l'action (dans le contexte professionnel qui est le mien).

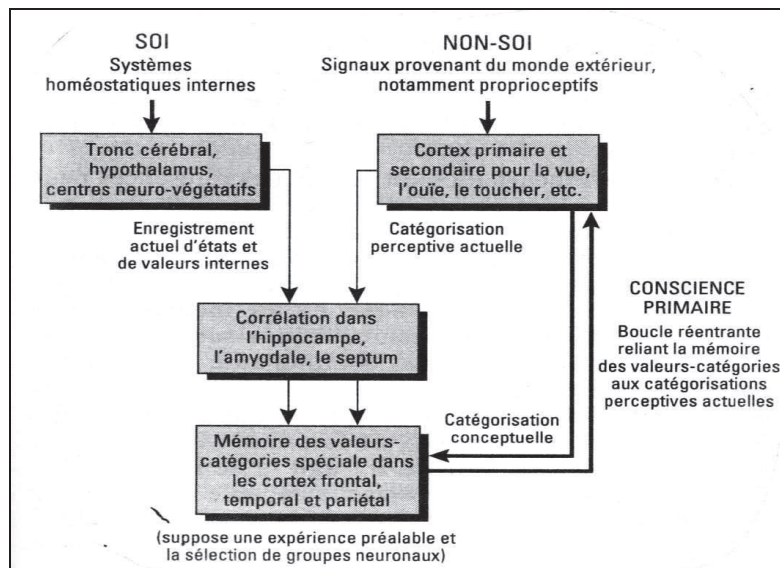


5. Les boucles rééchantillonnées et les cartes mentales (Edelman, 1992, p 140)

Le schéma étendu peut rendre aussi compte de deux niveaux de conscience qu'Edelman appelle *primaire* et *supérieur*.



Un modèle de la conscience primaire. Les signaux passés reliés à des valeurs (définies par des systèmes de contrôle internes) et les signaux provenant du monde extérieur et classés par catégories sont corrélés et conduisent à l'apparition d'une mémoire dans les aires conceptuelles. Cette mémoire, qui est capable d'effectuer des catégorisations conceptuelles, est reliée par des voies réémergentes aux catégorisations perceptives actuelles des signaux venant de l'extérieur (traits gras). Cela donne lieu à la conscience primaire. Lorsque la même chose se produit pour de nombreuses modalités (vue, toucher, etc.), la conscience primaire est celle d'une « scène » composée d'objets et d'événements, dont certains ne sont pas reliés de façon causale. Malgré tout, un animal doué de conscience primaire est capable de relier ces objets et événements grâce à sa mémoire, via ses expériences antérieures, chargées de valeurs. (Edelman, 1992, p 186)



Comment apparaît la conscience d'ordre supérieur. (On peut joindre cette figure à la figure [...] sur la conscience primaire.) L'acquisition d'un nouveau type de mémoire via le bootstrapping sémantique [...] entraîne une explosion conceptuelle. En conséquence, des concepts de soi, de passé et de futur peuvent être reliés à la conscience primaire. Il devient ainsi possible d'être « conscient d'être conscient ». (ibid. p 203)

## 6. Les deux niveaux de conscience (Edelman, 1992)

Ce modèle a trouvé une formulation nouvelle chez Antonio Damasio qui associe au principe de la réentrée celui de convergence-divergence (Damasio, 2010). Je pouvais désormais mieux cerner le rapport du sujet au monde et à lui-même, ainsi que les processus de conscience et d'apprentissage. Je pouvais même entrevoir comment les fonctions supérieures (cognitives, sociales et langagières) s'inscrivaient dans le prolongement de fonctions primaires. Damasio distingue ainsi les *dispositions*, modalités de fonctionnement plus rudimentaires parce que faiblement situées, mais efficaces jusqu'à un certain point (*ibid.*, p 167-170) des *cartes*, stade ultérieur dans le processus évolutif<sup>161</sup>. Cette conception évolutionniste des comportements rejoint les thèses d'un néo-darwinisme "tempéré" que nous avons évoqué *supra*<sup>162</sup>, dont se réclame aussi Edelman. Une des notions fondamentales en est que le cerveau<sup>163</sup> opère surtout par "recyclage" d'aptitudes et de fonctions antérieures, comme l'a démontré Stanislas Dehaene à propos de la lecture (Dehaene, 2007, 2010).

En conséquence, on ne pouvait compter comme quantité négligeable le substrat biologique hérité puisqu'il semblait bien expliquer en partie les schèmes comportementaux et même les schèmes cognitifs, et qu'il y jouait peut-être encore un rôle actif. Cette thématique de la filiation humaine, on le sait, a alimenté bien des polémiques. Si nous pouvons dans le cadre scientifique qui prévaut ici écarter les vieilles fables créationnistes, il reste à déterminer le poids exact de l'héritage primate et la valeur de la spécificité humaine. ; la frontière entre le singe et l'homme est-elle d'ordre quantitatif ou qualitatif ? Un auteur comme Jean-Pierre Digard se déclare ainsi "*résolument spéciste*", agacé par une certaine tendance à la "*zoomanie*" qui en vient à animaliser l'humain et à humaniser l'animal, mélangeant ainsi selon lui données biologiques, considérations philosophiques et anthropologie approximative (Digard, 2012). On peut comprendre son irritation et sa prise de position marquée car les théories opposées semblent souvent plus affectives que scientifiques et ne concourent pas à clarifier les problèmes. Pour autant, affirmer l'originalité de l'évolution humaine n'est pas incompatible avec la reconnaissance de sa filiation animale : ce n'est pas nier la spécificité adaptative des cétacés que d'admettre que ce sont des mammifères. Des disputes d'experts ont eu lieu à propos de la comparaison du génome humain avec celui d'autres primates supérieurs, certains s'intéressant à celui du chimpanzé, d'autres au gorille ou à l'orang-outan ; la similitude du génome humain avec celui de tel ou autre primate étant d'abord évaluée à 99 %, puis ramenée jusqu'à 94% par d'autres auteurs. Quoi qu'il en soit, on peut aujourd'hui conclure à une très forte parenté génétique avec nos cousins primates, et donc à un substrat biologique commun, même s'il est

---

<sup>161</sup> "Ce que ces ensembles semblent représenter, ce ne sont pas des cartes, mais plutôt des dispositions, des savoir-faire qui codent pour quelque chose comme : si un coup d'un côté, bouger dans l'autre direction pendant X secondes, quel que soit l'objet qui donne un coup et le lieu où on se trouve. Au cours de l'évolution, le cerveau a très longtemps fonctionné sur la base de dispositions, et certains des organismes ainsi équipés se sont particulièrement bien débrouillés dans des environnements idoines." (*ibid.*, p 168-169).

<sup>162</sup> Cf.1.5.1..

<sup>163</sup> Ou peut-être faudrait-il dire : l'esprit ? En effet le processus n'inclut pas que le cerveau *stricto sensu* puisqu'il faut

désormais convenu que le codage génétique "brut" ne suffit pas à expliquer l'ensemble des faits et phénomènes (Stoll, 2011). Cette intégration de l'animalité dans l'homme avait déjà nourri les travaux de Desmond Morris, à l'époque reçus avec grand scepticisme<sup>164</sup>, mais qui constituèrent une étape importante pour l'éthologie et l'anthropologie du comportement (Morris, 1968). Dans le même ordre d'idée, Boris Cyrulnik montra que non seulement la part de l'héritage primate dans le comportement humain était très importante, mais que des comparaisons pouvaient à bon droit être établies dans le domaine des conduites sociales et en particulier dans les processus communicationnels (Cyrulnik, 1983). Même ce qui semble relever des "fonctions supérieures" s'inscrirait donc dans un continuum évolutionniste et l'écart du singe à l'humain relèverait donc plus du quantitatif que du qualitatif, même si certains domaines semblent présenter des seuils déterminants.

Ce substrat biologique permettait aussi de mieux rendre compte des émotions, de leur origine, de leur rôle et de leur fonctionnement. Damasio a fait un sort à la conception cartésienne des émotions "perturbatrices" de la pensée en montrant qu'elles sont à la base des systèmes de valeur et qu'elles sont donc un des fondements mêmes de la pensée et du jugement (Damasio, 1995, 2003). Pour autant, on peut aisément constater tous les jours que la gestion des manifestations émotionnelles n'est pas toujours facile et que les actes communicationnels, par exemple, s'accommodent souvent assez mal des émotions intempestives. On peut donc supposer que le langage et les émotions, même s'ils concourent ensemble aux processus cognitifs et communicationnels, n'obéissent pas pour autant aux mêmes logiques et ne s'harmonisent pas toujours aussi bien que le sujet pourrait le souhaiter. C'est justement qu'une bonne part des processus corporels s'enracinent dans des schèmes plus profonds et échappent à la conscience immédiate. L'étude de la reconnaissance des visages par les nourrissons a montré comment cette fonction était ancrée dans des processus vitaux profonds ; en effet, la néoténie qui caractérise l'espèce humaine rend le nouveau-né totalement dépendant de son environnement "familial" et la reconnaissance des "nourriciers" est tout simplement nécessaire à la survie (Gliga *et al.*, 2009). Mais il a aussi été mis en évidence que ce processus était basé sur une structure anatomique très particulière. La reconnaissance des visages, en sus des circuits visuels et cérébraux normaux, bénéficie d'un détail du système optique qui veut que 10% des fibres du nerf visuel n'aboutissent pas comme on pourrait s'y attendre au cortex visuel mais sont directement connectées à l'amygdale, structure du cerveau central dédiée au traitement des émotions. On peut donc constater des cas de "vision aveugle" où des sujets dont le cortex visuel est inopérant réagissent "inconsciemment" à la présentation de visages humains et en "devinent" la tonalité expressive ; cette faculté est aussi présente chez les nourrissons dont la vision n'est pas encore fonctionnelle et qui en quelque sorte ressentent sans voir

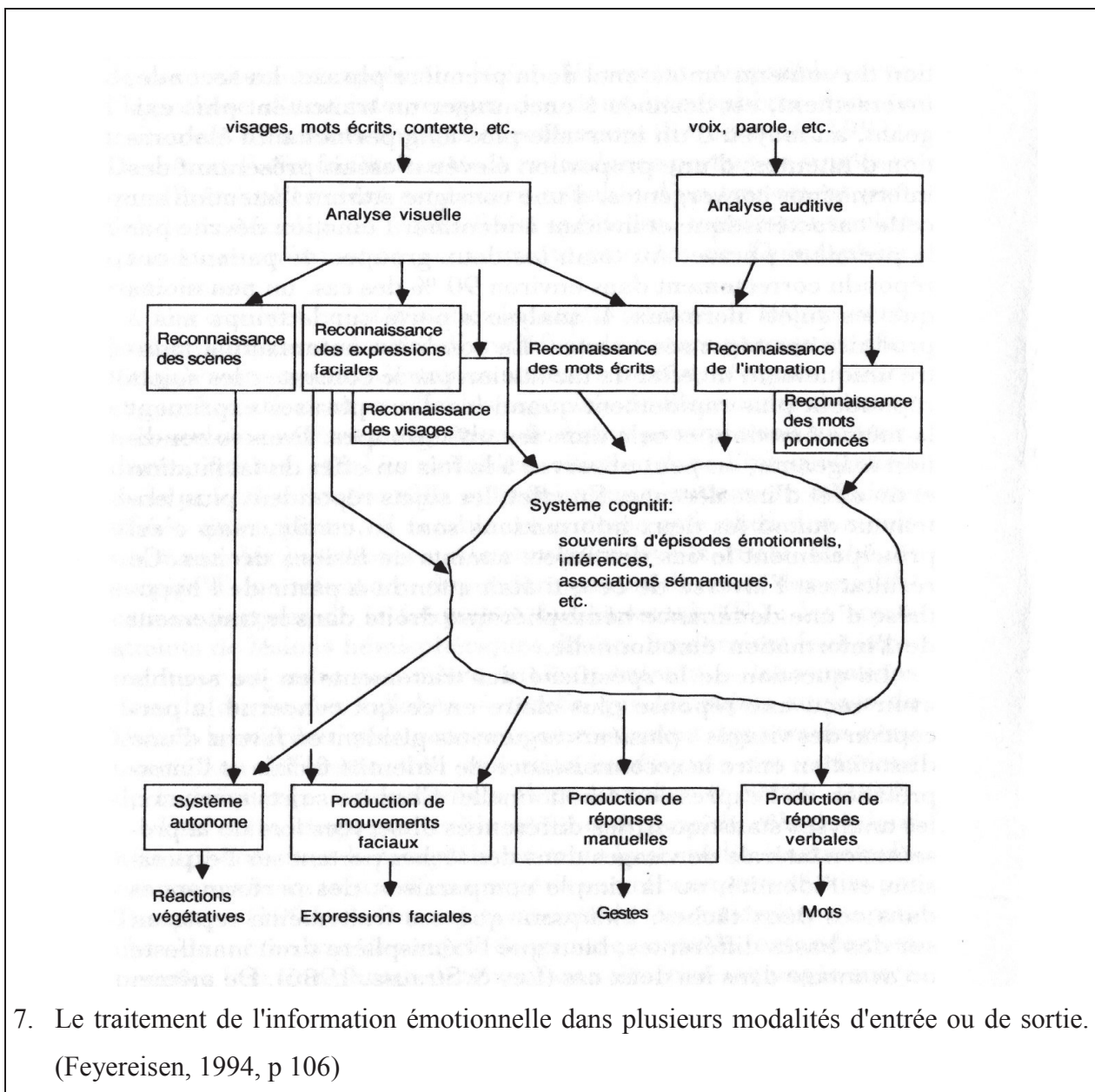
---

concevoir un fonctionnement plus global où le cerveau dialogue avec le sensori-moteur et avec le monde expérientiel.

<sup>164</sup> Les prises de position provocatrices de l'auteur n'étaient certainement pas étrangères à cette réception tiède.



(Marendaz, 2009). Cette structure profonde n'est sans doute pas étrangère à la valeur que le visage humain occupe dans nos systèmes représentationnels et symboliques. L'ouvrage de Scott McCloud consacré à la bande dessinée a parfaitement cerné la charge affective de la représentation des visages, montrant par exemple que les œuvres non réalistes peuvent permettre autant sinon plus de phénomènes d'identification et d'empathie, et que les structures des visages y étaient pour beaucoup<sup>165</sup> (Mc Loud, 2007). Les phénomènes émotionnels peuvent donc s'inscrire dans des processus biologiques où la conscience réflexive n'a pas encore de place. Mais *in fine* c'est avec l'ensemble des logiques et des processus apparaissant que le sujet devra composer, gérant impératifs et paramètres divers. C'est ce qu'a exploré Pierre Feyerisen qui a proposé une modélisation du traitement des informations émotionnelles (Feyerisen, 1994).



<sup>165</sup> Qu'on songe aux grands yeux de bien des personnages, et tout particulièrement dans l'univers des mangas.

Feyereisen, prolongeant son raisonnement, conclut à une distinction entre processus communicationnels conscients et inconscients, et dans ces derniers il range une bonne part des phénomènes "non verbaux" (que nous avons préféré appeler "corporels").

*"Citons également la distinction introduite entre des processus automatiques, qui se déroulent à l'insu du sujet, et ceux contrôlés par le système cognitif. Une part importante de ce que la psychologie envisage sous le terme de « communication non verbale » semble plutôt relever de mécanismes du premier type ; c'est notamment le cas des mouvements qui accompagnent la parole. Cette activité manuelle semble accomplie en dehors d'une prise de conscience par le sujet et sans contrôle attentionnel. En outre, ces gestes ne servent qu'en partie la représentation et leur émission pourrait donc ne pas impliquer de traitement sémantique." (ibid., 1994, p 151)*

Et, reprenant le principe du "recyclage des fonctions antérieures" (Dehaene, 2007, 2010 ; Damasio, 1999, 2010), Feyereisen penche pour une origine gestuelle du langage, retrouvant en cela certaines intuitions de Leroi-Gourhan (Leroi-Gourhan, 1964-1965). Il envisage plusieurs scénarios pour expliquer ce transfert. Selon le premier, la capacité de former des énoncés oraux serait apparue relativement tard (il y a environ 100 000 ans), sur la base d'un système plus primitif de communication gestuelle (Corballis, 1992 ; Kendon, 1992). La modification de l'appareil vocal (liée à la bipédie) s'est trouvée associée à une véritable explosion technologique qui se serait traduite par diverses productions symboliques (peintures rupestres, ustensiles et outils, sépultures) et par la capacité à la récursivité générative (des outils pour produire d'autres outils). Le réinvestissement des compétences permet d'appliquer des règles syntaxiques de manière récursive et d'utiliser le lexique à des fins métacommunicatives. Selon d'autres auteurs, c'est l'aptitude à générer des séquences motrices complexes qui a permis ultérieurement la construction syntaxique d'énoncés (Lieberman, 1984). Pour d'autres enfin, l'individu comme l'espèce développent de manière intégrée la faculté d'organiser hiérarchiquement les éléments d'un plan d'action ou d'un énoncé (Greenfield, 1991). Feyereisen rejoint donc Piaget dans le débat qui l'avait opposé à Chomsky : le langage s'inscrit dans le prolongement des autres processus sensori-moteurs et cognitifs et n'est pas fondamentalement différent des autres "actions" humaines.

*"Ces hypothèses (..) s'opposent à l'idée selon laquelle la capacité de générer des mots serait tout à fait spécifique, au double sens de propre à l'espèce et propre à ce mode de communication, et distinguerait ainsi le langage des autres facultés intellectuelles." (ibid., p 118)*

La parole ne serait donc pas un "don divin" (dans la représentation biblique, Dieu insuffle la vie dans la bouche d'Adam, et cette vie et le Verbe ne font qu'un), et même pas une aptitude spontanée ; c'est un système comportemental complexe qui permet de mettre en œuvre les "dispositions" à la communication langagière (Damasio, 2010). Cette idée mérite d'être précisée. Elle semble aller à l'encontre de la *doxa* qui fait de la parole l'expression spontanée du langage. Ainsi Stanislas Dehaene écrit-il : *"l'acquisition de la lecture est une activité artificielle et difficile, alors que le langage parlé, lui, vient spontanément aux enfants"* (Dehaene, 2010, p 22). Il avance à

l'appui de cette idée le fait que les zones cérébrales avec lesquelles l'adulte traitera les informations linguistiques commencent à s'activer dès les premiers mois de la vie. Il rejoint en cela les conclusions de Bénédicte Boysson-Bardies qui a montré que dès le stade intra-utérin le cerveau développe des capacités discriminatoires des sons perçus, et que ces stades premiers faciliteront les apprentissages linguistiques ultérieurs (Boysson-Bardies, 2010). On a beaucoup glosé sur ces aptitudes surprenantes, puisqu'on semble pouvoir repérer des identifications phonétiques fines et même des catégorisations élémentaires. Mais il est bon de rappeler que tous ces processus permettent (et sans doute facilitent) les apprentissages langagiers ultérieurs mais qu'ils ne sauraient y suffire (depuis Psammétique<sup>166</sup>, on sait que la privation d'environnement langagier conduit à l'atrophie irrémédiable de ces potentialités...) <sup>167</sup>.

Les processus cérébraux prénataux ne sont donc pas une condition suffisante pour l'acquisition du langage oral. Ils ne sont pas non plus une condition nécessaire puisqu'on n'a pas d'exemple répertorié de difficultés d'apprentissage langagier dues à un défaut de bain langagier prénatal. Plus facilement vérifiable : pas d'exemple avéré non plus d'enfants ayant eu des difficultés notables dans l'acquisition linguistique du fait d'une gestation en milieu allophone (cas d'enfants adoptés précocement et issus d'autres contextes linguistiques). Comme il faut se garder du *post hoc ergo propter hoc*, il faut aussi se méfier d'un *ante hoc ergo ad hoc*. La parole ne serait donc que la modalité de réalisation des dispositions à la communication organisée et au langage que l'espèce a privilégiée. L'autre option envisageable aurait été le langage gestuel (outre la gamme expressive qui peut seule rivaliser avec les possibilités de la parole, on conçoit difficilement d'autres canaux viables). Même si on ne suit pas jusqu'au bout Feyereisen qui envisage une filiation directe entre geste et parole<sup>168</sup>, on peut tout de même poser que le langage oral comme l'expression corporelle s'inscrivent sur un substrat biologique et physiologique commun et que le corps est nécessairement

<sup>166</sup> D'après Hérodote, le roi égyptien Psammétique (7<sup>ème</sup> siècle avant JC) avait fait enfermer deux enfants dès leur naissance en interdisant qu'on leur parle, pour savoir quelle langue ils parleraient spontanément, qui ne saurait être autre que la "langue originelle". Bien entendu, l'expérience se solda par un échec, et probablement par la perte de toute faculté langagière chez les deux malheureux cobayes, même si les expérimentateurs d'alors avaient cru repérer un mot phrygien dans les balbutiements des nourrissons. Les textes disent que les enfants ont ainsi été isolés dès leur naissance, ce qui sous-entend qu'ils ont été soumis au bain langagier "normal" au stade intra-utérin.

<sup>167</sup> Les aires cérébrales dévolues au langage existent au moins depuis 2 MA (chez *homo habilis*) et elles sont repérables chez les grands singes. Ces faits (et d'autres issus de la paléontologie) conduisent certains chercheurs à repousser l'origine du langage humain à 1 MA (passage à la bipédie et descente du larynx chez *homo erectus*). Mais il faudrait peut-être dans ces processus distinguer plus clairement « communication organisée / langage / parole ».

<sup>168</sup> Nous n'allons pas ici rouvrir l'épineux dossier des origines du langage, mais depuis Lieberman (1984) et Crelin (1973), les travaux récents mettent l'accent sur ses fondements biologiques et physiologiques ; rien d'ailleurs ne permet d'affirmer que cette origine est unique et on peut aussi concevoir une genèse complexe où plusieurs logiques et dynamiques se sont entrecroisées. La théorie de la "langue mère" (la langue d'*homo sapiens sapiens* se serait imposée comme système dominant puis unique et d'elle seraient issues toutes les langues actuelles) de Merritt Ruhlen était basée sur un relevé de similitudes de racines "fondatrices" (Ruhlen, 1996) ; mais ses conclusions ont été remises en cause par l'équipe de Louis-Jean Boë qui a montré que les protocoles de Ruhlen étaient trop peu sélectifs et que la valeur statistique de ses données ne permettaient donc pas une validation objective de ses hypothèses (Boë & al., 2008). Plus généralement et plus à l'appui de mon propos personnel, les similitudes relevées dans les états de langue actuels (et passés) peuvent traduire une convergence dans les processus d'élaboration langagière et non une filiation depuis un état produit par les dits processus.

un "déjà là". Cette réalisation de la fonction communicative-langagière dans le geste est d'ailleurs attestée dans la "langue des signes" des sourds qui doit bien être considérée comme une modalité spécifique du langage et non comme un sur-codage ou un ersatz du langage oral. Ce statut de la langue des signes n'a pas toujours été reconnu et a même été violemment combattu pour des raisons idéologiques ou en vertu de dogmes "scientifiques" erronés, comme le rapporte Oliver Sacks, décrivant notamment l'acharnement quasi pathologique de Thomas Edison qui mena une véritable croisade contre la langue des signes (Sacks, 1996). La langue des signes a une aussi grande possibilité communicative que le langage oral, elle permet des opérations mentales complexes et la manipulation de l'abstraction. Ses stades et processus d'acquisition et de structuration ressemblent fortement à ceux du langage oral<sup>169</sup> ; les transferts hémisphériques qui vers l'âge de trois ans associent massivement les sons langagiers à l'hémisphère gauche (traitement des informations structurées) chez les entendants se font pour les sourds avec les gestes "signeurs" (*ibid.*) ; et les aires de Broca et de Wernicke jouent pour la langue des signes des sourds le rôle qu'elles jouent pour la parole des entendants (Neville & Bavelier, 1996). Comme l'enfant entendant passera par divers stades d'expérimentation et d'apprentissage, Bénédicte Boysson-Bardies remarque qu'on trouve chez les enfants sourds un équivalent gestuel du "babillage". Elle cite les travaux de Laura Pettito<sup>170</sup> qui a décrit un "babillage gestuel" chez des enfants sourds vers l'âge de huit mois ; ces gestes "*consistent en des mouvements rythmiques d'ouverture et de fermeture et en des configurations particulières de la main.*" (Boysson-Bardies, 2010, p 86).

La parole n'est que la modalité dominante de la réalisation langagière, dans un corps humain (ce qui inclut bien sûr le cerveau) qui a déjà une longue histoire de primate et au sein duquel se sont lentement développées des potentialités et des dynamiques communicationnelles et langagières. S'il y a eu une accélération et une systématisation du processus lors du passage à la bipédie (et sans doute un développement de la modalité orale du fait des ressources ouvertes par la descente laryngale), il n'y a pas eu de bouleversement constitutif. La meilleure preuve en est que, tant dans l'espèce que dans l'individu, on cherche en vain l'organe spécifique de la parole. Tous les éléments physiologiques impliqués dans l'acte de parole ont une autre fonction première : nous parlons avec les matériaux anatomiques de la respiration (nez, larynx, trachée, poumons) et de l'alimentation (lèvres, dents, langue). Les systèmes sensori-moteurs qui y sont associés sont "empruntés" pour les actes de parole. On a vu *supra* que les aires cérébrales ne peuvent être retenues comme spécifiques<sup>171</sup>. On cite parfois les cordes vocales, mais elles sont partagées par tous les mammifères

---

<sup>169</sup> Bien sûr, il ne peut y avoir de "bain contextuel prénatal", mais le fœtus bouge ses membres et particulièrement ses mains, il adopte des mimiques variées : les éléments cérébraux afférents sont donc fonctionnels eux aussi.

<sup>170</sup> Pettito & Marentette, 1991, p 1493-1496.

<sup>171</sup> Les données actuelles ne conçoivent plus les processus mentaux comme strictement déterminés par leur géographie cérébrale. En ce qui concerne le langage, l'ancienne bi-partition entre l'aire de Broca (production) et celle de Wernicke (réception et traitement) a laissé place à une conception en réseaux (ou en modules) qui implique un grand nombre de zones cérébrales ; le rôle des aires de Broca et de Wernicke est aussi désormais envisagé comme plus complexe. Il est



; elles servent à sonoriser le souffle mais parler, ce n'est pas que cela. En 1998, l'équipe de R.F. Kay de la Duke University pensa avoir trouvé la "glande pinéale de la parole" dans le canal hypoglosse : la largeur de ce conduit où passe le nerf régissant les muscles de la langue aurait été particulière chez l'homme et aurait permis une mobilité linguale exceptionnelle autorisant seule la parole (Kay & al., 1998) ; las, un an plus tard l'équipe de De Gusta à Berkeley mit en évidence une largeur égale voire supérieure de ce canal chez une quinzaine de primates (De Gusta & al., 1999).

La parole est donc une fonction, mais en quelque sorte une fonction secondaire qui doit s'installer sur un matériau corporel préalable et avec lequel elle doit composer : il est bien connu qu'on ne parle pas la bouche pleine, mais il faut que les locuteurs se débrouillent aussi pour gérer leur respiration en même temps que leur parole, et par-delà la respiration et l'alimentation, c'est tout le système corporel qui continue à fonctionner "sous" la parole, avec notamment les interférences émotionnelles puisque ces phénomènes se situent à la charnière entre le pur métabolique et le psychologique (James, 2006). Il faudra donc bien apprendre à parler ; Bénédicte Boysson-Bardies rappelle d'ailleurs que l'apprentissage de la praxis phonatoire ne se fera pas "spontanément".

*"Le développement du contrôle de l'articulation est, lui, plus long. Il s'agit ici de gouverner l'ensemble de la « machine » (langue, lèvres, larynx). Si le conduit vocal est profondément remodelé entre deux et six mois, sa transformation ne sera pas achevée à la fin de la première année. Au cours de la seconde moitié de la première année, le conduit vocal de l'enfant commence à ressembler à celui de l'adulte et lui permet de produire des schémas sonores plus variés, tendant à se rapprocher de ceux produits par l'adulte. Mais ce n'est pas avant l'âge de cinq-six ans que le contrôle de l'ensemble des articulateurs deviendra possible." (ibid., p 28)*

La notion de conscience articulatoire est issue de la théorie motrice de la parole qui rejoint l'essentiel des points qui ont été soulevés ici (Liberman, 1985). Cette conception qui redéfinit la parole comme geste régi par une structure de type modulaire a été confortée par des travaux ultérieurs utilisant l'imagerie cérébrale et explorant le rôle de neurones miroirs (Browman & Goldstein, 1992 ; Studdert-Kennedy, 2005). Les zones cérébrales impliquées dans le contrôle des mouvements de la bouche et du larynx seraient même susceptibles de servir d'intermédiaires entre les zones motrices et visuelles pour la reconnaissance des mots écrits (Price & Devlin, 2011). Des processus articulatoires au stade latent (légère activation des zones cérébrales concernées) interviennent aussi dans la lecture<sup>172</sup>, même chez les lecteurs accomplis (Dehaene, Naccache, Cohen

---

d'ailleurs intéressant de signaler ici que l'aire de Broca, à laquelle on reconnaît toujours un rôle prééminent dans la production langagière (la dimension sensori-motrice du geste phonatoire) est aussi active dans l'analyse syntaxique des énoncés perçus ; le concept rassemblant ces deux fonctions ne serait-il pas la *segmentation* inscrite dans l'appareil corporel moteur ? Mais par ailleurs, il semble encore trop tôt pour interpréter correctement les indices fournis par l'imagerie cérébrale et en extraire des significations fiables. Les immenses progrès des neuro-sciences et les données inédites qu'elles ont fournies ont d'abord conduit à des interprétations qui se sont rapidement révélées trop catégoriques. William R. Uttal a critiqué cette illusion triomphaliste, faisant remarquer que repérer une activité n'éclaire guère sur sa teneur exacte ; les résultats dépendent largement du seuil de détection programmé pour la mesure, or on ne sait pas réellement à quel degré une activité neuronale peut être décrétée comme significative (Uttal, 2013). Et puis, qui peut affirmer que l'activité mesurée est le seul critère à retenir ? La configuration et les potentialités sont peut-être aussi importantes : dans une phase de jeu d'un match de football, ce n'est pas que le porteur du ballon qui joue.

<sup>172</sup> La subarticulation est un phénomène bien repéré aux premières étapes de la lecture ; elle persiste longtemps chez les

& al., 2001). Des travaux récents attribuent à la conscience articulatoire un rôle dans l'acquisition de la lecture (Monzalvo, Fluss, Billard & al., 2012). La conscience articulatoire est associée à la conscience phonologique-phonémique dont le rôle dans la structuration pré-réflexive ou réflexive du langage et dans l'apprentissage de la lecture est aujourd'hui l'objet d'un large consensus :

*"The resultant structural models demonstrate a role of spelling in the early stages of reading acquisition, as well as differential contributions of implicit and explicit phonological awareness to both reading and spelling. They also suggest a developmental cascade from implicit to explicit phonemic awareness in the normal acquisition of phonological knowledge and associated skills."* (Cataldo & Ellis, 1988).

En 2007, l'INSERM produisit le résultat d'une expertise collective sur ces questions ramenées aux cas des difficultés et déficits (dystaxie, dysorthographe et dyscalculie) (INSERM, 2007). Parmi les contributions, on trouve celle de Michel Habib<sup>173</sup>, où sont décrits divers dispositifs de remédiation s'appuyant ou non sur la conscience articulatoire<sup>174</sup>. Le premier qui nous intéresse est celui d'Alexander & al. (1991) ; le travail de la conscience articulatoire s'appuie sur la proprioception spontanée ou guidée, quelques explorations tactiles, l'utilisation d'un miroir, le feedback auditif, une dénomination attribuée aux types articulatoires et le repérage sur une représentation schématique du tractus vocal (*ibid.* pp 771-772). Le dispositif de Wise & al. (1999) utilise le miroir et les palpations et une représentation schématique du tractus ; en outre, pour les voyelles, les sujets sont invités à dessiner la position de la bouche et de la langue (*ibid.* p 772). On retrouve proprioception, miroir, palpations et représentation schématique du tractus chez Mercier & al. (2002) qui associent aussi des mots référents aux paires consonantiques sourde-sonore (*ibid.* pp 774-775). L'auteur commente ainsi les résultats : *"Très peu de différence entre manipulation et articulation seule, suggérant que l'articulation est aussi efficace que la manipulation pour développer la conscience phonologique"* (*ibid.* p 773) ; *"En définitive, l'adjonction d'un entraînement articulatoire à l'entraînement phonologique classique semble accélérer la récupération du déficit phonologique"* (*ibid.* p 776) ; *"Il paraît aujourd'hui incontournable de proposer des exercices de conscience phonologique diversifiés"* (*ibid.* p 780).

Si le procédé est efficace pour traiter les déficits, on peut supposer qu'il sera aussi efficace

---

sujets maîtrisant mal la lecture et a donc été considérée comme un processus "primitif" dont il convenait de se débarrasser le plus rapidement possible (il retarde la lecture puisque les gestes articulatoires prennent forcément un peu de temps) au profit d'une lecture purement idéo-visuelle (Foucambert, 1994). Le phénomène reste néanmoins actif chez tous les sujets lorsque le déchiffrement est problématique (mots inconnus à la morphologie complexe) et il n'est plus actuellement considéré comme un simple vestige encombrant.

<sup>173</sup> Service de neurologie pédiatrique de l'Hôpital des enfants de la Timone à Paris.

<sup>174</sup> Je ne peux m'empêcher de trouver ces dispositifs assez conceptuels et "froids" ; ils ne font guère de place aux métaphores affectives ni au vécu expérimental. Quant au geste articulatoire, il fait l'objet d'une exploration directe qui doit rencontrer certaines difficultés (comment faire, par exemple, pour l'abaissement du voile du palais dans les phonèmes nasaux ?) et ne s'appuie pas sur les métaphores corporelles (un geste manuel "représentant" le geste phonatoire) qui semblent pourtant une piste fructueuse : des phénomènes de synchronie y sont actifs (lien main-parole) comme on peut le constater aux premiers stades du développement langagier, lorsque le jeune enfant produit sons et gestes synchrones (scansions vocales de gestes percussifs par exemple).



pour les apprentissages "ordinaires". L'acquisition et la consolidation de cette compétence est explicitement mentionnée dans les textes produits par le Ministère et encadrant les programmes de l'Ecole française<sup>175</sup> et les enseignants doivent y œuvrer.

*"C'est une démarche phonologique (et non plus syllabique) qui est suggérée : elle vise à favoriser l'appréhension des unités minimales qui constituent la chaîne orale parlée (les sons, les phonèmes constitués en syllabes orales) pour les transcrire en unités écrites correspondantes (les graphèmes, les syllabes écrites). On part de ce que l'enfant connaît, l'oral, pour lui faire découvrir ce qu'il ne connaît pas, l'écrit. On se fonde pour ce faire sur les régularités entre l'oral et l'écrit dans la transcription de la langue française. Par des activités d'observation et de production tâtonnée, chaque enfant est conduit à manipuler les combinaisons de la langue. Pour ce faire, on considère que l'apprentissage passe par le développement, dès la maternelle, de la conscience phonémique (l'enfant apprend à analyser la structure interne des sons qu'il prononce ou entend), puis de la compréhension du principe alphabétique (l'enfant comprend qu'il y a des relations de correspondance fréquentes et régulières entre l'oral et l'écrit), l'automatisation de l'identification des mots (décodage graphophonologique entraînant la constitution d'un dictionnaire mental écrit – la lecture des mots qui composent la phrase et le texte devient de plus en plus rapide, automatique, irrépressible)." (ONL 2005 p 18)*

Résumant mes observations, mes interrogations et mes réflexions, je me demandai quelle théorie linguistique (puisqu'il s'agissait bien de faits de langage) pouvait rendre compte et structurer l'ensemble des données. Aidé en cela par une heureuse coïncidence géographique, je m'intéressai à la praxématique de Robert Lafont que je pus découvrir grâce aux équipes montpelliéraines de l'Université Paul-Valéry. J'y trouvai un système de pensée qui donnait cohérence à l'ensemble de mes hypothèses, à un détail près. La pensée de Robert Lafont a embrassé des domaines variés et a produit plusieurs ouvrages<sup>176</sup> sur la théorie praxématique (1978, 1990, 1994, 2000, 2001, 2004), mais aussi sur les contacts de langue ; cet occitaniste convaincu a ainsi contribué à explorer les questions de diglossie et a marqué les sociolinguistiques "du Sud" (1967, 1983, 1987). Le livre qui servira ici de référence principale est *Il y a quelqu'un. La parole et le corps* paru en 1994 que l'auteur définit comme "*la synthèse fondatrice d'une linguistique de la «Parole vivante »*" (2004, p

<sup>175</sup> Dans la première décennie du siècle, les "méthodes de lecture" ont fait en France l'objet de débats tendus, qui n'étaient pas tous strictement scientifiques. Le rapport de l'Observatoire National de la Lecture (ONL, 2005) et les décisions ministérielles qui l'ont suivi ont été vivement critiqués (Fijalkow, ND) pour leurs *a priori* idéologiques, leurs stigmatisations commodes et leurs conclusions hâtives. Mais le concept de la conscience phonologique n'a pas été expressément contesté. Sur le site de l'Education nationale, l'entrée "conscience phonologique" renvoie à 45500 rubriques informatives (consultation effectuée le 20/09/13). Mais on pourra aussi constater que l'expression ne figure pas dans les Programmes de 2008 "Lire au CP" : elle est remplacée par une plus prudente « *sensibilité phonologique* » (entre guillemets) qui fait l'objet d'une fiche explicative et illustrative (p 38) ; on retrouve çà et là quelques conseils et exercices mais assez peu d'indications corporelles explicites (p 37 la manipulation des syllabes est scandée par le frappement des mains ; p 40 les exercices articulatoires recommandés sont accompagnés d'une palpation de la gorge pour percevoir les phénomènes laryngaux). Dans les documents accompagnant les programmes de l'Ecole Maternelle, on recommande simplement à la page 6 pour la Moyenne Section des activités "*qui favorisent l'acquisition de la conscience des sons*" ; les activités de manipulations phonémiques sont néanmoins nombreuses.

([http://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace\\_parent/53/8/tableaux\\_maternelle\\_193538.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/Espace_parent/53/8/tableaux_maternelle_193538.pdf)). Dans le Bulletin Officiel correspondant, plusieurs activités de manipulations phonémiques sont mentionnées mais là non plus les termes "conscience phonologique-phonémique" ne sont pas employés (BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008. *Programme de l'Ecole Maternelle - Petite Section, Moyenne Section, Grande Section*).

<sup>176</sup> Je me borne à citer les livres parus sous le seul nom de Robert Lafont ; il a aussi collaboré à plusieurs ouvrages collectifs, notamment avec les équipes montpelliéraines.

7) et qu'il a toujours maintenu "*en référence*" (*ibid.*, p 8). Robert Lafont bâtit sa théorie dans le prolongement de la psychomécanique guillaumienne (Guillaume, 1984), en développant les dimensions anthropologiques. Il inscrit le langage humain dans une perspective historique intégrant l'héritage "animal" ; ainsi traite-t-il des questions de territorialité et d'agressivité en reliant nettement les travaux de Hall aux motivations corporelles primaires (Lafont, 1994, p 223 *sqq.*). Lui aussi pose la parole humaine comme fonction organique secondaire installée sur les systèmes respiratoire et digestif-alimentaire<sup>177</sup>. Le corps "déjà là" affecte donc les processus communicationnels par le biais des phénomènes émotionnels mais il est aussi la structure première sur laquelle s'élaborent le langage et la parole. Robert Lafont résumera sa pensée dans *L'être de langage* (2004). Il y rappelle l'importance de l'érection bipédique, constitutive de l'espèce humaine et dont on sait le rôle décisif qu'elle a joué dans l'acquisition et le développement du langage. Sur cette conformation anatomique se construit le rapport au monde ; les différents constituants, leur emplacement, leur rôle, leurs rapports mutuels et leurs spécificités fonctionnelles constituent un système permettant le développement de la conscience (et accessible à la conscience développée). Le corps fonctionnel devient donc aussi un corps symbolique. La structure du corps et son système d'articulations (en particulier celui des membres supérieurs, eux aussi rendus disponibles par l'érection somatique) détermine l'action, ses possibilités, ses finalités, ses modalités et ses résultantes. Ainsi se dégage le principe de segmentation-articulation, mais aussi ceux de programme, de séquençage et de syntaxe. Le langage *articulé*, développé sur ce matériau physiologique, issu de lui et structuré par lui, obéit aux mêmes principes organisateurs. Comme l'action établit un couplage structurel avec le monde (Varela & Maturana, 1992 ; Theureau, 2006), la parole organise la pensée en même temps qu'elle se prête à elle. Le concept d'*arthrôme* (Lafont, 1994, p 57 *sqq.*) permet de rendre compte du processus de segmentation du continuum et de l'organisation syntaxique. Se basant sur la morphologie corporelle et son système articulaire combinant gradients d'intensité (un geste peut être plus ou moins développé) et oppositions binaires (polarités marquées et seuils de pertinence : la main peut être ouverte ou fermée, le bras étendu ou plié), Robert Lafont établit une taxonomie opératoire (un tableau descriptif est présenté *infra* tableau 8).

*"Nous tentons ici un premier inventaire sans nous cacher son caractère provisoire<sup>178</sup>, en particulier pour les valeurs expressives<sup>179</sup> que nous attribuons à chacune de ces instances.*

<sup>177</sup> "La parole active, si on la place phylogénétiquement en seconde position, selon ce que prouve l'histoire des espèces animales, est un parasitage de deux appareils biologiques d'autre destination" (Lafont, 1994, p 13).

<sup>178</sup> Cet inventaire "provisoire" sera repris dans l'ouvrage de 2004 ; les articulations cervicale et lombaire n'y figureront plus, l'articulation manuelle sera subdivisée en articulation du poignet et articulation digitale, le degré 0 de l'articulation du poignet sera précisé (= le tranchant de la main), et dans les déconnexions digitales le statut particulier de l'index sera souligné.

<sup>179</sup> Par exemple, voici la "description systémique de quelques arthrômes de la société occidentale : (hum. bas + cub. ext. + man. ext. + dig. ext. conn. jonct. + pol. bas déconn. ) fix. = consensus / (hum. haut + cub. post. + man. haut, ax. + dig. ext. conn. jonct. + pol. bas déconn. ) fix. = abandon du rôle communicationnel / (hum. bas + cub. ant+ man. ext. + dig. int. conn. jonct. + pol. conn. ) itér. = colère." (Lafont, 1994 pp 59 – 61) ; on notera que ces valeurs expressives peuvent relever de dynamiques sociétales, dialogales ou émotionnelles.

*Ces instances, nous proposons de leur donner un nom dans le cadre terminologique de la praxématique. Considérant que sur ce point l'arthrologie symbolisante binaire propre à l'espèce humaine (...) correspond aux articulations (grec árthra) du squelette mu par les muscles, nous utiliserons le terme d'arthrôme (arthrô, « articuler »). Nous nous limitons aux arthromes des membres supérieurs. L'érection somatique a exclu par principe les inférieurs d'une pertinence sémiologique. Mais l'usage social les y réintroduit. (...). Nous posons donc :*

*I – articulation cervicale : antérieur-bas VS postérieur-haut (approbation VS dénégation), gauche VS droite (le double parcours code la dénégation si l'on n'utilise pas pour elle l'axe précédent).*

*II – articulation lombaire : antérieur-bas VS postérieur-haut (attention VS désintérêt, sympathie VS répulsion).*

*III – articulation humérale : haut VS bas (haussement d'épaules), intérieur VS extérieur (étrécissement VS élargissement de la cage thoracique).*

*IV – articulation cubitale : antérieur VS postérieur (humérus et cubitus ensemble), intérieur VS extérieur (version du cubitus sur radius) ; degré 0 : axial ; connexion avec V, int. VS ext.*

*V – articulation manuelle (poignet) : haut VS bas (main levée, main abaissée), intérieur VS extérieur (dos de la main en haut ou paume renversée), degré 0 : axial VS<sup>180</sup> – articulation digitale : intérieur VS extérieur (doigts repliés ou doigts tendus), jonction VS disjonction (doigts réunis ou doigts écartés), connexion VS déconnexion (tous les doigts ensemble ou tel ou tel en contradiction avec les autres).*

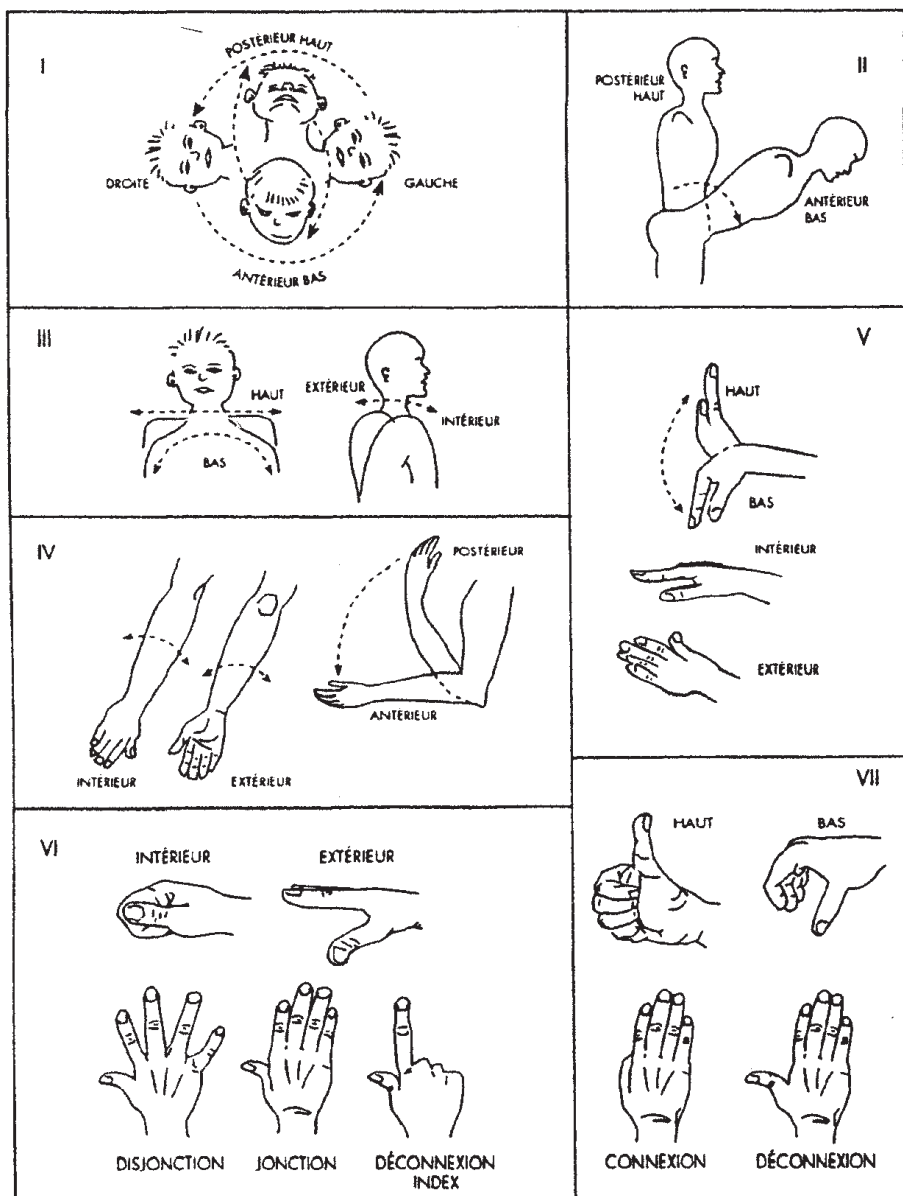
*VI – articulation pollicale : haut VS bas, connexion VS déconnexion (pouce rassemblé ou non avec les autres doigts)". (Lafont, 1994, pp 58, 59)*

Dans l'ouvrage de 2004 où cette taxonomie est reprise (avec les modifications précisées *supra* note 178), elle est commentée en ces termes :

*"Chaque articulation inscrite en système est dite arthrome. Les arthromes peuvent se composer en collaboration ou en successivité. Nous nommons syntagme chaque composition spécifique, correspondant à ce que l'on appelle ordinairement un geste. L'ensemble des syntagmes programmés pour un résultat défini (gestualité) se construit selon un ordre dit syntaxe. Ainsi le frappement du poing est un syntagme faisant intervenir des arthromes huméral, cubital, du poignet, digital, pollical. Sa répétition en vue de l'écrasement d'objet obéit à une syntaxe." (Lafont, 2004, p 15)*

---

<sup>180</sup> ? (sic)



8. Les arthromes (Lafont, 1994 p 60 ; 2004 p 14)

Le corps est le lieu où se construit la relation au monde et le système de représentation de celle-ci ; il permet de structurer l'espace réel en espace symbolique par le jeu des expériences et des valeurs. Antonio Damasio a resitué les processus émotionnels dans cette perspective où les dispositions initiales et les expériences successives construisent des échelles de valeurs (Damasio, 1995), et ses conclusions ont été confortées par des expériences ultérieures<sup>181</sup>. Ce système

<sup>181</sup> L'expérience corporelle de l'espace sagittal préside à la représentation du temps (Miles, Nind & Macrae, 2010). Les bébés saisissent très tôt (avant 1 an) l'importance de la taille et de la stature et associent supériorité spatiale et supériorité relationnelle (Thomsen, 2011). Et ils construisent très tôt (dès le 4<sup>ème</sup> mois) des inférences langagières (ou tout au moins vocales), associant la matière sonore à ces échelles de valeur et par exemple les voyelles fermées à la petitesse et les voyelles ouvertes à la grandeur ; ce trait longtemps discuté (notamment à cause des occurrences diverses d'une langue à l'autre : si la paire française *grand / petit* respecte ce schéma, ce n'est pas le cas pour la paire anglaise *big / small* ; mais même si l'évolution de la langue a produit des occurrences lexicales échappant au schéma, il ne subsiste pas moins à l'état latent puisque les locuteurs en situation expérimentale reproduisent les appariements vocaliques

reconnaissant une inscription corporelle préalable des processus langagier réexamine la question de la *motivation* du signe. Loin de tomber dans un cratylisme naïf, Robert Lafont défend l'idée que l'invocation du seul arbitraire ne peut être une explication satisfaisante ; si Saussure a adopté ce postulat initial, c'était sans doute pour des raisons opératoires (il fallait écarter provisoirement un paramètre encombrant et fort peu utile pour élaborer le modèle théorique entrepris) mais il semble l'avoir lui-même remis en question ultérieurement (Starobinski, 1971). Robert Lafont introduit le concept d'*anamorphose* (qui rejoint ce que j'avais appelé "métaphore corporelle"). Le signifiant vocal est associé aux structures corporelles dans sa genèse (des *arthrômes de praxis* aux *praxèmes* linguistiques) et dans son actualisation (la réalisation effective et ses effets en retour) par un jeu syncinésique où le sujet réinvestit son vécu expérientiel (Lafont, 1994, p33 *sqq*) : dans les actes de parole (et dans les autres modalités communicationnelles), le sujet est impliqué selon le modèle holistique de la phénoménologie. Les paramètres anthropologiques et culturels seront donc à prendre en considération pour rendre compte de l'actualisation des discours comme processus intersubjectifs inscrits dans des contextes culturisés.

Le principe de la *praxéogénèse* (la conception-construction du message) distingue les niveaux d'*in posse* (l'à dire, l'intention communicationnelle), *in fieri* (le dire, l'émission dans sa *praxis*) et *in esse* (le dit, le message produit et ses résultantes immédiates) qui balisent le processus d'actualisation mais qui y sont eux-mêmes soumis. Dans le cadre de cette étude, c'est bien sûr l'actualisation dans l'*in fieri* qui nous intéressera car c'est l'interface principale du linguistique et du sensorimoteur. Voici comment la définit Jacques Bres, l'un des théoriciens de la notion, avec Jeanne-Marie Barbéris<sup>182</sup> et l'équipe montpelliéraine de la praxématique.

*"L'actualisation sera définie comme l'opération cognitive concrète, inscrite dans le temps opératif du penser en acte de langage, par laquelle le sujet parlant — très précisément en acte de parole — parcourt l'espace qui sépare l'intention de dire du dire lui-même, en effectuant les différentes programmations : praxémique, parapraxémique<sup>183</sup>, phrastique, textuelle. À son terme, cette opération inscrit en réalité selon différents degrés — depuis une inscription liminaire jusqu'à une inscription maximale — le petit spectacle qui vient d'être construit, en interaction avec l'interlocuteur. Cete conception emprunte à la modélisation guillaumienne de la chronogénèse, tout en la déplaçant. Pour Guillaume, l'actualisation, correspond à un mouvement de la pensée qui se donne à elle-même une représentation de son propre fonctionnement. Pour la praxématique, la réalité a un statut objectif ; l'actualisation est le mouvement du penser en acte de langage pour dire la réalité en construisant un spectacle qu'elle étalonne en degrés de validité par rapport à cette réalité." (Bres, 1998).*

On notera cependant que le processus est essentiellement ici envisagé à partir de la *programmation*

---

attendus) a été démontré par Peña & al. (2011). Ce traitement symbolique de l'espace apparaît dans des faits de langue plus complexes au niveau sémantique et morphologique et a fait l'objet de nombreuses études (Vandeloise, 1986, 1987, 1993, 2001, 2004, 2006). Tout ceci est à rapprocher des expériences décrites *supra* (1.4.2.) qui mettent en évidence l'importance des schèmes corporels dans l'appréciation du monde et dans la cognition. De même, Denis Guedj a montré comment des éléments et principes mathématiques peuvent être issus de la corporéité (2006).

<sup>182</sup> Barbéris, Bres & Siblot (1998).

<sup>183</sup> Les parapraxèmes sont par exemple les marqueurs de personne et non personne, de nombre, les actualisateurs du nom et du verbe



*praxémique*, au début de l'activité de production langagière effective, car il est abordé dans la perspective dialogale et dialogique (donc entre interlocuteurs) de la production de sens. De ce fait, les processus antérieurs d'élaboration du message (et plus généralement des éléments communicationnels) sont moins pris en considération, d'une part parce qu'ils sont plus difficilement repérables et analysables, et qu'ils jouent dans le modèle un rôle tout autant perturbateur que structurant, échappant largement aux normes et descriptions linguistiques, et d'autre part parce que ce sont leurs effets dans la co-construction du sens qui sont ici considérés (et non leur "valeur personnelle" pour le sujet). Cette tendance fréquente à laisser quelque peu à la marge les tréfonds inconnaissables de la "boîte noire"<sup>184</sup> se justifie parfaitement lorsqu'il s'agit de dégager des principes linguistiques, mais elle finit par induire des attitudes pernicieuses dans le traitement des faits et des actes.

Mathieu Valette (2001), dans un article consacré à l'énonciation et l'actualisation revient sur la Théorie des Opérations Énonciatives. Il décrit les trois niveaux de représentations retenus par Culioli ; le premier niveau est celui qui nous intéresse (dans la genèse des actes communicationnels et langagiers, mais aussi dans la réalisation effective de ces actes). On notera que c'est encore celui que l'analyse a le plus de mal à cerner. Mathieu Valette écrit que "*le linguiste n'y a pas accès*"<sup>185</sup> ; mais la difficulté (l'impossibilité ?) à traiter ce domaine avec les outils linguistiques ne saurait dispenser de le prendre en compte dans les actes langagiers puisqu'il interfère en permanence avec les logiques linguistiques et cognitives. Notons au passage que si Mathieu Valette cite d'abord les "*activités cognitives, affectives et sensori-motrices*", il ajuste ensuite sa focale sur le volet cognitif, oubliant quelque peu les deux autres.

*"La TOE (théorie des opérations énonciatives, Culioli, 1968...) repose sur un système à trois niveaux de représentations. Le niveau I est celui de nos activités cognitives, affectives, sensori-motrices ; ce sont des représentations physico-culturelles issues de notre expérience du monde. **Le linguiste n'y a pas accès**<sup>186</sup>. Le niveau II est celui des traces textuelles de l'activité de représentation du niveau I ; il s'agit d'agencements de marqueurs sous forme d'énoncés. Il n'y a pas de relation terme à terme entre les représentations de niveau I et celles de niveau II. Enfin, le niveau III est le niveau de la construction métalinguistique, c'est-à-dire de la théorie construite à partir des phénomènes observés au niveau II, qui sont eux-mêmes des représentants du niveau I. En d'autres termes, les représentants de niveau III sont explicitement présentés comme des représentants de représentants et non comme des représentants des opérations cognitives de niveau I."* (Valette, 2001).

Dans cet article, M. Valette pointe les limites pratiques et théoriques de ce modèle, que Culioli lui-même avait pressenties.

---

<sup>184</sup> Cette allusion imagée ne réduit bien sûr pas la théorie (et la méthode) praxématique aux schématisations abusives des premières recherches behavioristes ; mais elle pointe la même difficulté à cerner les processus complexes qui sont à l'œuvre, chaque fois un peu différemment, au niveau de l'individu "vivant" et des situations réelles.

<sup>185</sup> Mathieu Valette décrit ici le système de Culioli ; mais il est difficile de dire jusqu'à quel point il critique cette assertion ou la cautionne.



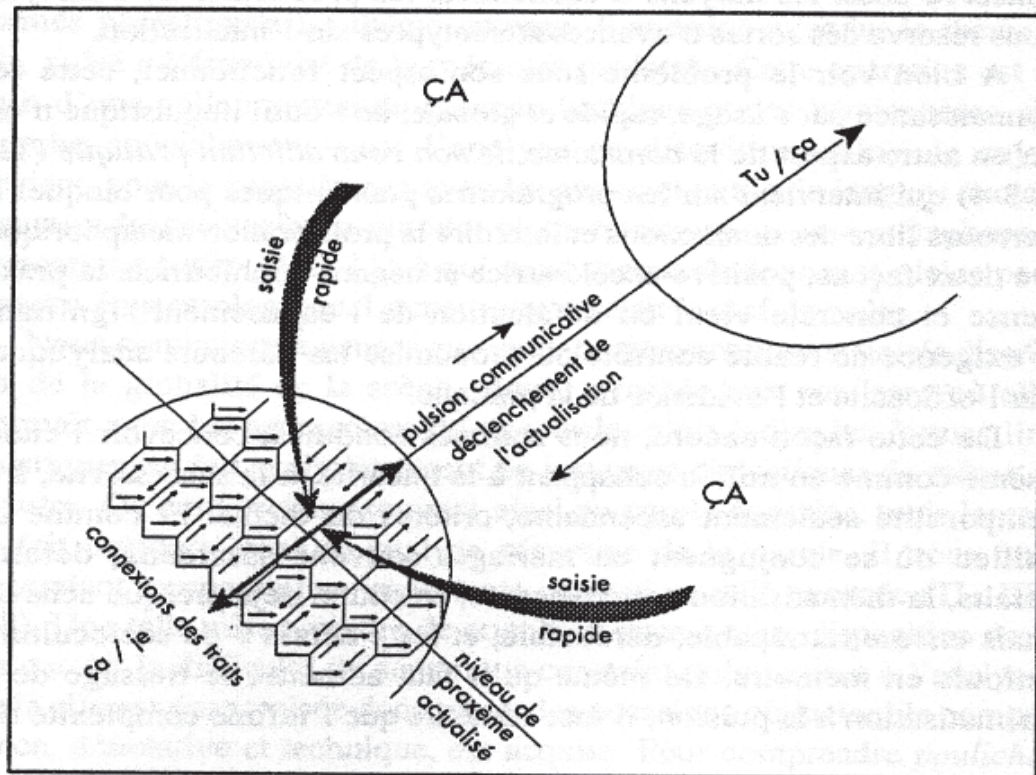
"Culioli se rend compte qu'il ne peut faire l'économie de « points d.'articulation hybrides où le linguistique est nécessairement allié à du non linguistique » (Culioli [1981] 1990 : 50), — où le repère-origine n'est ni sujet énonciateur, ni le concept d'énonciateur en chair et en os, mais un lieu « hybride ». Fruit des travaux réalisés ces vingt dernières années, la notion pourrait, en première analyse, être perçue comme l'échec de la théorie dans sa formulation métalinguistique stricte, parce qu'elle relève de l'interdit de la théorie, c'est-à-dire du niveau I des représentations cognitives." (ibid.)

À ceci, je n'apporterai qu'un commentaire : si le niveau I est bien celui où s'élabore le premier état des *représentations cognitives*, il est bon de rappeler que les dites *représentations* n'obéissent pas nécessairement à ce stade à des principes cognitifs, inscrites qu'elles sont dans des économies préreflexives ancrées dans le vécu et la corporalité.

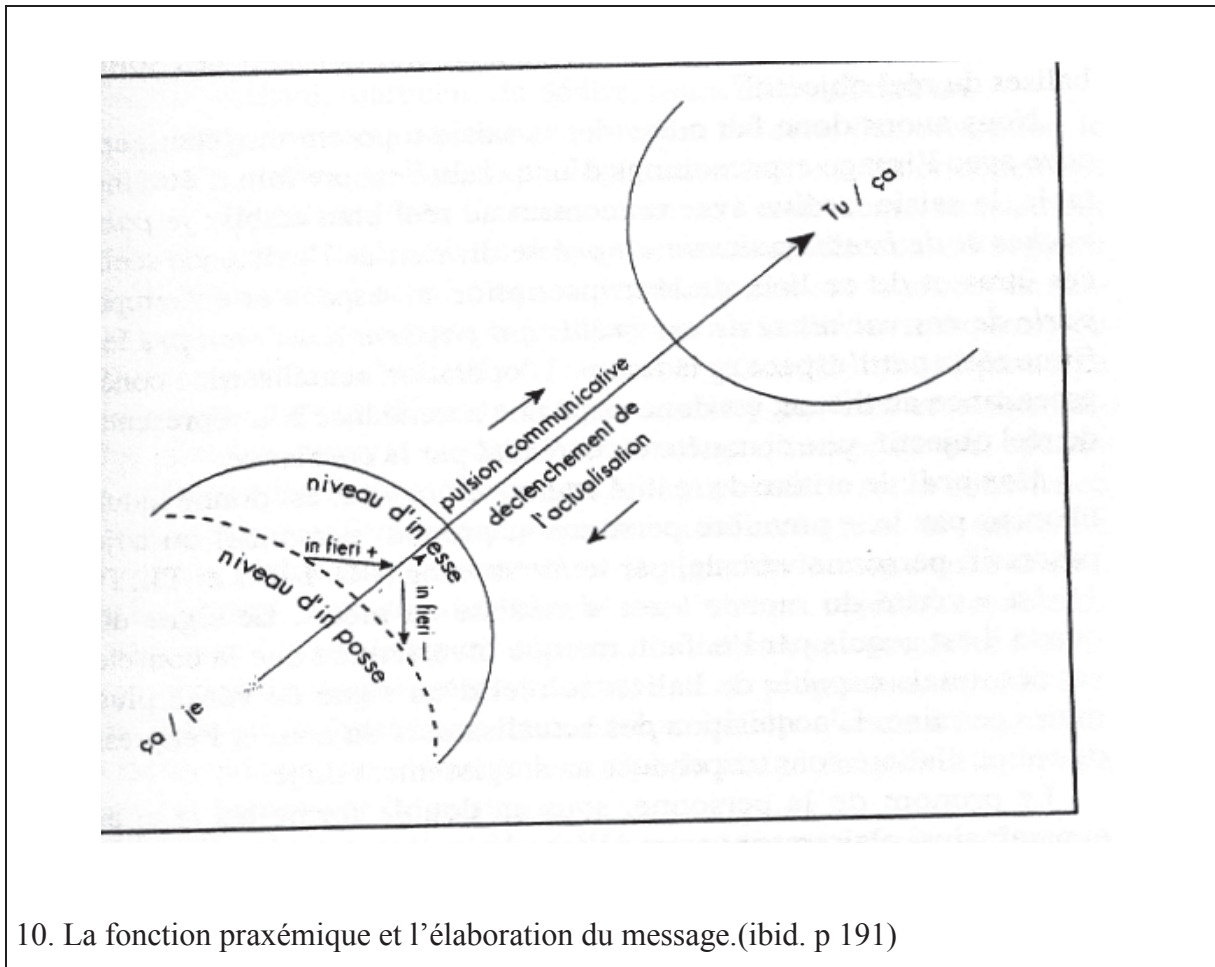
La dynamique de l'actualisation peut aussi être définie comme une montée du virtuel au réel (Robert Lafont parle de *pulsion communicative* passant d'un *endothème* au *thème* réalisé). Mais il est bon de préciser que ce *virtuel* possède pour le sujet communiquant une absolue *réalité* (ne s'agit-il pas de son *vécu* ?). Simplement, les manifestations des processus initiaux échappent parfois totalement aux partenaires de la situation de communication qui ne peuvent se fonder que sur ce que leurs sens perçoivent (les signifiants) et la façon dont ils l'interprètent (les signifiés). On pourrait schématiser grossièrement le processus en le mettant en parallèle avec la tripartition classique du signe saussurien et la traduction qu'en fait Pierce. Le *Référent* (pour l'émetteur) appartient à l'endothème ; non encore rigoureusement structuré ou défini, il participe de logiques multiples (préreflexives et cognitives, prélinguistiques, affectives, physiologiques, sensorimotrices) et on peut le considérer comme un *Tone*. A l'autre extrémité, le *Signifié* émerge du thème actualisé (ou en cours d'actualisation), il est à la fois une production et un moteur de l'interaction, entrant en résonance avec le contexte, les tensions entre protagonistes, les enjeux, les normes ; générateur de valeurs et d'actions, il relève du *Type*. Entre les deux, le *Signifiant*<sup>187</sup>, actualisation thématique de l'endothème, est le *Token* piercéen. Le terme anglais de "token" désigne le "jeton" et renvoie à la notion de "tirage" (c'est-à-dire l'occurrence échue) ; la métaphore est intéressante : si on l'applique à un univers que Pierce connaissait certainement (peut-être même l'a-t-il inspiré...), celui des jeux et des machines à sous, le *Tone* serait pour un joueur potentiel l'ensemble constitué par la machine et le désir de jouer (et de gagner), le *Token* serait le tirage obtenu, le *Type* la valeur de ce dernier (gain ou non) ; en filant encore un peu la métaphore, on voit que le tirage-Token, le Signifiant en actualisation, est bien le lieu où se croisent les intentions et les réalités (pas toujours conformes à ces dernières). C'est bien l'interface de *l'in fieri* praxématique.

<sup>186</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>187</sup> Qu'on pourrait aussi découper en couches sémiotiques : le Signifiant s'inscrit d'abord dans sa dimension phonatoire-sonore (ou graphique, tactile, visuelle, etc), puis comme signal linguistique, enfin comme unité significative.



9. Le déclenchement de la communication praxémique (Lafont, 1994, p 186)



10. La fonction praxémique et l'élaboration du message.(ibid. p 191)

Robert Lafont inscrit sa théorie dans une perspective psychanalytique qui permet, entre autres, de prendre en compte un certain nombre de charges symboliques (les pulsions, les statuts paternels et maternels et les instances freudiennes), d'établir une topique (conscient – inconscient) et de poser un sujet schisé. J'ai déjà exprimé mes réserves quant à la théorie psychanalytique ; je les maintiens ici mais elles ne m'empêchent nullement d'entrer dans la logique de Robert Lafont, d'une part parce qu'il n'est pas très difficile d'"habiller" différemment certains concepts (le pré-conscient de Varela et les schèmes corporels premiers recouvrent assez bien les questions d'inconscient et de pulsions) et d'autre part parce que l'objet principal de ma réflexion se situe à la fois en amont des grandes questions sémantiques et en aval des processus déclencheurs. Mais le point sur lequel ma divergence est plus importante est ailleurs. Robert Lafont, on l'a vu, accorde un rôle de premier plan à la corporéité dans la genèse du langage, son élaboration, son fonctionnement et ses réalisations contextuelles ; pourtant, il postule le processus du *largage de la cargaison somatique*, nécessaire pour accéder pleinement au stade linguistique proprement dit.

*"Même si les praxèmes ont une forme étymologique fondée en motricité et praxis manuelle, ils ne produisent bien le sens que s'ils laissent oublier à l'utilisateur cette origine. Même s'ils reproduisent symboliquement à chacune de leurs occurrences des instances du corps symbolique, ils n'atteignent l'expression objectivante univoque qui est leur tâche, qu'en*

*larguant cette cargaison somatique. Même si à tout coup de voix les pulsions viennent les habiter, ils ne sont signifiants phonématiquement que s'ils les délogent.*"(Lafont, 1994, p 52)

Je me permettrai de faire remarquer les nombreuses précautions oratoires que prend l'auteur ("**Même si... ne produisent bien le sens que si... Même si... à chacune de leurs occurrences... l'expression objectivante univoque qui est leur tâche... Même si à tout coup de voix... que si...**"). Le processus décrit semble bien idéal, virtuel, et de fait j'estime que le dit largage n'est jamais complet et même que le poids de la corporéité est souvent une donnée dominante. Elle est, selon certains auteurs, un élément majeur de la langue poétique souvent considérée comme "cratylique" et cette dimension, si elle n'est pas toujours prépondérante, est toujours latente ; elle est de toute façon constitutive de la phonation active; elle est, pour la psychophonie de Marie-Louise Aucher (1977), inhérente à la nature vibratoire de la phonématique qui fait que la parole émise résonne aussi en son émetteur, comme une phonation passive. Nous retrouverons cette notion de phonation passive dans les phénomènes appelés selon les auteurs mimétisme articulatoire, empathie linguistique ou syncinésie audio-phonatoire. La corporéité, si elle n'est donc jamais annulée mais plus ou moins occultée dans les fonctions praxémiques "supérieures" (selon la terminologie guillaumienne), est parfaitement repérable dans les actes de communication effectifs. Robert Lafont lui-même la soulignera dans la suite du même ouvrage. Elle est ainsi un paramètre essentiel de la communication telle qu'elle est explorée dans le chapitre IV ("Stratégies de l'avant-scène"). C'est en elle et par elle que fonctionnent arthômes (éléments du champ somatique) et taxèmes (éléments du champ inter-somatique). La cargaison somatique est mise sous le boisseau en langue (ce qui n'empêche nullement sa réactivation poétique), mais elle affleure sous les discours (non dans sa valeur symbolique mais dans sa matérialité physiologique<sup>188</sup>) ; "déjà là", le corps est aussi "toujours là". En fait, Robert Lafont écrit que cette "amputation" s'inscrit surtout dans le projet de théorisation entrepris.

*"Voilà donc, dans l'activité la plus courante, la phonématique parasitée par un système symbolique<sup>189</sup> coïncidant avec ses articulations et chargé de tout ce qu'elle ne prend pas en compte si on la considère en elle-même. Or, pour les linguistes, il n'y a phonématique qu'au prix de cette réduction."* (Lafont, 1994, p 51-52)

Et plus loin (c'est moi qui souligne les éléments en gras):

*"On ne peut non plus considérer le message linguistique, rendre compte de son sens selon le langage si l'on ne fait pas **abstraction stratégique** des deux autres codes symboliques dont l'homme a le plein usage et dont aucune communication orale ne parvient à faire l'économie pratique : celui du visage et celui de la gestualité. C'est grâce à ces **appauvrissements***

<sup>188</sup> Robert Lafont cite Fónagy : " La substance gestuelle du son est neutralisée, invalidée par le caractère arbitraire du signe ; ainsi par exemple le geste phallique qui constitue la consonne érigée, le r roulé (apical) est complètement masqué par la signification des mots, tels que bière et migraine, qui le contiennent." (Fónagy, 1983, p 148). Certes, mais il faut d'abord admettre la lecture psychanalytique du geste lingual, et puis il n'est nullement question de dire que les interférences se feront au niveau conscient et sémiotique, mais d'admettre que les schèmes corporels afférents sont toujours sous-jacents et prêts à être réactivés si les processus corporels prennent le pas sur les processus cognitifs, ce qui est notamment le cas dans les situations de stress.

<sup>189</sup> Il s'agit du système des *anamorphoses corporelles*.

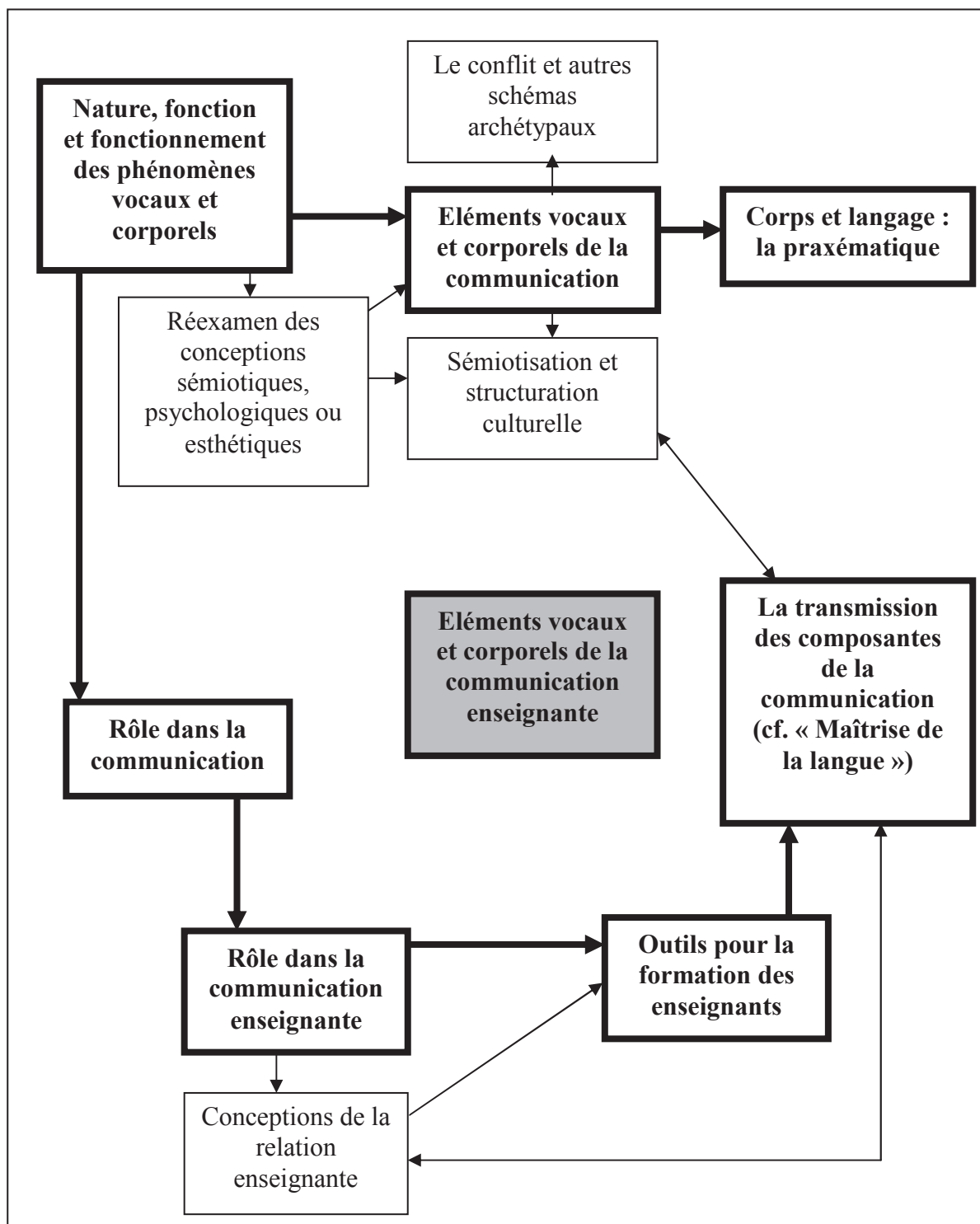
*clarificateurs que la grammaire d'abord, la science linguistique ensuite ont pu rendre un compte correct, dans la cadre de leurs choix épistémologiques, des faits de leur compétence." (ibid., p 52)*

Position parfaitement justifiable, mais qui ne peut me suffire dans mon cadre professionnel car elle écarte les objets de mon travail, les incohérences et accidents qui émaillent les prestations orales des publics qui me sont confiés. Cela revient à apprendre à naviguer en faisant abstraction des vagues et des courants : on peut parfaitement construire un modèle théorique idéal mais il n'est pas certain, loin s'en faut, qu'il résiste à la première épreuve de réalité.

### 1.7. Axiomes dégagés

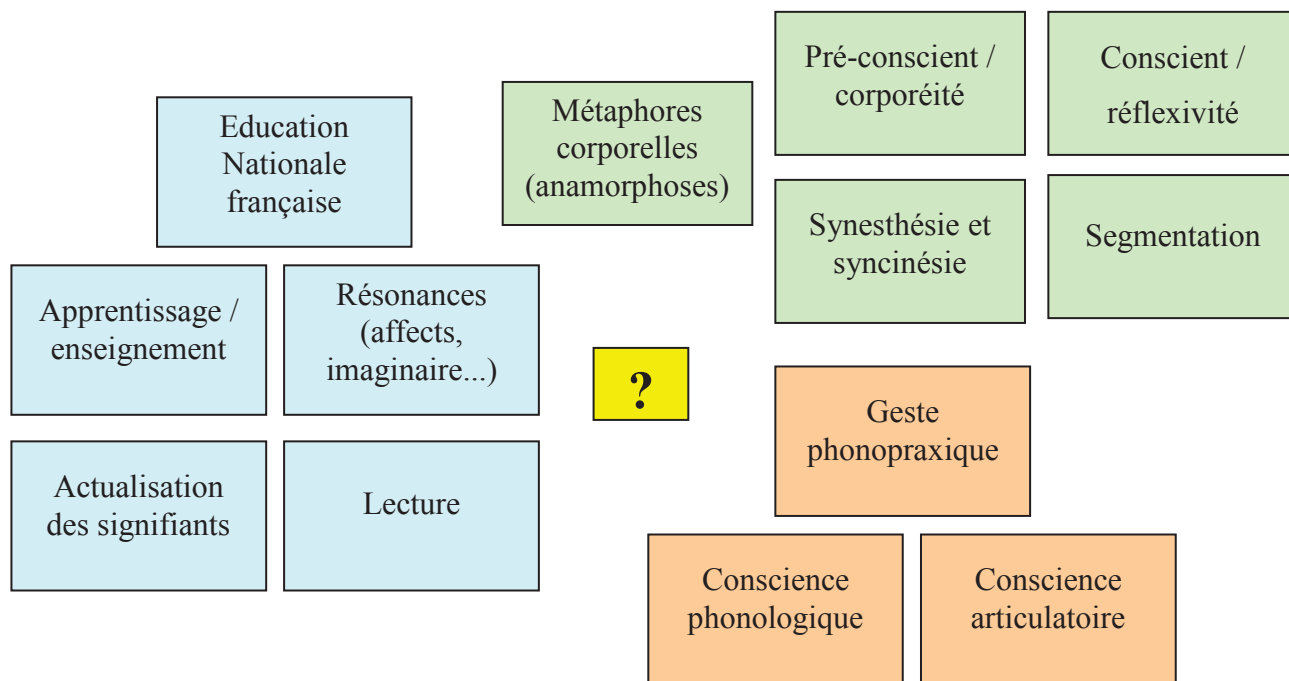
1. La corporéité n'est ni un parasite ni un accessoire de la parole ; elle en est le soubassement et la matière. Mais elle participe aussi de processus pré-sémiotiques (physiques, physiologiques, adaptatifs et émotionnels) qui s'harmonisent plus ou moins bien avec les actes communicationnels.
2. La subordination au verbal induite par la terminologie traditionnelle (verbal – paraverbal – non verbal) brouille la compréhension des processus : le corporel n'est pas par essence un paramètre illustratif des discours mais un paradigme de l'expérience humaine intervenant dans les processus communicatifs ; la corporéité est d'abord le lieu du vécu du sujet, elle est une des composantes de la structuration des expériences et de la pulsion communicative, c'est en elle enfin que se réalisent les actes communicationnels langagiers ou non.
3. L'actualisation des signifiants se réalise dans cette interface et si l'analyse des productions devrait mieux en tenir compte, la préparation de ces productions doit absolument traiter ces phénomènes.
4. La préparation aux actes de communication présenteielle doit donc inclure des dispositifs de mise en situation (jeux et exercices dramatiques permettant de faire varier le degré d'implication et les phénomènes relationnels) et des techniques corporelles qui associent sensations, perceptions et verbalisations.
5. Le paradigme de la corporéité doit être resitué dans la formation des enseignants et jusque dans la conception même des actes d'enseignement.

A ce stade de mes recherches et réflexions, je pouvais synthétiser mes problématiques, clarifier mes hypothèses et envisager un protocole de validation. Le jeu des instances et les tensions qui avaient alimenté ma réflexion initiale pouvaient se représenter sous la forme suivante :





Je pouvais maintenant regrouper mes thématiques et concepts principaux en trois domaines : celui de l'apprentissage et de l'enseignement (en tant qu'institution et en tant que fonction), celui des processus corporels de structuration langagière et, à l'intersection des deux précédents, celui de la production orale proprement dite<sup>190</sup>. Existait-il un observable croisant ces différents éléments ?



Si le paradigme de la corporéité dans l'actualisation des signifiants est sous-évalué dans les cursus de formation des enseignants, est-ce une faiblesse ponctuelle de l'institution ou la marque d'un impensé plus vaste ? Comment le concept est-il abordé en d'autres lieux et à d'autres niveaux du système éducatif français ? Il devrait être pris en considération, au moins de façon informelle, dans une situation particulière : les premiers apprentissages langagiers réflexifs qui sont abordés au début de la scolarité. Alors, l'enfant est amené à se positionner face à ses productions linguistique jusque là normées assez souples<sup>191</sup> et est amené à les organiser en système. A mesure que l'on s'approchera du lire-écrire<sup>192</sup>, les éléments langagiers, et d'abord phonémiques, seront de plus en plus isolés et caractérisés.

La corporéité dans l'actualisation des signifiants a été repérée et analysée dans les dispositifs institutionnels de formation des enseignants. Pour les situations d'enseignement, j'ai pris en

<sup>190</sup> Le premier domaine est repéré en bleu dans le schéma ci-dessous, le second en vert et le troisième en orange. La case bleue "Résonances" rend compte de la formule V-I-D-A (Vécu – Imaginaire – Dire – Affectivité) de Coïanitz qui intègre les éléments nécessaires au "rééquilibrage situationnel" que constitue tout acte de parole (Coïanitz, 2001). La case bleue "Lecture" apparaît en vertu des principes d'apprentissage mis en évidence par Stanislas Dehaene : l'oral, la lecture et l'écrit interfèrent mutuellement et par exemple l'accès à l'écrit nourrit en retour les apprentissages en lecture (Dehaene, 2011, p 69 *sq.*) : l'apprentissage de la lecture, étape réflexive décisive dans le cursus scolaire est donc un objet particulièrement significatif.

<sup>191</sup> Jerome Bruner (1987) a montré comment l'entourage familial était avec plus ou moins d'exigence les premières explorations langagières.

<sup>192</sup> Et cela intervient dès le début de la scolarité puisque l'enfant est aussitôt confronté à tout un monde d'étiquettes, d'affichages, de supports d'écriture et de lecture.

considération certains éléments de pratiques professionnelles effectives et des éléments de formation devant conduire à la maîtrise relative de ces pratiques ; je me suis aussi intéressé aux épreuves orales des concours de recrutement qui révèlent les attendus plus ou moins conscients qui président aux évaluations des prestations et dont la préparation constitue un excellent laboratoire de l'actualisation des discours informationnels et didactiques. Comme j'en suis arrivé à poser la problématique en terme de paradigme (et non plus de paramètre), j'ai ensuite cherché comment celui-ci traversait le domaine de l'enseignement et notamment les enseignements langagiers. Je me suis donc intéressé à l'autre bout de la chaîne de ces enseignements : les premiers apprentissages langagiers réflexifs et normatifs qui interviennent au début de la scolarité, lorsque l'enfant va "observer" sa parole pour pouvoir accéder aux codes du lire-écrire. Un objet d'étude s'imposa alors à moi : une méthode de lecture originale que j'avais eu l'occasion d'observer dans mes tâches professionnelles et qui semblait offrir un matériau intéressant. Cette méthode se situait dans le processus des premiers apprentissages et proposait une transition entre l'oralité et l'accès au lire-écrire ; et elle faisait une large part à la gestuelle comme support et comme élément de structuration. Elle était issue des travaux d'une orthophoniste, Suzanne Borel-Maisonny, et c'est par ce vocable qu'elle était désignée. La méthode Borel-Maisonny offrait l'immense intérêt d'être inscrite dans les pratiques scolaires, d'être connue (sinon reconnue) des institutions et mentionnée dans certains textes<sup>193</sup>, et de lier les apprentissages cognitifs à des éléments de corporéité ; mieux : on pouvait peut-être y voir une application du principe des anamorphoses gestuelles de Robert Lafont !

### 1.8. Une méthode gestuelle de lecture

En 2009-2010, je dirigeai le mémoire de Master1 d'un étudiant de l'IUFM, Jocelyn Perrin, consacré à la méthode de lecture Borel-Maisonny<sup>194</sup>.

*"Les programmes 2008 pour l'école maternelle insistent d'abord sur l'importance d'un travail au niveau des syllabes par des jeux de manipulation notamment. Mais ils insistent ensuite sur la discrimination des sons qui composent ces syllabes. C'est cette capacité à segmenter les syllabes en unités sonores plus petites, appelées phonèmes, qui permettra aux élèves d'appréhender au mieux l'apprentissage de la lecture et de l'écriture en CP. J'ai souvent eu l'occasion au cours de ma formation initiale en IUFM et même avant pendant mes études universitaires, de faire des stages en classe de CP et en maternelle. Et dans la plupart des classes de CP que j'ai visitées et certaines de maternelle également, j'ai vu les enseignants se servir d'une méthode de lecture commune, une méthode très répandue aujourd'hui chez les enseignants de cycle 2, la méthode Borel-Maisonny. Cela a attiré mon attention et mon interrogation. Pourquoi cette méthode fait-elle autant l'unanimité chez les enseignants ? Quels sont ses principes et surtout en quoi cette méthode peut-elle aider les élèves, notamment ceux de maternelle, à mieux appréhender l'apprentissage de la lecture mais aussi l'apprentissage de l'écriture qui ne peut être dissocié du premier."(Perrin, 2010, NP)*

---

<sup>193</sup> Une étude détaillée des textes afférents devait donc aussi être menée.

<sup>194</sup> Le texte intégral de ce mémoire est consultable en ligne sur le site du CRDP (Centre Régional de Documentation Pédagogique) de Montpellier :

[http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2010/a/0/10A0013/10A0013\\_s.htm](http://www.crdp-montpellier.fr/ressources/memoires/memoires/2010/a/0/10A0013/10A0013_s.htm).

Cette méthode attira aussitôt mon intérêt puisqu'elle semblait tout à fait correspondre aux préoccupations qui étaient les miennes. Il s'agissait en effet d'aider les jeunes enfants à conscientiser et structurer le matériau phonologique en vue de son réinvestissement dans la lecture, et ce en prenant appui sur le geste phonopraxique exploré proprioceptivement et métaphorisé-anamorphosé dans une gestuelle manuelle. Son initiatrice, Suzanne Borel-Maisonny est la principale pionnière de l'orthophonie française. De sa création de l'orthophonie au début des années 50 jusqu'à sa mort en 1995, elle a en outre travaillé avec Denise Sadek-Khalil, linguiste et orthophoniste et brillante élève de Gustave Guillaume (Sadek-Khalil, 1997). Celle-ci précise dans son ouvrage de référence quelques principes partagés avec Suzanne Borel-Maisonny. Le premier est logiquement une visée rééducatrice et normative : "*C'est toujours le langage normal, ou plutôt l'état normatif du langage qui reste (...) la référence nécessaire*" (*ibid.* p 2). Le second s'inscrit dans la perspective guillaumienne : "*Le langage a donc un aspect physique et un aspect mental, et c'est évidemment<sup>195</sup> le côté mental qui détermine l'autre*" (*ibid.* p 2). Suzanne Borel-Maisonny signe elle-même un article dans le livre, où elle expose "*les problèmes qui se présentent aux chercheurs*" et qui expliquent sans doute certaines des réticences qu'elle montrera dans la structuration des gestes de sa méthode<sup>196</sup> : "*Les phonéticiens eux aussi commencent à reconnaître un système dans le groupement des phonèmes utilisés dans une langue. Ils ne savent pas encore exactement quelle est la nature de ces phonèmes (...), ni ce qui dans leur constitution acoustique les différencie, ni la manière dont s'établissent les rapports entre phonèmes pour former un système*" (*ibid.* p 4). La méthode Borel-Maisonny est issue de techniques de rééducation d'enfants présentant une division palatine ou d'autres handicaps physiologiques, puis de techniques destinées aux enfants sourds (approche "oralisante"). Elle est ensuite été utilisée pour l'apprentissage scolaire de la lecture. La méthode est publiée initialement en 1949 puis en 1956 dans le Bulletin mensuel de la Société Alfred Binet sous le nom de *Méthode de lecture – Atlas*<sup>197</sup>. En 1960, elle trouve une forme aboutie dans la publication des ouvrages de référence *Langage oral et écrit 1 et 2* (Borel-Maisonny1, 1960) et connaît un retentissement accru à la suite de la collaboration de Suzanne Borel-Maisonny avec Clotilde

---

<sup>195</sup> C'est moi qui souligne

<sup>196</sup> Ce point sera détaillé dans la deuxième partie de ce travail ; il est bon de rappeler aussi que si l'ouvrage de Denise Sadek-Khalil est édité en 1997, le matériau gestuel de la méthode Borel-Maisonny est élaboré avant 1950 et fixé définitivement vers 1960. Le système de classification de phonèmes le plus en usage alors et jusqu'à aujourd'hui est celui qui a été popularisé en France par André Martinet (1956) et qui fait écho aux travaux de Nikolaï Troubetzkoy (1957) et de l'École de Prague. Ce système a été critiqué par les tenants de la phonologie générative chomskyenne ; ainsi François Dell propose-t-il un système matriciel complexe qui tente de rendre compte des réalisations effectives en discours car, écrit-il "*chez Troubetzkoy et Martinet les règles de réalisation ont un statut mineur. Elles sont données comme allant de soi et ne font jamais l'objet de commentaires approfondis*" (Dell, 1973 p 264). Selon cet auteur, la classification par opposition héritée du structuralisme, l'inventaire des phonèmes et archiphonèmes et le relevé des combinaisons licites ne donnent qu'un schéma abstrait insuffisant pour décrire et comprendre les productions effectives des locuteurs. C'est néanmoins sur ce système que s'appuie Suzanne Borel-Maisonny, et c'est aussi celui qui servira de référence dans cette étude car il offre un descriptif commode et largement partagé mais aussi parce qu'il est bien adapté à l'objet considéré (l'approche normative des phonèmes dans les débuts de la scolarité).

<sup>197</sup> La méthode est *ab initio* appuyée sur des représentations iconographiques des gestes (dessins puis photos à partir de la collaboration avec Clotilde Silvestre de Sacy) regroupées en panneaux panoptiques.

Silvestre de Sacy, fondatrice du Centre de Rééducation de dyslexie-dysorthographe, et de la publication d'une série de livres scolaires. Elle semble être assez largement répandue dans le réseau scolaire français et les manuels qui en sont issus<sup>198</sup> connaissent une large diffusion puisqu'ils sont régulièrement réédités jusqu'à aujourd'hui<sup>199</sup>.

### 1.8.1. Place dans les documents officiels de l'Education Nationale

Les programmes 2008 font une place non négligeable aux activités de production orale et de manipulations actives du matériau phonétique, ce qui constitue un indéniable progrès par rapport aux précédentes qui, tout en prônant l'éveil de la prise de "*conscience de la réalité sonore de la langue*", se focalisaient presque exclusivement sur la réception. A titre d'exemple, dans le texte du Bulletin Officiel fixant les programmes de l'Ecole Primaire, si l'on considère l'Introduction et les chapitres "S'approprier le langage" et "Se préparer à lire et écrire", les verbes évoquant la réception et la production langagière se répartissent comme suit<sup>200</sup> :

<b>Réception</b>		<b>Production</b>	
Comprendre	6	(re)dire	1
Différencier	1	(s)'exprimer	5
Discriminer	2	Manipuler	2
Distinguer	5	Parler	1
Ecouter	1	Produire	2
Entendre	6	Prononcer	2
Etre attentif	1	Répondre	2
Percevoir	1	Se faire comprendre	4
	<b>23</b>		<b>19</b>

La compétence phonique, phonémique et phonologique est postulée par les textes d'une façon qui peut sembler assez incantatoire (elle pose comme une réalité ce qui n'est souvent qu'un idéal normatif). Ainsi trouve-t-on dans le Bulletin Officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008 définissant le *Programme de l'Ecole Maternelle - Petite Section, Moyenne Section, Grande Section*<sup>201</sup> :

*À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :*  
*- différencier les sons ;*

<sup>198</sup> *Bien lire et aimer lire. Méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny.* (Silvestre de Sacy, 1960).

<sup>199</sup> L'édition 2012 est la 35<sup>ème</sup> et le nombre d'exemplaires diffusés environne les 500 000 (chiffres de l'éditeur).

<sup>200</sup> Le format différent des Instructions précédentes ne permet pas la comparaison stricte avec un relevé similaire mais on trouvera en annexe 18 un commentaire des programmes 2006-2007 pour l'Ecole Maternelle soulignant la large primauté alors accordée à la réception dans les apprentissages langagiers.

<sup>201</sup> [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm).

- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ;
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit ;
- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ;
- mettre en relation des sons et des lettres

Très logiquement, on retrouve ce postulat en aval du cursus et à l'issue de la Maternelle l'élève arrivant au CP (Cours Préparatoire) est dépeint ainsi dans ce même Bulletin Officiel du 19 juin 2008 au début du chapitre consacré au *Cycle des Apprentissages Fondamentaux - Programme du CP et du CE1*<sup>202</sup> :

*À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte, il distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit.*

Le document plus récent "Le langage à l'Ecole Maternelle" (CNDP-SCEREN, 2011) insiste sur l'importance de la conscience phonique, phonémique et phonologique et mentionne plusieurs activités corporelles (rythmes, gestes, etc) pour les apprentissages langagiers (syllabes et mots), mais ne fait pas de référence explicite à un travail sur le geste articulatoire (métaphorisé ou non). Et on y trouve une phrase qui semble signifier le peu de cas fait de l'acte phonatoire : "*répéter: c'est l'activité la plus facile puisqu'elle ne nécessite qu'une focalisation sur le flux sonore entendu*" (p 80).

La méthode Borel-Maisonnny n'est évidemment pas nommée dans les textes officiels mais si l'on utilise le moteur de recherche du site de l'Education Nationale<sup>203</sup>, l'entrée "Borel-Maisonnny" ne donne pas moins de 9650 résultats<sup>204</sup> (y compris le mémoire de Jocelyn Perrin, l'étudiant mentionné *supra*). Une bonne partie des références renvoient au site Eduscol<sup>205</sup> qui offre de nombreux outils professionnels aux enseignants. On y trouve des mentions explicites ou implicites de la méthode Borel-Maisonnny dans diverses fiches de travail proposées par plusieurs Inspections Académiques. Par exemple, l'académie de Poitiers offre des guides d'activités incluant cette page<sup>206</sup> :

<sup>202</sup> [http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm).

<sup>203</sup> <http://www.education.gouv.fr/>.

<sup>204</sup> <http://www.education.gouv.fr/cid50125/le-moteur-de-recherche-de-l-education.html?cx=015736019646580121802%3Aajyr7ihj5ui&cof=FORID%3A10&ie=ISO-8859-1&q=borel-maisonnny>.

<sup>205</sup> <http://eduscol.education.fr/>.

<sup>206</sup> IEN St Maixent 04.05.2007 : [www2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/pratq\\_peda\\_cp.pdf](http://www2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/pratq_peda_cp.pdf) (p 3).

<p><i>Décomposer un mot en phonèmes :</i>  <i>Ce sont les activités ou exercices qui demandent à l'élève de décomposer oralement un mot non plus en syllabes, mais en, phonèmes, de façon linéaire. Exemple : le mot "tortue" sera décomposé en /t/ + /o/ + /r/ + /t/ + /y/, où chaque phonème a une position particulière</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ « Chanter » les phonèmes du mot : rideau / [r] [i] [d] [o]</li> <li>▪ Démarche utilisée dans le déchiffrage des textes en lecture</li> <li>▪ Isoler le phonème en passant par l'intermédiaire de la syllabe</li> <li>▪ <b>Complément avec gestuelle de Borel-Maisonny</b></li> <li>▪ Discrimination auditive pour écrire un mot</li> <li>▪ Ecrire pour établir des correspondances entre phonèmes entendus et graphèmes possibles</li> <li>▪ Supprimer le phonème en attaque du mot ou en final</li> </ul>
--	---

Ce statut incertain de la méthode Borel-Maisonny (qui est aussi évoquée dans le DVD *Apprendre à lire* diffusé dans les écoles pendant l'année scolaire 2006-2007<sup>207</sup>, sans être explicitement nommée nulle part) était déjà repérable dans le rapport adressé au Ministère par l'Inspection Générale de l'Education Nationale en 2007<sup>208</sup> :

<p><u><i>Mise en œuvre de la politique éducative de l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages fondamentaux</i></u>  <i>La plupart des enseignants rencontrés savent préciser ce qui fait défaut dans le manuel utilisé et expliquent comment ils apportent les activités complémentaires nécessaires, souvent en s'appuyant sur un autre manuel ou fichier, parfois aussi en introduisant parallèlement l'appui d'une méthode gestuelle, qui associe un geste à chaque son</i><sup>209</sup>. (p 8)  <i>Près du quart des enseignants rencontrés (...) ont recomposé complètement un appareil, parfois complexe, qu'ils jugent plus adapté, qu'ils fabriquent et font évoluer en empruntant à diverses sources.</i> (p 8)</p>
---

Précédemment, la méthode était citée dans une étude<sup>210</sup> menée par Gérard Bastien pour l'INRP (Institut National de Recherche Pédagogique), organisme partenaire du Ministère :

<p><i>A partir des années 1970 un courant scientifique envahit les manuels, prenant son origine dans la «méthode phonologique» ("Schneider" 1961) et «la méthode de lecture phonétique» ("Nounourse et ses amis" 1965) héritée des travaux de Mme Borel-Maisonny.</i> (Bastien, 1987 p 56)</p>
--

Plus tôt encore, l'INRP mentionnait la méthode Borel-Maisonny en termes plutôt favorables :

<p><i>Les méthodes inspirées de Mme Borel-Maisonny ("Bien lire et aimer lire" ; "Nounourse"... ) invitent l'enfant à écouter (on part du son) et immédiatement à associer (en plus du geste pour Bien lire et...) une graphie, la graphie étant la plupart du temps la valeur de base de la lettre (au début).</i> (Romian, Bianco, Charmeux &amp; al., 1982 p 161)</p>
---

<sup>207</sup> (CNDP-SCEREN, 2006) ; le contenu est toujours accessible en ligne à partir du site Eduscol (Accueil > Ressources 1<sup>er</sup> degré > Maîtrise de la langue française > Lecture > DVD "Apprendre à lire"). Dans un document plus récent, "Lire... une année d'apprentissage de la lecture au CP" proposé sur le site du CNDP, dans la partie "Archives", une vidéo montre une leçon de lecture en CP datée de 1970 où l'enseignante exécute (et fait exécuter) une palpation du larynx pour distinguer consonne sourde/sonore ([v/f]) ; le commentaire précise: "Des exercices continués de l'Ecole Maternelle... aident l'enfant à entendre et sentir les sons qu'il émet."(CNDP-SCEREN, ND).

<sup>208</sup> (Bouysse, 2006).

<sup>209</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>210</sup> Prolongement d'une thèse Lettres et Sciences humaines de l'université Lyon II soutenue en 1986 : Cinquante ans de méthodes de lecture au Cours Préparatoire (de 1930 à nos jours) Orthographe — Langue — Idéologie.



Nous verrons plus loin (chapitre 3) que d'autres références officielles méritent aussi d'être prises en considération et que la méthode Borel-Maisonny occupe toujours une place particulière dans le panorama des méthodes de lecture.

### 1.8.2. Rayonnement et diffusion

La méthode Borel-Maisonny a connu une large diffusion et a été adaptée avec plus ou moins de bonheur à d'autres univers linguistiques<sup>211</sup>. Un site péruvien<sup>212</sup> propose une méthode gestuelle directement issue de la méthode Borel-Maisonny

#### *EL MÉTODO GESTUAL*

***Fue aplicado por primera vez en Francia en 1966<sup>213</sup> por Borel-Maisonny en niños sordos o con problemas de lenguaje.***

► *Fue rediseñado por Alliende, Condemarin y Chadwick con el nombre "dame la mano" para prevenir problemas disléxicos.*

► *Busca asociar fuertemente la relación fonema-grafema-articulema a través de la utilización del gesto asociado con la emisión fonoarticulatoria del fonema.*

*Algunos gestos recuerdan :*

- *El punto de articulación del fonema.*

- *La forma del trazo.*

► *La utilización de la modalidad motora posibilita aún más el proceso de retención y recuperación de la información.*

► *La explicación es que intervienen mayores áreas cerebrales: frontales, parietales, cerebelo.*

► *Previene errores de lectura como inversión o confusión.*

En 1986, un programme de l'UNESCO destiné à la Guinée Equatoriale utilisait une méthode calquée sur la méthode Borel-Maisonny et adaptée à l'espagnol<sup>214</sup>. On trouvera les détails en annexe 19. Ailleurs, la méthode semble avoir inspiré des approches connexes, utilisant la gestuelle comme support d'apprentissage phonémique ; ainsi une méthode *verbo-tonale* italienne fait *correspondre* "*micromouvements phonoarticulatoires*" et "*macromouvements corporels*"<sup>215</sup> :

#### **METODO VERBO-TONALE**

*"...la parola, nella sua produzione e nella sua percezione, è studiata nel metodo verbo-tonale in tutta la catena della comunicazione : emissione, trasmissione, ricezione e percezione."*

*"...il corpo, in rapporto dialettico staticità-movimento (off-on), è biologicamente coinvolto nella comunicazione verbale. Quando partiamo eseguiamo una serie di movimenti del corpo che sono*

<sup>211</sup> D'autres méthodes de lecture gestuelles d'origine française ont connu le même processus. Dans la deuxième partie de cette étude (2.1. tableau 13), on trouvera le tableau des gestes de la méthode *Jean qui rit* associés au système phonémique du portugais (la méthode est utilisée au Portugal et au Brésil).

<sup>212</sup> [http://portal.perueduca.edu.pe/calendario\\_civico/especiales/recurso\\_mm\\_lectura/metodos\\_lectura.pdf](http://portal.perueduca.edu.pe/calendario_civico/especiales/recurso_mm_lectura/metodos_lectura.pdf) [ND consulté le 15.09.11] p 27 et 28.

<sup>213</sup> Sic.

<sup>214</sup> Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura París, 1986. Programas de participación y de cooperación técnica / Formación de docentes en las técnicas de lectura y escritura. <http://unesdoc.unesco.org/images/0006/000687/068739so.pdf> [ND consulté le 15.09.11] p 18 et 19.

<sup>215</sup> <http://www.mondovi.polito.it/UTS/APPRENDI/allegato3.pdf> [ND consulté le 15.09.11].

*sincroni, connaturali e isomorfi ; si crea una perfetta combinazione dei movimenti del corpo con i movimenti fonoarticolatori*<sup>216</sup> .”

“...il metodo verbo-tonale crea un significante a due dimensions di codificazione, uno sonoro e uno cinesico, oppure un doppio significante di cui uno funge da rinforzo all'altro.”

RITMI CORPOREI FONETICI :

MACROMOVIMENTI

movimenti delle grand masse musculari legati ai vari livelli di tension e/o rilassamento

MICROMOVIMENTI

movimenti specifici dell'apparato fonoarticolatorio

Sur Google, l'entrée "méthode Borel-Maisonnny" ouvre 14 200 réponses, et ce score monte à 27 500 pour l'entrée "Borel-Maisonnny" seule. Cette méthode qui fut à ses débuts une mise en application d'avancées scientifiques (cf. *supra* Bastien) et qui peut encore être considérée *a priori* comme conforme à des hypothèses pertinentes (ce sont celles que j'ai exposées et auxquelles je me réfère) est aujourd'hui aussi revendiquée par certains courants traditionalistes<sup>217</sup> comme une méthode "qui a fait ses preuves". Les forums et sites Internet en fournissent de nombreux exemples. Ainsi le groupe SOS Education, qui se pose en défenseur convaincu d'un retour aux "valeurs de l'école républicaine" a-t-il établi un palmarès des "méthodes qui marchent" ; plusieurs ouvrages y sont conseillés (pour la plupart assez anciens : la première place est tenue par la méthode Boscher dont les premières éditions datent des années 1920), et certains utilisent une méthode gestuelle. La méthode Borel-Maisonnny y figure naturellement, en bonne place<sup>218</sup> :

*Certaines méthodes utilisent des gestes pour apprendre à lire, pour aider l'enfant à utiliser toutes les capacités de son cerveau. Cela peut vous sembler étrange. Mais les gestes disparaîtront d'eux-mêmes dès qu'ils ne seront plus utiles.*

(...)

16 ouvrages conseillés, parmi lesquels :

"*Bien lire et aimer lire*". Clotilde Silvestre de Sacy & Suzanne Borel-Maisonnny. Ed. ESF

"*Nounourse et ses amis*" (méthode de lecture phonétique). Marie De Maistre. Ed. Utovie

"*Méthode Jean Qui rit*" (méthode gestuelle). Marie-Brigitte Lemaire. Ed. Pierre Téqui

"*La planète des Alphas*". Claude Huguenin & Olivier Dubois. Ed Récréaire

D'autres pages Internet, moins marquées idéologiquement, font aussi la promotion de la méthode Borel-Maisonnny. Elles émanent principalement d'orthophonistes ou d'enseignants du premier degré et la plupart proposent des outils et des conseils. C'est souvent là que les utilisateurs trouvent le matériau principal : les planches présentant les gestes associés aux différents phonèmes. Par exemple, voici des fragments extraits du blog "Le chêne parlant" ; la méthode y est chaudement recommandée, et l'auteur cite en bas de page d'autres sites pour approfondir la recherche. Pourtant,

<sup>216</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>217</sup> Le bizarre débat sur les "méthodes de lecture" que j'ai évoqué *supra* et l'ostracisme des "méthodes globales" dans les milieux conservateurs a contribué à la mise en exergue des méthodes analytiques, syllabiques et phonétiques.

<sup>218</sup> [www.soseducation.org/savoir\\_lire\\_au\\_cp.php](http://www.soseducation.org/savoir_lire_au_cp.php).

il met aussi quelques bémols à son utilisation directe<sup>219</sup> :

*Naturellement, en classe, il ne s'agit nullement d'utiliser tous les phonèmes présentés. Seuls ceux relatifs aux lettres ou syllabes proches, seront employés. Cela réduit considérablement leur nombre (les voyelles étant toujours bien identifiées, il sera donc inutile de les citer). En outre, certains gestes étant moins opérants – du moins est-ce ce que j'ai pu constater à l'usage - ou peu "marquants", tels ceux du B ou du D, ces derniers ne seront pas plus abordés. Reste les plus « efficaces ». Généralement le V et le F, le M et le N, le C, le P, le L, le G, le J, et le R, cela réduit considérablement leur nombre (une bonne dizaine, à moduler suivant les élèves)*

*(...)*

*Faut-il l'employer telle quelle ?*

*Évidemment, non. Comme tout outil, il est susceptible d'améliorations, de modifications. Il s'agit de se l'approprier.*

*Par exemple pour le « F ». L'enfant sur la photo, coupe horizontalement l'espace, le pousse (comme le montre Annie Dumont) afin de signifier l'air qui s'expulse des poumons. Mais - à mon sens – il est plus efficace d'utiliser un geste ascendant, rappelant le décollage de la fusée.*

*Pour le "Gue", le geste est trop proche du « ke (C) », raison pourquoi, mettre la main sur la gorge (« Gue comme gorge ») est plus adéquat.*

*Nota : les élèves font bien la différence entre la modification générée à l'école et le geste de l'orthophoniste.*

*(...)*

*Sites utilisant la méthode Borel-Maisonny et proposant des activités :*

*"Petits pas". Remarque : la méthode est ici utilisée pour chaque lettre. Le sous-main peut être utile.*

*"La petite souris". A noter : des fiches élèves intéressantes. La maison des sons...*

*"Ecole Lakanal" (il existe d'autres fiches intéressantes sur ce site.)*

Dans l'extrait ci-dessus, on aura noté les notations laborieuses des sons et phonèmes causées par le refus d'utiliser l'API. Cet outil pourtant maintenant bien connu et seul apte à lever approximations et ambiguïtés continue à être sous employé chez les enseignants du premier degré<sup>220</sup>. Voici un passage de la présentation d'un manuel récent où apparaît cette réticence (répercutée par l'éditeur) ; l'argument avancé est très contestable (Bentolila, 2012, p 17 : 6. *L'étude du code et l'identification des mots > B. La démarche*).




*La représentation écrite du phonème dans le cahier-livre de l'élève est faite à l'aide du graphème le plus fréquemment utilisé. Ce dernier est présenté dans une bulle symbolisant la parole\*.*

**Remarques : L'alphabet phonétique n'a volontairement pas été choisi de façon à ne pas créer de surcharge d'apprentissage pour les élèves.**

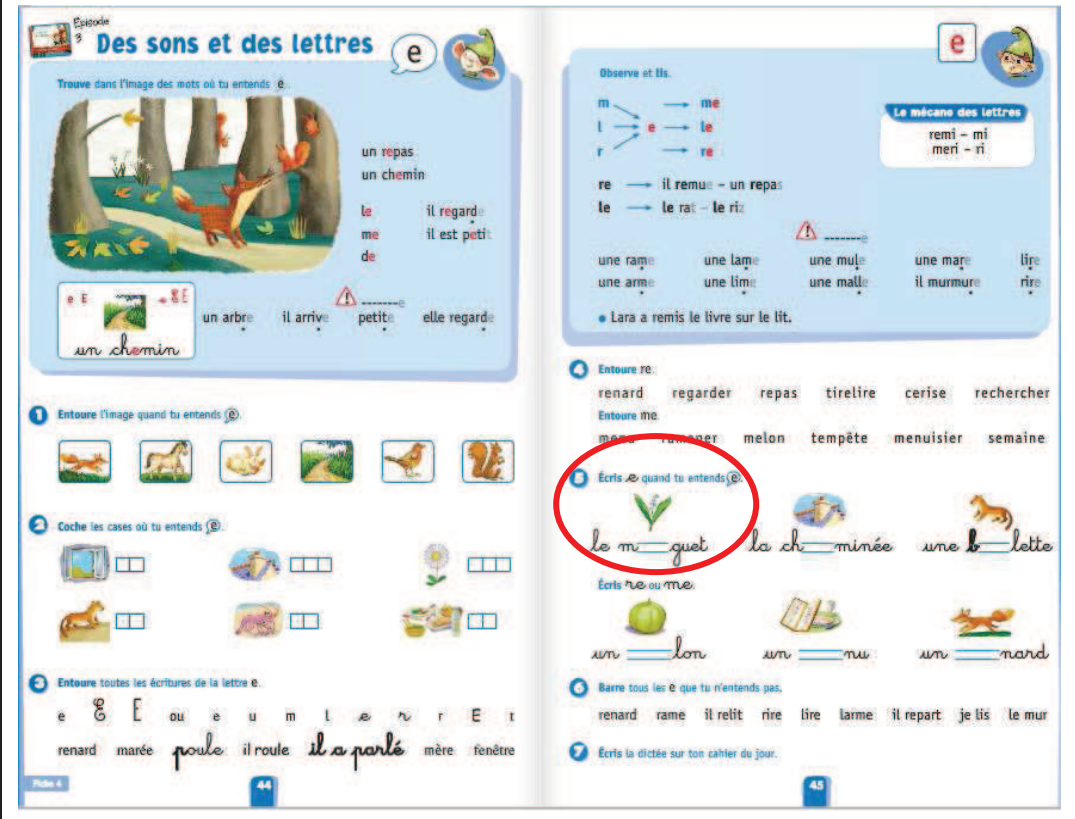
<sup>219</sup> <http://lecheneparlant.over-blog.com/article-la-methode-borel-maisonny-une-aide-pour-l-eleve-en-difficulte-de-lecture-un-outil-pour-l-enseignant-85552664.html>.

<sup>220</sup> Cette réticence des enseignants du premier degré face à cet outil peut rappeler ce qui s'est passé dans l'enseignement des langues étrangères. Dans les années 1960, l'API a connu une grande vogue dans les manuels et les méthodes, puis cet engouement s'est atténué jusqu'à ce que, quelques années plus tard, l'API soit considéré avec une extrême méfiance et banni des usages. Comment expliquer cette évolution ? Apparemment, plusieurs enseignants ont rechigné à employer cet outil auquel ils n'avaient pas été formés, d'autres s'y sont essayés avec des réussites variées ; finalement, l'outil s'est révélé peu productif et même parfois source d'erreurs, malentendus et ratés pédagogiques qui ont entraîné son discrédit. Mais dans ce cas de figure comme dans bien d'autres, la façon dont il a été "parachuté" sur des enseignants non préparés et non formés devrait être interrogée.

Lorsqu'il y a plusieurs graphèmes pour un phonème, le plus fréquent est présenté en premier et les autres graphèmes du phonème sont présentés sur une autre page.

\* À un phonème peut correspondre un ou plusieurs graphèmes. Chaque graphème peut avoir plusieurs graphies qui lui correspondent. Exemple : phonème :  ; graphèmes :   – graphies : o a O Au.

Si je relève ce point, c'est parce qu'il me semble relever d'une tendance qu'on retrouvera paradoxalement dans la méthode Borel-Maisonny (pourtant élaborée par une orthophoniste et une phonéticienne compétente), celle de la recherche d'un compromis entre le système phonémique et le système graphémique qui accorde finalement la prévalence au graphémique par concession à "l'usage" et par désir de privilégier l'accès à la lecture-écriture<sup>221</sup>. Les inconvénients de ce refus de l'API apparaissent clairement dans le passage ci-dessous où l'on ne sait plus s'il s'agit du <e>, du <é>, du <è>, du [ə], du [œ], du [ø], du [e], du [ɛ]... Le choix de cette transcription "plus simple" me paraît vraiment compliquer les choses. Dans l'exercice 5 de la page 45 (item "le muguet"), même l'imprimeur s'y est perdu !

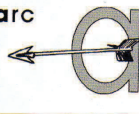

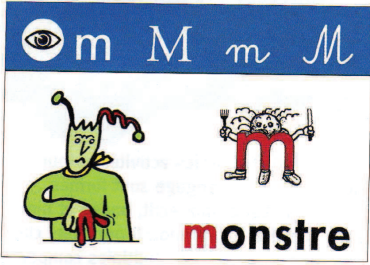
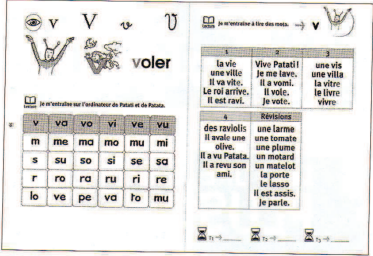


11. *Un monde à lire* (Boyer & al., 2012) Kimamila CP cahier-livre 1 pp 44-45

<sup>221</sup> Par exemple, le phonème [ɛ̃] est généralement appréhendé sur la base de la graphie "in" comme s'il s'agissait d'un [i] nasalisé alors qu'il s'agit bien d'un [ɛ] nasalisé ; l'argument avancé est que la référence graphémique est moins perturbante et qu'il serait malaisé de justifier la référence phonémique. Pourtant, la graphie "in" est loin d'être la seule : "ain, ein, yn" et leurs variantes "aim, eim, ym" ne sont pas si rares ; dans plusieurs régions de France, on pourrait y ajouter "un" et "um". En outre, dans des mots aussi courants que "bien", "mien", "chien" la graphie "e" apparaît clairement (et on peut aisément utiliser la flexion "mien / mienne" [m jɛ̃] / [m jɛ̃ n ə]). Ce "en", ailleurs sera prononcé [ɑ̃] et tout ceci illustre parfaitement l'impossibilité de concilier simultanément les deux codes, qu'il vaut donc mieux aborder chacun dans sa logique. La référence graphémique n'éclaire que ce qu'on choisit d'éclairer et projette autant d'ombres de confusion que la référence phonémique... qui a elle au moins le mérite d'être juste.



Les gestes de la méthode Borel-Maisonny sont aussi une référence pour d'autres méthodes de lecture utilisant la gestuelle à divers degrés. Ainsi dans le manuel *Lire avec Patati et Patata* trouve-t-on des gestes associés aux sons (il n'est pas toujours approprié de parler de phonèmes, et on constatera aisément que les références sont clairement graphémiques) étudiés ; certains sont issus en droite ligne des gestes Borel-Maisonny, comme ci-dessous celui du <m> / [m].

UN SYSTÈME MULTIRÉFÉRENTIEL OUVERT À TOUS LES STYLES COGNITIFS		
Référent visuel et créatif	Référent kinesthésique	Référent narratif et auditif
La lettre me fait penser à...	Le geste qui se superpose à la lettre.	L'histoire de la « lettre vivante » pour se rappeler le son qu'elle produit
<p><b>arc</b></p> 		<p>Le <b>a</b> tire sur tout ce qui bouge avec son arc. À force, il a mal au bras. « aaaaaaa ! »</p>
Le tableau des différentes entrées possibles		
 <p>Les 40 cartes-sons gestes-lettres</p>		 <p>Les fiches de lecture-code</p>

12. *Lire avec Patati et Patata*. (Straub & Christophe, 2005)

La méthode *Léo et Léa*<sup>222</sup>, éditée en 1999 chez Belin avait alors été présentée comme particulièrement conforme aux exigences des programmes et aux données de la recherche. Mais l'édition remaniée 2004 avait subi une sévère critique (celle-ci portait essentiellement sur la non-motivation des textes supports et sur de nombreuses incohérences notionnelles) d'Eveline Charmeux<sup>223</sup> qui, en 2006, publiait un article se concluant en ces termes : "*L'utilisation de cet outil nuit gravement à la santé du futur lecteur*". Dans des éditions ultérieures, un outil nouveau apparaît dans les ouvrages de la collection : des gestes manifestement inspirés de la méthode Borel-Maisonny, avec quelques modifications. Mais là aussi on repèrera bien des choses étranges. Ainsi les tableaux récapitulatifs regroupent-ils les sons-gestes en trois catégories : les voyelles, les semi-voyelles et les consonnes. La catégorie "semi-voyelles" est particulièrement surprenante. *A priori*, on pourrait supposer qu'elle correspond aux phonèmes [w], [ɥ] et [j], aussi appelés "semi-consonnes" (ce qui est d'ailleurs une appellation préférable puisque leur fonctionnement dans la











<sup>222</sup> Michelle Sommer, Thérèse Cuche. *Léo et Léa CP – Lecture. Lire avec Léo et Léa*. Belin

<sup>223</sup> *Étude d'une méthode officielle d'enseignement de la lecture : La méthode « Lire avec Léo et Léa » de Thérèse Cuche et Michelle Sommer*. Un texte d'Eveline Charmeux professeur honoraire de l'IUFM de Toulouse auteur de nombreux ouvrages sur l'enseignement de la lecture et de la langue. <http://dcalin.fr/publications/charmeux4.html>









syllabe est bien celui d'une consonne) ; mais en réalité seul le [j] (celui de la méthode Borel-Maisonny) est correctement caractérisé. Le [w] (également absent dans la méthode Borel-Maisonny qui traite par exemple le "oi" comme un son unique) est remplacé par son "cousin" vocalique [u] et le "oi" est donc assimilé à un [u] + [a]... mais le "oin" est toujours associé à un geste unique comme dans la méthode Borel-Maisonny. Sur le même modèle, le [ɥ] est remplacé par un [y] et "nuit" = [nɥi] devient tout bonnement [nyi] (il n'est même pas présenté comme un geste en deux temps, comme le "oi" : il est clairement dissocié en deux éléments, présentés respectivement par "Léo" et "Léa") ; par voie de conséquence, le [y] disparaît de la liste des voyelles, réduites aux seules [a], [i], [e], [ɛ], [ə], [ø] et [œ]. Comme le "o" a subi le même sort, on comprend mieux à quoi correspond cette catégorie des "semi-voyelles" : il s'agit de toutes les "associations" graphémiques ou phonémiques comportant des voyelles (mais dans ce cas, pourquoi le "a" et le "e" présents dans le groupe "eau", et le "i" présent dans le "oi" ont-ils résisté ? peut-être parce qu'il fallait bien conserver une rubrique "voyelles..."). Ainsi y trouve-t-on le phonème digraphémique [u]/<ou> aux côtés des "oi" et des "oin", mais aussi de toutes les voyelles nasales. Pour ces dernières, le [õ] de la méthode Borel-Maisonny a disparu, désormais assimilé au [ɛ̃] ; par contre, le [ɔ] est désormais distingué du [o]. Pour les voyelles, on notera que la distinction [e] / [ɛ], uniquement appuyée sur une référence graphémique chez Borel-Maisonny (la main reproduit la position de l'accent aigu ou grave), est désormais étayée par un indice articulatoire (l'autre main traduit la plus ou moins grande ouverture buccale). Pour les consonnes, le geste du [f], qui se faisait à hauteur de la taille chez Borel-Maisonny se fait désormais à hauteur de la gorge ; le geste du [b] a abandonné la référence graphémique "boule devant" (main semi-fermée placée devant l'abdomen) pour lui substituer une référence articulatoire (les mains viennent sentir le gonflement des joues dans la phase initiale d'occlusion) ; enfin, dans les versions récentes, les trois doigts (référence graphémique) du "m" viennent appuyer sur les lèvres (occlusion labiale initiale). Ces modifications semblent parfois aller dans le sens d'une meilleure prise en compte des processus articulatoires, mais tout cela se fait de façon peu formelle, voire incohérente, et la logique qui prévaut au système reste opaque. Celui-ci ne traduit donc pas clairement les processus à l'œuvre et ne peut pas servir de référence pour les comprendre.













## LES VOYELLES

		
	i y	ile - pie - ami Yves - il y a - pyjama
	a, à, â	arbre - à - Pâques
	é er, ez	thé - élève - fermé fermer - nez
	è, ê et ett, ell, err ai, âi, ei	élève - lèvres - tête fouet - jouet assiette - belle - terre lait - maître - neige
	e	cheval - me - cheveux
	eu	heureux - joyeux
	œu, eu	cœur - œuf - neuf










## LES SEMI-VOYELLES

		
	y ill ail - aill eil - eill euil - euill ouil - ouill	crayon - joyeux fille - quille épouvantail - paille soleil - abeille écureuil - feuille fenouil - grenouille
	ui	lui - bruit - nuit
	ou	souris - loup - toujours
	u, û	cube - sur - mûre
	oin	point - loin - coin










## LES SEMI-VOYELLES

		
	o ô au, eau	vélo - moto - trop hôpital jaune - château
	o, au	école - comme - Paul
	an, am en, em	maman - dans - jambe cent - dent - temps
	on, om	rond - mon - nombre
	in, im ein ain	lapin - cinq - timbre plein - peinture main - maintenant
	un, um	lundi - un - parfum
	oi, oï	roi - pourquoi - boîte









## LES CONSONNES

		
	p, pp	papa - pour - apprendre
	b	robe - bien - beaucoup
	t, tt	tard - toi - botte
	d, dd	doigt - dans - addition
	c, cc qu, q k ch	crocodile - car - accord requin - quand - coq kangourou - kiwi chorale - cœur
	g, gu	gare - grand - bague

### LES CONSONNES

		
	f, ff ph	fée - fin - coffre éléphant - phoque
	v w	voiture - livre - avant wagon - Edwige
	s, ss c, ç t sc	savon - son - dessous citron - ceci - leçon attention - patience scie - sciences
	z s	zèbre - zéro - seize maison - cousin - raisin
	ch sh	chien - chez - chaque short - shampoing
	j g(e), g(i)	jupe - jamais - jour pigeon - rouge - cage girafe - bougie - gilet

### LES CONSONNES

		
	l ll	lapin - lune - le - la colle - village - ballon
	r rr	rose - mer - parfois arrière - terre - beurre
	m mm	chemin - même - moi pomme - comment
	n nn	banane - non - nuage bonnet - bonne - année
	gn ni	montagne - champignon panier

13. Léo et Léa CP – Lecture. (Sommer & Cuche, 2013).

Les auteurs ne semblent au demeurant pas accorder une place bien importante à la gestuelle dans les processus d'apprentissage : celle-ci n'est qu'un étayage quasi-anecdotique qui n'a ni profondeur ni durée. Voici d'ailleurs ce qui en est dit dans le site officiel à la rubrique "Questions fréquentes" des "Parents" :

**Questions fréquentes > Parents**

**Quelle est l'utilité des gestes ?**

*Le lien entre le son et la lettre est arbitraire, conventionnel. C'est un codage abstrait.*

*Les gestes aident beaucoup d'enfants à mémoriser le son de la lettre parce qu'ils établissent un lien entre l'aspect de la lettre et la façon dont elle est prononcée.*

*De lui-même, l'enfant abandonne le geste dès qu'il n'en a plus besoin<sup>224</sup>.*

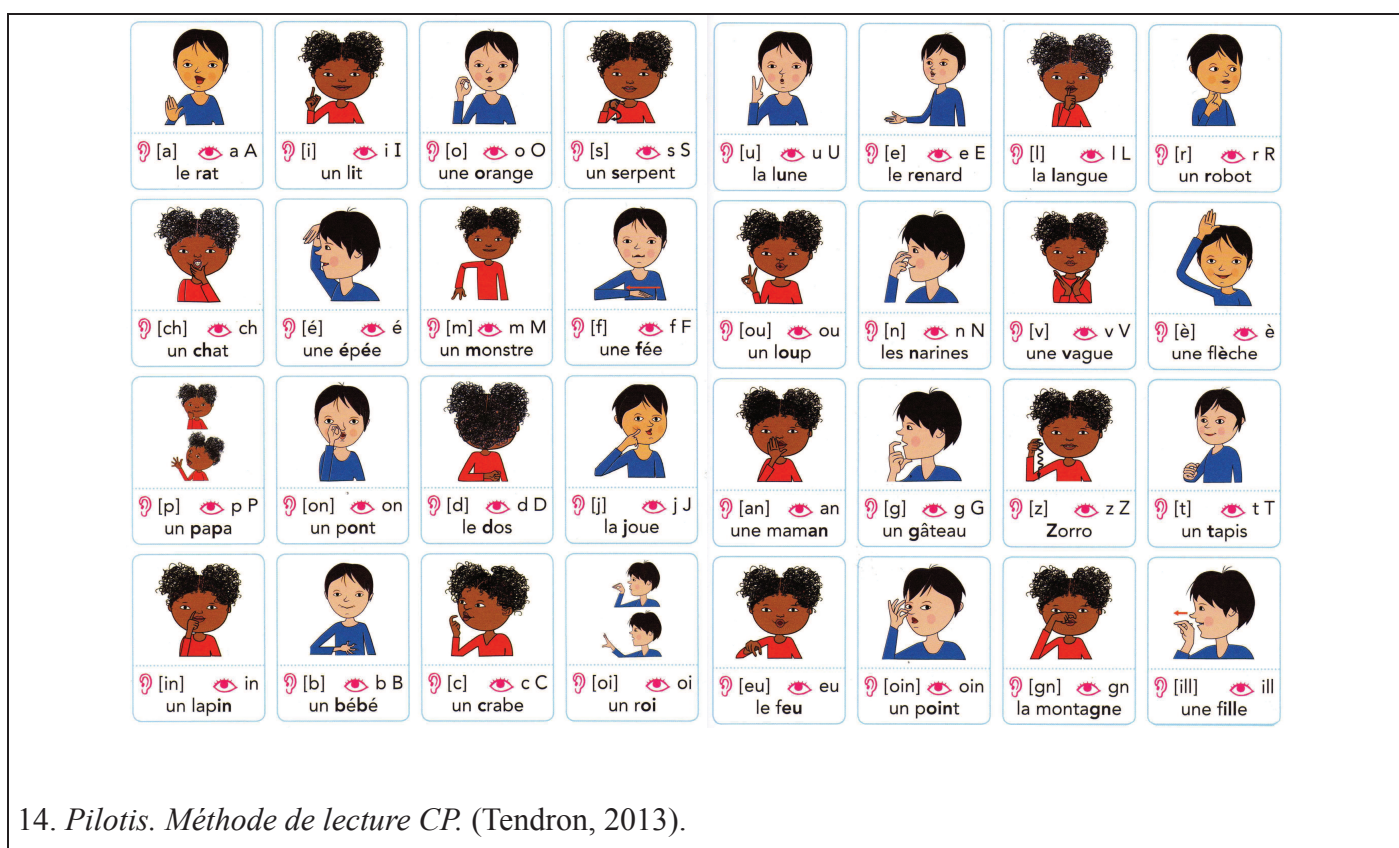
Une autre méthode de lecture récente s'est directement inspirée de la gestuelle Borel-Maisonny, mais il est à noter que rien n'est dit de cet emprunt dans les paratextes des différents ouvrages. Il s'agit de la méthode *Pilotis* (qui, selon le bandeau figurant sur les couvertures "*ancrer la lecture dans la vie*")<sup>225</sup>. On trouvera peu d'explications sur le rôle et le statut des gestes dans le

<sup>224</sup> <http://www.leolea.org/index.php/Quelle-est-lutilite-des-gestes.html>

<sup>225</sup> Tendron, D. (2013). *Pilotis. Méthode de lecture*. Paris : Hachette.

paratexte. Voici tout ce qui figure dans l'Avant-propos du cahier d'exercices (p 3) : "**L'apprentissage du code** : (...) Sur la page de gauche : (...) — un **support gestuel** (un personnage qui mime le son) pour **s'approprier le son.**"

Les gestes, présentés par des dessins comme dans la méthode *Léo et Léa*, reprennent fidèlement les gestes Borel-Maisonnay à quelques détails près : le [œ] a disparu, et le "x" ne figure pas dans la planche récapitulative (dans le "manuel d'apprentissage du code"). En y regardant de plus près, on constate que dans le "cahier d'exercices", la lettre <x> est abordée en dernière, à la fin (p 140 sur 143), et n'est pas accompagnée de "geste" ni de symbolisation phonétique : elle est réellement traitée comme un graphème présentant plusieurs réalisations phonétiques ([ks], [gz], [s], [z]) ; mais, à la toute fin du "manuel" (p 140 sur 143), dans la leçon sur le "x", le signe Borel-Maisonnay (associé à la prononciation [ks]) réapparaît...



14. *Pilotis. Méthode de lecture CP.* (Tendron, 2013).

En conclusion, même si la méthode Borel-Maisonnay occupe dans les programmes et instructions de l'Éducation Nationale une place mal définie, elle reste la référence incontournable des méthodes de lecture "gestuelles".

### 1.8.3. Le mémoire de Jocelyn Perrin

Le sujet, la problématique et la méthodologie n'avaient pas posé de grands problèmes et je reçus bientôt les premiers écrits de mon étudiant. J'y repérai rapidement de nombreuses erreurs et bizarreries. On trouvera en annexe 21 les échanges significatifs entre l'étudiant et moi, et l'évolution



de certains passages. Les traits les plus saillants sont listés ci-dessous :

- mauvaise description-compréhension des processus phonatoires et articulatoires
- erreurs et approximations terminologiques (son, phonème, syllabe, catégories phonémiques)
- erreurs de transcription (mauvais usage de l'API et confusions entre codage phonémique et codage graphémique, notamment pour les digraphèmes vocaliques)
- classification hasardeuse des phonèmes consonantiques (orales et nasales, occlusives et constrictives, sourdes et sonores)
- mauvais traitement des semi-consonnes
- de façon plus générale, faible structuration du système phonologique et du matériau gestuel
- incompréhension de la logique de plusieurs gestes

Il aurait été injuste de mettre toutes ces erreurs sur le compte de l'étudiant concerné, qui faisait preuve d'un sérieux manifeste et d'excellentes capacités de raisonnement (son évolution au long du travail l'atteste, et la conclusion qu'il en a tirée<sup>226</sup> montre qu'il a compris les ressorts essentiels de sa problématique et que ses représentations et concepts ont évolué fructueusement). Certes, il n'avait pas suivi un cursus universitaire en Sciences du langage, mais c'est le cas de bien des étudiants postulant aux fonctions d'enseignement (et de l'immense majorité des enseignants en exercice). Je commençai par l'aider à compléter ses connaissances (API, classification phonologique et terminologie, schémas articulatoires) mais je m'aperçus bientôt à travers les échanges de courrier électronique et les discussions de vive voix que certaines erreurs et confusions semblaient suscitées par la méthode elle-même, ou tout au moins par le matériau utilisé et sa mise en œuvre. A titre d'exemple, l'étudiant mettait en opposition le [n] et le [m] en déclarant que le premier était une consonne nasale, et pas le second<sup>227</sup>. Je me souvins alors d'une séquence du DVD officiel "Apprendre à lire"<sup>228</sup> que j'avais trouvée ambiguë : dans une comparaison semblable entre ces deux phonèmes, l'enseignante, qui utilisait incontestablement la méthode Borel-Maisonnny (sans que celle-ci soit mentionnée à aucun moment, ni nulle part dans le livret d'accompagnement) soulignait la nasalité du [n] comme un trait distinctif. Elle n'affirmait pas explicitement que le [m] n'était pas un phonème nasal, mais j'avais néanmoins trouvé que l'exemple était mal choisi ou que l'extrait était malencontreusement tronqué. Dans la méthode Borel-Maisonnny, le geste associé au [n] se fait en portant deux doigts sur l'arête du nez alors que celui du [m] se fait en appuyant trois doigts sur un

---

<sup>226</sup> Cf. Annexe 19.

<sup>227</sup> On trouvera en annexe 20 les échanges où cette question apparaît.

<sup>228</sup> Cf. *supra* 1.8.1. Place dans les documents officiels de l'Éducation nationale. Il s'agit ici de deux séances enregistrées dans la classe de CP de Madame Rémond, école René-Rucklin (Belfort) ; toutes deux figurent dans la partie "La lecture en apprentissage" > *Les domaines d'apprentissage*" > "Construire et développer la conscience phonologique" > *La distinction entre [n] et [m] (Écouter et faire la distinction entre le son [n] et [m]) / Le son [n] (Retrouver le phonème [n] dans les mots prononcés par l'enseignant).*

support. Le manuel "Bien lire et aimer lire"<sup>229</sup> précise pour [n] "*il chante dans ton nez ; tu le sens avec tes deux doigts*" (livre 1 p 44), et pour [m] "*c'est une petite bête à trois pattes. Serre les lèvres, pour la faire chanter dans ton nez*"<sup>230</sup> (livre 1 p 30). Mais, renseignements pris, mon étudiant ne s'était pas servi du manuel mais avait procédé comme la majorité des enseignants utilisant la méthode : il avait téléchargé les fiches gestes sur un site Internet, et c'était uniquement à partir de ces images qu'il la mettait en œuvre. Il ignorait donc la précision mentionnée ci-dessus. Le trait nasal était donc repéré pour le [n] parce qu'exprimé dans le geste, et il ne l'était pas pour le [m] parce que non représenté dans le geste. La méthode (sous les espèces des fiches gestes) était aussi manifestement une référence pour les enseignants, pour construire leurs concepts et représentations. Mais cet outil semblait approximatif voire pernicieux puisqu'il générait aussi erreurs et confusions, au moins tel qu'il avait été utilisé par mon étudiant. Était aussi le cas pour les enseignants en exercice ? La source de confusion résidait-elle dans le mésusage ou était-elle inscrite dans le matériau lui-même ? Et pourquoi ce qui semblait une approche pédagogique et didactique intéressante n'était-il pas mieux cerné par les institutions de l'Éducation Nationale ? Ne retrouvais-je pas là le peu de considération accordé à la corporéité dans la communication langagière et l'enseignement ?

#### 1.8.4. Questions de méthode

Pourquoi s'intéresser à une méthode de lecture quand l'objet de réflexion initial était celui de la formation des enseignants à la communication présentielle ( oraux de concours et pratique de la classe) ?

L'analyse de ma situation de travail et des problèmes épistémologiques rencontrés au sein de l'organisme de formation m'a conduit à poser le paradigme de la corporéité comme sous évalué. La gestion du poids physique et émotionnel des tâches d'enseignement<sup>231</sup> est de fait laissée en grande partie à la charge de la personne, sans que sa dimension professionnelle n'ait été réellement traitée en profondeur. Ce problème ne peut être réglé à coup de recommandations et d'injonctions, ni même par la seule compréhension intellectuelle. Le corps ne peut pas toujours être remplacé par des discours à son propos. Ce qui est ici en jeu, c'est ce moment où la parole prend corps. Dans le processus praxématique de l'acte communicationnel<sup>232</sup>, le signifiant langagier s'actualise dans l'*in fieri*, la praxis phonatoire. Mais, acte sensorimoteur, le geste phonatoire participe aussi des

---

<sup>229</sup> Op. cit.

<sup>230</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>231</sup> Les situations d'oraux de concours qui ont été aussi évoquées dans les parties précédentes peuvent être considérées comme des variantes pour les présentes problématiques.

<sup>232</sup> Cf. *supra* 1.6. Synthèses : figures 9 et 10.

processus physiologiques non sémiotiques. Dans une approche visant non la description analytique des phénomènes mais l'optimisation opératoire, les interférences et interconnexions du cognitif, du linguistique et du physiologique (j'y inclus les manifestations émotionnelles) ne peuvent être écartées comme non pertinentes ; il convient au contraire de clarifier les processus en œuvre et de trouver des moyens d'action.

S'il faut prendre en compte la corporéité dans l'actualisation des signifiants, c'est aussi parce qu'elle est le substrat incontournable des schèmes comportementaux et cognitifs. Une meilleure attention accordée au vécu et aux ressentis (et à la pratique de situations) permet de mieux comprendre les structures et les tensions courant sous les modèles culturels et les représentations complexes. La corporéité est un dialogue avec le monde et les partenaires se structurent mutuellement. Synthétisant les intuitions et les découvertes antérieures sur les rapports entre le corps et la parole, la praxématique de Robert Lafont a montré à travers le modèle de l'arthrôme comment le continuum de la chair était segmenté et structuré dans le verbe. Ce processus de la segmentation-structuration est inscrit dans le corps même du sujet et il transparaît dans les anamorphoses gestuelles.

Cette interface ténue du corps et du linguistique participe largement du préconscient mais elle peut être conscientisée par un travail de sensibilisation et d'habituation (elle peut aussi, cela va sans dire, être conscientisée involontairement et sans contrôle dans des accidents communicationnels) et traitée réflexivement.

La méthode de lecture Borel-Maisonny, semble au premier abord répondre parfaitement aux axiomes dégagés. Elle intervient au début du cursus scolaire, au moment où les sujets et leur parole sont confrontés aux premiers apprentissages réflexifs normés au sein de l'institution<sup>233</sup>. Elle vise à une "conscientisation corporelle" (j'englobe dans cette expression commode les processus proprioceptifs et endoceptifs conscients, ou tout au moins préconscients) de la praxis phonatoire et met le corps en action (et en jeu) ; elle s'appuie sur un système gestuel qui semble relever du processus anamorphique ; elle permet la segmentation du flux verbal et la structuration en éléments linguistiques discrets ; elle est utilisée à l'Ecole Maternelle pour favoriser la "conscience phonologique", et au CP pour appuyer sur cette dernière les apprentissages du lire-écrire ; elle assure ainsi une transition entre l'exploration phonémique, les catégorisations phonologiques et les codifications graphémiques. Enfin, le choix de cet objet, relevant lui aussi de l'univers scolaire mais situé à un niveau quasi antithétique (la formation des enseignants constitue en quelque sorte la fin d'un parcours d'élève et l'accession à la parole enseignante), permettra de vérifier si les axiomes retenus restent pertinents hors des premiers observables.

---

<sup>233</sup> Une hypothèse sous-jacente est que ce qui a été constaté au niveau de la formation des enseignants ne peut manquer d'avoir des liens avec les pratiques scolaires.



On a vu que l'Education Nationale avait vis-à-vis de cette méthode une attitude incertaine. Avant la mise en exergue de l'importance de la conscience phonologique, la méthode avait d'abord connu une reconnaissance implicite à cause du caractère scientifique attribué au soubassement phonétique et orthophonique ; puis son aspect trop mécaniste lui avait valu une relative désaffection lorsque la lecture fut considérée surtout comme accession au sens. Aujourd'hui, elle connaît un certain regain de faveur dans les pratiques car elle permet d'instaurer des outils et des exercices phonologiques ; elle reste la principale référence lorsqu'il s'agit d'associer langage et gestuelle. Mais l'institution n'a jamais clairement pris position pour (ou contre) l'utilisation de la gestuelle dans les apprentissages en langage ou en lecture.

On a vu aussi que les premières constatations issues du travail de Jocelyn Perrin et d'observations éparses soulignaient des erreurs et confusions étranges dont je ne savais s'il fallait les attribuer à la méthode ou à son mésusage.

Dans un premier temps, il me fallait cerner de plus près cette méthode, en comprendre les origines, les principes et les modalités de fonctionnement. Ce sera l'objet de la deuxième partie de ce travail.

## 2. La méthode Borel-Maisonny : une méthode praxémique de lecture ?

### 1. Article « Coquelicot »

La méthode Borel-Maisonny est une méthode d'apprentissage de la lecture. A l'origine, la méthode Borel-Maisonny est un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'entrée dans le langage. D'abord, utilisée auprès des enfants sourds, cette méthode est également reprise par des enseignants ordinaires qui sont en contact avec de jeunes enfants connaissant des difficultés d'expression. La méthode Borel-Maisonny utilise le canal visuel. Il s'agit de gestes symboliques utilisés au cours de l'apprentissage de la lecture. Il y a un geste par son et non par graphie. *Exemple : Il y a un geste pour le son O . Le même geste vaut pour les différentes graphies au, eau, os, ot, aut, aud, aux, ault, eaux.* Ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite relativement au son. Ils ne peuvent par conséquent être dissociés de l'apprentissage de la lecture. L'apprentissage de la lecture se fait en plusieurs étapes. Avant de découvrir le phonème puis par la suite son graphème, il convient de faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'est un son et d'où il vient. Pour cela, un premier travail de gymnastique phonatoire est essentiel à toute approche de l'apprentissage de la lecture : on apprend à respirer et à maîtriser sa respiration (on fait expulser l'air des poumons en l'économisant...). Puis, on commence le travail phonatoire proprement dit en travaillant sur les caractères phonatoires de chaque phonèmes : vibrations glottales ou non, vibrations orales ou nasales, position de la langue... La conscience de la position articuloire est pour Suzanne Borel-Maisonny une condition sine qua non à l'émission d'un phonème. Le geste associé au phonème permet de créer un conditionnement à l'identification de la lettre écrite et de l'articulation correspondante qui doit être d'une solidité parfaite. Le geste permet aussi de travailler la tension, l'intensité et la durée du phonème. Le geste, en outre, est très utile chez les enfants présentant des troubles de mémorisation. Le phonème n'est plus un élément sonore isolé. Il a, en plus, une image visuelle qui facilitera à la fois la mémorisation mais aussi par la suite la relation phonème-graphème. Il est à noter que ces gestes disparaissent d'eux-mêmes dès que l'enfant a acquis les automatismes lui permettant de fixer phonème et graphème donc de déchiffrer. La méthode Borel-Maisonny est une aide au déchiffrement. Pour que l'acte de lire soit complet, il convient de travailler en parallèle sur le sens.

Breil Isabelle — Professeur Spécialisé Déficiants Auditifs

Le texte présenté dans l'encadré 1 peut être trouvé sur plusieurs pages internet. Signé par Isabelle Breil, Professeur Spécialisé Déficiants Auditifs, il émane de l'association Coquelicot, Association de Parents d'Enfants Sourds et Malentendants du Pays d'Aix (lien : <http://coquelicot.asso.free.fr>). Cette association, créée sur initiative privée en 2004, propose d'aider à l'intégration des enfants déficiants auditifs en milieu scolaire. Elle s'appuie notamment sur la méthode LPC (Langue Française Parlée Complétée) qui consiste à faciliter la lecture labiale par un système de codage manuel des syllabes. Huit signes polyvalents correspondent aux consonnes, cinq aux voyelles. Par exemple, l'index levé, autres doigts repliés est associé au [d] de <dos>, au [p] de <par> et au [ʒ] de <joue> ; la main placée à plat contre le menton vaut pour le [ɛ] de <mais>, le [u] de <mou> et le [ɔ] de <fort><sup>1</sup>. On le voit, et c'est pour cela que nous avons donné ces quelques précisions, ces outils s'inscrivent dans l'approche visant à

<sup>1</sup> Les phonèmes (dans leur valeur phonologique) sont normalement notés entre traits obliques /n/ et les phones (leurs réalisations effectives en contexte) entre crochets [n]. La distinction entre phonèmes et phones n'est pas toujours aisée et pas toujours pertinente et lorsqu'il sera nécessaire de la faire, je le signalerai et utiliserai alors les deux notations appropriées. Le reste du temps, j'utiliserai indifféremment la notation entre crochets, mieux lisible et conforme aux usages courants dans l'univers

l'oralisation des sourds et malentendants, qu'on peut opposer à l'utilisation, de la LSF (Langue des Signes Française); dans ce dernier cas en effet, l'oralisation est abandonnée et le vecteur langagier est purement gestuel et visuel. Les différences entre ces deux écoles ont été présentées et débattues par Olivier Sacks (1996) qui a souligné les fortes oppositions idéologiques qu'ont toujours rencontrées les "signeurs" de la part des partisans de l'oralisation (appareillée ou non) censée seule capable de ramener les sourds dans la communauté langagière "normale".

## 2.1. Historique

Madame Borel-Maisonny (1900-1995), phonéticienne et grammairienne de formation, fut élève de l'Abbé Jean-Pierre Rousselot (1846-1924), phonéticien et dialectologue, qui fut un des fondateurs de la phonétique expérimentale. En 1926, elle entame une collaboration avec le docteur Victor Veau (1874-1949) qui opère les enfants atteints de divisions palatines et de becs-de-lièvre. Elle est ainsi amenée à tenter d'aider les enfants opérés à recouvrer une voix et une articulation meilleures.

Ses premières rééducations auprès d'enfants opérés de divisions palatines, se font de manière tout à fait expérimentale, le terrain étant alors parfaitement inexploré. Elle publie ses premiers résultats en 1929 dans la Revue de Phonétique. Elle constitue progressivement un corpus important d'observations, d'expérimentations et de travaux sur les troubles de la voix, de la parole et du langage oral. Elle étendra sa recherche et ses activités à l'écrit et fera ainsi émerger une nouvelle discipline de réadaptation : l'orthophonie. Les premières « Attestations d'étude d'orthophonie » seront délivrées en 1955 ; elles concernent alors une petite équipe de praticiennes novatrices. Par la suite, elle travailla aussi sur les troubles instrumentaux des enfants (dysgraphie, dyslexie, troubles du schéma corporel) avec le neuropsychiatre Julian de Ajuriaguerra, au sein de l'équipe de recherche pluridisciplinaire en psychologie et psychopathologie de l'enfant de l'Hôpital Sainte-Anne-Henri-Rousselle

C'est essentiellement de ses travaux initiaux de rééducation d'enfants présentant un handicap articuloire ou auditif qu'est issue la méthode de lecture phonético-gestuelle qui porte son nom, où des gestes sont associés à des sons.

Mais si Suzanne Borel-Maisonny doit être à juste titre regardée comme la fondatrice de l'orthophonie telle qu'on la connaît actuellement, elle ne fut pas la première à imaginer d'associer gestes et sons. En 1854, Augustin Grosselin (1800-1878), sténographe au *Messenger des chambres* puis au *Moniteur* publie une *Méthode pour apprendre sans l'assistance d'un maître la lecture, la prononciation et l'orthographe ; suivie d'alphabets spéciaux pour les sourds-muets, pour les aveugles et pour les sourds-muets aveugles*<sup>2</sup>. Voici comment l'auteur entame son propos dans la première partie, destinée aux parents et aux instituteurs :

---

scolaire.

<sup>2</sup> On pourra trouver un fac-similé de cet ouvrage sur le site <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k424183k/f11.image>.

*"L'alphabet phono-sténographique, destiné à aider un jour le jeune homme à recueillir les leçons de haut enseignement, est la peinture exacte des sons de la voix ; comme tel, il est la base d'une méthode nouvelle de lecture pour les enfants. Non seulement les signes dont cet alphabet est composé sont aussi simples que possible, mais ils ont l'avantage de présenter à l'œil une certaine analogie avec la partie de l'organe vocal mise en jeu pour la prononciation de chaque lettre."*

Par ailleurs, chaque lettre-son est associée à une image évocatrice. Pour les voyelles, on a la liste : « hamac, âne, homme, autel, houlette, hutte, œil, œufs, échelle, aile, île, yeux, ange, ombrelle, incendie, un » ; pour les consonnes : « jambe, coupe, fève, touffe, pomme, mappemonde, tête, cerise, anse, cage, hache, bague, coq, chaîne, cygne, malle, feuille, tour ». Ces images sont utilisées comme appui pour les premiers apprentissages. La méthode d'Augustin Grosselin sera reprise en 1871 par Louis-Auguste Bourguin qui popularisera le terme de *phonomimie*.

Cette utilisation de l'image assortie de connotations sensorielles comme support des apprentissages linguistiques est alors dans l'air du temps. C'est sur elle que s'appuiera Irénée Carré, Inspecteur Général de l'Enseignement Primaire de 1885 à 1892, pour élaborer sa « Méthode Maternelle » dans son projet de francisation des publics scolaires. En 1889, il publie, sous la forme d'un livre du maître et d'un livre de l'élève sa *Méthode pratique de langage, de lecture, de calcul, etc. plus spécialement destinée aux enfants des provinces où l'on ne parle pas français, et qui arrivent en classe ne comprenant ni ne sachant parler la langue nationale*. Sa méthode sera rapidement rebaptisée « Méthode Directe » ou « Méthode Carré ». Elle repose sur l'idée d'un apprentissage « naturel » (donc semblable à celui de la langue « maternelle ») par imprégnation en situation. Voici un extrait de l'article « Pédagogie, idéologie et politique linguistique. L'exemple de la méthode Carré appliquée à la francisation de la Bretagne à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle », paru dans le premier numéro de la revue de sociolinguistique en ligne *Glottopol*<sup>3</sup> ; ce premier numéro était intitulé *Quelle politique linguistique pour quel Etat nation ?*

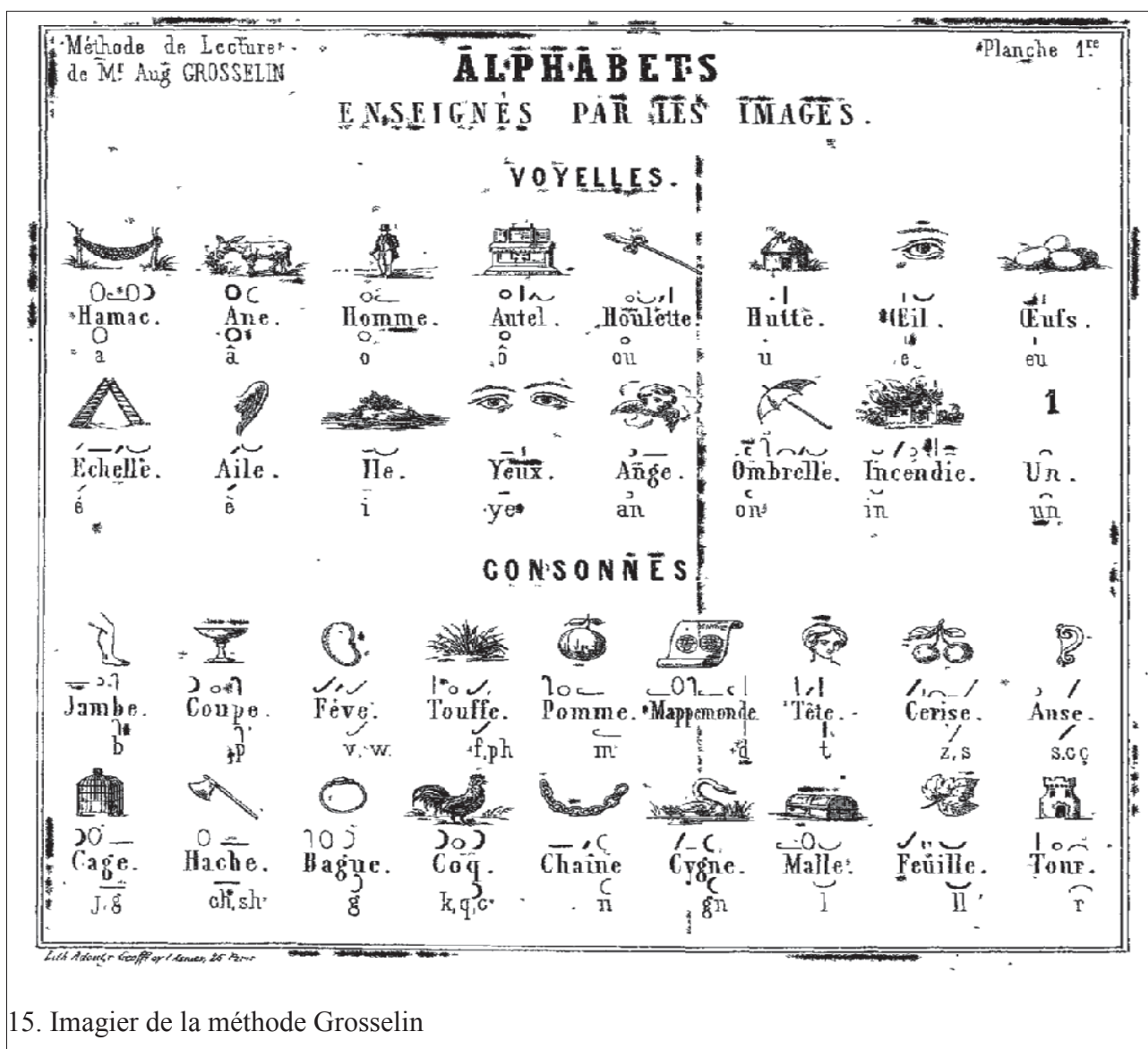
*"C'est Charles Vivien, directeur de l'Ecole Normale de Strasbourg entre 1835 et 1850, qui semble être le véritable promoteur de la méthode maternelle en France. Considéré par Paul Lévy (1929 : 269) comme l'un des "principaux champions de la francisation par l'école" dans l'Alsace du XIX<sup>e</sup> siècle, Vivien, à partir de 1839, expose les principes de sa méthode dans le cours de pédagogie qu'il dispense aux élèves-maîtres. Ceux-ci s'efforcent ensuite de mettre en application les préceptes de leur professeur dans l'école primaire annexée à l'Ecole normale.(...) Georges Kern (1960 : 28), élève de l'école normale d'Instituteurs de Strasbourg de 1837 à 1840, évoque son professeur : "Il appliquait la méthode intuitive, basée sur des images qui reproduisent les animaux, les plantes et les objets inanimés, à la langue française, sans traduction, ni dictionnaire. Il appelait cela la méthode maternelle. Et en effet, comment la mère procède-t-elle pour faire parler son enfant ? Elle lui nomme un objet en le lui montrant ; puis elle en dépeint la forme, les dimensions, la couleur, la densité, l'emploi, etc. Eh bien, la méthode intuitive procède de la même façon [...]"*

*"Ce n'est pas un hasard si la méthode maternelle a fait son apparition dans cette région frontalière qui a de tout temps servi de pont culturel entre l'Allemagne et la France. C'est en effet Outre-Rhin, alors qu'il effectuait des études dans les universités de Heidelberg et de Berlin, que Charles Vivien avait puisé son inspiration. A l'occasion de son séjour, celui-ci n'avait pas manqué d'observer l'importance capitale accordée aux principes de l'"Anschauung", l'"intuition*

<sup>3</sup> GLOTTOPOL – N° 1 – Janvier 2003 <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

sensible”, dans l'ensemble du système éducatif allemand. Il s'agissait là de l'application directe des théories du pédagogue suisse Pestalozzi, dont Fichte avait, dans ses Discours à la nation allemande publiés en 1808, fait la base de la régénération de l'Allemagne. Lutter contre la scolastique, l'enseignement mécanique et routinier et “substituer l'observation des choses à l'étude des mots, le jugement à la mémoire, l'esprit à la lettre, la spontanéité à la passivité intellectuelle” (Buisson, 1875 : 110), telles étaient les visées éducatives en jeu dans la méthode intuitive. Celle-ci était intégrée sous la forme des “Sprach und Denkübungen”, les “exercices de langage et d'intelligence”, dont la finalité était d'exercer les sens de l'enfant et d'aiguiser son jugement. A partir d'objets ou de tableaux muraux illustrés, l'enseignant allemand sollicitait la participation active des élèves par un jeu de questionnement oral qui prenait l'allure d'une conversation dirigée. On reconnaîtra là une variante de la “leçon de chose”, appelée encore “leçon par l'aspect” ou “leçon par les yeux”, qui, introduite en France par Marie Pape-Carpentier pour les salles d'asile, sera intégré dans les programmes officiels de l'Enseignement primaire français à compter des années 1870.”

Voici comment sont présentées les images dans le manuel d'Augustin Grosselin :



15. Imagier de la méthode Grosselin

Les sons sont associés à des signes manuels et à des codes sténographiques :

Méthode de Lecture de M<sup>r</sup> Aug. GROSSELIN

Planche 2

## ALPHABETS PHONÉTIQUES

### VOYELLES.

Ecriture usuelle.	a	â	o	ô	ou, ou	u	eu	é	ê	ey	ye	au	ou	in	ur
Phono-sténographie.	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o	o
Dactylogie.															
Ecriture en points.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

### CONSONNÈS.

Ecriture usuelle.	b	p	w	f	ph	m	n	t	s	ss	g	ch	q	u	gu	l	ll	r	x	h
Prononciation.	be	pe	we	fe	me	de	te	se	je	che	que	ke	ne	gue	le	lle	re	gre	kie	he
Phono-sténographie.	h	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l	l
Dactylogie.																				
Ecriture en points.	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...	...

Modèles d'Ecriture Phono-sténographique.

o	l	o	l	o	l	o	l	o	l
o	l	o	l	o	l	o	l	o	l
o	l	o	l	o	l	o	l	o	l

L'abb. Mouton, Fac. Progr. Médecin 26 Paris

Source gallica.bnf.fr / Bibliothèque nationale de France

16. Système de signes de la méthode Grosselin

L'auteur fait remarquer que « dans l'exercice destiné à l'étude des voyelles, la première lettre du mot représente la voyelle dont l'enfant doit apprendre le signe phonétique. Dans l'exercice relatif aux consonnes, c'est au contraire sur la dernière lettre que son attention doit être appelée. »



Les correspondances s'établissent donc comme ceci :

VOYELLES		CONSONNES	
mot-image	son	mot-image	son
<i>hamac</i>	a	<i>jambe</i>	b
<i>âne</i>	ɑ	<i>coupe</i>	p
<i>homme</i>	ɔ	<i>fève</i>	v
<i>autel</i>	o	<i>touffe</i>	f
<i>houlette</i>	u	<i>pomme</i>	m
<i>hutte</i>	y	<i>mappemonde</i>	d
<i>œil</i>	œ	<i>tête</i>	t
<i>œufs</i>	ø	<i>cerise</i>	z
<i>échelle</i>	e	<i>anse</i>	s
<i>aile</i>	ɛ	<i>cage</i>	ʒ
<i>île</i>	ĩ	<i>hache</i>	ʃ
<i>yeux</i>	j	<i>bague</i>	g
<i>ange</i>	ã	<i>coq</i>	k
<i>ombrelle</i>	õ	<i>chaîne</i>	n
<i>incendie</i>	ẽ	<i>cygne</i>	ɲ
<i>un</i>	œ̃	<i>malle</i>	l
		<i>feuille</i>	j
		<i>tour</i>	R

On notera que le [j] est présenté deux fois, comme voyelle et comme consonne, et que, si le système distingue [a] antérieur et [ɑ] postérieur, il omet le [ə]<sup>4</sup> et les semi-consonnes [w] et [ɥ] ; ces deux derniers phonèmes seront aussi absents du système Borel-Maisonny, ce qui posera, on le verra quelques difficultés, telles que celles du codage du digraphème <oi>. L'ordre de présentation des consonnes oppose manifestement sonores et sourdes ([b] puis [p], [v] puis [f], [d] puis [t], [z] puis [s], [ʒ] puis [ʃ], [g] puis [k] ) ; mais les nasales [m], [n] et [ɲ] sont bizarrement placées, et la répartition entre occlusives et fricatives n'est pas rigoureuse, même si [l], [j] et [R] sont regroupés en fin de liste.

Dans son *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Ferdinand Buisson (1911) consacre une entrée à la phonimie aux pages 1629 et 1630 ; on y trouve la conception que Grosselin se faisait des racines du langage et les principes sur lesquels il a construit sa méthode. Ces idées de l'origine « naturelle » du langage humain s'accompagnent de la mise en relation de l'expression vocale et des états affectifs<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Il est sans doute assimilé au [ø], ce qui se justifie pour un locuteur parisien ; au surplus, il était impossible de trouver un mot présentant ce phonème à l'initiale.

<sup>5</sup> La question des origines du langage, où s'affrontent considérations scientifiques et dogmes religieux est alors vivement débattue. Selon la plaisante nomenclature en usage, Grosselin adhérerait à l'hypothèse “peuh-peuh” soutenue par Condillac en 1746 : le langage provient d'interjections émotionnelles exprimant par le son une humeur ou un sentiment ; mais il s'inspirait peut-être aussi de l'hypothèse “ouah-ouah” (Leibnitz, 1765) selon laquelle le langage dérive des cris des animaux. Plus tard viendront l'hypothèse “bim-bam” selon laquelle l'homme a imité par onomatopées les sons de la nature (Renan,

Voici la reproduction du début de l'article (c'est moi qui souligne les passages en gras) :

## 2. Article « phonomimie » du Dictionnaire de Ferdinand Buisson (1)

**La lecture résulte, pour l'entendant-parlant, de la relation établie entre des caractères et des émissions de voix, sons ou articulations ; pour le sourd-muet, de la relation établie entre les mêmes caractères et des signes naturels ou de convention dont la main est l'organe le plus ordinaire. Généraliser l'emploi de ces signes, c'est créer une sorte de langue commune qui permet aux sourds-muets non seulement d'entrer en communication avec les entendants, mais encore de se mêler à eux dans une école, d'y saisir comme eux la pensée du maître, d'y parler les mêmes lectures, d'y faire les mêmes devoirs, en un mot, d'y recevoir la même instruction et la même éducation. Mettre ces signes ou gestes d'accord avec la nature ou les en rapprocher le plus possible, c'est en faciliter l'apprentissage, en fixer le souvenir, surtout leur donner de l'attrait en même temps qu'aux enseignements dont ils sont l'instrument essentiel, à la lecture, par exemple.**

Tel est le double but que s'est proposé Augustin Grosselin en inventant la phonomimie, “ procédé qui consiste à mettre à côté, non de l'écriture, mais de la parole elle-même, trente-trois gestes onomatopéiques rappelant à la vue les mêmes idées que les sons et les articulations de la voix rappellent à l'ouïe ” (Littré).

**“ Il est probable, dit A. Grosselin, que, pour communiquer l'idée qui naissait dans leur esprit, à la vue d'un animal ou d'un phénomène de la nature, les premiers hommes imitèrent, avec la voix, le cri ou le bruit qui frappait leurs oreilles, imitèrent, avec la main, la forme ou le mouvement qui se manifestait à leurs yeux. Or, de même que ces cris et ces bruits, après avoir, comme signes onomatopéiques, représenté pour l'oreille les animaux et les phénomènes, ont servi d'éléments aux mots dont se composent les langues parlées sur le globe ; de même les gestes, après avoir, comme signes onomatopéiques, représenté pour l'œil les animaux et les phénomènes, peuvent servir d'éléments à des mots mimés, traduction fidèle, c'est-à-dire geste pour son et non geste pour lettre, des mots parlés. ”**

Ainsi la pensée de Grosselin fut de mimer les sons et les articulations, c'est-à-dire de trouver des signes ou gestes qui en fussent comme les générateurs naturels, qui naissent d'une impression ou d'un sentiment et dans lesquels l'arbitraire ou la convention eussent le moins de place possible. C'est en cela que la phonomimie devait se distinguer essentiellement des alphabets inventés jusqu'alors pour les sourds-muets.

**Chaque émission de voix, son ou articulation, correspond, dans l'alphabet phonomimique, à un geste qui lui est propre, qui en éveille l'idée, qui en quelque sorte l'appelle et l'amène, qui, dans tous les cas, en devient l'équivalent : en voyant faire les gestes imitatifs de l'admiration, de l'horreur, de l'étonnement, du doute, etc., l'enfant produira les sons ou articulations par lesquels il est porté à exprimer ces sentiments: c'est ainsi que ah ! expression de l'admiration, oh ! cri de l'horreur, hue ! cri du cocher, hé ! cri de l'appel, conduiront à prononcer les voyelles a, o, u, é ; et que, d'autre part, la vue, la lecture, le simple concept des sons a, o, u, é, provoqueront à l'accomplissement du geste imitatif. L'entendant-parlant aura à sa disposition trois signes corrélatifs, intimement liés les uns aux autres, le geste, l'émission de voix, la lettre ; le sourd-muet en aura au moins deux, la lettre et le geste, et ce sera assez pour le tenir en communication, par les idées et par le langage, avec ses camarades, et pour lui permettre de participer à leurs exercices d'instruction.**

---

1864), et l'hypothèse “ ding-dong ” où ce fut l'imitation du chant des oiseaux (Jespersen, 1884). La parution en 1859 de *L'origine des espèces* de Charles Darwin exacerbera les passions, au point qu'en 1866 la Société Linguistique de Paris interdira toute recherche sur le sujet. C'est à cette institution que Ferdinand de Saussure adressera en 1877 son premier article qu'il développera dans son *Mémoire sur le système primitif des voyelles dans les langues indo-européennes* paru à Leipzig ; l'axiome de l'arbitraire du signe linguistique relèguera durablement la question des origines à l'arrière-plan..

Après cette présentation de la méthode Grosselin, l'article se poursuit par d'autres considérations, plus critiques :

### 3. Article « phonomimie » du Dictionnaire de Ferdinand Buisson (2)

Telle est l'économie du système de Grosselin. Au fond, ce système consiste dans un alphabet et un procédé particulier de lecture. **Les applications que l'auteur prétend en faire au calcul, à la grammaire, à l'analyse grammaticale et logique, etc., ne sont que l'exagération de l'idée primitive et appartiennent plutôt à la sténographie qu'à la phonomimie elle-même : l'arbitraire, l'imagination, la fantaisie s'y donnent carrière, par exemple lorsque les dix espèces de mots sont symbolisées par des lignes ou par des couleurs.**

**Même envisagé au seul point de vue de la lecture, le système ne constitue point une méthode à proprement parler : Grosselin s'empare simplement des méthodes nouvelles et y adapte de son mieux les gestes imitatifs qu'il a imaginés ;** pour le surplus, même caractère synthétique, même appellation des lettres, même manière de composer les syllabes et les mots, même nécessité de décomposer les unes et les autres en leurs éléments pour l'étude et l'orthographe, et aussi même embarras quand il s'agit des lettres muettes ou doubles, des sons équivalents, des sons et articulations polygrammes, etc. **Sans doute Grosselin, pour résoudre les difficultés, indique des expédients à lui, mais les difficultés n'en subsistent pas moins. Une s'y ajoute qui est particulière à la méthode : le procédé est une véritable sténographie dont les gestes sont les éléments ; or, toute sténographie dédaigne l'orthographe et en est en quelque sorte ennemie ; au lieu de la favoriser, elle a pour résultat ordinaire d'en désaccoutumer ; de là, pour l'enfant qui a appris à lire par une sténographie quelconque, à penser en sténographie, la nécessité de reconstruire à grands frais ses petites connaissances pour arriver à écrire correctement la langue qu'il ne sait que lire et mimer.**

On fait du reste bien d'autres reproches au procédé ou, si l'on veut, à la méthode Grosselin : **si quelques gestes heureux forment en effet des onomatopées, beaucoup d'autres ne peuvent être acceptés comme telles que sous bénéfice d'inventaire, et Grosselin n'y a été conduit que par des déductions forcées** pour lesquelles il a besoin de trouver chez ses lecteurs beaucoup d'indulgence ou de bonne volonté ; plusieurs signes sont peu distincts les uns des autres ; le rire, les pleurs, la mauvaise humeur parlent presque sur le même ton (sons i, y, gn, ill) ; **enfin le labeur de l'enfant est doublé, puisque au souci de retenir le signe écrit se joint celui de se familiariser avec le signe mimique et d'établir entre l'un et l'autre un rapport plus d'une fois arbitraire.**

La conclusion de l'article rend finalement grâce à la méthode, en lui reconnaissant une relative efficacité opératoire et une valeur pédagogique certaine. Mais simultanément il limite la portée de ses applications et la cantonne strictement à l'école maternelle, comme procédé ludique d'initiation à la lecture et non comme réelle méthode d'apprentissage :

#### 4. Article « phonomimie » du Dictionnaire de Ferdinand Buisson (3)

**Néanmoins, aux yeux de beaucoup, le procédé phonomimique constitue un progrès pédagogique sérieux: mieux que l'image, dont il fait d'ailleurs un fréquent emploi, il rend attrayants ou moins ennuyeux les premiers exercices de lecture ; il parle aux yeux en même temps qu'aux oreilles ; il tient l'enfant en haleine, captive et soutient son attention, le met en communication incessante avec son maître et le fait collaborer à sa propre instruction ; surtout, il satisfait au besoin de mouvement, si impérieux dans le jeune âge ; il se prête d'ailleurs merveilleusement à l'enseignement collectif, car il permet d'occuper à la fois un groupe nombreux et d'y saisir sans peine les erreurs ou les distractions.**

Ce sont là les avantages qu'avec la foi d'un apôtre Grosselin chercha à faire ressortir dans ses conférences à l'Exposition universelle de 1867. Dès cette époque, Mme Pape-Carpannier avait adopté la phonomimie et lui avait ouvert toutes grandes les portes de son établissement et de l'asile modèle qui y était annexé. Du Cours pratique de la rue des Ursulines, la phonomimie se répandit rapidement dans la plupart des salles d'asile, introduite par des disciples convaincus de Grosselin et chaleureusement recommandée par les dames inspectrices. Ce premier enthousiasme s'est quelque peu refroidi depuis ; toutefois, un grand nombre de directrices d'écoles maternelles ou de classes enfantines font encore débiter leurs élèves par un procédé devenu pour ainsi dire traditionnel. **C'est du reste dans les écoles maternelles, dans les classes enfantines ou d'initiation, que la phonomimie a sa place particulièrement marquée. L'école primaire a trop à faire et est obligée d'aller trop vite pour pouvoir s'arrêter à des pratiques qui, si excellentes qu'elles soient, entraînent des lenteurs inévitables : l'école maternelle a le moyen de perdre du temps et doit en perdre, tandis que l'école primaire se trouve dans la nécessité d'en gagner le plus possible. D'ailleurs, pour des raisons que nous n'avons point à exposer ici, l'école ne saurait continuer, au delà de l'apprentissage de la lecture, les exercices que Grosselin donne comme formant la suite et le complément de sa méthode (Voir le *Manuel de la phonomimie ou méthode d'enseignement par la voix et par le geste, inventée par Augustin Grosselin* ; 4<sup>e</sup> édition, Paris, Alphonse Picard).**

On a fait, récemment, une application de la phonomimie à l'enseignement du chant dans la méthode Galin-Paris-Chevé : le maître fait avec la main droite les signes des sons de l'exercice qu'il dirige de mémoire ou le livre sous les yeux.

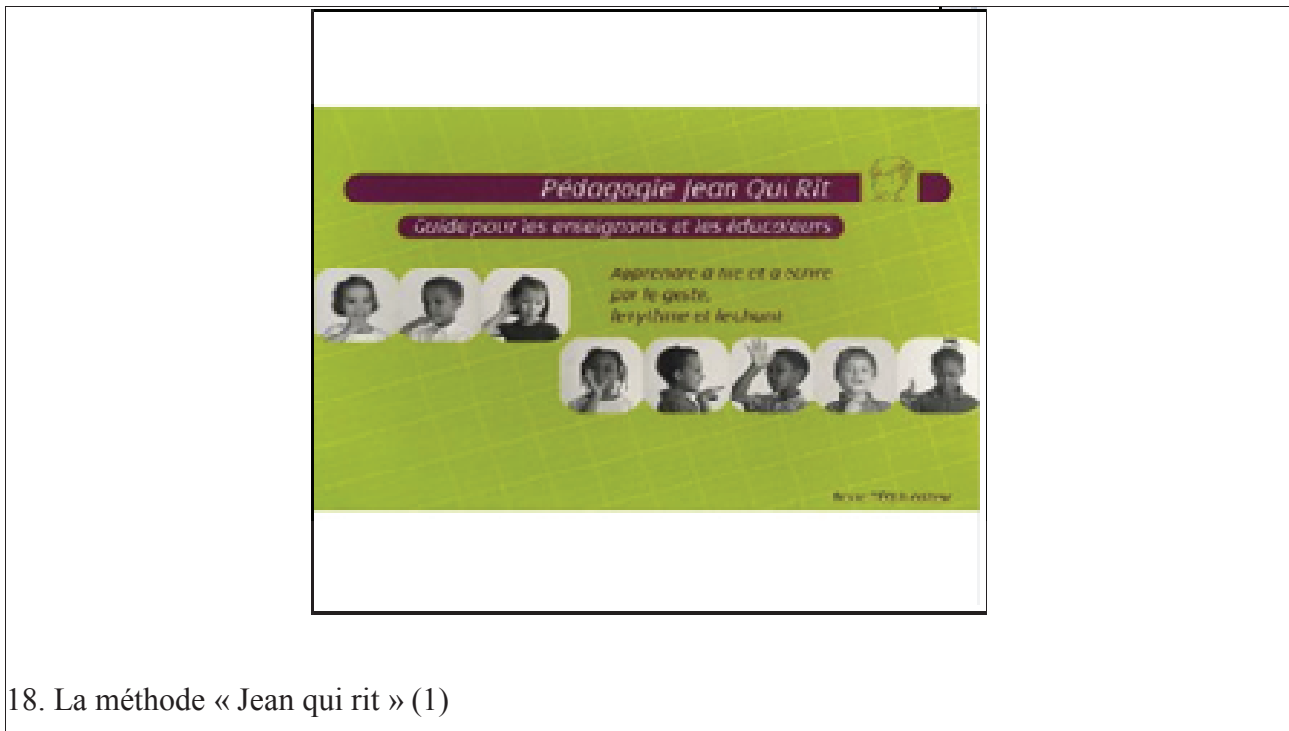
Le terme de phonomimie sera repris, plus d'un siècle plus tard, pour une méthode de lecture qui, si elle s'est évidemment inspirée de certains principes de Grosselin, en a abandonné les extensions les plus contestables. Il ne s'agit plus ici de repenser la globalité des actes langagiers mais plus simplement d'utiliser l'appui corporel dans les apprentissages de lecture. C'est d'ailleurs ce que met en avant cette méthode qui propose d' « apprendre à lire par la voix et le geste ». Initiée en 1961 Marie-Brigitte Lemaire, elle a généré un système pédagogique dénommé « Jean qui rit »<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Il existe un site en ligne qui présente et détaille la méthode : <http://www.jeanquirit.wordpress.com>.

Certains gestes rappellent ceux de la méthode Borel-Maisony<sup>7</sup>, qu'ils évoquent un trait articulatoire repéré ou des choix catégoriels particuliers (par exemple, on trouve dans les deux méthodes un geste pour le « oi » et le « x »).



17. L'ouvrage d'A.Grosselet (à gauche) et celui de Marie-Bridgette Lemaire (au milieu et à droite)



18. La méthode « Jean qui rit » (1)

<sup>7</sup> On trouvera ces derniers en 2.3. Transferts : figure 34.

La méthode de Marie-Brigitte Lemaire, élaborée à peu près en même temps que la méthode Borel-Maisonny<sup>8</sup>, associe aux supports gestuels des éléments rythmiques et musicaux. Selon l'auteure, institutrice confrontée aux difficultés de ses élèves, elle eut l'idée d'associer ces différents paramètres pour simultanément « canaliser l'énergie des jeunes enfants » et « soutenir leur mémoire et leur attention ». Le site [http://www.ecolesaintdominiquesavio.com/Pedagogie\\_JQR.pdf](http://www.ecolesaintdominiquesavio.com/Pedagogie_JQR.pdf) dont sont extraites ces citations est consacré à cette méthode. On y trouve précisé que dans la démarche de Marie-Brigitte Lemaire, « les travaux anthropologiques de Marcel Jousse<sup>9</sup> sur la participation du geste, du rythme et du chant à la transmission du savoir dans les cultures de tradition orale, serviront d'étincelle. »

Dans la méthode d'Augustin Grosselin, malgré les déclarations de l'auteur, invoquant l'ancrage « naturel » de son système, on aura remarqué que les signes manuels sont purement formels et que le système des mots-images semble tout aussi arbitraire. C'est d'ailleurs ce que fait remarquer Ferdinand Buisson (cf. *supra*, bas de l'encadré 3) ; l'appui sur les onomatopées, présenté comme fondement principal du système, n'offre finalement que des ressources limitées et d'ailleurs on le cherche en vain dans le manuel de la méthode. En pratique, il était surtout utilisé comme ressource pédagogique de motivation et d'enrôlement, comme procédé de dérivation du surplus d'énergie corporelle et comme modalité de contrôle ; c'est ce qui apparaît dans ces extraits d'un article d'Augustin Grosselin<sup>10</sup> (c'est moi qui souligne en gras):

*"Les voyelles de la langue française sont en même temps des exclamations, expression de sentiments ou de volontés divers (comme ah ! qui exprime l'admiration ; hé ! qui traduit l'appel ; hu ! qui est une façon d'exciter un cheval à la marche). Les consonnes, bruits modificateurs des voyelles, peuvent être considérées comme reproduisant des bruits résultant de certains phénomènes naturels, de certaines actions humaines ou animales (comme r qui rappelle le bruit produit par le roulement d'une voiture ; v celui qui est produit par le vent causé par les battements d'ailes d'une volée de gros oiseaux ; f , cri de colère du chat ; s, sifflement du serpent).(...) **Un court récit familier fait par le maître se termine par l'expression du sentiment ou par l'imitation du bruit choisi comme base de la personnification d'un élément phonétique donné.** Une lettre devient ainsi, aux yeux des élèves, non plus le signe arbitrairement affecté à un son, mais comme l'écho d'un fait dont le récit les a intéressés. L'étude est d'autant plus facilitée que l'attention des élèves a été plus aisément et plus complètement conquise. Ces sentiments, ces phénomènes peuvent en outre se rappeler par un côté visible qui se conduira naturellement à l'aide d'un geste. C'est ainsi que sous l'empire d'un sentiment d'admiration les mains s'élèvent à la hauteur du visage, que pour solliciter l'approche d'un camarade on semble l'attirer du bras, tout en l'appelant de la voix. C'est ainsi encore que le mouvement de la roue retentissant sur le pavé peut se traduire par un mouvement circulaire de la main et l'essor des oiseaux par l'élévation oblique du bras. **Cette gesticulation supplémentaire, que le maître emploiera pour donner plus de vie et de vérité à son récit, sera répétée par les élèves. Voilà par suite le mouvement introduit dans l'école comme un élément utile,** excellent moyen de l'empêcher d'y faire invasion comme une cause de désordre. La mobilité infantine est impérieuse et une contrainte prolongée du corps se transforme aisément en*

<sup>8</sup> Le premier livre de Suzanne Borel-Maisonny, *Langage oral et écrit - I - pédagogie des notions de base*, est édité à Neuchâtel par Delachaux et Niestlé en 1960 ; Marie-Brigitte Lemaire entame son action en 1961.

<sup>9</sup> Marcel Jousse (1886-1961) est considéré comme un initiateur de l'anthropologie du geste; il a par exemple publié *Mimisme humain et psychologie de la lecture* (1935) ; ses travaux ont été synthétisés dans des ouvrages posthumes par Gabrielle Baron, notamment *L'Anthropologie du Geste* (1974).

<sup>10</sup> Paru sous le nom d'A.Grosselin, sténographe-réviseur de la Chambre des Députés, dans la *Revue pédagogique* (1881).



turbulence ; elle empêche tout au moins l'esprit d'être attentif. La méthode phonomimique fournit au maître, par les récits dont elle accompagne l'enseignement des lettres, un moyen de développement intellectuel, et **par les mouvements qu'elle y joint, en même temps qu'une force pour maintenir la discipline, un moyen d'entraînement pour une classe même nombreuse et une facilité de contrôle pour le maître.** (...) Chaque récit offre au maître l'occasion de donner incidemment une notion utile. A propos du son u qui rappelle le cri du cocher, il peut parler du cheval, des usages de cet animal domestique, des soins qu'il exige, des bons traitements qui lui sont dus. Le son m, qui traduit le cri du geindre pétrissant la pâte, amènera le maître à parler de la fabrication du pain, des éléments qui y entrent, de la manière dont le blé croît, dont on retire la farine du grain. De sorte que, n'épuisant pas ces notions en un même jour, mais les variant chaque fois qu'une même lettre revient dans les exercices, la leçon de lecture entrecoupée de parties intéressantes ménagera la fatigue des enfants et sera par conséquent plus fructueuse. (...) Enfin il s'établit si promptement entre les deux manières de traduire la même idée, son et geste, un lien tellement intime que, lorsque le maître voit un geste bien fait par le bras, il est sûr que la bouche a émis le son correspondant à la lettre montrée par lui. D'où la facilité pour lui de savoir non seulement si tous ses élèves prennent part à la leçon, mais si quelques-uns d'entre eux, fussent-ils les plus éloignés, ont commis une erreur."

L'article commençait par cette remarque liminaire : « La lecture consiste dans la traduction du langage écrit en langage parlé. **Le but final qu'on se propose est d'arriver, en suivant des yeux les lignes d'un texte, à avoir l'intuition rapide des pensées que ce texte exprime**<sup>11</sup>. Tous les exercices scolaires doivent donc être combinés de manière à amener le plus promptement possible à ce résultat. » La visée ultime est donc la lecture silencieuse (et immobile...) à laquelle il faut accéder « le plus promptement possible ». Dans cette perspective, la corporéité apparaît comme un stade informel, une couche primitive sur laquelle il ne convient de s'appuyer que pour s'en extraire.

Augustin Grosselin avait pourtant conscience que les processus articulatoires pouvaient être explorés et systématisés puisqu'il écrit dans la note 1 de la page 21 de son manuel :

*"Un savant philologue, professeur à l'Institut des Sourds-Muets de Paris, M. Vaïsse<sup>12</sup>, a publié un tableau extrêmement intéressant dans lequel se trouvent représentées les formes qu'affecte l'organe vocal pour la prononciation de toutes les lettres."*

Dans la méthode « Jean qui rit », les gestes semblent moins arbitraires et on peut déceler dans certains la logique articulatoire (cf. *supra* tableau 18 et *infra* tableau 20). Ainsi l'index posé sur le larynx pour le [g] est-il sans doute une illustration du trait voisé du phonème et de son articulation postérieure (vélaire) ; le contact du doigt sur la narine pour le [ɲ] souligne le trait nasal ; l'index posé à la commissure permet de marquer l'éirement labial de la voyelle antérieure fermée non arrondie [i] ; le pincement des joues accentue la projection labiale pour la chuintante [ʃ]<sup>13</sup>. Mais ce n'est pas le cas pour tous : ainsi le geste du [b], dans lequel le poing vient se poser sur la tempe, ou celui du [ʒ] (ou plutôt du « j » puisque c'est ainsi que la méthode désigne le son correspondant) qui rappelle peut-être le graphème standard par son index levé à la verticale de l'avant-bras.

<sup>11</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>12</sup> Léon Vaïsse (1807-1884) est un des fondateurs de la Société de Linguistique de Paris (fondée en 1856) et un initiateur de la phonétique expérimentale ; il a notamment publié en 1838 *Le Mécanisme de la parole mis à la portée des sourds-muets de naissance*. Paris : Atelier lithographique de l'Institut Royal.

Voici comment est présentée la méthode sur le site de l'association<sup>14</sup> :

*"Les " Chants et Gestes " sont une dimension essentielle de la pédagogie Jean Qui Rit. En classe comme à la maison, ces activités réjouissent les enfants ! N'oubliez pas de leur en proposer tous les jours. Marie-Brigitte Lemaire nous rappelle que " chanter est la première manière de parler."<sup>15</sup> " Le chant précède la parole et accompagne la vie des écoliers dans les classes Jean Qui Rit. La Pédagogie Jean Qui Rit propose un ensemble de chants et comptines issus du patrimoine populaire. Ce répertoire sert de base aux activités préparatoires à la lecture et à l'écriture pour les enfants de 5 à 7 ans. La pratique quotidienne des " Chants et Gestes " éveille la sensibilité musicale des enfants. Elle les habitue à une bonne énonciation des mots, de la phrase et du texte. Les chants racontent une histoire et ouvrent les écoliers à de nouveaux contextes réels ou imaginaires. Ils familiarisent les élèves avec des formes d'expression plus recherchées et développent leur vocabulaire. De manière agréable, le jeune enfant s'approprie différentes cadences d'énonciation et prépare sa future activité de lecteur. Par le chant, le rythme et le geste tous les enfants qu'ils soient visuels, auditifs ou moteurs, lents ou rapides construisent les pré-requis nécessaires pour devenir de bons lecteurs." (extrait du " Guide JQR pour les enseignants et les éducateurs " disponible aux éditions TEQUI).*



19. Les livrets *Chants et gestes* de la méthode « Jean qui rit »

Outre une conception assez particulière des origines du langage qui se profile derrière cette méthode (il est néanmoins difficile d'affirmer s'il s'agit ici d'une position à prétentions scientifiques ou s'il faut n'y voir qu'un positionnement quasi-esthétique) ce texte montre que l'approche par le chant et le rythme (échos des travaux d'André Leroi-Gourhan<sup>16</sup> ?) est nettement mise en avant. Sur un site de la fondation Raoul Follereau<sup>17</sup>, qui prône la méthode, on peut lire :

*"Un développement naturel et progressif. "Tout enfant est geste, vie et mouvement. Jean Qui Rit est une méthode active qui lui demande de participer à ses apprentissages," explique Marie-Brigitte Lemaire, initiatrice de la pédagogie. **Pour la lecture, un geste correspond à chaque son. Pour l'écriture, chacun se lève et trace la lettre dans l'espace. Cette méthode développe l'enfant dans toutes ses dimensions en s'appuyant sur son développement naturel et progressif.** Au geste, la pédagogie allie le chant et le rythme. Le chant donne une bonne prononciation, entraîne la mémoire et détend les enfants. Il participe à l'épanouissement mental et psychologique de chacun. Le rythme très vivant de l'apprentissage construit l'équilibre des enfants. Par un enseignement*

<sup>13</sup> La méthode Borel-Maisonny utilise le même geste.

<sup>14</sup> <http://jeanquirit.wordpress.com> .

<sup>15</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>16</sup> Leroi-Gourhan (1964 ; 1965).

<sup>17</sup> <http://www.briefdigital.com/raoul.com/actions/secourir-les-enfants-en-detresse/nos-projets/item/320-jean-qui-rit-apprendre-avec-le-sourire>.

*vivant et une attention portée à chacun, tous découvrent avec joie et simplicité les bases de la scolarisation."*

Voici ce qu'on peut encore lire sur le site « Jean qui rit », à propos de la « lecture gestuée » (là aussi, c'est moi qui souligne en gras)

*"Le français comprend 33 sons : a, i, b, j, ch, an, oin<sup>18</sup>... La Phonomimie (phono = son ; mime = geste) , ensemble de 33 images/son/geste, permet à l'enfant d'apprendre à décoder chaque son, grâce à toutes ses mémoires. Le nom du héros, son histoire, ainsi que le geste combinent **mémoire visuelle, mémoire gestuelle et mémoire auditive. Les trois mémoires se renforcent. Progressivement l'enfant assemble deux sons pour former une syllabe, puis un mot, et une phrase. Progressivement, en quelques mois la lecture devient courante. Les gestes, supports de mémorisation, ne sont plus pratiqués sauf pour surmonter une difficulté<sup>19</sup>.**"*

Les gestes sont donc bien une des composantes incontournables de la méthode. Mais quelle est la logique qui a prévalu à leur choix ? Liés aux phonèmes, en soulignent-ils des particularités articulatoires ? phoniques ? graphiques ? symboliques ? Sont-ils structurés selon une ou plusieurs catégorisations ?

Voici comment ils sont présentés sur un site portugais<sup>20</sup> (surtout représentée dans l'enseignement catholique, la méthode est moins bien diffusée que la méthode Borel-Maisonny et, dans les forums d'utilisateurs, les demandes de documentation s'orientent souvent vers la page que j'ai utilisée, qui est la seule à ma connaissance à diffuser l'intégralité des images de gestes... mais ceux-ci sont évidemment adaptés au système phonologique du portugais).

---

<sup>18</sup> Cet étrange « pseudo-phonème » se retrouvera dans la méthode Borel-Maisonny.

<sup>19</sup> Ce statut d'auxiliaires mnésiques provisoires des gestes, déjà posé par Augustin Grosselin, sera aussi affirmé dans la méthode Borel-Maisonny.

<sup>20</sup> <http://jeanquirit.no.sapo.pt>.



Ces vingt-trois éléments ne couvrent pas tout le système phonologique du portugais ; il manque par exemple le [ɲ], que le portugais note <nh>. Il semble que la préoccupation première ait ici été de calquer le système alphabétique comme en témoigne l'ordre de présentation des gestes qui est, à quelques aménagements mineurs près, celui du site. Deux gestes, celui du [g] et celui du [n] font nettement référence à un trait articuloire remarquable (vélarité et sonorité d'une part, nasalité d'autre part). Quatre évoquent apparemment des traits accessoires : étirement labial pour le [i] ; labialité et explosivité pour le [p] ; roulement (en portugais, le <r> équivaut au [r] apical ; en français, le geste évoque la vibration uvulaire) pour le [r] ; centralité pour le [s]. Encore faut-il préciser qu'il s'agit peut-être aussi d'associations

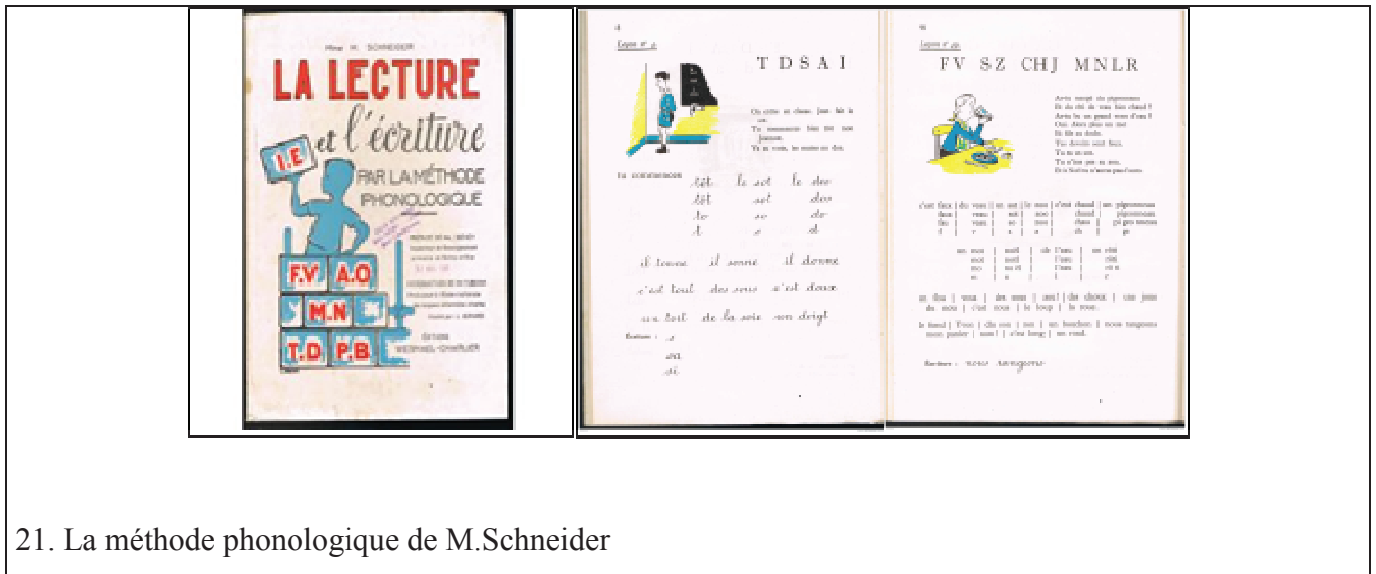
à des mots-clés : ainsi en français le [g] peut-il être celui de <gorge>, le [n] celui de <nez>, le [R] celui de <roue>, le {s} celui de <serpent> (mêmes équivalences en portugais). Trois gestes semblent encore suggérer un détail articulatoire : aperture pour le [a], « mutisme » du graphème <h> ; durée pour la fricative liquide [l]. Le geste du <e> équivaut au [e] français ; pas de référence articulatoire repérable. Le <u> correspond au [u] ; il est semblable à son équivalent phonémique français : évocation de l'arrondissement labial, et sans doute aussi du graphème support (le <u> en portugais ; en français, le <o ? le <u ? les deux ?). Le <un> (en français, [œ̃]) est normalement en portugais <um> ; le site semble hésiter entre les deux graphies, comme il hésite pour le <x> / <ch> (et peut-être aussi le <h> : on ne sait plus bien si les gestes valent pour [ʃ] ou pour la valeur « muette ».) Pour neuf gestes, il m'a été impossible de découvrir la référence articulatoire (si elle existe...) : l'association est certainement graphique ou symbolique<sup>21</sup>.

La praxis articulatoire et les ressentis physiologiques du locuteur, sont donc ici moins absents que dans la méthode Grosselin où ils étaient affichés mais finalement peu systématisés et fort peu utilisés. Mais ils ne semblent pas pour autant occuper une place centrale dans la méthode. Ou plutôt : ils sont fondus dans un système composite qui donne en fait la prééminence à la « signification » des éléments. La méthode « Jean-qui-rit » accorde beaucoup d'importance aux symbolisations culturelles, aux images et aux évocations. Les faits langagiers sont abordés dans des dispositifs associant la gestuelle au rythmes, aux trajectoires, aux « ambiances » ; cette approche culturelle et même artistique n'a rien de surprenant si on se rappelle l'influence qu'a eu l'anthropologie de Jousse sur la conception de la méthode par Marie-Brigitte Lemaire.

Les méthodes gestuelles et/ou phonétiques qui apparaissent dans l'école française au début des années 60 s'inscrivent dans un courant pédagogique soucieux de donner des assises scientifiques aux apprentissages. C'est ce que souligne par exemple Gérard Bastien en 1987 dans un article de la Revue Française de Pédagogie<sup>22</sup>. Le même Gérard Bastien avait soutenu l'année précédente, en 1986, une thèse de Lettres et Sciences Humaines à l'université Lyon II sous la direction de Michel LeGuern, intitulée *Cinquante ans de méthodes de lecture au Cours Préparatoire (de 1930 à nos jours) — orthographe, langue, idéologie* ; il y répertoriait plus de 50 manuels pour la période allant de 1930 à 1970. Parmi ceux-ci, ni la méthode « Jean qui rit » ni les premiers ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny n'apparaissent. Mais on trouve le manuel de l'orthophoniste Marie de Maistre, *Nounourse et ses amis*, qui paraît en 1964 et se pose en méthode de lecture phonétique « héritée des travaux de Madame Borel-Maisonny ». On y trouve aussi l'ouvrage qu'on peut considérer comme le précurseur du mouvement : *La lecture et l'écriture par la méthode phonologique* de Madeleine Schneider (1960).

<sup>21</sup> Certains gestes se retrouvent dans la méthode Borel-Maisonny, associés au même phonème (le [a]) ou à d'autres : le geste du [g] devient celui du [R], celui du [s] devient celui du [j] ; ce sont apparemment bien des traits articulatoires qui portent ces similitudes.





21. La méthode phonologique de M.Schneider

Pas de système gestuel ici. Par ailleurs, on constate aisément dans la reproduction ci-dessus (tableau 21) que si cette méthode organise les leçons par catégorisations phonologiques, elle ne fait pas référence aux processus praxiques.

D'ailleurs, Gérard Bastien, dans l'article de 1987, souligne que, derrière les prises de position et les déclarations qu'affichent par exemple les sous-titres et les préfaces, les contenus restent bien en-deçà des données scientifiques qui sont supposées les étayer.

*"Il ne faudrait toutefois pas se leurrer car en règle générale les anciennes habitudes se maintiennent dans la pratique développée par les manuels des années 1970. Si nous dressons en termes scientifiques le bilan de l'entrée de la linguistique dans les méthodes, nous constatons qu'il est très inégal."*

Suivent un certain nombre d'observations plus ou moins critériées qui pointent les lourdeurs, résistances et approximations qui prévalent dans les manuels et, on peut l'imaginer, dans les pratiques. Cette évaluation des méthodes et des ouvrages qui les prônent avait d'ailleurs déjà fait l'objet en 1982 d'une recherche de l'Institut National de Recherche Pédagogique parue sous le titre *Finalités, objectifs, pratiques et outils des pédagogies de la lecture/écriture au Cours Préparatoire*<sup>23</sup>. Il y est à plusieurs reprises question des méthodes Schneider et Borel-Maisonnay. Voici ce qu'on peut lire aux pages 162-163, dans la contribution 5, intitulée « Vers l'analyse des manuels de CP » rédigée par Yvonne Bianco, Juliette Manzon et Hélène Mesliand. La partie 5.1, « Aspects phonétiques et phonologiques » se termine par le chapitre 5.1.3.3 « La linguistique ne " passe " pas » dont voici un extrait :

*"Nous pouvions nous attendre, puisque nous travaillions sur des manuels récents, à ce que les manuels les plus « modernes » aient repris à leur compte les recherches actuelles sur*

<sup>22</sup> Bastien G. (1987).

<sup>23</sup> INRP (1982).



*l'enseignement du Français, ou, tout au moins, à ce qu'ils se réfèrent aux « acquis » de la linguistique sur le fonctionnement de la langue et essentiellement à la phonologie. Nous pouvons constater que, d'une façon générale, il n'en est rien. Par exemple, il n'est guère facile de se fier aux titres des manuels qui se dénomment « phonétiques ». Nous avons vu que cette dénomination recouvre des approches très différentes. Exception faite d'une méthode (Schneider) qui se réclame ouvertement de l'étude phonologique, bien sûr (mais dans cette méthode non plus la cohérence n'est pas la règle)."*

On peut en venir à se demander si les concepts et les pratiques ont réellement évolué depuis la leçon d'« orthographe » de Monsieur Jourdain...

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Que voulez-vous donc que je vous apprenne ?

M. JOURDAIN. Apprenez-moi l'orthographe.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Très volontiers.

M. JOURDAIN. Après vous m'apprendrez l'almanach, pour savoir quand il y a de la lune et quand il n'y en a point.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Soit. Pour bien suivre votre pensée et traiter cette matière en philosophe, il faut commencer selon l'ordre des choses, par une exacte connaissance de la nature des lettres, et de la différente manière de les prononcer toutes. Et là-dessus j'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles parce qu'elles expriment les voix<sup>a</sup> et en consonnes, ainsi appelées consonnes parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix. Il y a cinq voyelles ou voix : A, E, I, O, U.

M. JOURDAIN. J'entends tout cela.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. La voix A se forme en ouvrant fort la bouche : A<sup>b</sup>

M. JOURDAIN. A, A. Oui.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. La voix E se forme en rapprochant la mâchoire d'en bas de celle d'en haut : A, E.

M. JOURDAIN. A, E, A, E. Ma foi ! oui. Ah ! que cela est beau.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Et la voix I en rapprochant encore davantage les mâchoires l'une de l'autre, et écartant les deux coins de la bouche vers les oreilles : A, E, I.

M. JOURDAIN. A, E, I, I, I, I. Cela est vrai. Vive la science !

MAITRE DE PHILOSOPHIE. La voix O se forme en rouvrant les mâchoires, et rapprochant les lèvres par les deux coins, le haut et le bas : O.

M. JOURDAIN. O, O. Il n'y a rien de plus juste. A, E, I, O, I, O. Cela est admirable ! I, O, I, O.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. L'ouverture de la bouche fait justement comme un petit rond qui représente un O.

M. JOURDAIN. O, O, O. Vous avez raison, O. Ah ! la belle chose que de savoir quelque chose !

MAITRE DE PHILOSOPHIE. La voix U se forme en rapprochant les dents sans les joindre entièrement, et allongeant les deux lèvres en dehors, les approchant aussi l'une de l'autre sans les joindre tout à fait : U.

M. JOURDAIN. U, U. Il n'y a rien de plus véritable : U.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Vos deux lèvres s'allongent comme si vous faisiez la moue : d'où vient que si vous la voulez faire à quelqu'un, et vous moquer de lui, vous ne sauriez lui dire que : U.

M. JOURDAIN. U, U. Cela est vrai. Ah ! que n'ai-je étudié plus tôt, pour savoir tout cela ?

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Demain, nous verrons les autres lettres, qui sont les consonnes.

M. JOURDAIN. Est-ce qu'il y a des choses aussi curieuses qu'à celles-ci ?

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Sans doute. La consonne D, par exemple, se prononce en donnant du bout de la langue au-dessus des dents d'en haut ! Da.

M. JOURDAIN. Da, Da. Oui. Ah ! les belles choses ! les belles choses !

MAITRE DE PHILOSOPHIE. L'F en appuyant les dents d'en haut sur la lèvre de dessous : Fa.

M. JOURDAIN. Fa, Fa. C'est la vérité. Ah ! mon père et ma mère, que je vous veux de mal !

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Et l'R, en portant le bout de la langue jusqu'au haut du palais, de sorte qu'étant frôlée par l'air qui sort avec force, elle lui cède, et revient toujours au même endroit, faisant une manière de tremblement : Rra<sup>c</sup>.

M. JOURDAIN. R, r, ra, R, r, r, r, r, ra. Cela est vrai. Ah ! l'habile homme que vous êtes ! et que j'ai perdu de temps ! R, r, r, ra.

MAITRE DE PHILOSOPHIE. Je vous expliquerai à fond toutes ces curiosités.

a — voix = sons.

b — toutes les explications qui suivent, concernant les lettres, sont inspirées du *Discours physique de la parole*, traité de phonétique publié par M. de Cordemoy, en 1668.

c — on notera qu'il s'agit ici du [r] apical ou roulé, conformément à la prononciation du XVII<sup>ème</sup> siècle

## 2.2. Les principes

Ayant ainsi brossé rapidement le contexte dans lequel Suzanne Borel-Maisonnny conçut sa méthode, et avant d'étudier les ouvrages qu'elle publia et les mots même qu'elle y employa, il m'a semblé intéressant de reprendre l'article avec lequel nous avons entamé ce chapitre<sup>24</sup>. Le texte d'Isabelle Breil est en effet un excellent reflet de la façon dont est aujourd'hui généralement abordée et utilisée la méthode Borel-Maisonnny. Nous pourrons ainsi mettre en perspective les intentions initiales et les propos de Suzanne Borel-Maisonnny à la lueur de l'usage qui en fut fait ultérieurement. Et nous verrons qu'on peut lire dans cette trajectoire des tensions, des tendances et des inflexions qui, selon moi, existaient déjà dans les principes fondateurs. En outre, cet article a largement été diffusé sous forme imprimée ou électronique, et il est devenu pour une bonne part des publics actuels (enseignants ou non) l'amorce initiatrice, la synthèse achevée, voire la référence ultime.

Isabelle Breil définit d'emblée la méthode Borel-Maisonnny comme « **une méthode d'apprentissage de la lecture.** » Cette expression apparaît cinq fois dans la page et on peut associer à ce thème la mention d' « acte de lire », et plus généralement les références à la dimension graphique : sept occurrences des termes « graphie / forme graphique / graphème / lettre écrite »<sup>25</sup>. La lecture est ici posée comme maîtrise du codage graphophonique et le terme utilisé dans le texte est celui de « déchiffrer / déchiffrement. » Ce technicisme qui pourrait sembler désuet et limitatif et amendé par la déclaration finale : « Pour que l'acte de lire soit complet, il convient de travailler en parallèle sur le sens. » Nous sommes bien dans l'univers scolaire habituel puisque les enseignants concernés sont qualifiés d' « ordinaires » ; devant eux, des « enfants » (quatre occurrences du terme), mais par deux fois ceux-ci sont qualifiés de façon particulière : d'abord « jeunes enfants connaissant des difficultés d'expression » ; plus loin, il sera question d'« enfants présentant des troubles de mémorisation. » La méthode, initialement posée comme « méthode d'apprentissage » a priori valable pour tout apprenant, verrait-elle donc ici son champ d'application réduit à des cas particuliers ? Un ensemble technique spécifique emprunté (méthode « reprise », dit le texte) à un domaine non scolaire (l'orthophonie) pour traiter des difficultés atypiques ? Il suffit de lire la suite de l'article pour se rendre compte que les premières lignes jouent plutôt le rôle de rappel historique : après l'allusion liminaire à la genèse de la méthode, le propos se déroule en la posant incontestablement comme « méthode d'apprentissage de la lecture », utilisée de façon systématique devant des classes « ordinaires. » Et c'est bien ainsi que l'avait envisagé Suzanne Borel-Maisonnny dans ces premiers ouvrages destinés aux publics enseignants, et plus encore dans la collection de manuels qu'elle fera paraître avec la collaboration de Clotilde Silvestre de Sacy (1960), *Bien lire et aimer lire*, collection qui a aujourd'hui dépassé la trentième réédition.

Mais les origines mêmes de la méthode, qui lui donnent sa spécificité (l'utilisation de la gestuelle

---

<sup>24</sup> Cf. tableau 1 page 144 : article « Coquelicot ».

<sup>25</sup> Rappelons que les espaces d'apprentissages envisagés sont ici ceux de la première scolarité ; chez ces tout jeunes enfants, le domaine graphique existe d'abord comme support des actes de lecture et ce n'est qu'ultérieurement que sera abordé le travail

trouve ses fondements dans l'interaction avec des enfants sourds), la placent aussi dans une dualité qui ne sera pas toujours facile à assumer. S'il s'agit initialement d' « un ensemble de gestes ayant pour but de faciliter l'entrée dans le langage », la visée pourrait être purement orale et l'apprentissage de la lecture n'apparaît plus comme une perspective découlant naturellement de la méthode. S'agit-il donc d'aider des enfants encore au stade des apprentissages langagiers à mieux maîtriser la parole et à organiser la chaîne sonore, ou d'aider des enfants manipulant déjà correctement le matériau phonologique à accéder au code graphophonique et à la lecture ? Et d'ailleurs, qui sont exactement ces « jeunes enfants connaissant des difficultés d'expression » ? On peut aisément supposer que le terme ne désigne pas ici la faculté psychosociologique à prendre la parole et à « s'exprimer » en public mais plutôt la compétence cognitivophysologique à produire des émissions langagières acceptables.

Isabelle Breil précise donc que « l'apprentissage de la lecture se fait en plusieurs étapes. » Et avant d'aborder le problème du code graphophonique, il est nécessaire de s'occuper du « **travail phonatoire** ». Il est abordé par le sensorimoteur ; il s'agit de « faire prendre conscience à l'enfant de ce qu'est un son et d'où il vient » ; cette prise de conscience doit bien sûr s'entendre comme conscientisation endoceptive (passer de la sensation à la perception) et non comme conceptualisation cognitive. Ainsi qu'on le voit dans plusieurs méthodes pédagogiques des années 60, on commence par une pratique corporelle, une « gymnastique phonatoire » : « respirer / respiration / expulser l'air des poumons. » Suzanne Borel-Maisonny, dans la première version de sa méthode, avait elle-même élaboré toute une batterie d'exercices et de « tests » préalables aux apprentissages du lire-écrire<sup>26</sup>. Sur les exercices respiratoires s'installent des exercices phonatoires proprement dit ; on explore l' « articulation » et les « caractères phonatoires » des « phonèmes » (le terme apparaît neuf fois, à côté de cinq occurrences du mot « son » et de l'expression « élément sonore isolé »). Sept traits ou indicateurs sont mentionnés dans le texte : « vibrations glottales / vibrations orales ou nasales / position de la langue / tension / intensité / durée. » Mais on ne dit rien de la façon dont ces traits sont abordés, mis en évidence et systématisés. Comme pour les processus respiratoires, il s'agit aussi, de susciter la « conscience » du sujet :

*"La conscience de la position articuloire est pour Suzanne Borel-Maisonny une condition sine qua non à l'émission d'un phonème."*

Ici encore, on peut supposer qu'il s'agit d'une « conscience » endoceptive même si l'expression,

---

d'écriture proprement dit.

<sup>26</sup> En 1960, en même temps que *Langage oral et écrit - I - pédagogie des notions de base*, où est exposée la méthode, elle publie *Langage oral et écrit - II - épreuves sensorielles et tests de langage*, où on trouve, après quelques considérations liminaires et un « Test relatif aux tout débuts du langage » qui, assorti de « Conseils aux parents », a surtout une visée méthodologique, plus de vingt pages de « Tests sans paroles » destinés aux enfants de un an et demi à cinq ans et demi, puis près de soixante pages de « Tests d'orientation, de jugement et de langage » destinés aux enfants de cinq ans et demi à neuf ans, et enfin une quarantaine de pages de « Tests d'aptitude » pour les enfants de cinq ans et demi à dix ans. Partout, elle s'attache à susciter des réseaux sensoriels variés (sensorimoteur, orientation dans l'espace, audition, vision, toucher) et favorise les associations et interconnexions sensorielles. Le chapitre quatre (« Tests d'aptitude ») s'ouvre sur un paragraphe intitulé « Epreuves sensorielles et leur expression symbolique » ; comme ce sera le cas dans l'article d'Isabelle Breil, il faut ici entendre le terme de « symbolique » au sens large : il s'agit d'associer des phénomènes diffus à des éléments évocateurs et manipulables.

sans doute maladroitement pourrait laisser entendre que son statut de « condition » donc d'antériorité la dissocierait de l'instant de l'« émission » (car c'est seulement pendant l'émission que peut se constituer la boucle sensorimotrice).

La visée est donc double : mettre en place une articulation « d'une solidité parfaite » et instituer un système associatif de références articulatoires, sonores, visuelles et gestuelles pour permettre la mémorisation des codes graphophoniques. C'est à cela que va contribuer le système des **gestes** (neuf occurrences du terme). Issus, on l'a vu, de l'univers des sourds, les gestes sont ici qualifiés de « symboliques » ; il n'est pas possible de savoir si le terme est ici utilisé de façon triviale ou s'il faut lui donner son sens sémiotique, tel que l'a défini Peirce (1932). Nous savons qu'« il y a un geste par son et non par graphie » et que ces gestes sont donc associés aux phonèmes, mais nous ignorons la nature exacte de cette association. S'agit-il d'appariements arbitraires ou de relations iconiques ? indicielles ? métaphoriques ? métonymiques ? Par quoi ces gestes sont-ils motivés ? Quel est leur rôle exact dans les processus d'apprentissage ? On a vu plus haut que le processus mental supérieur qui a été invoqué dans les exercices respiratoires et phonatoires est celui de la « conscience » ; et j'ai dit qu'il fallait certainement donner au terme sa valeur endoceptive. Quel est le processus à l'œuvre dans le système des gestes ? « A l'origine », dit Isabelle Breil, ils avaient « pour but de faciliter l'entrée dans le langage. » Puisqu'ils étaient destinés, avant même de permettre la structuration des éléments langagiers, à établir une communication avec des enfants sourds, on conçoit aisément leur rôle facilitateur. Mais cela ne nous donne pas pour autant une compréhension précise des mécanismes agissant. « Faciliter » est trop vague. Que le « canal visuel »<sup>27</sup> soit privilégié pour communiquer avec des sourds, rien d'étonnant ; mais qu'apporte-t-il à des locuteurs-entendants apprenant à gérer leurs réceptions linguistiques et leurs propres productions phonatoires ? Outre deux mentions de la « facilitation », le texte utilise les termes d'« aide » et d'« utile » pour permettre la mémorisation-remémoration. Chez les enfants présentant des troubles de cette fonction, le geste va donner au phonème une « image visuelle » : il « n'est plus un élément sonore isolé. » Qu'entend-on par là ? Le phonème n'est-il pas, par définition, un « élément sonore isolé » ? Puisqu'il est une unité découpée conventionnellement dans le continuum physique. Mais il faut ici comprendre que le stimulus sonore est maintenant associé à un stimulus visuel (et gestuel). Car c'est bien une conception behavioriste du phénomène qui prévaut ici : « le geste associé au phonème permet de créer un conditionnement. » Le texte précisera *in fine* qu'« il est à noter que ces gestes disparaissent d'eux-mêmes dès que l'enfant a acquis les automatismes lui permettant de fixer phonème et graphème donc de déchiffrer. » Il s'agit donc bien d'« automatismes » qui serviront de béquilles mnésiques le temps nécessaire, et qu'on abandonnera parce que devenus inutiles dès que d'autres, plus performants, auront été mis en place. Contrairement à ce que craignait Ferdinand Buisson (cf *supra* encadré 3), qui estimait qu'avec la méthode Grosselin utilisant elle aussi un surcodage gestuel, « le labeur de l'enfant est

---

<sup>27</sup> Il s'agit peut-être ici d'une référence aux catégorisations établies par Antoine de la Garanderie (1980), théoricien des profils pédagogiques que l'on peut considérer comme l'un des précurseurs de la « gestion mentale ».

doublé, puisque au souci de retenir le signe écrit se joint celui de se familiariser avec le signe mimique et d'établir entre l'un et l'autre un rapport plus d'une fois arbitraire », l'association de stimuli multiples n'est donc pas ici redoutée ; au contraire, elle est posée comme facilitante et féconde... sans qu'on nous dise trop pourquoi.

Aussitôt après avoir expliqué que le geste est associé au phonème et non au(x) graphème(s) et avoir donné comme exemple le cas de l'archiphonème [O] dont le geste vaut indifféremment pour les graphies « au, eau, os, ot, aut, aud, aux, ault, eaux » (la distinction [ɔ] ouvert - [O] fermé n'est pas retenue dans le système Borel-Maisonny), Isabelle Breil déclare que « ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques et l'abstraction qui doit en être faite relativement au son, » et elle ajoute qu'« ils ne peuvent par conséquent être dissociés de l'apprentissage de la lecture. »

Les gestes ne serviraient donc plus vraiment à « faciliter l'entrée dans le langage » ni même à acquérir une articulation « d'une solidité parfaite » (sinon comme instrument pédagogique de contrôle) puisqu'ils n'ont leur place qu'au stade ultérieur de l'apprentissage de la lecture. Ils ne servent au fond qu'à éclater le stimulus phonémique en représentations multiples, contribuant ainsi à mettre en évidence le principe sémiotique qui permettra lui-même d'accéder à l'univers du lire-écrire. La visée ultime (et nous verrons que Suzanne Borel-Maisonny avait elle aussi clairement indiqué dans son ouvrage fondateur, le « seul but à atteindre ») de cette méthode *gestuelle* est donc, paradoxalement, un dépassement du corporel et l'accession à l'abstraction graphophonique.

Mais que nous dit Britt-Mari Barth (1987) du passage à l'abstraction ? Dans une logique d'économie, le processus s'enracine dans la *perception*<sup>28</sup>, qui est déjà un traitement du matériau sensoriel brut : « les sensations amènent l'individu à construire une image mentale pour représenter la chose perçue. » La représentation s'organise elle-même en trois modes, selon la typologie qu'a établie Jerome Bruner : le mode *enactif ou sensorimoteur*, le mode *iconique ou visuel*, le mode *symbolique*. L'action (par le canal sensorimoteur) génère une image mentale (une empreinte kinesthésique mémorielle ?) ; ces images, selon Britt-Mari Barth, « développent leur propre fonction, elles deviennent de précieux résumés de l'action. » enfin, « le système symbolique représente les choses par des symboles qui sont déconnectés et arbitraires. » Jerome Bruner précisait que ces trois modes ne correspondent pas à des stades successifs mais qu'une fois développés ils forment trois systèmes de représentation fonctionnant en parallèle pour appréhender l'information.

Si on rapporte ceci aux propos d'Isabelle Breil, force est de constater que le mode *enactif ou sensorimoteur* se trouve minoré et prématurément instrumentalisé. Les gestes servent à produire des figures (ils basculent immédiatement dans le mode *visuel ou iconique* et doivent « rapidement » passer au mode *symbolique*) et ne sont pas eux-mêmes l'objet d'une véritable exploration sensorimotrice. Si on pousse ce raisonnement à ses limites, les gestes doivent être eux-mêmes des signes arbitraires et non

---

28 A la *perception* s'adjoindront la *comparaison* puis l'*inférence-vérification*.



motivés, déconnectés des phénomènes phonatoires ; comme ceux d'Augustin Grosselin. Les processus corporels, et la corporéité même des sujets, ne sont qu'un matériau physiologique à dompter (« conditionner ») mécaniquement et dont il faut en réalité s'arracher pour avoir accès aux étages nobles de la cognition abstraite.

On pourra trouver bien sévère ce jugement sur le texte d'Isabelle Breil qui, après tout, prône une méthode cautionnée par de nombreux orthophonistes et pédagogues, une méthode appréciée pour la place qu'elle fait au corps, une méthode qu'on amorce par une « gymnastique phonatoire » et respiratoire, une méthode où l'articulation phonémique est expressément prise en compte. Il nous faut rappeler qu'il n'est pas ici question de critiquer (au sens négatif du terme) la méthode Borel-Maisonnny et encore moins les personnes qui l'utilisent et la défendent mais de clarifier les principes qui l'organisent et les modalités de son fonctionnement pour mieux y cerner le statut exact de la corporéité. Et si j'ai (peut-être) quelque peu orienté notre lecture de l'article « Coquelicot », c'est pour mettre en évidence certains éléments que nous retrouverons dans les comptes-rendus d'enquêtes de terrain sur les pratiques effectives, et qui semblent inhérents à la méthode même et à la façon dont elle est utilisée. Mais que disait Suzanne Borel-Maisonnny elle-même dans son ouvrage fondateur ?



## 22. Les deux ouvrages initiaux de la méthode Borel-Maisonnny

*Langage oral et écrit - I - pédagogie des notions de base* paraît en 1961, en même temps que *Langage oral et écrit - II - épreuves sensorielles et tests de langage* (cf. *supra*). L'ouvrage compte 270 pages. Il s'ouvre sur une courte préface des docteurs Th.Simon et C.Launay, respectivement président de la Société Alfred Binet et Médecin des Hôpitaux, qui louent la qualité scientifique et la rigueur expérimentale des travaux de Suzanne Borel-Maisonnny ; les préfaciers concluent en saluant l'utilité de la méthode dans l'apprentissage de la lecture. Le texte proprement dit est organisé en quatre parties :

- I. Lecture : A. Comment apprendre à lire (pages 7 à 51) / B. Rééducation de la dyslexie (pages 51 à 59) / Atlas des gestes de la méthode et Table des voyelles et consonnes étudiées dans cet atlas (pages 60 à 92).
- II. Orthographe (pages 93 à 186)
- III. Ecriture (pages 187 à 226)
- IV. Calcul (pages 227 à 263)

Comme on le voit, la partie consacrée à la lecture occupe paradoxalement moins de place (85 pages dont 32 consacrées aux planches illustratives) que celle consacrée à l'orthographe (93 pages). Le titre signale d'ailleurs explicitement que le souci de l'écrit est présent *ab origine*.

Comme il est d'usage à l'époque, l'auteur distingue les enfants « normaux » des enfants « arriérés » et elle s'attache à caractériser les cas des « dyslexiques<sup>29</sup>. » L'étude de cette « entité nosologique » permet au surplus de dégager des principes qui « conduisent à une technique générale d'enseignement. » Pour « anormale » qu'elle soit, la dyslexie est donc posée comme un révélateur des difficultés potentielles que rencontre peu ou prou tout apprenant.

La première est associée aux troubles de l'orientation qui consistent en une « difficulté à reconnaître la disposition des choses, et surtout celle des signes du langage écrit, par rapport à soi-même, sur un plan vertical ou horizontal. » Elle serait due à une mauvaise représentation du « schéma corporel » et à sa projection imparfaite dans l'espace. « Ces enfants ont (...) de la peine à concevoir *la droite et la gauche*, sur leur propre corps, et en dehors d'eux. » C'est pour repérer, prévenir ou corriger cette difficulté que sont institués les exercices corporels exposés de la page 10 à la page 16, et développés plus amplement dans le tome II. Ces exercices s'attacheront aussi à d'autres paramètres (difficultés remarquables chez les sujets dyslexiques, difficultés potentielles chez les sujets « normaux »). « Troubles dans l'analyse des phénomènes acoustiques » : le sujet a du mal « à *apprécier la nature des phonèmes ou éléments articulatoires de la parole* » et tout particulièrement à découper des éléments discrets dans le flux langagier et à en appréhender l'ordre. « Troubles numéro-rythmiques » : le sujet a du mal à percevoir une structure rythmique et à la reproduire. « Lacunes dans le domaine linguistique » : du *gros retard de langage* aux troubles « des fonctions catégorielles. »

Les exercices s'attachent d'abord à explorer l'univers perceptif et sensorimoteur ; ils portent ensuite sur la synchronisation et la motricité fine. Certains sont une transposition directe des compétences visées (entraînements aux gestes graphiques par exemple), d'autres en sont des métaphores (rythmes musicaux pour préparer les structurations mathématiques). Ce travail corporel n'est cependant pas posé comme un soubassement fondamental et le corps n'est en réalité pris en compte qu'autant qu'il résiste.

---

<sup>29</sup> C'est notamment à cela que concourent les nombreux tests de cet ouvrage, et plus encore du second tome ; on retrouve là les usages développés à la suite des travaux d'Alfred Binet, et ce n'est pas un hasard si c'est le président de la société Binet qui a préfacé l'ouvrage.

*"(...) il ne faut pas appliquer systématiquement ces procédés. Ils ne concernent que les enfants ayant des troubles graves du langage, de la perception du temps, du nombre et de l'espace, et souvent en plus un niveau mental bas. Les autres sujets n'ont que faire de tels exercices préliminaires et la méthode exposée ci-après peut s'en passer<sup>30</sup>."*

Que le travail préparatoire ait été mené ou non, on aborde ensuite la « Technique de l'apprentissage. » qui se subdivise elle-même en quatre volets (suivis d'une page de conclusion):

- A. L'enseignement de la lecture
- B. L'écriture
- C. Notions catégorielles (substantif, verbe, adjectif, etc)
- D. Notions élémentaires de calcul et de numération

La partie qui nous intéresse directement ici, « L'enseignement de la lecture », se décompose comme suit :

- I. Acquisition du mécanisme (page 16)
  1. La méthode est phonétique (page 17)
  2. L'ordre de la lecture (page 17)
  3. Intermédiaire gestuel (page 18)<sup>31</sup>
- II. Lecture d'un texte (page 20)
- III. La lecture idéo-visuelle (page 20)
- IV. Premières dictées (page 21)
- Ordre d'apprentissage des éléments de la parole en vue de la lecture / Leçons I à XXX (pages 22 à 39)

Le chapitre « Enseignement de la lecture » s'ouvre sur cet avertissement :

*"D'abord une **règle préalable et qui ne souffre pas d'exception** : avant d'apprendre à lire à un enfant, on doit s'assurer que sa prononciation est correcte. **Tout défaut d'articulation doit donc, en premier lieu, être corrigé.** Avant d'apprendre à lire, il faut si possible savoir parler correctement. "*

Cette déclaration n'a rien de surprenant de la part d'une orthophoniste ; mais elle n'est pas accompagnée d'explications et d'outils permettant à l'enseignant « ordinaire » d'assurer cette correction. Les techniques de l'orthophonie ou celles de la correction verbo-tonale<sup>32</sup> sont trop complexes pour un praticien non formé. C'est ici qu'on aurait pensé trouver une utilisation éclairante des gestes... mais cette attente est mal satisfaite. Les gestes seront cantonnés à un rôle très mécaniste d'ancrage mnésique sans réelle exploitation de leurs spécificités kinésiques. Cette conception behaviouriste des stimuli conditionnant est d'ailleurs affirmée par le texte. Après « l'acquisition du mécanisme », on pourra en

---

<sup>30</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>31</sup> Comme on le voit, la mise en relation des phonèmes et des gestes, emblème de la méthode, n'occupe finalement qu'un volume assez réduit dans le corps de l'ouvrage (si l'on excepte les planches illustratives, qui s'étalent nécessairement sur plusieurs pages).

<sup>32</sup> Renard (1971).

effectuer « l'application à la lecture d'un texte ». Le tout accompagné de dictées. Le chapitre « Acquisition du mécanisme » commence ainsi :

*"A ce stade, les exercices de lecture ne porteront pas sur des mots. Il est indifférent que l'enfant y trouve ou non du sens. **Il ne s'agit que de l'enregistrement d'un mécanisme**<sup>33</sup>. Et l'enfant prend d'ailleurs à cette acquisition un plaisir évident."*

Ce travail sur le matériau phonologique, pour approximatif et mal défini qu'il soit, a néanmoins le mérite de mettre en évidence la dimension phonétique de la méthode, telle qu'elle est affichée à la page 17 (« La méthode est phonétique ») :

*"L'enseignement sera à point de départ phonétique. Et voici ce que nous voulons dire par là. Nous centrerons toute l'attention de l'enfant sur les sons du langage parlé que l'écriture reproduit, c'est-à-dire sur les consonnes et les voyelles."*

Suivent quelques lignes décrivant rapidement les caractéristiques acoustiques et articulatoires de ces deux catégories phonémiques. Suzanne Borel-Maisonny y fait usage du terme de « diphtongues » pour désigner les digraphèmes vocaliques ; certes, elle ne fait qu'entériner un emploi impropre mais répandu, et elle l'assortit de guillemets, mais ce passage de vulgarisation destiné aux praticiens non experts aurait peut-être été l'occasion de clarifier une source de confusions... que nous retrouverons ultérieurement.

Le chapitre « L'ordre de la lecture » traite du séquençage du flux oral (appuyé sur le découpage du flux graphique, plus perceptible puisque composé d'éléments discrets). Cette compétence est strictement basée sur la discrimination auditive (assimilée à une « épellation » phonémique). Le lien entre réception et production n'est pas explicitement mentionné et l'élève semble cantonné à un rôle passif vis-à-vis de la parole perçue, fût-ce la sienne même.

*"(...) on pourrait dire que, jusqu'à un certain point, cette analyse auditive remplace l'ancienne épellation, mais elle la remplace avec avantage, car elle fait porter l'attention sur l'élément sonore et elle évite l'automatisme de la dénomination des lettres qui, à l'inverse, détourne précisément l'attention de l'essentiel, à savoir l'audition des sons et leur ordre. De ce point de vue aussi les consonnes et leur articulation<sup>34</sup> apparaissent en somme comme l'élément capital du langage parlé, et c'est donc principalement sur elles que portera l'effort."*

Enfin vient le chapitre consacré à « L'intermédiaire gestuel. » Ce dernier est introduit comme un auxiliaire mnésique facilitant, justifié par les observations réalisées sur les dyslexiques. Il est donc d'emblée posé comme associé à des compétences lacunaires, un pis-aller.

*"Lire oralement, c'est, devant un signe écrit, retrouver sa sonorité porteuse de sens. Il y a là un effort de mémoire, une série, plutôt, d'actes de mémoire que les enfants qui apprennent à lire n'accomplissent qu'avec plus ou moins de difficulté. Or, l'expérience des dyslexiques nous a montré combien cette mémorisation était facilitée en accompagnant chaque signe, au moment où*

---

<sup>33</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>34</sup> Fugitive allusion à la praxis phonatoire (s'il faut bien entendre ceci par le terme d'« articulation » qui peut aussi désigner l'agencement structurel des consonnes dans la chaîne parlée...) ; plus haut, le texte précisait aussi, à propos des consonnes, qu'elles sont « successivement entendues (et prononcées) », mais la précision donnée entre parenthèses ne clarifie pas exactement les rôles : prononcées par qui ? L'enseignant modélisateur ou l'apprenant lui-même ?

*on l'écrit au tableau, d'un geste symbolique, qui y sera attaché jusqu'à l'acquisition complète de ce signe. Il y a donc là une troisième nécessité. Des gestes seront attachés à chacun des signes écrits et y resteront attachés jusqu'à acquisition complète de l'énonciation de ces derniers."*

Dans ce paragraphe, on passe sans transition de la lecture oralisée à la lecture silencieuse, de la référence phonique à la référence graphique, du conditionnement mécaniste à la mémorisation plus ou moins consciente, de la réception à la production ; le moins qu'on puisse dire, c'est que les catégorisations sont ici très fluctuantes. Mais comment ces gestes ont-ils été établis ? Et comment sont-ils organisés ?

Neuf gestes sont explicités dans ce chapitre ; ils sont regroupés en quatre catégories déterminées par le mode de mise en correspondance :

▪ la première est celle des gestes « représentatifs d'une forme » :

— le « z » : « sorte d'éclair rapide dessiné dans l'espace, l'index tendu »

— le « m » : « on placera le pouce, l'index et le majeur, rigides, le bout appuyé sur la table »

— le « o » : « l'opposition du pouce à l'index arrondi représente, en général, suffisamment la lettre et le son. Toutefois, pour certains enfants, il arrive qu'il faille montrer le trou ainsi formé en y introduisant l'index de l'autre main »

La « forme » représentée est indubitablement celle du graphème. La « forme » articulatoire n'est pas évoquée. Seule mention de la dimension phonique, pour le « o », la bizarre allusion au « son » représenté « suffisamment » par la figure arrondie dessinée par le pouce et l'index ; mais si on admet aisément que l'arrondissement est un trait articulatoire pertinent pour ce phonème, on voit mal comment le « son » pourrait être ainsi géométrisé.

▪ La deuxième catégorie est celle des gestes « représentatifs d'une image articulatoire » :

— le « r » : « on placera (et l'on fera placer) l'index sur le côté du larynx, où l'enfant sent en effet le raclement qui accompagne l'émission de cette consonne. Après cette constatation, lui-même l'appelle *la lettre qui gratte* »

— le « a » : « on montrera la main ouverte rappelant la bouche ouverte. Cette analogie suffit aux enfants »

— le « l » : « on porte l'index devant la bouche en le dressant vers le haut, comme fait la pointe de la langue dans la prononciation de cette consonne »




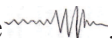
Ici, des traits articulatoires remarquables et pertinents sont retenus. Pour le « r » est le « a », l'efficacité du procédé est soulignée et, dans le cas du « r », on voit que la « constatation » des processus articulatoires est possible et ne pose pas de problèmes particuliers aux enfants. Pourtant, on verra qu'elle est finalement assez peu utilisée dans la méthode (celle-ci privilégiant la référence aux graphèmes).

▪ La troisième catégorie est celle des gestes soulignant « l'idée d'écoulement » :

— le « f » : « on ne montrera pas la consonne *f* sans accompagner sa prononciation d'un mouvement de tout le bras de droite à gauche si on fait face à l'enfant, ou de gauche à droite s'il est placé à côté de



vous. Ce mouvement rappelle à la fois le son et la barre horizontale »

Un seul geste cité ici. Le trait retenu est celui de la durée ; mais il n'est pas spécifique à ce phonème (consonne fricative). On peut imaginer qu'il y a là aussi d'autres connotations, par exemple la notion de *frottement* (portée par l'initiale du mot). Une référence graphique est aussi mentionnée. On verra ultérieurement que cette « idée d'écoulement », assez mal définie (on aurait pu l'associer à toutes les fricatives, et aussi aux voyelles...) ne joue qu'un rôle marginal dans la méthode. On trouvera, dans les planches décrivant les gestes, l'adjonction d'un signe particulier pour les fricatives sourdes :  ; il sera décliné ainsi pour les fricatives sonores : . Ces signes ne seront dessinés qu'au bas des pages du « f » et du « v » ; il y sera renvoyé pour « s, z, j, ch ». Sur le même principe, on trouvera au bas de la page du « p » le signe  qui donne le « schéma de la tenue de la consonne et de son explosion » ; au bas de la page du « b », on aura le signe , « schéma de la tenue sonore de ce phonème et de son expiration<sup>35</sup>. » Pour « t, d, k, g », on renverra au signe (« p / b ») correspondant. Aucune précision pour « r » et « l », et pas davantage pour le signe du « y-ill » (= [j]), comme si les oppositions fricative / explosive et sourde / sonore n'existaient plus ici et que ces phonèmes étaient en quelque sorte extérieurs à ce système (au demeurant fort peu formalisé).

▪ Pour la dernière catégorie, « tout simplement, on associe le signe à une petite scène » :

— le « oi » : « on fait entendre un aboiement, on ouvre et ferme le poing avec vivacité, on dessine une tête de chien »

— le « œ » : « on placera par exemple deux sujets dos à dos, etc, etc »

Le premier cas rappelle la méthode Grosselin et ses « onomatopées ». On peut néanmoins trouver une certaine similitude entre l'articulation du [wa] et le geste de la main : la semi-consonne [w] peut être associée à la fermeture du poing et opposée à l'ouverture manuelle et buccale du [a]. Mais ici la structure phonémique n'est pas respectée puisque, pour des raisons d'héritage scolaire on a attribué un geste à un élément digraphique qui correspond à deux éléments phonémiques distincts ; outre la force des habitudes, il faut sans doute voir là le désir d'esquiver une difficulté, celle de l'existence sonore du [a] et de l'existence graphique du <i> ([wa] / <oi>). Mais nous verrons que ce biais n'offre pas que des avantages... Pour le « œ », nul doute que le support de la « scène » soit le graphème (mais pourquoi avoir choisi ce graphème ? La méthode globalise les phonèmes [œ], [ø] et [ə] et la graphie <œ> est loin d'être la plus fréquente...). Le procédé de la « scène » n'est donc pas systématisé puisqu'il peut renvoyer au son aussi bien qu'à la graphie. Il s'agit peut-être surtout d'un procédé pédagogique de motivation ou d'enrôlement corporel, comme l'évoquait Augustin Grosselin.

La corporéité n'est pas absente de la démarche Borel-Maisonny ; elle apparaît expressément dans les tests préparatoires, dans les dispositifs pédagogiques, dans les pratiques effectives. Ainsi, pour les activités d'écriture, la position de l'élève, la disposition du matériel, les caractéristiques du mobilier et

<sup>35</sup> La distinction « explosion / expiration » (?) n'est pas explicitée ; pas plus que l'emplacement de la profération par rapport à la



l'agencement de la classe font l'objet de remarques précises. Ce souci du *confort* de l'élève et de la bonne exploitation des ressources musculaires et squelettiques s'inscrit dans les préoccupations de l'époque (lutte contre les déformations de la colonne vertébrale) et dans les prémisses d'une ergonomie du travail scolaire. Mais ce corps d'élève est en quelque sorte un matériau brut, un *hardware* sur lequel (mais au-delà de lui) s'échafauderont les strates cognitives du *software*.

Suzanne Borel-Maisonny écrit que « dans l'association *geste symbolique, son, signe écrit*, le geste constitue l'instrument de mémorisation. » Les gestes ne sont en effet que des « intermédiaires » permettant les ancrages mnésiques. Ils sont rarement explorés dans leur dimension kinesthésique. D'ailleurs, le chapitre qui leur est consacré précise ceci :

*"NB : Les gestes doivent être abandonnés dès qu'ils ne sont plus nécessaires. Pour les enfants normaux, ce sera après quelques jours<sup>36</sup>. Les arriérés ou les dyslexiques graves peuvent avoir intérêt, au contraire, à les garder longtemps. "*

A travers celui des gestes se dessine un statut paradoxal du corps, convoqué puis congédié, utilisé mais minoré, premier mais primitif. La clef de cette étrangeté est sans doute donnée par ce qui est dit plus loin dans le chapitre consacré à « La lecture idéo-visuelle<sup>37</sup> » (c'est moi qui souligne en gras).

*"Nous n'en dirons que peu de mots bien que celle-ci soit en définitive le seul but à atteindre. Savoir lire, c'est lire des yeux, sans marmonner et en comprenant ce qu'on lit. (...) Lorsqu'il n'y aura plus de confusions sur les formes, des exercices spéciaux d'identification rapide à la vue devront être faits et cette fois ils seront tantôt suivis de l'énoncé du mot, tantôt silencieux, l'enfant devant montrer l'objet ou l'image correspondante ou bien devant exécuter des ordres dont la consigne — prise silencieusement — ne sera donnée que par écrit. C'est là un processus tout différent et auquel il ne faudra jamais manquer d'entraîner assez tôt l'élève. Il en sera de même pour des syllabes et des mots courts qui devront être écrits sans que le sujet articule ou épelle quoi que ce soit."*

Le corps n'est donc pris en compte que comme matériau incontournable ; il doit être dressé, redressé<sup>38</sup> pour permettre la mise en œuvre de fonctions cognitives supérieures devant lesquelles il conviendra ensuite qu'il s'efface.

### 2.3. Les gestes

« L'atlas des gestes de la méthode de lecture » est donné de la page 60 à la page 90 du premier tome de *Langage oral et écrit*. Il s'ouvre sur une citation de Pearl Buck : « L'alphabet, voyelles et consonnes... la clé de la lecture. » La page 60 introduit les trente pages de dessins (30 dessins pour 30 gestes-sons) et d'explications ; après un paragraphe soulignant l'utilité des représentations (en sus des descriptions), l'auteure donne quelques « *Brèves instructions complémentaires* » : on y lit que « chacun des sons figurés ici sera étudié à part sous un triple aspect : sa sonorité éclatante (voyelles) ou à peine

---

« tenue ».

<sup>36</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>37</sup> Foucambert (1976).

<sup>38</sup> Vigarello (1979).

sensible (consonnes) ; — une **représentation gestuelle mnémotechnique**<sup>39</sup> déterminée ; — la forme graphique de son orthographe phonétique<sup>40</sup>. » La procédure enseignante est évoquée et l'accent est mis sur le rôle modélisateur de l'enseignant. Cette implication du corps de l'enseignant (et de celui des élèves) est même valorisée au-delà de la simple exemplarité et il semble bien que Suzanne Borel-Maisonny entrevoie ici une autre dimension de l'interrelation corporelle dans les processus didactiques et cognitifs : « Répétons surtout, une fois de plus, qu'une technique ne s'apprend vraiment qu'en voyant opérer son auteur. » Le corps paraît ici avoir un rôle qui rappelle la notion, d'« empreinte » que développe Jacques Fontanille<sup>41</sup>. Mais à quelques lignes de là, Suzanne Borel-Maisonny prend soin de limiter la portée et le domaine de validité des gestes :

*"Au début de l'apprentissage il<sup>42</sup> imite et reproduit lui-même les gestes figuratifs, seule garantie qu'on ait qu'il les a bien assimilés. Mais sauf dans les cas de dyslexie grave, il doit abandonner l'exécution de ces gestes et ne s'en servir que pour l'apprentissage des graphies."*

Les trente gestes-sons sont répertoriés à la page 91.

<b>TABLE DES VOYELLES ET CONSONNES ÉTUDIÉES DANS CET ATLAS</b>	
<b>Voyelles :</b>	
a an . . . . .	61, 62
ce o on (in un) . . . . .	63, 64
é è . . . . .	65, 66
u i . . . . .	67, 68
ou oi oin . . . . .	69, 70, 71
<b>Consonnes :</b>	
f v sz chj . . . . .	72 à 77
m n gn . . . . .	78, 79, 80
pb td kg . . . . .	81 à 87
r l . . . . .	88, 89
y (ill) . . . . .	90

23. Table des gestes-sons de l'ouvrage de Suzanne Borel-Maisonny

<sup>39</sup> C'est moi qui souligne.  
<sup>40</sup> Cette formulation alambiquée désigne le graphème standard adopté comme représentation graphique du phonème (l'API n'est pas utilisé ici).  
<sup>41</sup> "Il n'y a de signification observable que si des corps gardent les traces des interactions avec d'autres corps" (Fontanille, 2005).  
<sup>42</sup> L'élève.

Ces gestes sont aussi étudiés dans les trente<sup>43</sup> leçons détaillées pages 23 à 39. On notera que la leçon XXVI concerne le « x = ks et gz », qui ne se retrouve pas dans les planches de gestes-sons. Cette leçon est très brève ; outre le titre ci-dessus, elle ne compte que ces quelques mots :

« Exemples classiques.

*On insistera sur les deux manières de prononcer l'x et tout particulièrement sur la sonorité du second groupe. On apprendra globalement des mots comme : taxi (k s) ; exemple (g z, etc). »*

Nous aurons l'occasion de revenir sur cette lettre, ses réalisations sonores et sa place dans les apprentissages ; et nous constaterons le plus souvent quelque chose qui, comme ici, ressemble fort à de l'esquive : comment en effet concilier la démarche phonétique affichée et l'intrusion de ce graphème polyphonique et généralement diphonémique dans la liste des gestes-sons<sup>44</sup> ?



<sup>43</sup> Malgré la similitude numérique, les trente leçons ne correspondent pas strictement aux trente gestes-sons.

<sup>44</sup> Le graphème <x> peut se prononcer [ks] comme dans « taxi » et [gz] comme dans « exemple » ; mais il se prononce aussi [s] dans « dix », [z] dans « dixième », et il est muet dans « deux » ; on peut même découper un mot comme « exception » en lui donnant la valeur [k].

Ni le « in » ni le « un » ne figurent dans cet atlas. Ils sont néanmoins mentionnés dans une remarque de la figure 5, celle du « on » :

« Les deux autres nasales *in* et *un* non figurées ici ont respectivement pour geste celui du *i* et celui du *œ* (voyelle correspondant au timbre de *un*) portés au contact du nez. »

On notera que le souci de justesse phonétique manifesté pour le [œ̃], qui fait fi de la graphie <u-n>, ne s'applique pas au [ɛ̃] puisque le geste ne correspond pas à une "nasalisation" du « è » (= [ɛ]) mais à celle du « i », conformément à la graphie considérée comme standard. Dans les usages ultérieurs, on verra que ce sera finalement la "nasalisation" du « u » qui s'imposera...

Le « oi » (= [wa]) et le « oin » (= [wɛ̃]) sont traités comme des phonèmes uniques, (même chose dans la méthode « Jean qui rit » pour le « oi ») ; on peut s'en étonner. Le « oi » semble hérité de la tradition scolaire qui traite généralement le « oi » comme le « ou » à cause de la similitude graphique. Le « oin » a peut-être été amené par une sorte de "nasalisation graphique"<sup>45</sup> du « oi ». Il a peut-être aussi été estimé que ce groupe graphique renvoyait à un groupe phonique trop complexe pour être analysé ; mais on aurait pu alors aussi attribuer un geste au « ien » (= [jɛ̃]), au moins aussi délicat, etc.

- « a » (figure 2<sup>46</sup>) : « Ouvrir la main droite et la présenter paume face aux élèves en tenant le bras levé à hauteur de la tête. »
- « an » (figure 3) : « Cette voyelle nasale correspond à la voyelle orale *a*. Elle s'indique en portant la main sur le nez pendant qu'on fait entendre de façon bien accentuée le timbre nasal. »
- « œ » et « o » (figure 4) : « Se tenir dans la position indiquée pour que les élèves voient l'attitude de la main comme le représente la figure de chaque lettre. »
- « on » (figure 5) : « Cette voyelle étant la nasale de *o* sera représentée en transportant la main dans la position de *o* au contact du nez. On étendra les doigts pour dégager l'image du cercle formé par l'arrondissement du pouce et de l'index. *Remarque* : Les deux autres nasales *in* et *un* non figurées ici ont respectivement pour geste celui du *i* et celui du *œ* (voyelle correspondant au timbre de *un*) portés au contact du nez. »
- « é » (figure 6) : « L'accent aigu accompagnant la voyelle *é* est représenté par la main portée en avant. »
- « è » (figure 7) : « L'accent grave est symbolisé par la main placée en arrière, la tête étant un peu relevée. »
- « u » (figure 8) : « Position simple que l'élève doit voir comme le représente cette figure. »
- « i » (figure 9) : « Position simple que l'élève doit voir comme le représente cette figure. »
- « ou » (figure 10) : « Ici, bien que le son soit unique, le geste se fera lentement et en trois temps, la

<sup>45</sup> Cette étrange dénomination essaie de rendre compte d'une sorte de passage de [wa] à [wɛ̃] par adjonction d'un <n> au <oi>.

<sup>46</sup> L'atlas commence par une figure 2 ; la figure 1 était située page 11 (« Exercices d'orientation »).

première position rappelant la présence de l'*o* dans le graphisme ; la seconde, celle du son *ou* prolongé pendant que les doigts passent en position deux et qu'on étend le bras ; la troisième attitude de la main doit rappeler la présence de la voyelle *u* figurant dans le graphisme du son *ou*. »

- « oi » (figure 11) : « Ici encore un geste en deux temps figurant, dans le rythme de l'aboiement du chien, à la fois le geste d'ouverture brusque de la gueule (main fermée puis ouverte) et le passage du son premier entendu — qui est voisin du *ou* — au son éclatant et beaucoup plus intense qui caractérise la fin de cette diphtongue. Celui-ci étant une sorte d'*a*, est figuré par l'ouverture de la main. L'impression auditive doit être celle d'une monosyllabe<sup>47</sup>. »
- « oin » (figure 12) : « Cette voyelle complexe commençant par un son voisin de *ou* pour finir par un son nasal clair équivalant à *in* doit être présentée cependant comme un son monosyllabique symbolisé par le geste rapide du claquement de bec d'un canard, répété deux ou trois fois s'il en est besoin. L'image représente ici le bec « fermé » — puis ouvert — puis refermé. Il faut veiller à ce que l'élève lise *oin* globalement, et éviter qu'il n'isole *o* de *in* ou *oi* de *n*, ce qui rendrait la graphie *oin* inintelligible<sup>48</sup>. »

---

<sup>47</sup> Ces laborieuses explications tentent de concilier l'inconciliable. Les réalités phoniques et graphiques auxquelles renvoie le geste-son sont en effet ici particulièrement embarrassantes. La semi-consonne [w], évoquée comme son « voisin du *ou* » est absente de la méthode, et fait ici cruellement défaut. Le [a] qui la suit s'oppose au <i> du graphème (les utilisateurs de la méthode remplacent d'ailleurs parfois, dans ce cas, la main ouverte du « a » par l'index levé du « i »). L'auteure utilise d'abord le terme de « diphtongue » (équivalent certainement à « digraphème » ; mais peut-être veut-elle aussi souligner la présence effective de deux phonèmes) puis celui de « monosyllabe » : est-ce à dire que l'émission sonore doit être en quelque sorte compactée (comme pour une diphtongue !) ? jusqu'à être considérée comme un phonème unique ? ou que l'ensemble semi-consonne + voyelle constitue de fait une syllabe ?

<sup>48</sup> Même difficultés que pour le « oi », et mêmes explications contournées. Le terme « son monosyllabique » semble bien ici viser à l'assimilation monophonémique de cette « voyelle complexe ». Les remarques finales pointent les paradoxes que la confrontation des systèmes phoniques et graphiques ne peut manquer de faire surgir.







## 25. Les gestes de Suzanne Borel-Maisonnny : les consonnes 1 (fricatives et nasales)

Les figures continuent à être données dans l'ordre du livre. Comme j'avais isolé les voyelles des onze premières planches, je regroupe ici les consonnes fricatives et les occlusives nasales que l'atlas présente consécutivement (les fricatives « r » et « l » sont repoussées à la fin de l'atlas).

Le « s » et le « z » ainsi que le « m » et le « n » sont présentés ensemble (figures 15 et 18) et des explications détaillées sont données dans la page en vis-à-vis. On notera que le « s » et le « z » sont les variantes sourde et sonore d'un même geste articulatoire (fricative spirante) alors que le « m » et le « n » sont deux occlusives nasales respectivement labiale et dentale ; et le « gn » vélaire aurait aussi bien y être associé...

Au bas des figures 13 (« f ») et 14 (« v ») apparaissent respectivement les indicateurs  et  signalant le trait sourd / sonore ; pour les figures 15 à 17 (« s, z, ch, j ») une note renvoie au schéma adéquat.

- « f » (figure 13) : « Ici sont représentées les figures des consonnes *f* et *v*.  
*f*. On porte le bras du milieu du corps vers l'extérieur en faisant entendre le bruit de souffle caractéristique de ce phonème. »
- « v » (figure 14) : *v*. Les mains sont mises dans l'attitude qui rappelle la forme de la lettre. Au besoin on portera les mains ainsi placées sur la lettre pour faire saisir l'analogie de la forme, et on rappellera



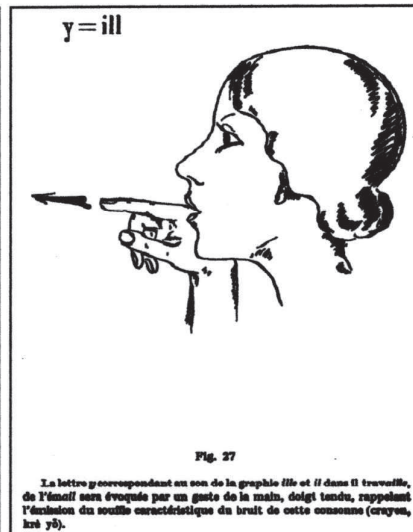
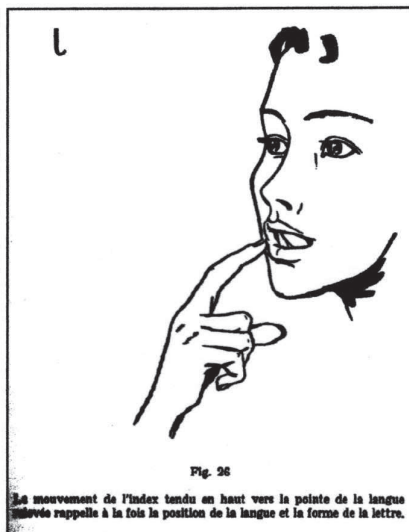
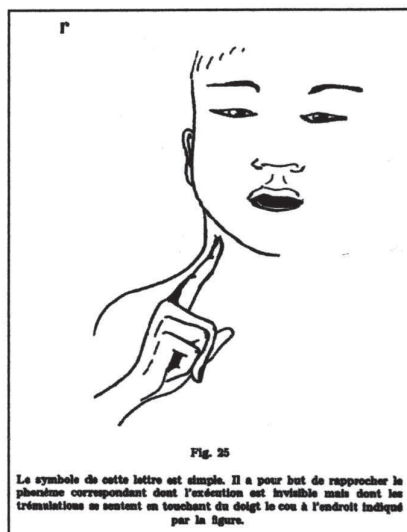
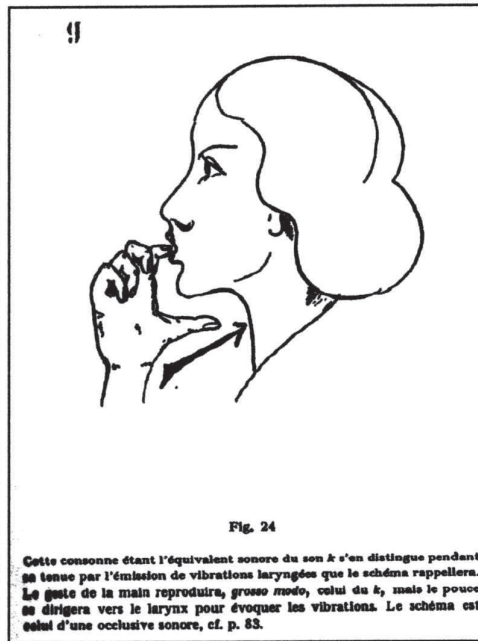
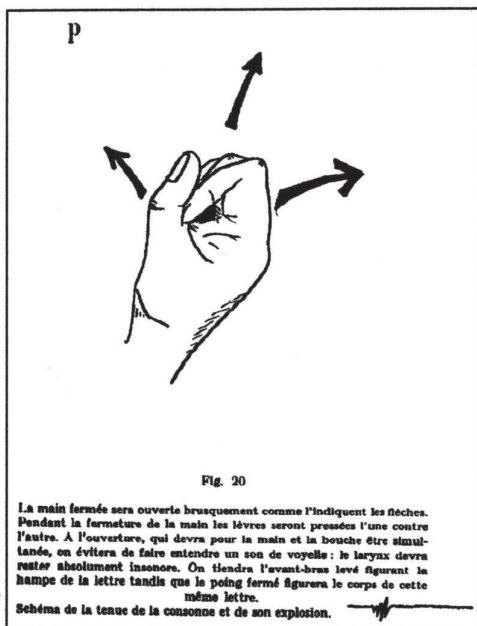
la présence des vibrations en dirigeant un des pouces sur le larynx et en faisant un schéma qui évoquera l'existence des vibrations laryngées. »

- « s z » (figure 15) : « Ces deux gestes qui symbolisent *s* et *z* ont une grande analogie comme les sons eux-mêmes, et les mouvements qui les représentent en rappellent la parenté. Ils diffèrent cependant par le rythme et par l'amplitude du geste. — *s* s'accomplit, pendant toute la durée du sifflement caractéristique du bruit de cette lettre, par un déplacement lent du bras selon le trait pointillé de la figure. Pour les petits enfants, on dira que c'est un serpent qui siffle et la lettre elle-même portera son œil, c'est-à-dire un point à la tête. La main aura l'index tendu comme pour mieux dessiner la lettre dans l'espace. — Pour *z*, le mouvement de la main se fait comme l'indique le trait plein. Le geste est rapide, et le bruit doit rappeler autant que possible celui d'un moustique en plein vol. Le son produit, à la fois soufflé et sonore, évoque les vibrations du larynx<sup>49</sup>. Cf. schéma p. 72 et 73. »
- « ch » (figure 16) : « Ces deux lettres présentées ensemble seront figurées par l'attitude que représente l'image. On fera constater l'analogie de forme — par un simple geste — entre le *c* et la courbe de la ligne allant du pouce à l'index. L'attitude devra être conservée pendant tout le temps qu'on fera entendre le bruit de souffle caractéristique. Le schéma rappelant qu'il s'agit d'une constrictive sourde sera celui de la p.72. »
- « j » (figure 17) : « Le geste de cette lettre est simple et en représente la forme. Comme pour *v* et par les mêmes procédés, on rappellera l'existence des vibrations laryngées. Cf. schéma p. 73. »
- « m n » (figure 18) : « La première lettre sera figurée sur un plan horizontal les trois doigts figurant bien visiblement la forme de l'*m*. Pendant ce temps on gardera les lèvres serrées en faisant entendre le grondement laryngé caractéristique de la tenue de la consonne. On cessera de serrer les lèvres et de faire entendre le bruit au moment même où on cessera d'appuyer les doigts. On devra faire très attention pour que, à l'ouverture des lèvres, ne se produise que très légèrement le petit son de voyelle voisin de *æ* impossible à annuler si les vibrations ne s'éteignent pas avant le desserrement des lèvres. — Mêmes remarques pour *n*, mais deux doigts chevauchant le nez figureront la lettre<sup>50</sup>. »
- « gn » (figure 19) : « La nasalité de ce son sera rappelée en plaçant sur le nez l'index qu'on fera en quelque sorte glisser d'un côté du nez sur l'autre par un déplacement de la main suivant la direction des flèches. »

---

<sup>49</sup> On pourra s'étonner que la vitesse (?) soit retenue comme trait discriminant premier ; la vibration laryngée n'est qu'« évoquée » à la fin de la fiche (et appuyée par le schéma correspondant). La référence explicite au « serpent » n'est suggérée que pour les « petits enfants » ; elle est pourtant utilisée par les praticiens quasi systématiquement ; mais c'est sans doute l'animation du graphème (l'œil dessiné) que Suzanne Borel-Maisonny invite à limiter aux plus jeunes élèves. Ce dernier procédé, sur lequel se fonde la méthode des Alphas (cf. annexe 42.), n'est pas mentionné chez Suzanne Borel-Maisonny ; offrant des ressources pédagogiques incontestables, l'animation des graphèmes pose aussi quelques problèmes particuliers, notamment en ce qui concerne la structuration du sens de la lecture-écriture.

<sup>50</sup> En fait, la nasalité du [m] n'est pas expressément mentionnée ; c'est peut-être l'origine d'une confusion qu'on retrouvera souvent chez les utilisateurs ultérieurs.





26. Les gestes de Suzanne Borel-Maisonny : les consonnes 2 (occlusives, liquides et « yod »)



Le « b » (figure 21) est présenté sur la page en vis-à-vis.

Le « t » et le « d » sont présentés ensemble (figure 22) comme variantes sourde et sonore d'un même geste articulatoire (occlusive dentale) et des explications détaillées sont données dans la page en vis-à-vis. Dans les usages ultérieurs de la méthode, le poids du système graphique fera que le « d » ne sera généralement plus opposé au « t » ( appariement phonologique) mais au « b » (appariement graphique : en écriture script, les deux lettres fonctionnent en miroirs réciproques).

Le « r » et le « l » (liquides latérale et vibrante), sont présentés après les occlusives ; ces phonèmes sont pourtant plus proches des fricatives (écoulement prolongé de l'air).

Le « yod » est la seule semi-consonne retenue par la méthode. Ni le [w] ni le [ɥ] n'y sont présentés.

Au bas des figures 20 (« p ») et 21 (« b ») apparaissent respectivement les indicateurs  et  signalant le trait sourd / sonore et la gestion de l'occlusion / explosion ; pour les figures 22 à 24 (« t, d, k, g ») une note renvoie au schéma adéquat.

- « p » (figure 20) : « La main fermée sera ouverte brusquement comme l'indiquent les flèches. Pendant la fermeture de la main les lèvres seront pressées l'une contre l'autre. A l'ouverture, qui devra pour la main et la bouche être simultanée, on évitera de faire entendre un son de voyelle : le larynx devra rester absolument insonore. On tiendra l'avant-bras levé figurant la hampe de la lettre tandis que le poing fermé figurera le corps de cette même lettre. — Schéma de la tenue de la consonne et de son explosion<sup>51</sup>.  »
- « b » (figure 21) : « Le symbole de cette lettre devra rendre compte du son ainsi que de la forme, et attirer l'attention sur la situation du corps de la lettre par rapport à la hampe. — *Pour le son*, pendant que les lèvres seront fermées, on fera entendre des vibrations laryngées aussi intenses qu'on pourra le produire en cavité fermée. En effet; le relèvement du voile du palais ne permet pas l'écoulement de l'air. A l'ouverture des lèvres on réduira au maximum le léger son de voyelle qui ne peut manquer de se produire.— *La forme* sera figurée par la main se fermant à demi pendant que le bras se déplace de l'extérieur vers l'axe du sujet. L'ouverture de la main coïncidera avec l'explosion du *b*. La main sera placée bien nettement en bas, presque au niveau du ventre, pour rappeler que le corps de la lettre est situé au bas de la hampe. Cette situation est d'autant mieux sentie que l'enfant reproduit le geste, comme pour toutes les autres lettres d'ailleurs<sup>52</sup>. — Schéma de la tenue sonore de ce phonème et de son explosion.  »
- « t d » (figure 22) : « L'analogie de ces deux phonèmes, identiques par la position de la langue,

<sup>51</sup> Le geste semble être une sorte de métaphore du geste articulatoire (tenue / explosion) ; mais il est aussi une représentation du graphème. Le schéma adjoint semble distinguer les sourdes et les sonores par le voisement mais aussi par une gestion différente de la tenue-explosion (durée marquée après pour les sourdes comme ici, avant pour les sonores), ce qui n'est pas particulièrement justifié en dehors du protocole spécifique décrit ici et à la figure 21, pour le « b ».

<sup>52</sup> Aurait-on pu imaginer que les gestes ne servaient qu'à démonstration et n'étaient pas reproduits par les élèves ? Cette étonnante remarque, en tout cas, attire l'attention sur les vertus de la praxis : l'implication du corps concourt aux apprentissages. Nous avons vu avec le « s » un graphème animé (le serpent), en voici un qui est anthropomorphisé : le corps

sera marquée par une attitude identique des doigts : — pour *t* la pointe de l'index se rapprochant puis s'éloignant du pouce en un geste de pincement et de détente, sera même portée sur la barre du *t* comme pour le saisir. Le mouvement aidera à en rappeler la présence ; — pour *d* le pouce et l'index feront les mêmes mouvements mais la main gauche sera mise au dos<sup>53</sup>. On ne saurait en effet prendre trop de précautions pour que les enfants retiennent la place du corps de la lettre par rapport à la hampe dans les lettres *p*, *b*, *d*. On rappellera en outre par le schéma habituel que le *d* est vibrant pendant sa tenue, tandis que *t* est sourd. Cf. p. 81 et 83. »

- « k » (figure 23) : « La consonne *k* est représentative d'un bruit dont on ne peut pas voir l'exécution<sup>54</sup>. Aussi est-il fréquemment déformé ou absent chez les enfants ayant des troubles de prononciation. Le geste qui le figure aura donc pour rôle de suggérer la position de la langue et d'en rappeler le mouvement préalablement appris : contact du dos de la langue avec la voûte du palais. La cessation du contact produit l'explosion caractéristique de la consonne. L'index droit s'avance donc vers l'orifice de la bouche entrouverte au moment où l'on fait entendre l'explosion du *k*. L'expression symbolique est celle du schéma p. 81. »
- « g » (figure 24) : « Cette consonne étant l'équivalent sonore du son *k* s'en distingue pendant sa tenue par l'émission de vibrations laryngées que le schéma rappellera. Le geste de la main reproduira, *grosso modo*, celui du *k*, mais le pouce se dirigera vers le larynx pour évoquer les vibrations. Le schéma est celui d'une occlusive sourde, cf. p.83. »
- « r » (figure 25) : « Le symbole de cette lettre est simple. Il a pour but de rapprocher le phonème<sup>55</sup> correspondant dont l'exécution est invisible mais dont les trémulations se sentent en touchant du doigt le cou à l'endroit indiqué par la figure. »
- « l » (figure 26) : « Le mouvement de l'index tendu en haut vers la pointe de la langue relevée rappelle à la fois la position de la langue et la forme de la lettre. »
- « y = ill » (figure 27) : « La lettre<sup>56</sup> *y* correspondant au son de la graphie *ille* et *il* dans *il travaille*, de l'*email*<sup>57</sup> sera évoquée par un geste de la main, doigt tendu, rappelant l'émission du souffle caractéristique du bruit de cette consonne (crayon, krè yō). »

---

de la lettre devient le corps du sujet. Ce procédé connaîtra un destin particulier, sur lequel nous reviendrons.

<sup>53</sup> La subtile position des doigts qui apparaissait les dentales [d] et [t] sera oubliée chez la plupart des utilisateurs ultérieurs qui retiendront surtout la référence graphique et qui constitueront une nouvelle paire oppositive le « b » (main devant) et le « d » (main derrière).

<sup>54</sup> Ce geste est un de ceux pour lesquels l'auteure donne les indications articulatoires les plus détaillées, semblant retrouver une position d'orthophoniste. La remarque liminaire éclaire parfaitement le problème : l'articulation de cette vélaire est peu lisible pour un observateur et il est nécessaire de la manifester dans le geste. Nous reviendrons ultérieurement sur ce cas qui permet de comprendre comment s'est construit une partie du matériau gestuel de la méthode.

<sup>55</sup> Aucune allusion au graphème ici. Comme pour le « k » et le « g », les indications sont d'ordre articulatoire. Dans les trois cas, il s'agit de phonèmes « dont l'exécution est invisible. »

<sup>56</sup> Les formulations sont compliquées. Le terme de « lettre » désigne ici le signe (c'est généralement un archigraphème) adopté dans la méthode comme représentant du phonème (*y* vaut [j]), c'est-à-dire le « son » des graphies considérées (dans certains cas...). Ensuite ce signe est désigné comme une « consonne » (plus justement : une semi-consonne) dont on caractérise le « bruit ».

<sup>57</sup> Comme pour « travaille », le <a> d' « email » est en italique ; il aurait été plus rigoureux de le conserver en caractère droit.

J'ai comparé les données (figures et textes) de cet atlas en considérant :

- ◆ **Les descriptions**
- ◆ **Les dénominations des « voyelles et consonnes<sup>58</sup> » représentées**
- ◆ **Les références graphémiques** (renvoi à la lettre, c'est-à-dire généralement à l'archigraphème considéré comme représentatif)
- ◆ **Les références phonémiques** (renvoi au son produit)
- ◆ **Les références articulatoires** (geste phonatoire : respiration, articulation ; sensations et perceptions)
- ◆ **Les autres références** (métaphores, connotations, etc)

Voici ce qu'on peut relever pour les 14 voyelles :

- ◆ **Descriptions :**
  - souvent minimalistes (« a », « œ », « o », « é », « è », « u », « i » : simple renvoi à la figure)
  - ou très réduites (nasalité pour « an » et « on » + « in » et « un »)
  - sauf pour « ou », « oi » et « oin » (texte détaillé, figure décomposée, mouvement)
  - la figure 4 associe le « œ » et le « o » sur la même page (parenté graphique)
  - le « in » et le « un » ne sont pas représentés mais rapidement décrits au bas de la figure 5 (celle du « on »)
  - les figures 11 et 12 (« oi » et « oin ») donnent des conseils pédagogiques
  - la figure 12 (« oin ») apporte une précision didactique (lecture globale de la graphie)
- ◆ **Dénominations** (une même figure peut présenter plusieurs dénominations) :
  - 6 x voyelle / voyelle nasale / nasale
  - 2 x lettre
  - 2 x son / son monosyllabique (« oin »)
  - 1 x voyelle complexe (« oin »)
  - 1 x diphtongue (« oi »)
  - 4 x Ø
- ◆ **Références graphémiques (11) :**
  - 4 x texte + figure
  - 4 x figure
  - 3 x texte
  - 3 x Ø
- ◆ **Références phonémiques (5) :**

---

<sup>58</sup> Il est difficile de trouver ici un terme générique satisfaisant ; je reprends donc la terminologie qu'utilise Suzanne Borel-

- 5 x texte
- 9 x Ø
  - ◆ **Références articulatoires (6) :**
  - 4 x texte + figure
  - 2 x figure
  - 8 x Ø
  - ◆ **Autres références (2) :**
  - aboiement (« oi ») / bec de canard (« oin »)

### Synthèse 1 :

- Les voyelles ne font pas l'objet de descriptions et prescriptions détaillées, sauf pour les cas complexes du « ou », du « oi » et du « oin » ; ces trois éléments assez disparates (un phonème digraphémique, un groupe phonémique digraphémique et un groupe phonémique trigraphémique) se trouvant de fait rassemblés en fin de série.
- Ce rapprochement incongru est d'autant plus fâcheux qu'il pourra aisément provoquer des assimilations erronées ; il fait en effet pendant à d'autres associations justifiées qui se veulent structurantes : les voyelles nasales sont rapprochées de leur variante orale (« a » et « an », « o » et « on », « i » et « in », « œ » et « un »<sup>59</sup>) et elles sont associées entre elles (« on » et « in » - « un » ; geste commun : la main vient se poser sur le nez).
- La dénomination dominante est « voyelle » ; mais par quatre fois la figure ne comporte aucune dénomination ; le terme de « diphtongue » (pour le groupe phonémique digraphémique « oi ») est fâcheux (mais on trouve encore parfois cet emploi pour digraphème), celui de « voyelle complexe » (pour le groupe phonémique trigraphémique « oin ») est franchement inapproprié.
- Les références graphémiques (étayées par le texte, la figure ou les deux) sont très nombreuses ; mais trois « voyelles » n'en comportent pas (« a », « an » et « un »)
- Cinq références phonémiques seulement (portées généralement par le texte, comme de juste), toutes pour des cas à graphie complexe (« an », « un », « ou », « oi », « oin »), mais sans forcément de justification proprement phonémique (le « ou » correspond à une voyelle simple ; même chose pour les nasales « an » et « un ») ; aucune pour neuf « voyelles »
- Six références articulatoires (figure et texte sauf pour « in » et « un » qui sont seulement mentionnés) ; toutes concernent des cas à graphie complexe (« an », « on », « in », « un », « oi », « oin » : le « oi » vient s'inviter au milieu de nasales) ; aucune pour huit « voyelles »
- Deux références à valeur surtout pédagogique pour « oi » et « oin » (l'aboiement du chien et le bec

---

Maisonnny dans la table de son atlas (cf. *supra* tableau 23).

<sup>59</sup> On a vu que la méthode hésite ici entre la justesse phonémique ([œ̃] = <un> est la nasalisation de [œ]) et la tradition scripturale scolaire (<in> = [ɛ̃] s'écrit en adjoignant un <n> à <i>).



du canard)

Pour les 18 consonnes, le relevé s'établit comme suit :

◆ **Descriptions :**

- de minimalistes ("j")
- ou réduites ("f", "gn", "r", "l", "y")
- à détaillées ("v", "ch", "g")
- ou complexes ("s", "z", "m", "n", "p", "b", "t", "d", "k")
- les figures peuvent représenter le buste entier ou simplement la main
- de nombreuses figures indiquent des mouvements par des flèches
- certaines planches associent explicitement des signes entre eux ("f" et "v")
- ou les présentent sur la même page "s" et "z", "m" et "n", "t" et "d")
- les commentaires peuvent préciser l'origine du geste ("k"),
- des procédures didactiques ("v", "s", "z", "ch", "m", "p", "b", "t", "d", "k", "g")
- ou des principes pédagogiques ("b")

◆ **Dénominations** (une même figure peut présenter plusieurs dénominations) :

- 8 x lettre (4 constrictives, 2 nasales, 2 liquides + yod, 1 occlusive)
- 6 x consonne (4 occlusives, 1 constrictive, 1 nasale)
- 5 x phonème (3 occlusives, 1 constrictive, 1 liquide + yod)
- 4 x son / équivalent sonore (2 constrictives, 1 occlusive, 1 nasale)
- 2 x constrictive sourde ("ch") / occlusive sonore ("g")

◆ **Références graphémiques (13) :**

- 12 x texte + figure
- 1 x texte
- 5 x Ø

◆ **Références phonémiques (15) :**

- 11 x texte
- 3 x texte + figure
- 1 x figure
- 3 x Ø

◆ **Références articulatoires (18) :**

- 11 x texte + figure
- 6 x texte
- 1 x figure

◆ **Autres références (2) :**

- serpent ("s") / moustique ("z")

## Synthèse 2 :

- Les consonnes font l'objet de descriptions et d'explications assez détaillées, comprenant souvent des indications de mouvements.
- L'ordre de présentation, est le suivant : six constrictives / les trois occlusives nasales / six occlusives orales / les deux liquides / le yod (semi-consonne, occlusive médiane). Sa justification n'est pas franchement évidente.
- Certains regroupements formels sont structurants (« f » et « v », « s » et « z », « t » et « d », variantes sourdes et sonores d'une même position articuloire) mais sur le même modèle on trouve « m » et « n », deux nasales auxquelles vient s'adjoindre le « gn » ; ces trois nasales correspondant respectivement aux trois occlusions articuloires (labiale, dentale, vélaire) ne sont pas clairement données pour ce qu'elles sont et l'association du « m » et du « n » risque d'être mal interprétée.
- La figure 23 (le « k ») explicite quelque peu la genèse du geste<sup>60</sup>. Il la rattache aux difficultés éprouvées par certains enfants « ayant des troubles de prononciation. » Comme pour le « r », le texte mentionne « l'invisibilité » de la position articuloire et le rôle du geste (pour le « k », monstration de la zone concernée, pour le « r », perception du phénomène vibratoire). Il est à noter que les utilisateurs ultérieurs, sensibilisés aux références graphémiques, associeront généralement le geste du « k » (= [k]) au <c>, à cause de la position de l'index en crochet assimilée à la forme de la lettre, qui devient un archigraphème.
- La dénomination « lettre » est la plus fréquente, mais elle est surtout utilisée pour les constrictives ; les occlusives sont plutôt désignées par les termes « consonne » ou « phonème ». Les autres termes utilisés sont généraux (« son ») ou au contraire, à deux reprises, techniques (constrictive sourde pour « ch », occlusive sonore pour « g »). Il ne semble pas y avoir de raison particulière à ces fluctuations.
- Les références graphémiques ne sont absentes que pour cinq « consonnes » : « f », « gn », « k », « g », « r » ; pour « gn », on peut néanmoins retrouver le <n> du graphème dans le mouvement de l'index. Pour « k », la rareté de la lettre choisie comme emblématique est une explication probable (si

---

<sup>60</sup> Dans le reportage "Quand nous étions écoliers" (un documentaire historique de 1h15 réalisé par René-Jean Bouyer présentant un panorama de l'école française et des problèmes qu'elle rencontre actuellement) diffusé par France 3 le mercredi 5 septembre 2012 de 20h45 à 22h00, nous voyons une enseignante du début des années 70 travaillant avec une jeune élève sourde d'une dizaine d'années (ce passage illustre la période où les enfants présentant ce type de handicap ont été intégrés dans les classes normales). L'enseignante, articulante fortement, dicte à l'élève qui lit sur les lèvres et retranscrit le texte ; l'élève annonce les mots au fur et à mesure, ce qui montre qu'elle suit la méthode alors en vogue de rééducation orale des sourds. L'élève accomplit très bien l'exercice, jusqu'à ce qu'elle bute sur une difficulté, le mot "recluse" ; elle écrit "reluse". L'enseignante la reprend et, pour l'aider à corriger, articule encore plus fortement le mot à trois reprises ; mais malgré les efforts d'attention manifestes de l'élève, celle-ci ne peut repérer le son [k]. L'enseignante saisit alors une clé qui se trouvait sur la table et la montre à l'élève ; celle-ci connaissait apparemment ce mot simple et comprend immédiatement (et avec une satisfaction évidente) ce qu'il faut faire ; elle articule "clé" puis "recluse" et orthographe correctement ce dernier mot. L'enseignante, constatant que le phonème vélaire [k] n'est absolument pas repérable en lecture labiale, a utilisé un substitut, un mot emblématique, le mot clé (!) qui a dû être étudié spécifiquement avant et qui permet ici de résoudre le problème (le procédé est probablement systématisé comme dans certaines méthodes et l'objet était sans doute là à dessein pour pallier une difficulté récurrente). C'est qu'en effet il s'agit de donner un repère visuel (ou tactile) en l'absence de paramètres sonores. C'est aussi ce que fait le geste Borel-Maisonny.

Suzanne Borel-Maisonny l'a adopté, c'est parce que le <q> posait autant de problèmes que le <qu> et que le <c> peut aussi se prononcer [s]). On a dit ci-dessus que le geste finirait néanmoins par acquérir une référence graphémique. Il est intéressant de constater que c'est surtout pour des phonèmes dont l'articulation était « invisible » que les considérations phonémiques et articulatoires ont primé sur les considérations graphémiques.

- Les références phonémiques sont nombreuses ; elles ne manquent que pour « v » (hormis la mention des « vibrations pharyngées »), « j » et « l »
- Les références articulatoires sont systématiques mais d'ordre très varié (souffle, sensation, nasalité, position de l'appareil phonatoire, sensations laryngées, durée...) et peu structurées
- Deux références à valeur surtout pédagogique pour « s » et « z » (le serpent et le moustique)

### **Conclusion :**

La tension entre le phonémique et le graphémique ne peut être résolue malgré les efforts d'accommodation de l'auteure et la balance penche en fin de compte pour le graphémique.

Les considérations et la terminologie techniques se mêlent aux éléments empiriques et aux approximations lexicales sans que ces variations soient justifiées ou simplement signalées. De façon générale, ni les critères ni les modes de présentation ne permettent de percevoir la structure du système phonologique.

Le système gestuel<sup>61</sup> n'est pas non plus structuré de façon cohérente : les quatre catégories disparates et sans justification satisfaisante<sup>62</sup> proposée par Suzanne Borel-Maisonny ne constituent pas une classification rigoureuse et éclairante et finalement les gestes ne relèvent quasiment d'aucune syntaxe.

---

<sup>61</sup> Le système gestuel originel de Suzanne Borel-Maisonny va changer de support iconographique et légèrement se modifier lorsqu'il sera popularisé plus largement par les manuels réalisés avec Clotilde Silvestre de Sacy (1960). C'est sous cette dernière forme (ou sous une variante modernisée mais fidèle) que la méthode circule aujourd'hui et que nous la retrouverons dans les études de terrain.

<sup>62</sup> Cf. *supra* p 171.

## 2.4. Transferts

Aussitôt après la parution des deux ouvrages initiaux que l'on a présentés supra, Suzanne Borel-Maisonny s'associe à l'enseignante Clotilde Silvestre de Sacy (1960) qui édite un manuel scolaire fondé sur la méthode ; intitulé *Bien lire et aimer lire, Méthode phonétique et gestuelle créée par Suzanne Borel-Maisonny*, il est destiné tout spécialement au Cours Préparatoire. Une préface de Suzanne Borel-Maisonny insiste sur le niveau de lecture à atteindre, stigmatisant les méthodes ne permettant pas d'accéder à la lecture courante et au plaisir de lire. Elle précise que « l'abandonner au niveau du déchiffrage, c'est risquer de le voir s'en tenir durant des années aux légendes des petits journaux<sup>63</sup>. » La méthode se veut donc complète, et c'est d'ailleurs cette dénomination qui sert de titre à la présentation de Clotilde Silvestre de Sacy ; elle reprend la référence aux dyslexiques qu'avait utilisée Suzanne Borel-Maisonny dans sa préface et précise qu'il s'agit maintenant d'employer à **prévenir** une méthode qui a d'abord servi à **guérir**. Il est intéressant de noter ce qu'elle dit du rôle des gestes :

*« [Pour les tout-petits,] le geste et à la fois le soutien et le propulseur de l'activité intellectuelle. Associé au son et à la graphie des lettres et de phonèmes, le geste entraîne facilité, exactitude, rapidité de la lecture et, très rapidement, compréhension de la phrase lue. »*

Elle prend aussi la précaution de prévenir deux objections éventuelles : les enfants n'auront aucune difficulté à abandonner les gestes quand ils seront devenus inutiles, et les enseignants les apprendront facilement et en découvriront rapidement les vertus pédagogiques. Le contenu et les principes du manuel sont strictement fidèles à ce qu'avait exposé Suzanne Borel-Maisonny dans ses ouvrages initiaux, mais les dessins des gestes sont remplacés par des photographies d'enfants. Voici le système des « sons » présentés :

---

<sup>63</sup> On estime à l'époque que la pratique des bandes dessinées est incompatible avec une vraie culture du lire.

VOYELLES	CONSONNES	SEMI-CONSONNES
<b>a</b> = [a] <b>e</b> = [œ] [ø] [ɔ] <b>é</b> = [e] <b>è</b> = [ɛ] <b>i</b> = [i] <b>o</b> = [o] [ɔ] <b>u</b> = [y] <b>ou</b> = [u] <b>an</b> = [ã] <b>in</b> = [ɛ̃] <b>on</b> = [ɔ̃] <b>un</b> = [œ̃] <b>oi</b> = [wa] <b>oin</b> = [wɛ̃]	<b>b</b> = [b] <b>c</b> = [k] <b>d</b> = [d] <b>f</b> = [f] <b>g</b> = [g] <b>ch</b> = [ʃ] <b>j</b> = [ʒ] <b>l</b> = [l] <b>m</b> = [m] <b>n</b> = [n] <b>p</b> = [p] <b>r</b> = [R] <b>s</b> = [s] <b>t</b> = [t] <b>v</b> = [v] <b>x</b> = [ks] [gz] [s] [z] <b>z</b> = [z] <b>gn</b> = [ɲ]	<b>ill, y = iod</b> = [j] <b>wa</b> = [w] <b>ué</b> = [ɥ]

**En noir** : graphèmes standard et phonèmes bien repérés


**En vert** : graphèmes standard et archi-phonèmes


**En rouge** : graphèmes ne correspondant pas un phonème bien repéré (deux phonèmes et/ou plusieurs réalisations possibles)


**En bleu** : phonèmes manquant


27. « Grapho-phonèmes » proposés par le manuel et équivalents phonétiques.


Les gestes sont désormais présentés par des photographies :


**a = [a]**  voyelle antérieure orale non arrondie la plus **ouverte** > *paume ouverte*


**e = [œ] [ø] [ə]**  voyelle palatale orale arrondie plus ou moins fermée > *pouce entre index et majeur (évocation du graphème standard ?)*


**é = [e]**  voyelle antérieure orale non arrondie fermée > *main en visière (représentation de l'accent aigu)*


**è = [ɛ]**  voyelle antérieure orale non arrondie ouverte > *main levée sur le front (représentation de l'accent grave)*


**i = [i]**  voyelle antérieure orale non arrondie fermée > *index levé (représentation du graphème)*


**o = [o] [ɔ]**  voyelle postérieure orale arrondie plus ou moins fermée > *doigts dessinant un petit rond (évocation de l'arrondissement labial ou du graphème)*


**u = [y]**  voyelle antérieure orale arrondie fermée > *paume vers l'intérieur, index et majeur "en u" (représentation du graphème)*


**ou = [u]**  voyelle postérieure orale arrondie fermée > *paume vers l'extérieur, index et majeur "en u", autres doigts en arrondis "en o" (rappel des deux éléments du digraphème)*


**an = [ã]**  voyelle antérieure **nasale** non arrondie la plus **ouverte** > *paume ouverte, pouce contre l'aile du nez*

**in = [ɛ̃]**  voyelle antérieure **nasale** non arrondie ouverte > *index contre l'aile du nez (mais l'index renvoie au "i" du digraphème standard et non au phonème nasalisé [ɛ])*

**on = [ɔ̃]**  voyelle postérieure **nasale** arrondie ouverte > *doigts en rond contre l'aile du nez (au sujet du rond, même remarque que pour le "o" : arrondissement labial ou premier élément du digraphème)*


**un = [œ̃]**  voyelle postérieure **nasale** arrondie ouverte > *paume vers l'intérieur, index et majeur "en u" contre l'aile du nez (les doigts renvoient au "u" du digraphème et non au phonème nasalisé [œ])*


**oi = [wa]**  le début du signe évoque la **fermeture consonantique initiale** ; l'**ouverture** qui suit renvoie au "a" = [a]


**oin = [wɛ̃]**  le pouce et l'index "en rond" évoquent le "o" du graphème ; les autres doigts levés rappellent peut-être le "i" du graphème ; la position contre l'aile du nez signale la **nasalisation**


28. Description et commentaire des signes de la méthode Borel-Maisonny (1) : les voyelles





**b = [b]**  occlusive labiale orale sonore > paume vers l'intérieur, doigts semi-fermés (jeu sur le graphème en script : "le bombé est devant")


**c = [k]**  occlusive vélaire orale sourde > index désignant l'arrière-bouche (et évocation du graphème standard dans la position "en crochet" de l'index)


**d = [d]**  occlusive dentale orale sourde > poing derrière le dos (jeu sur le graphème en script : "le bombé est derrière")


**f = [f]**  constrictive labio-dentale orale sourde > main à plat glissant à l'horizontale de droite à gauche


**g = [g]**  occlusive vélaire orale sonore > index désignant l'arrière-bouche et pouce pointant vers le larynx (et évocation du graphème ?)


**ch = [ʃ]**  constrictive pré-palatale orale sourde > main pinçant les joues


**j = [ʒ]**  constrictive pré-palatale orale sonore > index appuyant sur la joue


**l = [l]**  constrictive latérale apico-alvéolaire orale sonore > index devant la bouche (direction de la pointe linguale ou évocation du graphème)


**m = [m]**  occlusive labiale nasale sonore > pouce, index et majeur " en pont" (évocation du graphème)


**n = [n]**  occlusive dentale nasale sonore > index et majeur à cheval sur l'arête du nez\_ (et évocation du graphème)

**p = [p]**  occlusive labiale orale sourde > le poing fermé est largement ouvert


**r = [R]**  constrictive médiane dorso-uvulaire orale sonore > doigts sous la gorge, percevant la vibration laryngale et peut-être uvulaire


**s = [s]**  constrictive alvéolaire orale sourde > l'index dessine un tracé sinusoïdal descendant (évocation du graphème et, peut-être, de la "durée fricative")

**t = [t]**  occlusive dentale orale sourde > pouce et index "en pince horizontale" ( évocation du graphème)

**v = [v]**  constrictive labio-dentale orale sonore > mains "en v" (évocation du graphème)

**x = [ks] [gz] [s] [z]** l'index et le majeur croisés renvoient au graphème...

**z = [z]**  constrictive alvéolaire orale sonore > l'index dessine un tracé sinusoïdal ascendant (évocation du graphème et, peut-être, de la "durée fricative" ; le sens du tracé s'oppose à celui du "s")

**gn = [ɲ]**  occlusive palatale nasale sonore > index coiffant l'arête du nez (et évocation du "n" du digraphème)



**iod (ill, y) = [j]** constrictive **médiane** palatale orale sourde > *index pointant droit devant le nez*  
**wa = [w]** cf. “ oiseau ” = [wazo] ; phonème non pris en compte dans la méthode Borel-Maisonnny (voir supra le “ oi ” et le “ oin ”)  
**ué = [ɥ]** cf. “ nuit ” = [nɥi] ; phonème non pris en compte dans la méthode Borel-Maisonnny

### 30. Description et commentaire des signes de la méthode Borel-Maisonnny (3) : les semi-consonnes

Les premières éditions de ce manuel sont désormais introuvables, mais les photographies continuent à circuler sur Internet (ou dans les écoles) et elles servent encore de références à nombre d'enseignants (dont certains de ceux que nous retrouveront dans l'enquête de terrain). En 1997, le manuel qui en est alors à sa vingt-sixième édition (avec plus de 400 000 exemplaires diffusés)<sup>64</sup> est rajeuni sous la direction de Jean-Paul Thomas, orthophoniste. Les supports des leçons sont modernisés et les photographies renouvelées. Les symboles phonétiques sont systématiquement utilisés et un tableau en fin d'ouvrage donne une classification des consonnes.

	Constrictives	
	Sourdes	Sonores
labio-dentales	f	v
linguo-dentales	s	z
linguo-palatales	ʃ	ʒ

	Occlusives		Nasales
	Sourdes	Sonores	
bi-labiales	p	b	m
apico-dentales	t	d	n
dorso-vélaires	k	g	
dorso-palatales			ɲ

	Liquides
latérales	l
vibrantes	r

**Remarque :**

Les constrictives (ou fricatives) sont aussi appelées, comme dans cet ouvrage, des consonnes « continues ».  
 Les occlusives ne peuvent être prolongées.

### 31. Classification des consonnes proposée par le manuel

<sup>64</sup> Rappel : l'édition de 2012 était la 35<sup>ème</sup> ; le nombre d'exemplaires diffusés avoisinait alors les 500 000.



La progression est en partie organisée selon des principes phonétiques et articulatoires (voyelles orales / fricatives / occlusives sourdes / occlusives sonores / voyelles nasales), mais ce cadre ne résiste pas longtemps aux tensions entre système phonémique et système graphémique et la progression est émaillée d'exceptions et de cas particuliers, et finalement plus de la moitié de l'ouvrage (de la page 98 à la page 280, sur 291 au total) est consacrée à une rubrique « voyelles nasales, diphtongues<sup>65</sup> et graphies complexes » où l'on trouve un peu de tout.

PLAN DE L'OUVRAGE			
Préface, Suzanne Borel-Maisonny .....	7	■ La lettre « e » :	
Présentation de la nouvelle édition .....	9	e – è – é .....	70
Une méthode complète, C. Silvestre de Sacy .....	11	est .....	78
Comment utiliser cet ouvrage, C. Silvestre de Sacy .....	15	les, des, mes, etc. ....	80
■ Les voyelles :		« nt » (en fin de mot) .....	82
a – o – é – u – i – y .....	18	■ Consonnes occlusives sonores (2 <sup>e</sup> série) :	
■ Les consonnes continues :		g – gu .....	84
f – s – ch .....	22	■ Majuscules des lettres apprises .....	87
v – j – z .....	26	■ Consonne + Consonne + voyelle .....	88
l – m – r .....	30	■ Voyelles nasales, diphtongues et graphies complexes :	
■ Révision .....	34	an – am .....	98
■ Consonne + voyelle + consonne .....	36	on – om .....	106
■ Cas particuliers :		oi .....	114
Lettres finales muettes : « e », « s », « t » .....	38	oin .....	120
un .....	40	ou .....	124
n .....	44	h .....	140
une .....	46	elle .....	146
■ Les consonnes occlusives sourdes :		qu – k .....	150
p .....	48	au – eau .....	156
t .....	52	et (mot invariable) .....	164
c .....	56	in – im – ym .....	166
■ Les consonnes occlusives sonores (1 <sup>re</sup> série) :		ai – ei .....	174
d .....	62	et (à la fin du mot) .....	178
b .....	68	er – ez (à la fin du mot) .....	184
		eu – œu – œ .....	188
		er (au milieu du mot) .....	202
		ph .....	204
		gn .....	206
		elle – esse – erre, etc. ....	210
		ec – es – ef – el, etc. ....	218
		c (devant « e » et « i ») – ç .....	222
		g (devant « e » et « i ») .....	228
		ain – aim – ein .....	234
		en – em .....	238
		ti = si .....	250
		s (entre 2 voyelles) .....	254
		ill .....	258
		ien .....	262
		eil – euil .....	266
		y (entre 2 voyelles) .....	270
		x .....	276
		■ Mots difficiles .....	280
		■ Alphabets .....	281
		■ Histoire dialoguée .....	282
		Annexes :	
		Avertissement .....	287
		Tableau des signes phonétiques de chaque geste .....	288
		Classification des consonnes .....	290
		Liste alphabétique des lettres et groupes de lettres .....	291

### 32. Table des matières de l'édition 2004 de "Bien lire et aimer lire"

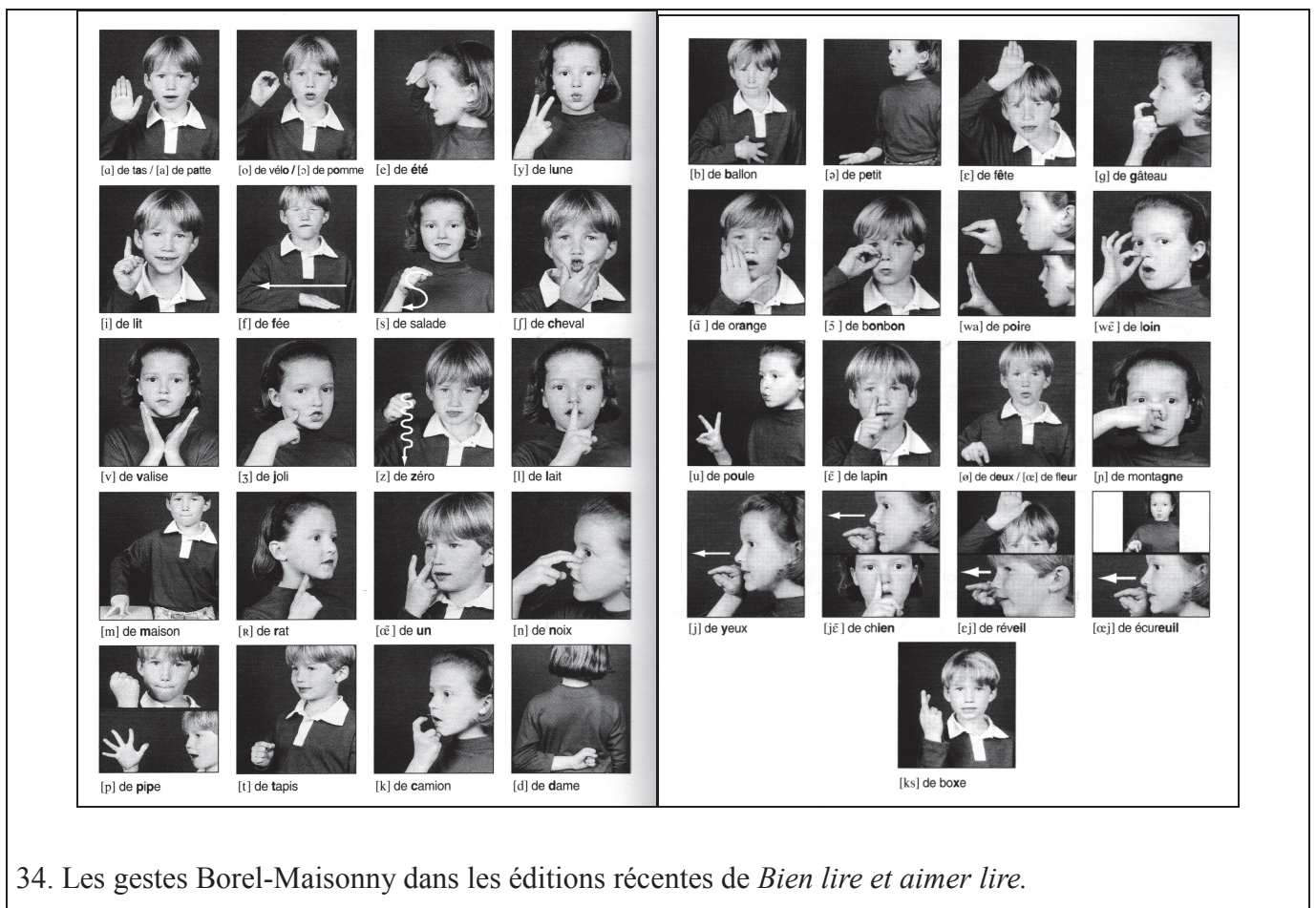
Les gestes reprennent fidèlement ceux des ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny à deux exceptions près ; le « x » avait déjà été ajouté dans les premières éditions de *Bien lire et aimer lire*, et un geste nouveau apparaît ici, pour le [ə] désormais distingué de [œ] et [ø] :



33. Le geste du [ə]

<sup>65</sup> Cette appellation désuète des digraphèmes est conservée dans l'ouvrage.

Les nouvelles photographies reprennent fidèlement la série des gestes, mais ceux-ci sont assortis d'une notation en API et associés chacun à un mot de référence, ou à deux lorsque le geste correspond à un archiphonème ; c'est le cas pour [ɑ] et [a], [o] et [ɔ], [ø] et [œ]. Hormis le [ə] mentionné supra, on voit aussi apparaître, à la fin de la série, trois gestes complexes explicitant des groupes phonémiques incluant le [j] (le [jɛ̃] de "chien", le [ɛ j] de "réveil" et le [œ j] de "écureuil") ; ce choix assez étonnant s'inscrit dans la lignée des [wa] et [wɛ̃] déjà présents dans la méthode, le paradoxe étant poussé, pour ce dernier "son" jusqu'à lui associer un geste unique et donc le considérer comme un seul phonème (contradiction ici rendue patente par la notation en API). La série se termine par un geste du [ks] renvoyant évidemment au graphème <x>. On a vu que le cas de ce graphème était discrètement esquivé dans l'ouvrage de Suzanne Borel-Maisonny ; ici, il est associé au mot-référent <boxe> et le son qui lui est attribué est [ks]. C'est oublier (?) que la lettre <x> peut correspondre à plusieurs réalisations phoniques ([ks] dans <boxe>, mais [gz] dans <exact>, [s] dans <dix>, [z] dans <dixième> ; et muet dans <deux>). Dans la leçon correspondante, on trouve d'ailleurs les mots <exact> et <examine> sans que le fait soit commenté le moins du monde.



L'organisation générale des leçons est la suivante : présentation du "grapho-phonème" standard (d'abord par la seule minuscule script, puis sous des formes diverses, en majuscule et en cursive ; et plus avant dans le manuel, en association syllabique) / photographie du geste assortie du signe en API et du

mot-référence, et accompagnée d'un bref descriptif / mots-supports, textes et exercices constituant la leçon proprement dite. A la différence des ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny, les descriptions des gestes sont adressées aux élèves. Après la préface de Suzanne Borel-Maisonny, la présentation de Jean-Paul Thomas et deux textes liminaires de Clotilde Silvestre de Sacy (« Une méthode complète » et « Comment utiliser cet ouvrage »), on trouve d'ailleurs cette déclaration mise en exergue :

« Marie et Nicolas apprennent à lire. Tu vas apprendre avec eux, regarde-les, fais comme eux. »

Le geste, présenté peu avant comme "soutien et propulseur de l'activité intellectuelle" semble avoir perdu de son épaisseur : il n'est plus qu'une image qu'on observe et qu'on s'efforce de reproduire. Mais peut-être va-t-on l'explorer ultérieurement dans sa dimension sensori-motrice ? Comment donc sont rédigées les indications données aux apprenants (indications qui leur seront données par l'entremise de l'enseignant puisque ces enfants ne maîtrisent évidemment pas encore la lecture) ? J'ai relevé les descriptions et conseils qui figurent à côté des photographies des gestes<sup>66</sup>, et pour mémoire je les ai rapportés aux indications que donnait Suzanne Borel-Maisonny dans ses ouvrages personnels.

Les tableaux donnés en annexe 22 répertorient et comparent les indications et commentaires accompagnant les représentations des gestes dans les ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny et les manuels de Clotilde Silvestre de Sacy. L'ordre adopté est celui qui prévaut dans *Bien lire et aimer lire*. J'ai scrupuleusement conservé les typographies et orthographes des auteurs ; on pourra constater que dans *Bien lire et aimer lire* on trouve conjointement des dénominations phonémiques en API (lorsqu'il est clairement fait référence au son) et des dénominations graphémiques notées en gras sans guillemets, en gras avec guillemets ou encore en normal avec guillemets ; la distribution de ces dernières notations ne semblent pas correspondre à une logique particulière. Au total les rubriques se répartissent ainsi :

- 12 notations graphémiques,
- 9 notations phonémiques (en API),
- 2 cas où notation graphémique et phonémique se côtoient,
- 15 cas où le "grapho-phonème" est évoqué mais non nommé.

	<i>Langage oral et écrit</i>	<i>Bien lire et aimer lire</i>
Référence graphémique	6	11
Référence phonémique / articulatoire	9	13
Référence mixte ou ambiguë	16	8
Non analysable	1	1
Non pertinent	6	5
TOTAL	38	38

<sup>66</sup> Je n'ai retenu que les leçons introduisant un geste-son ; les nombreuses leçons portant sur les variantes graphiques n'apportent pas d'éléments nouveaux



Hormis le cas du [ɛ] qui, purement graphémique dans *Langage oral et écrit* (figuration de l'accent grave), acquiert une connotation articulatoire (l'ouverture buccale) dans *Bien lire et aimer lire*, tous les changements vont d'indications mixtes chez Suzanne Borel-Maisonny à des indications univoques chez Clotilde Silvestre de Sacy. Ceci est en grande partie dû à la réduction considérable des formats chez cette dernière (on a vu que la visée de ces indications était différente dans les deux ouvrages). Mais il est intéressant de regarder dans le détail comment s'est effectuée cette évolution :

- 4 gestes-sons ne sont plus caractérisés que par des références phonémiques : [ʃ], [l], [n] et [p].
- 5 gestes-sons ne le sont plus que par des références graphémiques : [v], [ʒ], [t], [d] et [b].

Nous aurons l'occasion de revenir sur ces changements, en apparence minimes et équilibrés, mais qui dans certains cas au moins (notamment pour le « b » et le « d ») semblent avoir eu une incidence non négligeable et avoir encore renforcé le poids du graphémique.

Conclusion :

La dimension sensori-motrice des gestes n'occupe toujours qu'une place très réduite ; leur rôle principal demeure celui de "signes" permettant l'ancrage mémoriel.

Malgré l'utilisation de l'API, le poids du graphémique reste dominant et peut même être considéré comme renforcé (choix des "gestes-sons", dénominations, indications, organisation et répartition des leçons).

Bien sûr, on peut considérer que c'est assez normal puisqu'il s'agit maintenant d'une méthode de lecture *stricto sensu*, que la visée est bien l'acquisition du système graphique et que le public visé est celui du Cours préparatoire et du Cours Élémentaire. C'est d'ailleurs ce qu'affiche le titre du manuel : si Suzanne Borel-Maisonny traitait du *Langage oral et écrit*, Clotilde Silvestre de Sacy propose de *Bien lire et aimer lire*.

Mais dans ce cas pourquoi certains gestes continuent-ils à faire référence au phonémique pur ([p], [R]) quand la majorité d'entre eux renvoient au graphémique ([v], et même "x"), ou cultivent l'ambiguïté ([a], [o]) ? Quelle est finalement la motivation des gestes ? Si ce ne sont que des ancrages mémoriels plus ou moins arbitraires, on n'est pas si loin des principes d'Augustin Grosselin...

Isabelle Breil, dans le texte qui a ouvert ce chapitre rappelait que « *La conscience de la position articulatoire est pour Suzanne Borel-Maisonny une condition sine qua non à l'émission d'un phonème.* » Il semble qu'ici on suppose acquises et maîtrisées la phonation et la structuration phonologique. Mais c'est aller sans doute vite en besogne, au moins dans un nombre non négligeable de cas. C'est aussi faire peu de cas des éléments perceptifs et sensori-moteurs dont Britt-Mari Barth et Jerome Bruner nous ont montré qu'ils étaient des composantes fondamentales du processus de construction de l'abstraction.

Le problème prendra une acuité particulière lorsque nous trouverons la méthode utilisée à l'Ecole Maternelle où l'acquisition et la structuration du matériau phonologique constituera un objectif incontournable. Il résonnera aussi de façon spécifique dans les contextes scolaires contemporains où des



disparités socioculturelles et linguistiques se feront particulièrement sentir.

On peut donc poser que malgré le recours à une gestuelle qui constitue un outil pédagogique fécond et malgré une genèse où le corps a été indéniablement pris en considération (même de façon discutable), les principes et les outils qu'offre la méthode scolaire ne font qu'une place très marginale (et peut-être même involontaire) au sensori-moteur et à la praxis phonatoire : le corps est essentiellement un support sémiotique. Entre la "mécanique corporelle" et le système sémiotique, c'est comme s'il n'y avait rien. En tout cas, rien de pris en compte et travaillé. C'est pourtant l'espace de l'actualisation du signifiant, cette interface dont un des enseignants que nous retrouverons dans les enquêtes de terrain dira : « *et ça... et c'est... il se passe quelque chose, quoi...* »

### 3. Les enseignants et la méthode Borel-Maisonnay

La méthode gestuelle de lecture Borel-Maisonnay a trouvé naissance dans la prise en compte de phénomènes corporels incontournables et dans une approche faisant une part indéniable à la corporéité et au processus d'actualisation des signifiants langagiers, mais elle semble s'être structurée dans un double mouvement de mécanisation sensorimotrice et de sémiotisation précipitée, les impératifs du lire-écrire l'entraînant irrésistiblement vers les codifications graphémiques. La gestuelle n'y est donc qu'un support initial commode d'opérations cognitives supérieures qui devront le plus rapidement possible s'en affranchir. Pourtant, les tenants de cette méthode, comme Isabelle Breil dans l'article " Coquelicot " présenté au début de la deuxième partie, mettent en avant sa dimension corporelle et sa prise en compte du sensorimoteur et de la praxis phonatoire. Je me suis donc demandé à quoi ces enseignants étaient sensibles, pourquoi ils se tournaient vers cette méthode et comment ils la mettaient en œuvre. Qu'y cherchent-ils ? Et qu'y trouvent-ils ?

Nous allons d'abord considérer les textes qui encadrent dans ce domaine le travail des enseignants de l'École Maternelle et du début de l'École Élémentaire.

#### 3.1. Les apprentissages langagiers chez l'enfant en début de scolarité

##### 3.1.1. Les apprentissages langagiers à l'École Maternelle

Dans son ouvrage consacré aux apprentissages langagiers de l'enfant de 0 à 24 mois, la psycholinguiste Bénédicte de Boysson-Bardies montre comment la constitution du matériau phonétique, à l'œuvre dès le stade intra-utérin, aboutit vers la fin de la deuxième année de vie à la réorganisation cérébrale qui va voir les processus linguistiques s'installer dans l'hémisphère gauche (Boysson-Bardies, 2010). C'est alors qu'on pourra réellement commencer à parler de conscience phonologique. C'est le moment de l'"explosion synaptique"<sup>1</sup> et l'on assiste à une accélération remarquable des progrès langagiers. C'est aussi pour certains enfants la découverte de l'univers scolaire (Toute Petite Section) ; certes, pour la majorité cela attendra encore un an (Petite Section), mais la scolarisation des enfants de deux ans est aujourd'hui en France un phénomène en pleine expansion. Au début de l'École Maternelle, les processus sont donc largement initiés et les grands principes formels ou informels sont normalement opérationnels. Mais l'ensemble n'en est pas pour autant maîtrisé : bien des difficultés ne sont pas encore réglées, certains éléments sont encore fragiles, les régressions restent possibles, les formalisations restent implicites et incertaines. Et dans le creuset de l'école vont se rassembler des enfants issus de contextes familiaux et socioculturels différents, avec des bagages langagiers pouvant présenter des écarts conséquents. La maîtrise fine du matériau phonétique va donc se poursuivre en parallèle de sa

---

<sup>1</sup> Dans cette même période, l'enfant augmente son vocabulaire de façon considérable et on parle aussi d'"explosion lexicale" ; les deux processus de croissance, le neuronal et le linguistique, s'élaborent donc de conserve et selon toute vraisemblance

structuration en système phonologique, les processus sensori-moteurs inconscients ou préconscients dialoguant désormais avec des opérations cognitives de plus en plus méthodiques et normées.

Les progressions prescrites par les programmes officiels pour l'École Maternelle s'appuient en grande partie sur les recherches qui ont étalonné les processus normaux d'acquisition. Ainsi Rondal (1979), comparant les performances langagières d'enfants normaux et d'enfants souffrant d'un handicap, avait-il établi un tableau de la chronologie du développement phonologique dans son aspect productif (le début du grisé repère l'âge auquel 50 % des sujets produisent le phonème ; la fin du grisé repère l'âge où le phonème est produit par la quasi-totalité des sujets).

Phonèmes	Âges chronologiques (années)						
	1	2	3	4	5	6	7
[a]		■	■				
[i]		■	■				
[u]		■	■				
[o]		■	■				
[e]		■	■	■			
[ɛ]		■	■	■			
[ø]		■	■	■			
[y]		■	■	■			
[ã]		■	■	■			
[ɛ̃]		■	■	■			
[õ]		■	■	■			
[œ]			■	■			
[p]			■	■	■		
[t]			■	■	■		
[k]			■	■	■		
[b]			■	■	■		
[d]			■	■	■		
[g]			■	■	■		
[m]			■	■	■		
[n]			■	■	■		
[ŋ]			■	■	■		
[f]				■	■		
[v]					■	■	■
[s]				■	■	■	■
[z]					■	■	■
[ʃ]					■	■	■
[ʒ]					■	■	■
[l]				■	■	■	
[R]				■	■	■	

L'enfant de deux ans, à l'aube de l'entrée dans le monde de l'école, fait preuve d'un certain nombre de capacités discriminatives et structurantes qui vont permettre l'accès à la conscience phonologique (Rondal, 1979).

Ordre développemental	Capacité discriminative	Exemple
1	[a] distingué des autres voyelles	
2	Voyelles antérieures distinguées des voyelles postérieures	[i] / [u]
3	Voyelles fermées distinguées des voyelles mi-ouvertes	[i] / [ε] [u] / [ɔ]
4	Repérage des consonnes	
5	Consonnes nasales distinguées des consonnes occlusives orales	[m] / [b]
6	Consonnes nasales distinguées des liquides [l],[R]	[m] / [l] [m] / [R]
7	Distinction entre les consonnes nasales	[m] / [n]
8	Consonnes nasales et liquides distinguées des consonnes constrictives sifflantes	[m] / [s],[z] [l] / [s],[z]
9	Consonnes articulées avec les lèvres distinguées de celles articulées avec la langue	[b] / [d] [f] / [s]
10	Consonnes dont l'articulation implique la pointe de la langue distinguées de celles dont l'articulation implique la partie postérieure de la langue	[d] / [g] [t] / [k]
11	Consonnes sonores distinguées des consonnes sourdes	[z] / [s] [v] / [f] [ʒ] / [ʃ]

Pour simplifier, on peut répertorier comme suit les âges d'acquisition avec maîtrise relativement fine et stabilisée (Lambert, Rondal & Sohier, 1980) :

Phonèmes	Âge moyen d'acquisition
<b>Voyelles</b>	
[a],[i],[u],[o],[ɔ]	2 ans 1/2
[e],[ε],[ø],[œ],[y],[ã],[ẽ],[õ],[œ̃]	3 ans - 3 ans 1/2
<b>Consonnes</b>	
occlusives	
[p],[t],[k],[d],[b],[g],[m],[n],[ŋ]	4 ans
constrictives	
[f],[l],[R],[v],[s],[z],[ʃ],[ʒ]	4 à 7 ans

Que disent les textes de l'Éducation Nationale<sup>2</sup> ?

Les programmes de l'École Maternelle comptent 8 913 mots répartis en 420 lignes, soit 8 pages de texte. Après un préambule de 420 mots (33 lignes), ils sont subdivisés en 6 rubriques d'inégale importance<sup>3</sup>, se concluant toutes par un bref tableau récapitulatif des compétences attendues à la fin de la

<sup>2</sup> On trouvera en annexes 23 et 24 le texte intégral des programmes 2008 de l'École Maternelle et ceux du début de l'École Élémentaire (cycle 2 : Cours Préparatoire et Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année).

<sup>3</sup> Les deux premières rubriques correspondent sensiblement à ce qui deviendra la discipline "français" (puis "lettres"), la troisième constitue les prémices de "l'éducation-instruction civique", la quatrième celles de l'EPS, la cinquième celles des disciplines scientifiques (maths, SVT,...), la dernière celles des disciplines artistiques. Les tailles respectives de ces rubriques peuvent être considérées comme significatives de leur poids dans les cursus et dans les représentations.

Grande Section :

- S'APPROPRIER LE LANGAGE (809 mots en 62 lignes)
- DÉCOUVRIR L'ÉCRIT (978 mots en 83 lignes)
- DEVENIR ÉLÈVE (570 mots en 46 lignes)
- AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS (408 mots en 34 lignes)
- DÉCOUVRIR LE MONDE (1178 mots en 99 lignes)
- PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER (473 mots en 41 lignes)

J'ai cherché les mentions pouvant être associées aux problématiques de la conscience phonologique, des processus phonopraxiques, de la prise en compte de la corporéité dans les apprentissages langagiers, et plus généralement de l'élaboration de processus cognitifs supérieurs intégrant les phénomènes sensori-moteurs. Contrairement à ce qu'on aurait peut-être pu supposer, ce n'est pas dans la première rubrique, S'APPROPRIER LE LANGAGE, que ces éléments sont abordés, mais dans la deuxième, DÉCOUVRIR L'ÉCRIT.

La rubrique S'APPROPRIER LE LANGAGE s'ouvre sur ces mots : "Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle". Mais les trois paragraphes ("Échanger, s'exprimer / Comprendre / Progresser vers la maîtrise de la langue française") ne traitent que des actes de langage dans leur dimension psycho-sociale, comme le montre le récapitulatif.

*À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :*

- *comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;*
- *nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;*
- *formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;*
- *raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;*
- *prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.*

On peut légitimement se demander ce qu'il faut entendre par l'expression "*en se faisant comprendre*" que le récapitulatif utilise deux fois : s'agit-il de précision lexicale ? de correction syntaxique ? d'efficacité socio-communicationnelle ? ou justement de maîtrise phonopraxique ? Le corps de la rubrique évoque les "*modèles corrects*" que l'enseignant doit fournir à ses élèves ; mais là non plus la notion de "*correction*" n'est pas développée et elle est posée comme une quasi-évidence.

La rubrique DÉCOUVRIR L'ÉCRIT est divisée en deux parties. La première est intitulée "*Se familiariser avec l'écrit*" et comporte trois paragraphes ("*Découvrir les supports de l'écrit / Découvrir la langue écrite / Contribuer à l'écriture de textes*"). C'est dans la deuxième partie, "*Se préparer à lire et à écrire*" que se trouve l'essentiel des éléments recherchés (501 mots en 42 lignes). Là aussi, trois paragraphes. Le premier, "*Distinguer les sons de la parole*", peut être retenu *in extenso* :

*"Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Ils*



*scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin). Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). L'enseignant est attentif à la progression adoptée pour ces activités orales, exigeantes, qui portent sur des éléments très abstraits<sup>4</sup>."*

Le second, "Apprendre le principe alphabétique" précise :

*"Les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit. (...) Ils découvrent que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabes ; ils mettent en relation les lettres et les sons. La discrimination des sons devient de plus en plus précise. Ils apprennent progressivement le nom de la plupart des lettres de l'alphabet qu'ils savent reconnaître. (...) Pour une partie d'entre elles, ils leur associent le son qu'elles codent et le distinguent du nom de la lettre quand c'est pertinent."*

Après un dernier paragraphe, "Apprendre les gestes de l'écriture", le récapitulatif se présente ainsi<sup>5</sup> :

*À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :*

- différencier les sons ;*
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ;*
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit ;*
- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ;*
- mettre en relation des sons et des lettres ;*
- copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées ;*
- écrire en écriture cursive son prénom.*

La rubrique DEVENIR ÉLÈVE ("Vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale / Coopérer et devenir autonome / Comprendre ce qu'est l'école") ne comporte pas d'éléments correspondant aux critères définis mais dans le récapitulatif final on trouve la mention "contrôler ses émotions", objectif ambitieux sur lequel il aurait été bon d'avoir quelques éclaircissements, en particulier pour apprécier les parts respectives d'une approche éthique (les "valeurs") et d'une approche déontologique (les règles comportementales), et pour voir comment cette gestion émotionnelle est mise en place ; le corps de la rubrique ne dit pas grand-chose là-dessus.

La rubrique AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS commence par cette assertion prometteuse : "L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant." Mais la dimension intellectuelle (quand "l'activité physique et les expériences corporelles" sont associées aux apprentissages cognitifs supérieurs) est fort peu perceptible dans le corps de la rubrique. Seule la mention "exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement" qui figure dans le récapitulatif final pourrait entrer dans la thématique considérée, mais le propos semble plutôt avoir une visée esthétique et artistique et rien dans le texte ne

<sup>4</sup> On fera remarquer que si les catégorisations phonologiques et les règles structurantes sont indéniablement "abstraites", les éléments de la parole ont une incontestable matérialité (les sons et les processus phonopraxiques) dont on pourrait aussi faire quelque cas.

<sup>5</sup> C'est moi qui souligne en gras.

souligne les aspects cognitifs que pourrait comporter ce type d'activité.

Dans la longue rubrique DÉCOUVRIR LE MONDE, si le corps est mentionné, c'est uniquement dans sa dimension anatomique, comme instrument d'exploration et surtout comme objet d'étude. Le récapitulatif précise : "*nommer les principales parties du corps humain et leur fonction, distinguer les cinq sens et leur fonction / connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps, des locaux, de l'alimentation*". On relèvera aussi des allusions plus discrètes où la corporéité est sensible en arrière-plan : "*repérer un danger et le prendre en compte / se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi / se repérer dans l'espace d'une page*". Il aurait été particulièrement intéressant de voir comment ces deux dernières indications étaient mises en relation ! Mais là non plus le rôle exact dévolu au corps et la façon de le prendre en compte ne sont pas clarifiés dans le texte de la rubrique.

Dans la dernière rubrique, PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER, on trouve des formulations qui semblent aborder la thématique considérée. Ainsi peut-on lire : "*Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ; elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration*". Et plus loin : "*Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive*". Mais il est plusieurs façons de comprendre ces indications, et surtout plusieurs façons de les mettre en œuvre. Le corps de la rubrique n'est pas plus explicite, et le récapitulatif ne dit absolument rien là-dessus.

Au final, les éléments pouvant être corrélés aux problématiques de la corporéité dans les apprentissages, et tout particulièrement les apprentissages langagiers, ne sont pas clairement cernés dans ces programmes. Paradoxalement, ils sont surtout présents dans la rubrique DÉCOUVRIR L'ÉCRIT alors que pour la Maternelle on se serait attendu à les voir (aussi) figurer dans la rubrique S'APPROPRIER LE LANGAGE. Des éléments afférents à ces thématiques sont présents dans les autres rubriques, correspondant aux autres champs disciplinaires qui seront développés dans les cursus ultérieurs, mais d'une façon assez inégale, informelle et disparate, peu propice à l'émergence d'un paradigme fédérateur.

Les enseignants de Maternelle désireux d'informations officielles complémentaires peuvent s'appuyer sur un certain nombre de ressources disponibles en ligne. Ils pourront y trouver des modèles de progression et des détails de contenus, comme dans le document REPÈRES POUR ORGANISER LA PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE<sup>6</sup> figurant en annexe 25. Dans celui-ci, on retrouve deux des rubriques des Programmes : S'APPROPRIER LE LANGAGE et DÉCOUVRIR L'ÉCRIT, subdivisées en leurs sous-rubriques, et déclinées pour les Petite, Moyenne et Grande Section. Dans la partie "*Échanger, s'exprimer*" de la première rubrique, les indications pour la

Petite Section concernent le langage de communication et des manipulations informelles qui tendent peu à peu à passer de formulations "acceptables" à des formulations plus "correctes" ; pour la Moyenne Section, l'exigence de correction phonopraxique se fait plus prégnante ; pour la Grande Section, le saut qualitatif est énorme car on en est déjà à demander, dans les énonciations de textes mémorisés, que l'élève adopte "*un ton approprié.*" Je ne peux m'empêcher d'être perplexe devant une telle formulation, et je me demande comment elle est comprise et mise en œuvre par les enseignants concernés. La partie "*Se préparer à apprendre à lire et à écrire*" de la rubrique DÉCOUVRIR L'ÉCRIT, propose d'abord l'entrée "*Distinguer les sons de la parole*". On y trouve pour la Petite Section des mentions de manipulations plus ou moins formalisées, de pratiques d'imitation-reproduction et de jeux dont il est dit qu'ils "*favoriseront l'acquisition de la conscience des sons*"; il est stipulé que ces activités porteront essentiellement sur des voyelles. En Moyenne Section, on retrouve peu ou prou les mêmes principes, si ce n'est que le degré d'exigence phonopraxique y est plus élevé et qu'aux voyelles s'adjoindront "*quelques consonnes sur lesquelles on peut aisément effectuer des jeux sonores*"; ici aussi, il s'agit de favoriser "*l'acquisition de la conscience des sons.*" En Grande Section enfin, la syllabe devient l'élément central (repérage, détermination, manipulations) ; il est précisé que le travail portera "*en particulier*" sur les voyelles (listées sous la forme "*a, e, i, o, u, é*" qu'on est en droit de trouver quelque peu datée) et sur "*quelques consonnes en position initiale (attaque) ou en terminale (rime) dans les mots (f, s, ch, v, z, j)*"<sup>7</sup>. En outre, on fera "*discriminer des sons proches (f/v, s/ch, s/z, ch/j)*"<sup>8</sup>. L'entrée suivante, "*Aborder le principe alphabétique*", invite à "*faire correspondre avec exactitude lettre et son pour quelques voyelles et quelques consonnes, quand la forme sonore est bien repérée*"<sup>9</sup>.

Enfin, le site EDUSCOL du ministère de l'Éducation Nationale propose un certain nombre d'activités, de documents et de références. Dans la rubrique "*Distinguer les sons de la parole et comprendre le principe alphabétique*", la notion de "*conscience phonologique*" occupe une place importante comme on peut le constater dans l'extrait ci-dessous<sup>10</sup>.

### **Distinguer les sons de la parole et comprendre le principe alphabétique**

“ L'apprentissage de la lecture a commencé avant le cours préparatoire, à l'école maternelle. C'est en s'appuyant sur les acquisitions faites avant l'entrée à l'école l'élémentaire que les élèves apprennent à lire ”. (programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008)

<sup>6</sup> Extrait du Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale hors-série n° 3 du 19 juin 2008.

<sup>7</sup> Toutes ces consonnes sont des constrictives, et c'est certainement la possibilité de les produire sans support vocalique et de les prolonger qui a conduit à ce choix. Mais le fait n'est pas explicité, et par ailleurs la consultation du tableau présenté en début de chapitre montre que toutes ne sont pas acquises dans le même temps et ne présentent donc certainement pas les mêmes difficultés de maîtrise.

<sup>8</sup> Là encore, la liste est donnée sans explications ; or, pour ces quatre paires oppositives de consonnes constrictives, trois sont distinguées par le trait voisé / non voisé, mais la quatrième ("*s/ch*") présente deux sourdes (non voisées) distinguées par le point d'articulation.

<sup>9</sup> Est-il nécessaire de préciser que le système orthographique du français rend ces correspondances fort complexes et que nombre d'enseignants auraient sans doute besoin ici d'un étayage plus conséquent ?

<sup>10</sup> Cf. annexe 26.

La discrimination des sons doit s'inscrire dans l'enseignement quotidien. Cependant, la capacité à discriminer et à produire des sons est dépendante du développement de l'appareil phonatoire de l'enfant. Aussi, l'enseignant sera sur les objectifs de fin de grande section (voir les fiches D1 et D2<sup>11</sup>, Lire au CP, janvier 2010) pourra-t-il être particulièrement attentif à proposer des situations et activités qui restent accessibles aux élèves. En effet, un entraînement trop précoce pourrait les mettre en difficulté.

Le maître se fondera donc organiser une progression et un entraînement régulier au cours de la grande section qui permettra aux élèves de reconnaître les sons de la langue et de les manipuler. Ces activités doivent permettre de comprendre que les sons sont codés par des lettres. Ils découvrent le principe alphabétique et commencent à associer lettre et son pour les cas fréquents et réguliers.

#### Ressources :

- Se préparer à apprendre à lire et à écrire - Jeux phonologiques - Académie de Grenoble
- Distinguer les sons de la parole - IA du Gers
- Des comptines au cycle 1 - IA de Charentes-Maritimes
- Distinguer les sons de la parole - Aide personnalisée - IA de l'Oise
- Les activités phonologiques - Définition et enjeux - IA de la Corrèze
- Comptines et conscience phonologique - IA du Nord
- Développement de la conscience phonologique en maternelle - Univ. Paris V
- Proposition de progression pour la moyenne et la grande section - IA du Nord
- Conscience phonologique et articulation - IA des Deux-Sèvres
- L'entrée dans l'écrit : phonologie, principe alphabétique - IA de Dordogne
- La dictée à l'adulte - IA de l'Yonne
- Phono - Développer les compétences phonologiques. Grande section et début de CP - GOIGOUX (R.), CÈBE (S.), PAOUR (J.-L.) - Hatier, Paris, 2004

Tous ces documents apportent des précisions théoriques et pratiques et proposent des activités pertinentes. Mais nulle part on ne trouvera de clarification quant à la place et au rôle dévolus à la corporéité et encore moins, bien sûr, quant à l'éventuelle utilisation d'une gestuelle exploratoire ou structurante. Il faut cependant faire une place spéciale au document proposé par l'Inspection Académique des Deux-Sèvres, "*Conscience phonologique et articulation*"<sup>12</sup>. Madame Frédérique Pipolo, Inspectrice de l'Éducation Nationale a élaboré là un outil remarquable, parfaitement documenté et rigoureux qui expose en termes accessibles les données et les problématiques, et ouvre des pistes judicieuses, étayées par des outils et des recommandations pratiques. Sa compréhension des processus articulatoires et phonopraxiques ne fait aucun doute et elle fait une bonne place à la corporéité dans les principes et les dispositifs. On trouvera par exemple en annexe 29 une page où elle propose toute une série d'exercices de "*Préparation corporelle et vocale*". Mais le corps n'est ici considéré que comme un outil, précieux certes et méritant attention, mais dont on attend simplement une bonne fonctionnalité. S'il faut accéder à la conscience de son activité, son activité n'est pas abordée comme constituante et structurante en elle-même. Ce qui est recherché, c'est l'adéquation aux processus normés, ce qui est bien compréhensible, mais sans que les processus "spontanés" soient réellement pris en considération, sans que les logiques proprement corporelles telles que la syncinésie et le jeu des anamorphoses gestuelles soient explorés. Il

<sup>11</sup> Ces deux fiches figurent en annexes 27 et 28. En réalité, le document du site EDUSCOL fait allusion à une fiche D21... qui n'existe pas dans la source citée ; il s'agit vraisemblablement d'une coquille pour D2.

<sup>12</sup> [http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/conscience\\_phonologique\\_et\\_articulation\\_FPdoc.pdf](http://ww2.ac-poitiers.fr/ia79-pedagogie/IMG/pdf/conscience_phonologique_et_articulation_FPdoc.pdf)

ne s'agit bien sûr pas ici de reprocher ce fait à ce travail, qui constitue indéniablement une ressource de tout premier plan pour les enseignants concernés par ces questions et dont on ne saurait trop leur recommander la lecture. Peut-être même Madame Pipolo pourrait-elle au fond avoir raison en adoptant cette posture ! Toute l'ambition de cette thèse est cependant de démontrer le contraire. Je pense qu'à tout ce qui est proposé dans ce document, l'adjonction d'une approche plus centrée sur les problématiques de la corporéité et de la gestualité ne pourrait qu'être profitable. Et pour ce faire, il serait nécessaire que les enseignants soient non seulement informés et outillés, mais aussi formés.

### 3.1.2. Les apprentissages langagiers au Cours Préparatoire

J'avais déjà fait remarquer *supra* que les programmes du Cours Préparatoire<sup>13</sup> (inclus dans ceux du Cycle 2, "Cycle des apprentissages fondamentaux") entamaient la rubrique "français" (puisque les activités scolaires sont maintenant organisées selon les champs disciplinaires canoniques) par cette déclaration pleine d'assurance :

*"À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte, il distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit."*

Et s'il est dit plus loin que *"les élèves continuent leur apprentissage du langage oral"*, il n'est désormais plus question que de morphosyntaxe, de cohérence textuelle et autres processus linguistiques portant sur des énoncés dont on suppose les aspects phonologiques et phonopraxiques maîtrisés. À la fin du document des tableaux récapitulatifs synthétisent les items attendus en fin de cycle (à la fin du CE1) et entrant dans l'appréciation de l'acquisition du socle commun de connaissances et compétences. La première ligne pose que *"l'élève est capable de s'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié"*. Mais là encore, la valeur exacte de l'adverbe *"clairement"* n'est pas explicitée et tout le contexte porte à croire qu'il s'agit de clarté sémantique, lexicale, syntaxique, ou même narrative. Cependant, dans les documents d'accompagnement proposés par les sites ministériels<sup>14</sup>, on trouvera pour le CP la notion de "correction" voire "d'aisance" associée de toute évidence à la profération et à ses aspects phonopraxiques (*"S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude / lire aisément les mots étudiés / Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils) / Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation"*<sup>15</sup>). Au CE1, s'il est fait mention d'une *"articulation correcte"* et même de *"fluidité"* dans un exercice de lecture dialoguée, la maîtrise phonopraxique est désormais supposée acquise puisque l'objectif est maintenant de *"lire silencieusement"* (deux mentions).

En réalité, et comme l'attestent les documents EDUSCOL (et les données scientifiques) destinés au CP,

---

<sup>13</sup> Cf. annexe 24.

<sup>14</sup> Cf. annexe 30 : Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année.



les apprentissages phonologiques et phonopraxiques sont loin d'être clos au début de l'École Élémentaire, et notamment pour toute une population d'enfants dont, pour des raisons souvent socioculturelles ou socioéconomiques, la situation linguistique et langagière est difficile, fragile ou simplement complexe.

### 3.1.3. Perspectives

Ce travail de recherche est mené dans une période assez particulière qui voit la formation des enseignants profondément remaniée dans ses structures et ses modalités, et les programmes scolaires réinterrogés. Le contexte de ma réflexion et certains de ses objets mêmes sont donc en permanente évolution et ces mutations ne se font pas sans heurts et difficultés. Les programmes qui ont été évoqués dans les lignes précédentes sont donc voués à changer prochainement et on pourrait en déduire que les propos tenus n'ont plus qu'une pertinence limitée. Mais, de même que j'ai dit *supra* que l'étude des différentes maquettes et autres textes de cadrage permet d'affirmer que la disparition des IUFM et la naissance des ÉSPÉ ne change pour l'instant pas grand chose dans la formation des enseignants pour les problématiques de la corporéité, on peut risquer quelques pronostics sur l'évolution future des programmes en considérant le document de synthèse publié le 3 décembre 2013 par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire après une consultation nationale<sup>16</sup>.

Les programmes de l'École Primaire y sont globalement jugés "*ambitieux, clairs et concis mais trop denses*"<sup>17</sup> et les enseignants se plaignent de ce que "*les enfants n'ont pas le temps d'intégrer les notions*"<sup>18</sup>. Les apprentissages ne sont donc plus conçus comme l'exploration de champs et domaines dont il convient d'élargir l'aire autant que faire se peut, mais comme l'acquisition progressive de compétences et de savoirs intégrés. Cette idée de l'appropriation des connaissances par l'élève semble bien s'inscrire dans une conception plus large de l'expérience de l'élève dans son monde vécu et le rapport insiste sur une notion significative, celle de "*bien-être*"<sup>19</sup> :

*"Souhaitant une réduction des programmes sur de nombreux points, les enseignants veulent aussi*

---

<sup>15</sup> C'est moi qui souligne en gras.

<sup>16</sup> [http://cache.media.education.gouv.fr/file/12\\_Decembre/10/8/Rapport\\_de\\_synthese\\_nationale\\_longue+\\_resume\\_03-12-2013\\_b\\_287108.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/10/8/Rapport_de_synthese_nationale_longue+_resume_03-12-2013_b_287108.pdf)

<sup>17</sup> Rapport DGES 2013, p 10.

<sup>18</sup> *Ibid.*, p 11.

<sup>19</sup> Cette notion du "bien-être" apparaît depuis peu dans les textes officiels français. Elle semble provenir de la notion anglo-saxonne de "child well-being" (Axford, 2008) qui a suscité par exemple le rapport de l'UNICEF sur l'OCDE en 2009 [www.oecd.org/els/social/bienetreenfants], et des modèles scolaires scandinaves auxquels praticiens et décideurs français se sont beaucoup intéressés à la suite des résultats des enquêtes PISA (Program for International Student Assessment ; équivalent français : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves). Voici par exemple la conclusion de la note d'analyse n° 313 rédigée par Sarah Sauneron en janvier 2013 pour le Centre d'Analyse Stratégique rattaché aux services du premier ministre et intitulée *Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative* : "*Les jeunes Français apprécient leur école et s'y sentent bien dans leur grande majorité. Cependant, le système scolaire français se caractérise par un climat fortement compétitif entre les élèves. Les familles elles-mêmes adoptent parfois des positions ambivalentes vis-à-vis de l'école : entre adhésion au modèle compétitif – car il vaut mieux y souscrire pour la réussite de son enfant – et prise de conscience des impacts négatifs de pratiques éducatives valorisant peu la créativité et la collaboration. L'école doit donc désormais faire la preuve que promotion du bien-être des élèves et réussite de tous, loin d'être inconciliables, se renforcent mutuellement.*" <http://www.strategie.gouv.fr/blog/publications>. Également disponible sur : [http://web.ac-toulouse.fr/automne\\_modules\\_files/pDocs/public/r21653\\_61\\_2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf](http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r21653_61_2013-01-10-bienetredeseleves-na313-ok.pdf)

*permettre de retrouver le temps d'apprendre pour l'élève, celui de réfléchir, d'être heureux à l'école. Tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire, cette dimension du " bien-être " ressort fortement."*<sup>20</sup>

Il va sans dire que je ne saurais qu'abonder dans le sens de ces remarques et de ces suggestions qui pointent dans les programmes considérés les faiblesses que j'y avais aussi repérées, et proposent des orientations conformes aux principes que j'ai dégagés. Même si les formulations diffèrent, et même si je ne saurais prétendre que les concepts sous-jacents coïncident tout à fait, ces quelques mots suggèrent indubitablement que les opérations cognitives supérieures ne seront possibles que si leurs soubassements s'inscrivent dans l'expérience vécue du sujet, donc dans sa corporéité. Tout au long du rapport de la DGES, dans les témoignages d'enseignants, dans les rapports d'inspections, dans les commentaires des rédacteurs, on pourra retrouver en filigrane cette problématique de la corporéité. Mais elle apparaît surtout comme champ d'incertitude. C'est d'abord à la Maternelle, bien sûr, que se pose de façon aigüe le problème du rapport de l'expérience à sa traduction sémiotique. Dans le chapitre deux, intitulé "*À la recherche d'un équilibre pour l'école maternelle*" les rédacteurs résument l'essentiel par une phrase : "*La dénonciation de la " primarisation " de l'école maternelle est massivement exprimée.*"<sup>21</sup> Et, sans surprise, on peut lire que "*les difficultés les plus exprimées portent sur deux domaines : " s'approprier le langage " et " découvrir l'écrit "*"<sup>22</sup>. Plus précisément encore, c'est l'item "*se préparer à lire à lire et à écrire*" qui suscite le plus d'émoi<sup>23</sup> (le rapport précise : "*78% des contributions directes et 100% dans les synthèses académiques*"), et le passage en question est si exemplaire qu'il mérite d'être ici rapporté *in extenso*.

*"La distinction entre " distinguer les sons de la parole " et " aborder le principe alphabétique " apparaît très confuse pour l'ensemble des contributions. Les difficultés et résistances se concentrent plus particulièrement sur la partie " aborder le principe alphabétique " bien que le terme associé " distinguer les sons de la parole " s'y rapporte alors qu'il constitue une autre recommandation dans le programme. 100% des contributions affirment que cet apprentissage nommé souvent " phonologie " est trop dense, trop précoce, prématuré, inadapté, hors de portée des élèves : " L'importance accordée à l'écrit et au principe alphabétique apparaît comme très contraignante et comme orientant des démarches peu adaptées à l'âge des enfants " (Lyon). Cette inadaptation peut être rapportée dans les contributions directes. La totalité des synthèses académiques consacrent une partie de leur contribution à ce problème majeur à l'école maternelle. L'académie de Versailles pointe " la difficulté à entrer dans l'apprentissage de la phonologie pour certains élèves ". La phonologie trop précoce est difficile pour les élèves, trop abstraite. Mal délimités, trop ambitieux, survalorisés, ces apprentissages sont mis en œuvre dans les classes de manière " inopportune ". Les " phonèmes sont trop nombreux ". Ces apprentissages sont effectués au détriment de l'oral. Ils anticipent trop sur les apprentissages du CP. Ils constituent un risque de glissement certain vers les apprentissages de la lecture au CP. La dénonciation d'une " primarisation ", d'une " élémentarisation " de l'école maternelle trouve là son point fort. La solution d'un apprentissage quasi exclusivement oral est majoritairement*

<sup>20</sup> *Ibid.*, p 12.

<sup>21</sup> *Ibid.*, p 12.

<sup>22</sup> *Ibid.*, p 13.

<sup>23</sup> Sur les quelques 100 lignes que compte le chapitre, 5 constituent une brève introduction, 44 sont consacrées à la "phonologie", 21 aux "gestes de l'écriture", 31 à "l'oral" (pour l'essentiel : le lexique).

*retenue sans évaluation excessive.*"<sup>24</sup>

Pour compléter ce rapide survol du rapport de la DGES, je relèverai quelques points qui de la même façon traduisent les malentendus, les lacunes et les confusions qui caractérisent la façon dont sont conçues et abordées les problématiques de la corporéité d'un bout à l'autre du cursus scolaire français.

Pour "*devenir élève*" (14 lignes), les enseignants (qui soulignent au passage que l'enfant de l'école primaire ne se réduit pas à son "rôle d'élève") estiment que tout cela manque de "*clarté*" et de "*lisibilité*", et ils se demandent comment traiter ( et évaluer !) les items "*contrôler ses émotions*" et "*éprouver de la confiance en soi*"<sup>25</sup>.

Notons au passage que pour le domaine de la "*découverte du monde*" (32 lignes), jugé globalement non satisfaisant parce que "*trop ambitieux*", il est précisé : "*trop notionnel, ce domaine ne favorise pas le jeu et la manipulation*". Dans le même temps, il est demandé que les mathématiques ne soient plus englobées dans cet "*ensemble fourre-tout*" mais constituent un champ à part. Cela résoudra-t-il la tension entre "le notionnel" et "l'expérientiel"<sup>26</sup> ?

Même flou (et même réticences quant à l'évaluation) pour "*percevoir, sentir, imaginer, créer*" (14 lignes) ; notons que la partie "*la voix et l'écoute*", uniquement rapportée au chant, est commentée comme "*trop difficile, trop technique*"<sup>27</sup> (et les commentaires suggèrent que certains enseignants s'exonèrent de fait de certains enseignements pour lesquels ils s'estiment incompetents).

Pour "*agir et s'exprimer avec son corps*" (8 lignes), les appréciations se répartissent entre "*parfait*" et "*trop lourd*" ! D'autres commentaires soulignant des difficultés de mise en œuvre permettent peut-être de comprendre cet étrange manichéisme : ce domaine apporte satisfaction à ceux qui l'explorent... mais tous ne s'y risquent pas franchement. L'histoire des rapports ambigus que les enseignants du Primaire ont souvent entretenus avec les activités corporelles trouve peut-être là une nouvelle illustration<sup>28</sup>.

Le chapitre consacré au cycle 2 de l'École Élémentaire est intitulé "*des fondamentaux avant toute chose*". Sans surprise, on y lira que la lecture est une préoccupation centrale mais on n'y trouvera guère

---

<sup>24</sup> *Ibid.*, p 13.

<sup>25</sup> *Ibid.*, p 15.

<sup>26</sup> *Ibid.*, p 15.

<sup>27</sup> *Ibid.*, p 16.

<sup>28</sup> Pierre Arnaud (1983, 1991) a bien montré comment beaucoup d'enseignants ont toujours manifesté une certaine réticence aux pratiques corporelles. L'enseignement de l'EPS (sous des formes très diverses) prôné dès les premières décennies de l'école française s'est heurté à un problème majeur : la formation des enseignants avait été totalement négligée et, de surcroît, ceux-ci "oubliaient" rapidement d'appliquer les directives ministérielles (ceci semblait bien correspondre à un désir "d'intellectualisation" couplé à une désaffection pour la corporéité). L'enseignement de l'EPS a donc longtemps été coupé des autres pratiques pédagogiques et assuré par des moniteurs plus ou moins qualifiés (à l'origine, des militaires). Cette longue marginalisation de la corporéité des élèves et cette longue réticence à la corporéité des enseignants apparaît aussi dans l'étude historique de l'EPS, de ses fondements aux programmes de 2002, produite par Patrick Seners (2002), où l'on constate que les obstacles ont été tout à la fois matériels, historiques, idéologiques et intellectuels. De nos jours encore cet état de fait perdure de façon larvée en Primaire dans l'utilisation d'intervenants divers qui "déchargent" les enseignants de l'investissement corporel éducatif. Même en Maternelle où la psychomotricité devrait être intégrée aux processus d'apprentissage il est des enseignants qui arguent de leur "incompétence" (le prétexte est aussi vieux que l'École) pour abandonner à d'autres ces activités.

de précisions techniques, ou de débats de fond, ce qui peut traduire une grande sérénité ou une immense inconscience. On peut résumer l'ensemble des commentaires en une simple demande de "plus de temps", de "plus de plaisir" ; et aussi un meilleur lien entre oral et écrit (mais sans précision sur la façon d'y parvenir)<sup>29</sup>.

Je ne relèverai que deux autres points. À propos de l'enseignement des langues vivantes, on pointe des difficultés pour les "*activités orales de prononciation*" ; les enseignants "*ne se sentent pas suffisamment formés*" et beaucoup demandent "*des intervenants extérieurs qualifiés, " natifs "*"<sup>30</sup>. Enfin, à propos des compétences sociales et civiques (codes de politesse), les enseignants déclarent "*qu'ils ne sont pas les premiers responsables de ces apprentissages*"<sup>31</sup>. Dans les deux cas, les problématiques sous-jacentes de la corporéité expliquent peut être ces réticences : pour le premier, incompetence vécue et embarras dans les processus phonopraxiques ; pour le second, difficulté à délimiter les périmètres éducatifs et à appréhender les phénomènes comportementaux dans la relation interpersonnelle.

Mais le rapport de la DGES ouvre aussi quelques pistes de réflexion prometteuses et avance certaines propositions. Ainsi, dans le chapitre 1 ("*Les qualités et les défauts des programmes*") peut-on lire à la fin du point 2 ("*La réaffirmation de principes forts : réussite de tous, liberté pédagogique et approche moins mécaniste des apprentissages*") :

*"Ces observations s'accompagnent d'une demande forte de documents d'accompagnement et/ou d'application intégrant des éléments de recherche en didactique au sein des programmes. On peut lire dans les contributions individuelles directes quelques suggestions d'introduction de pédagogie dite " libre " telle la pédagogie Freinet ou Montessori. Quelques psychologues sont parfois cités tel Piaget ainsi que des spécialistes de sciences de l'éducation dans les contributions directes, par exemple : " Faire état dans des documents d'accompagnement de tous les outils d'aide pour l'enseignant qui existent et qui ont fait leur preuve (par exemple : la méthode Borel-Maisonnny en GS et CP, CEI<sup>32</sup> ; la gestion mentale (Antoine de La Garanderie)). "*"

L'objet d'étude choisi pour cette recherche trouve dans ces mots une caution supplémentaire : la méthode Borel-Maisonnny jouit d'une assez grande notoriété pour être citée et même prônée dans ce rapport national très officiel et informé ; elle doit donc avoir une implantation conséquente ; en outre, elle est empiriquement validée par les enseignants qui l'utilisent.

### 3.2. Méthodologie : questionnaires et entretiens

Comme il semblait difficile pour moi d'apprécier avec exactitude le degré de diffusion de la méthode Borel-Maisonnny au niveau national, je décidai de me limiter à l'échelon local pour une enquête plus qualitative sur l'implantation et les pratiques dans le département de l'Hérault. Grâce au soutien des services de l'Inspection Académique, je pus diffuser une lettre d'appel à l'ensemble des écoles publiques

---

<sup>29</sup> *Ibid.*, p 17.

<sup>30</sup> *Ibid.*, p 19.

<sup>31</sup> *Ibid.*, p 20.

<sup>32</sup> C'est moi qui souligne en gras.

du département à la rentrée 2010<sup>33</sup>. Entre le 20 septembre et le 10 décembre 2010, je reçus vingt et une réponses d'écoles ou d'enseignants déclarant utiliser la méthode Borel-Maisonny à des degrés divers. Pour étalonner ces chiffres, il est bon de savoir que l'Hérault comptait 631 écoles primaires à la rentrée 2012, réparties en 245 écoles maternelles et 386 écoles élémentaires ; il y a 58 écoles maternelles et autant d'écoles élémentaires pour la seule ville de Montpellier. Les effectifs élèves s'élevaient alors à 34 776 pour la maternelle, à 56 078 pour l'élémentaire. On peut donc estimer les effectifs enseignants entre 1 000 et 1 200 pour la maternelle et entre 1700 et 2 000 pour l'élémentaire (soit 350 à 400 classes de CP). Le nombre de réponses semble donc en regard dérisoire et on pourrait en conclure que la méthode Borel-Maisonny n'est que très faiblement représentée dans l'Hérault. En réalité, il faut plutôt considérer que le faible nombre de réponses peut aussi être dû aux carences de la diffusion (envoyé aux adresses académiques des écoles, le message n'a tout simplement pas été pris en considération ou répercuté à tous les personnels concernés ; un certain nombre de témoignages ultérieurs ont confirmé cette hypothèse) ou à la surcharge de travail d'enseignants qui n'ont pas pris le temps de répondre (le message est arrivé tôt dans l'année scolaire, au moment où les tâches de rentrée sont lourdes ; et il a pu ensuite être oublié). L'implantation effective de la méthode Borel-Maisonny dans l'Hérault reste donc un point non élucidé.

À partir du 27 octobre 2010, j'adressai par courriel aux enseignants qui s'étaient manifestés un questionnaire visant à préciser les données et proposant une collaboration plus étroite<sup>34</sup>.

Entre le 28 octobre 2010 et le 10 mai 2011, je reçus quatorze questionnaires renseignés ; pour douze d'entre eux, le principe d'un entretien enregistré (hors classe) était accepté<sup>35</sup>.

Ces douze entretiens furent réalisés entre le 7 février et le 22 avril 2011 ; lors de trois d'entre eux, un interlocuteur supplémentaire prit part à l'échange et ce furent au final quinze enseignants qui se livrèrent à l'exercice (près de sept heures d'enregistrement audio en tout).

A l'issue d'échanges par courriel plus ou moins développés avec plusieurs des enseignants collaborant à l'étude, je retournai voir quatre d'entre eux pour préciser quelques détails ; ils avaient aussi accepté que j'observe et filme des moments de classe et que je m'entretienne avec les élèves. Ces visites complémentaires furent effectuées entre le 5 et le 20 mars 2012.

Le protocole clairement posé avec les enseignants collaborant à l'étude était le suivant<sup>36</sup> :

- Il ne s'agira pas d'évaluer la méthode Borel-Maisonny ni d'en estimer les performances mais d'en décrire le fonctionnement effectif
- Il ne s'agira pas de discuter le bien-fondé des choix pédagogiques et didactiques des enseignants

<sup>33</sup> Cf. Annexe 31.

<sup>34</sup> Cf. Annexe 32.

<sup>35</sup> Les quatorze questionnaires renseignés anonymés figurent en annexe 33 sous leur forme originale, normalisée *a minima* lorsque c'était nécessaire pour éviter difficultés ou risques de confusion.

<sup>36</sup> La posture adoptée est proche de celle de l'ethnométhodologie interactionniste (Le Breton, 2004)



- Il ne s'agira pas de juger les pratiques des enseignants
- Il ne s'agira pas de juger leurs connaissances et leurs compétences
- Il s'agira d'essayer de comprendre les processus en œuvre et en particulier de mieux cerner le rôle de la corporéité
- Le chercheur, lui aussi enseignant, se pose en collègue des enseignants collaborant à l'étude
- Les connaissances et compétences respectives du chercheur et des enseignants collaborateurs seront mutualisées pour le bénéfice commun et pour la progression de l'étude
- Le contrat de collaboration est réciproque et le chercheur se fera un devoir d'apporter toute aide et tout éclaircissement qui seront de son ressort ; il tiendra les collaborateurs informés des progressions de l'étude
- Les enseignants collaborateurs gardent un droit de regard et de contrôle absolu sur les éléments les concernant

### 3.2.1. Le questionnaire initial

Ce questionnaire avait pour but de cerner de plus près l'utilisation que faisaient les enseignants de la méthode Borel-Maisonny, de préciser leurs motivations et leurs objectifs, et de commencer à clarifier leurs représentations des processus corporels, langagiers et cognitifs à l'œuvre. Il visait aussi à proposer une collaboration plus étroite et donc à recenser les enseignants acceptant de participer à un entretien d'explicitation.

Les items sont regroupés en rubriques portant :

- sur la méthode utilisée (et sa fidélité plus ou moins grande à la méthode Borel-Maisonny originale) et sur les motivations initiales ayant mené à son adoption :
  - Méthode BM rigoureuse / Méthode BM adaptée / Méthode personnelle inspirée de la méthode BM / Autre méthode / Depuis quand cette méthode est-elle utilisée dans la classe ou par l'enseignant(e) ? / Pourquoi cette méthode est-elle utilisée dans la classe ou par l'enseignant(e) ? / Principes / Objectifs
  - Motivation initiale > Observation / Réflexion / Découverte / Information / Formation / Autres
- sur l'utilisation pédagogique, sur ses modalités et sur le matériel support :
  - Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée ? / En grand groupe / En petit groupe / Individuellement / Systématiquement / Dans certains cas préétablis / Occasionnellement / Au début des apprentissages / Pendant les apprentissages / En complément des apprentissages
  - Matériel utilisé > Liste des signes / Images / Manuel / Fiches / Autres
- sur les concepts et références initiés par l'entrée “ la méthode permet — ” et sur les références théoriques personnelles :
  - "La méthode permet..." > D'améliorer la perception et la production des phonèmes / D'appuyer les

apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels / De maîtriser le matériau phonologique du français / D'accéder à la conscience phonologique / D'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels / D'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers / De relier parole, lecture et écriture / De dissocier phonèmes et graphèmes / D'associer phonèmes et graphèmes / D'aider les élèves en difficulté linguistique / Autres

— Références aux Instructions Officielles et aux Programmes / Coursus universitaire / Lectures / Information / Formation

▪ sur les constats pédagogiques. :

— Résultats obtenus / Points forts, avantages / Points faibles, inconvénients / Difficultés rencontrées / Problèmes non résolus

L'un des quatorze questionnaires avait été renseigné par une enseignante pour elle-même et pour un des ses collègues ; comme il était relativement facile de décider, dans la plupart des cas, à laquelle des deux personnes les réponses faisaient référence, j'ai considéré ce questionnaire comme un document "double" et réparti les données entre les deux enseignants, ouvrant donc une quinzième entrée nominale. Ces quinze enseignants ayant retourné le questionnaire 1 sont ci-après désignés par leurs initiales.

Dans les tableaux intégraux donnés en annexe 34, les couleurs des colonnes correspondent aux niveaux des classes (Maternelle / Élémentaire / Secondaire<sup>37</sup>).

Ce genre de questionnaire (et un si faible panel de réponses) ne peut que donner une représentation imprécise et parcellaire des phénomènes considérés mais il permet déjà de repérer quelques éléments intéressants qui seront approfondis dans la suite de l'enquête<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> Un des enseignants a utilisé la méthode Borel-Maisonny en collège, dans le cadre d'une UPI. Les UPI ont été créées par la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995. Elles permettent d'accueillir collectivement dans un collège ou un lycée ordinaire des élèves qui ne peuvent s'accommoder des contraintes parfois lourdes de l'intégration individuelle. Ouvertes dès 1995 en collège pour les élèves présentant un handicap d'origine mentale, les UPI ont été étendues en 2001 à des élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices. L'organisation et le fonctionnement de ces dispositifs, dont l'effectif est limité à dix élèves, sont adaptés aux particularités de chaque déficience. Ils permettent d'apporter plus aisément des soutiens pédagogiques particuliers pour reprendre, si nécessaire, certains apprentissages rendus plus difficiles par la lenteur ou la fatigabilité des élèves. À cette fin, les UPI rendent possible, pour les élèves, la fréquentation de leur classe de référence, à la mesure de leurs possibilités, aussi bien que des temps de regroupement durant lesquels des enseignements leur sont dispensés, en fonction de leurs besoins. Les UPI permettent aussi de faire bénéficier les élèves de meilleures conditions d'accompagnement rééducatif ou thérapeutique, par la signature de conventions entre l'établissement scolaire d'accueil et des établissements ou services spécialisés intervenant, si nécessaire, au sein même de l'établissement scolaire. L'orientation en UPI est proposée par la CDAPH (Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) et l'affectation est décidée par l'inspecteur d'académie. L'accueil dans une UPI se fait sur la base d'un projet personnalisé de scolarisation. Elaboré à partir de l'identification des besoins et des potentialités de l'élève, ce projet définit des objectifs adaptés, prévoit la mise en œuvre des aides spécifiques nécessaires et précise les conditions pour une évaluation régulière des actions engagées. Comme dans les écoles disposant d'une CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire), on peut trouver dans les collèges ou lycées dans lesquels fonctionne une UPI un ou plusieurs assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire sous la responsabilité des enseignants de l'UPI et du chef d'établissement. Leur action, dans la classe ou en dehors de la classe, est destinée à faciliter la vie quotidienne des élèves handicapés parmi les autres sur l'ensemble du temps scolaire. Depuis la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, les UPI ont été remplacées par les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire).

<sup>38</sup> Dans les comptes-rendus qui suivent, les données des questionnaires seront parfois précisées, complétées ou commentées ; ces adjonctions sont issues d'échanges ultérieurs ponctuels qui ont permis d'élucider des réponses peu lisibles ou de clarifier des

- Aucun des participants n'a déclaré utiliser la méthode Borel-Maisonnay *stricto sensu*. Tous l'ont adaptée plus ou moins librement, parfois à la lueur d'expérimentations personnelles antérieures.
- A l'Élémentaire, la méthode est fréquemment associée à d'autres approches, d'autres méthodes, et souvent étayée par l'utilisation d'albums ou de manuels plus "classiques". Les ouvrages cités sont : *Ribambelle*<sup>39</sup>, *Ratus et ses amis*<sup>40</sup>, *Que d'histoires*<sup>41</sup>, *Rue des contes*<sup>42</sup>, *À tire d'aile*<sup>43</sup>, *Entrer dans l'écrit*<sup>44</sup>. Les quatre premiers titres proposent des méthodes d'apprentissage de la lecture analytiques et synthétiques faisant une place plus ou moins grande aux textes ; le cinquième développe la part des textes mais reste fortement axé sur le code et les procédures analytiques ; seul le dernier se réclame de la méthode dite "naturelle" (qui admet explicitement les procédures globales à côté des procédures analytiques) mais le travail sur le code y figure en bonne place.
- Hormis un cas particulier (PB, enseignant en UPI de Collège qui a découvert fortuitement la méthode et a dû s'y référer pour traiter la situation ponctuelle qui se présentait à lui), tous les participants

---

détails ambigus.

<sup>39</sup> Edités chez Hatier, les manuels *Ribambelle* (Demeulemeester & al., 2000) affichent la démarche suivante : "Construire le sens à partir d'albums de littérature de jeunesse. Construire le code à travers 2 démarches : l'analyse (décomposition des mots en unités plus petites : syllabes, lettres et sons) / la synthèse (recomposition de mots : lettres, syllabes). Mettre en synergie lecture, écriture et production d'écrits : on apprend aussi à lire en écrivant." (d'après le site <http://www.ribambelle-hatier.com/cp.php>).

<sup>40</sup> Egaleme nt édités chez Hatier, les manuels *Ratus et ses amis* (Guion, 1988) affichent la démarche suivante : "Une méthode d'apprentissage de la lecture qui permet un travail simultané sur le sens et sur le code. Une préparation des enfants à la découverte de la lecture et à la maîtrise de la langue. Un apprentissage progressif, réputé pour son efficacité." (d'après le site <http://www.editions-hatier.fr/collection/ratus>).

<sup>41</sup> Editée chez Magnard, la collection *Que d'histoires* (Guillaumond & Peirtsegaele, 2010) se décline de la Grande Section de Maternelle ("À la découverte de l'écrit. Se préparer à apprendre à lire et à écrire, à partir d'albums de jeunesse de qualité") au CP-CE1 ("Méthode de lecture. Un apprentissage progressif de la lecture et de l'écriture, à partir d'un support riche, l'album de jeunesse") et au CE2-CM1-CM2 ("Développer ses compétences de lecture. Renforcer la compréhension, l'expression orale et écrite et l'étude de la langue, à travers la lecture d'œuvres complètes"). (d'après le site <http://www.quedhistoires.magnard.fr>).

<sup>42</sup> Egaleme nt éditée chez Magnard, la série *Rue des contes – CP* (Baron & Condominas, 2006) est prolongée par un ouvrage intitulé *Lectures* (Duval, 2006) au CE1 ; elle se présente ainsi : "Une méthode d'apprentissage de la lecture et de l'écriture très progressive. Au CP, une démarche structurée qui privilégie l'entrée par le code. Au CE1, une consolidation pas à pas des acquis des apprentis-lecteurs". Le manuel du CP affiche le programme suivant : "Un apprentissage du code extrêmement progressif et rigoureux. Des contes traditionnels, rassurants pour les élèves, comme support de lecture. De nombreux autres types de textes pour diversifier l'entrée dans l'écrit." (d'après le site <http://www.ruedescontes.magnard.fr>).

<sup>43</sup> Editée chez Hatier, la collection *À tire d'aile* (Ragot & al., 2009) affiche les principes suivants : "L'étude du code en appui sur la syllabe. L'entraînement de la combinatoire par la lecture et l'écriture. La compréhension (à partir de textes longs lus par l'enseignant / à partir de textes brefs lus par l'élève). L'étude de la langue qui part de ce que les élèves savent dire pour aborder les premières notions de grammaire et de vocabulaire. L'écriture quotidienne et la production d'écrit hebdomadaire, car pour apprendre à bien lire il faut aussi écrire. L'entraînement à la langue orale." (d'après le site <http://www.atiredaile-hatier.com/principes.php>).

<sup>44</sup> Edité chez Nathan, l'ouvrage *Entrer dans l'écrit en Maternelle* (Boulanger & Machefel, 2009) affiche les principes suivants : "La démarche proposée, en conformité avec les programmes de l'école, se fonde sur plusieurs compétences du jeune enfant : son aptitude à mémoriser visuellement des mots de son univers affectif / sa capacité à réfléchir et à percevoir des analogies entre les mots qu'il connaît / son goût pour les découvertes." La première partie pose les références théoriques, la dernière donne des conseils pratiques et méthodologiques ; la partie centrale développe les outils et les dispositifs : "Elle propose, sous la forme de 60 fiches pratiques, une mise en œuvre progressive par niveau de classe : découverte des premiers mots écrits (sur étiquettes individuelles ou collectives) / découverte des lettres et des sons (correspondance écrit/oral) / identification des mots dans un contexte (former une phrase avec des mots connus, dictée à l'adulte, repérer des mots nouveaux dans une phrase...) / la syllabe (couper des mots en syllabes, jeux avec les syllabes...) / l'articulation des consonnes et des voyelles (former des syllabes avec des lettres connues...). Chaque fiche est illustrée d'une photo en contexte." (d'après le site [http://www.nathan.fr/catalogue/catalogue\\_detail\\_enseignants.asp?ean13=9782091221663](http://www.nathan.fr/catalogue/catalogue_detail_enseignants.asp?ean13=9782091221663)).

ont validé leur première expérience de la méthode Borel-Maisonny en la prolongeant (tant en Maternelle qu'à l'Élémentaire, certains enseignants lui sont fidèles depuis une dizaine d'années).

- Les raisons avancées par les utilisateurs se répartissent de façon un peu incertaine entre causes, principes et objectifs. Je rassemblerai donc ici les trois rubriques, mais en distinguant ce qui relève de la Maternelle et ce qui relève de l'Élémentaire<sup>45</sup>.

- À l'école Maternelle, on met en avant la possibilité de correction de la justesse articulo-phonatoire, la mémorisation phonétique (ou phonopraxique) et l'émergence des consciences articulo-phonatoire et phonologique (ou tout au moins phonétique). Cette meilleure appréhension des éléments phonétiques faciliterait aussi bien la distinction son-lettre que la mise en relation du système phonémique avec le système graphémique. Une enseignante explique cette facilitation par la "*matérialisation*" et la visualisation autorisées par la gestuelle. La méthode est aussi appréciée pour sa commodité dans la conduite des apprentissages : implication motivante des élèves, possibilités de contrôle et de vérification pour l'enseignant. Elle est présentée par une enseignante (à plusieurs reprises) comme un auxiliaire précieux pour "*les enfants en difficulté*".

- A l'école Élémentaire, la conscience articulo-phonatoire est aussi mentionnée, comme la correction-mémorisation de la justesse phonopraxique (et en particulier les discriminations fines de "*sons proches*" ou "*difficiles*"), et la structuration des systèmes phonémique et graphémique est naturellement évoquée. Là aussi, le "marquage visuel" que permettent les associations gestuelles est considéré comme un processus facilitateur de la mémorisation. Les éléments kinésiques et sensorimoteurs sont fréquemment évoqués, qu'ils concourent à la mémorisation (mémoire corporelle), ou à une structuration mal cernée mais "pressentie" (associations synesthésiques). La pluralité des entrées sensorielles ne semble pas perçue comme une complexification des processus d'apprentissage (reproche souvent fait à ce type de méthode) mais au contraire comme un enrichissement bienvenu et facilitant.

- Le cas de PB, l'enseignant en UPI de collège, doit être considéré à part puisque son expérience ponctuelle de la méthode Borel-Maisonny a été un prolongement visant à une "sortie" du système gestuel et l'accès à une lecture fluide.

- La décision d'adoption de la méthode est presque systématiquement présentée comme une initiative personnelle issue de la réflexion. Mais cette "réflexion personnelle" doit être rapportée aux autres items, qui la précisent ou l'explicitent.

— Dans la rubrique "observation" (4 réponses), on trouve aussi bien la mention de problèmes à résoudre ("*difficultés dans la discrimination phonétique*") que des constats semblant résulter d'expérimentations premières ("*mémorisation et discrimination améliorées*") ou des constatations pratiques ("*efficacité de l'évaluation*"). Une des participantes mentionne ici l'observation d'une collègue de l'enseignement spécialisé. PB, l'enseignant en UPI de Collège a aussi coché cette

---

<sup>45</sup> Dans les paragraphes ci-après, les citations sont données entre guillemets ; elles sont en italiques lorsqu'elles sont fidèlement rapportées, en caractères droits (comme les autres termes de mon crû, par exemple les rappels d'items et rubriques) lorsqu'il

rubrique.

- Dans la rubrique "réflexion" (8 réponses), l'apport entre collègues est aussi évoqué ("*documents d'une collègue*"). Les autres réponses développées mentionnent la facilitation des apprentissages ("*aide*") et de la segmentation des unités orales et écrites, mais aussi l'intérêt porté au corps (suscité et/ou étayé par une pratique personnelle : le yoga).
- La rubrique "découverte" (3 réponses) renvoie en fait elle aussi à l'influence des collègues ou du contexte professionnel immédiat. Il s'agit d'observations, de discussions, de transmissions de documents et outils, ou tout simplement de la découverte fortuite de la méthode et de ses supports lors d'un remplacement. Je mets ici aussi à part le cas de PB ; confronté à un élève à profil autistique chez qui l'utilisation de la méthode Borel-Maissonny s'était en quelque sorte "figée", il a dû se familiariser avec celle-ci pour la comprendre avant de la dépasser. Lui aussi a eu recours à un partenaire éducatif puisqu'il a travaillé en liaison avec l'orthophoniste de l'enfant et c'est cette dernière qui l'a initié à la méthode Borel-Maissonny.
- La rubrique "information" (4 réponses) mentionne encore deux fois les apports de collègues (dont un enseignant de RASED<sup>46</sup>). Un enseignant signale en avoir "*entendu vaguement parler à l'IUFM*".
- La rubrique "formation" (3 réponses) n'est renseignée que trois fois. Encore faut-il préciser que deux des réponses se réfèrent à une formation spécialisée (RASED ou CASNAV<sup>47</sup>), quant à la troisième, elle vise en fait... à souligner l'absence de formation reçue.
- Dans la dernière rubrique, laissée ouverte (6 réponses), on retrouve majoritairement l'évocation du rôle informatif et/ou incitatif joué par les collègues, et tout particulièrement ceux de l'enseignement spécialisé, notamment les RASED (une des enseignantes mentionne sa propre expérience de maîtresse E<sup>48</sup>). Une enseignante revient sur son parcours et sur la validation des premiers essais plus

---

s'agit d'une reformulation complète.

<sup>46</sup> "Les RASED (Réseaux d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté) dispensent des aides spécialisées aux élèves d'écoles maternelles et élémentaires en grande difficulté. Ces aides sont pédagogiques ou rééducatives. Elles complètent les aides personnalisées mises en place en 2008 et les stages de remise à niveau pendant les vacances scolaires." (source : <http://www.education.gouv.fr/cid24444/reseaux-d-aides-specialisees-aux-eleves-en-difficulte-rased.html>).

<sup>47</sup> "Le CASNAV (Centre Académique pour la Scolarisation des enfants allophones Nouvellement Arrivés) est une structure d'expertise auprès du recteur et des directeurs académiques sur le dossier des élèves allophones nouvellement arrivés en France et des élèves issus de familles itinérantes et de voyageurs. Cette expertise porte sur l'organisation de la scolarité des publics concernés, sur les ressources pédagogiques, sur la formation des enseignants et des cadres. Il participe également aux réflexions sur les politiques linguistiques. Structure d'appui académique ou interacadémique, il fonctionne dans le cadre d'un réseau d'échanges et de mutualisation au service de tous les acteurs impliqués dans le suivi des élèves allophones et des élèves de familles itinérantes. Par des conseils et une aide pédagogique aux équipes enseignantes dans les écoles et les établissements, par des actions de formation, par la diffusion de documents pédagogiques ou d'autres ressources, il facilite l'accueil et la prise en charge des élèves dont la maîtrise du français et les connaissances antérieures peuvent être variées et parfois en décalage par rapport à celles des élèves du même âge. Sa priorité est la maîtrise de la langue française et des apprentissages scolaires dans le cadre de l'accès de tous au socle commun de connaissances et de compétences qui implique la scolarisation de tous les élèves et la poursuite harmonieuse de leur scolarité." (source : [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=61527](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=61527)).

<sup>48</sup> "Le maître E est chargé de l'aide à dominante pédagogique [le maître G est chargé de l'aide à dominante éducative]. Il intervient auprès des élèves de l'école maternelle et élémentaire. Il s'adresse aux élèves qui présentent des difficultés persistantes dans les apprentissages fondamentaux en leur proposant une aide spécialisée." (source : <http://www.ac-creteil.fr/id/93/dugny-ais/rased.htm>).



ou moins empiriques. Il faut ajouter ici la mention que fait une enseignante (dans la rubrique "Depuis quand la méthode est-elle utilisée ?") de l'événement ayant suscité le recours à la méthode Borel-Maisonny (puis son adoption) : l'arrivée dans sa classe d'un élève trisomique ; comme PB, l'enseignante sera initiée par l'orthophoniste de l'enfant. La méthode Borel-Maisonny arrive donc souvent dans les classes "normales" par le biais de l'enseignement spécialisé ou par celui des orthophonistes (une des participantes dira lors des entretiens qu'elle avait connu la méthode, enfant, en communiquant par gestes avec son grand-père aphasique).

- Pour les modalités d'utilisation pédagogique, il est aussi préférable de distinguer ce qui se fait en Maternelle et en Élémentaire. Pour l'enseignante exerçant sur les deux niveaux (LT), je réaffecterai ses réponses au niveau pertinent lorsque c'est possible ; à défaut, elle sera comptée en surnuméraire.

— C'est cette dernière qui, à la rubrique "circonstances" (9 réponses), précise naturellement qu'elle travaille surtout la phonologie avec ses élèves de Maternelle et le lire-écrire avec ceux de l'Élémentaire. Une seule enseignante de Maternelle répond ici, pour préciser que la méthode Borel-Maisonny qu'elle utilise en Petite Section est continuée par sa collègue de Moyenne et Grande Section. Les enseignants de l'Élémentaire évoquent de façon à peu près équilibrée le travail phonologique et le travail sur le lire-écrire. Les notions de remédiation et correction apparaissent deux fois.

— Le travail en "grand groupe" (7 réponses) est aussi bien retenu en Maternelle (3 + 1) qu'en Élémentaire (3 + 1).

— Le travail en "petit groupe" (9 réponses) est moins signalé en Maternelle (2 + 1 ; et l'une des deux réponses précise "en Grande Section") qu'en Élémentaire (6 + 1).

— Personne n'a renseigné la rubrique "individuellement" (alors que les mentions précédentes de "remédiation", "correction", "aide" auraient pu laisser attendre le contraire).

— La rubrique "systématiquement" (9 réponses) est équitablement répartie entre la Maternelle (3 + 1) et l'Élémentaire (5 + 1). Mais on trouvera aussi plus bas un "occasionnellement" (1 réponse) pour la Maternelle et, pour l'Élémentaire, trois "dans certains cas préétablis" (3 réponses) dont un développement ("*Pour les enfants maghrébins : distinctions [i]-[e] et [œ̃]-[ɔ̃]-[ã]*"). PB a bien sûr aussi coché cet item.

— C'est seulement à l'Élémentaire que la méthode est dite utilisée "au début des apprentissages" (6 réponses) ou "pendant les apprentissages" (6 réponses, dont une commentée par le terme "rappels"). La rubrique "en complément des apprentissages" (6 réponses) n'est cochée qu'une fois par une enseignante de Maternelle ; les cinq autres réponses émanent d'enseignants de l'Élémentaire dont l'une précise qu'elle y associe un travail sur "*le sens*". PB a aussi coché cette rubrique.

- Pour le matériel utilisé, le questionnaire distinguait une "liste des signes" (c'est-à-dire un répertoire structuré) des "images" (photos représentant les gestes). Mais ceci ne s'est pas révélé pertinent et les

usagers ont assez indifféremment renseigné les deux items et, après vérifications, il apparaît que l'ensemble de ces réponses peut être globalisé.

- Tant à la Maternelle qu'à l'Élémentaire (et c'est aussi valable pour PB en UPI), les enseignants utilisent tous les photos des gestes issues de la méthode Borel-Maisonny, assorties ou non de précisions phonétiques (API), graphémiques (graphème standard) ou référentielles (mot-clé, image).
- Les manuels Borel-Maisonny ne sont mentionnés que deux fois (une enseignante évoque les livres "*Bien lire et aimer lire*" de Clotilde Silvestre de Sacy, un autre les ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny).
- Une enseignante de Maternelle (de Moyenne et Grande Section) mentionne l'emploi de mots clés. C'est aussi le cas pour au moins deux enseignants de l'Élémentaire ; plus généralement, ceux-ci s'appuient sur des fiches personnelles (4 réponses) et d'autres supports (cahier de sons) synthétiques.
  - L'entrée "la méthode permet –" initie certaines réponses très consensuelles mais aussi quelques divergences.
- Curieusement, la proposition "[la méthode permet] d'accéder à la conscience phonologique" n'a été retenue par aucun des enseignants (0 réponse) alors que certaines déclarations préalables auraient pu laisser présager l'inverse : le terme "accéder" a sans doute paru trop ambitieux car si la méthode facilite le processus d'acquisition de cette "conscience phonologique", elle ne peut prétendre y donner un accès automatique.
- Les propositions "améliorer la perception et la production des phonèmes" (13 réponses) et "appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels" (13 réponses) sont validées par tous les enseignants de la Maternelle et la quasi-totalité (8 + 1 sur 10) de ceux de l'Élémentaire
- "maîtriser le matériau phonologique du français" (8 réponses) recueille l'assentiment de tous les enseignants de Maternelle hormis une enseignante de Petite Section qui précise qu'il ne saurait s'agir de "*maîtrise*" à son niveau de classe. En Élémentaire (4 + 1 réponses), cette notion de "maîtrise" semble de même avoir enclin à plus de prudence, peut-être parce que des difficultés jusque là masquées apparaissent crûment lors de l'apprentissage du lire-écrire ou encore parce que les pratiques d'évaluation deviennent plus exigeantes.
- "appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels" (10 réponses) et "ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers" (10 réponses) sont validés par une large majorité des enseignants.
- "relier parole, lecture et écriture" (7 réponses) n'est pas retenu par l'enseignante de Petite Section, ce qui est assez explicable, mais il n'est bizarrement pas retenu par tous les enseignants exerçant en Grande Section (une exception) ni par ceux exerçant en CP (4 + 1 réponses sur 10). Cette entrée a été validée par PB, enseignant en UPI.
- Les deux entrées suivantes posaient un problème particulier. Apparemment contradictoires, elles

obligeaient à une réflexion conceptuelle et terminologique puis à une prise de position car une réelle réponse aurait nécessité des explicitations (elles pourront être fournies dans les entretiens ultérieurs). Il n'y avait bien sûr pas de réponse particulière attendue. La première entrée, "dissocier phonèmes et graphèmes" (5 réponses positives, 1 réponse négative) est validée par une enseignante de Maternelle (exerçant en Moyenne et Grande Section) mais une autre, exerçant au même niveau a tenu à marquer négativement cette entrée (généralement, les participants ont conservé, repéré ou commenté les items qu'ils validaient, les autres étaient soit supprimés soit tout simplement non marqués). Seuls quatre enseignants de l'Élémentaire ont validé cette entrée. Pour "associer phonèmes et graphèmes" (8 réponses positives, 1 réponse négative), même réaction des enseignantes de Maternelle (un assentiment et une négation exprimée), mais l'enseignante exerçant sur les deux niveaux (LT) rejoint ceux de l'Élémentaire qui valident majoritairement cet item (6 + 1 réponses). Les deux enseignantes de Petite Section n'ont retenu aucune des deux entrées. Finalement, si on considère la façon dont les questionnés ont géré l'apparente contradiction de ces deux items, on observe que cinq ont opté pour la convergence (les deux items cochés semblablement : négativement pour l'une, positivement pour les quatre autres,), cinq pour le *distinguo* (un pour "dissocier" seul, quatre pour "associer" seul), et cinq encore n'ont rien répondu du tout...

- Unanimité pour l'item "aider les élèves en difficulté linguistique" (15 réponses en incluant l'enseignant d'UPI). Mais il faudra lors des entretiens affiner la notion de "difficulté linguistique" (qui peut ici avoir été assimilé à "difficulté langagière").
- Trois enseignants ont ajouté des commentaires. Le premier insiste sur la mémorisation phonétique et corporelle et sur l'intérêt de la méthode pour faciliter la combinatoire syllabique. Dans un même ordre d'idées, le second souligne son apport pour aborder la structure temporelle de la syllabe. Le dernier met en avant le pouvoir déclencheur de la méthode qui permet de "*débloquer les élèves en difficultés dans le déchiffrage.*"
  - La rubrique "Références aux Instructions Officielles et aux Programmes" (3 réponses positives, 8 négatives) a suscité une écrasante majorité de réponses dénégatoires (7 négations exprimées, 1 commentaire négatif<sup>49</sup>). Trois enseignants ont néanmoins précisé les points sur lesquels ils s'appuyaient. La première, en Petite Section, écrit : "*Tout ce qui concerne la conscience phonologique*". La deuxième (de la Toute Petite Section au CP) détaille : "*Les compétences listées en cycle 1 dans le domaine " Découvrir l'écrit > Se préparer à apprendre à lire et à écrire > Distinguer les sons de la parole / Aborder le principe alphabétique " telles que " Mettre en relation des sons et des lettres... " ou " Distinguer les sons constitutifs du langage et les localiser dans un mot " traitent de la mise en relation des phonèmes et des graphèmes. En cycle 2, en lecture, les compétences telles que " Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit ", " Connaître les correspondances entre les lettres et les sons "... mentionnent également ces points là. **Cependant, ils ne font pas allusion à des méthodes telles que la***

*méthode Borel-Maisonny. Je ne me rappelle pas d'éventuels points faisant allusion, dans les Instructions officielles, le document " Lire au CP " ou les programmes, à des méthodes telles que la méthode Borel-Maisonny*<sup>50</sup>. Le dernier cite simplement une des compétences du CP définie par les programmes de 2008 et prise en compte dans les livrets d'évaluations : "*Connaître les correspondances entre les lettres et les sons*"<sup>51</sup>."

▪ La rubrique "références théoriques personnelles" a peu été renseignée ; pourtant tous ces enseignants ont peu ou prou traversé des parcours de formation du niveau licence à master et tous ont dû recevoir quelques notions sur les problématiques de la lecture et au moins des rudiments de phonologie (ne serait-ce que la présentation de l'API).

— Pour l'item "cursus universitaire" (1 réponse positive, 1 réponse négative ; 1 commentaire de l'enseignant UPI), une seule met en avant son parcours (Maîtrise de Lettres Modernes et CU en Sciences de l'Éducation), dans lequel les dites questions ont nécessairement été traitées. Un autre à tenu a marqué négativement cet item (c'est pourtant celui qui avait "*vaguement entendu parler* [de la méthode Borel-Maisonny] à l'IUFM" ; l'épisode n'a manifestement pas eu grande portée formative). L'enseignant en UPI commente cet item en mentionnant l'influence qu'ont eu sur lui les travaux de Jacques Fijalkow<sup>52</sup> et le manuel qu'il a dirigé<sup>53</sup>, insistant sur l'importance des apports culturels en sus du travail sur le code.

— Les "lectures" (3 réponses positives, 1 réponse négative) sont pareillement peu retenues : l'enseignant ayant marqué négativement l'item précédent fait de même pour celui-ci. Un enseignant cite ici les ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny (c'est celui qui les avait déjà mentionnés précédemment). Une autre détaille ses sources principales<sup>54</sup>, au premier rang desquelles elle met les documents en ligne sur le site EDUSCOL.

— La "formation" (1 réponse positive, 1 réponse négative) paraît, comme prévu (en fonction des réponses antérieures), très déficitaire en la matière ; la réponse négative est due au même enseignant que précédemment ; la seule réponse positive renvoie à un parcours très spécifique puisqu'il s'agit d'un enseignante déclarant avoir reçu une formation plus adaptée lors de la toute récente préparation de son CAFIPEMF<sup>55</sup>, consacré à la lecture au CP (on peut donc penser que la formation s'est adaptée

---

<sup>49</sup> "Aucune méthode n'est imposée par l'Éducation Nationale."

<sup>50</sup> C'est moi qui souligne en gras.

<sup>51</sup> En réalité, dans les textes la compétence visée est ainsi exprimée : "Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; **connaître les correspondances entre les lettres et les sons** dans les graphies complexes." (c'est moi qui souligne en gras)

<sup>52</sup> (Fijalkow & Fijalkow, 2003).

<sup>53</sup> (Fijalkow & al., 1997).

<sup>54</sup> *Lire au CP* Eduscol 2002 [<http://eduscol.education.fr/cid50484/lecture.html>] ; rapport de l'Office National de la Lecture de 1998 *Apprendre à lire* (préface de Erik Orsenna) (ONL, 1998) ; *Comprendre l'enfant apprenti lecteur et Comment l'enfant devient lecteur* (Chauveau, 2001 et 2003) ; *L'art de lire* (Morais, 1994) ; *La compréhension en lecture* (Giasson, 1996) ; Edgar Morin est aussi cité, sans autre commentaire.

<sup>55</sup> Le Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur est un examen "destiné aux enseignants susceptibles d'exercer des fonctions comportant des activités d'animation, de recherche et de formation dans le cadre de la formation initiale et continue des instituteurs ou des professeurs des écoles" [<http://www.ac->

aux thématiques apportées par l'enseignante elle-même).

- Signalons enfin qu'une enseignante a tenu à préciser à la fin de cette rubrique que c'est l'efficacité constatée empiriquement qui a déterminé son adoption de la méthode (elle semble souligner ainsi sa prise de distance vis-à-vis des positions "théoriques" et d'une "intellectualisation" jugée excessive).
- La rubrique "constats" a été bien plus renseignée que la précédente. Elle manifeste généralement la satisfaction vis-à-vis de la méthode Borel-Maisonny.
- Les "résultats obtenus" (13 réponses<sup>56</sup>) se déclinent évidemment de façon quelque peu différente à la Maternelle et à l'Élémentaire. À la Maternelle (4 + 1 réponses), on met d'abord en avant le travail articulatoire et la discrimination auditive ("*correction des défauts articulatoires*" / "*discrimination des sons*" / "*repérage des sons*" / et jusqu'à "*discrimination fine qui sera bien utile au CP*") ; une enseignante ose même le terme de "*conscience phonologique*" ; ce travail phonologique permet de mettre en place un "*déchiffrage*" efficace qui conduit à établir le "lien entre système phonémique et système graphémique" ; enfin, la méthode est dite "*motivante pour les élèves en difficulté*". À l'Élémentaire (7 + 1 réponses), on retrouve la discrimination phonologique (2 mentions + une précision : "distinction fine [b/p],[f/v]"), la bonne maîtrise du "*codage*" et, par-delà, "*l'amélioration en lecture et écriture*" ; mais le type de réponses le plus représenté est celui qui évoque "*les élèves en difficulté*" (mention ou allusion dans 5 réponses, dont une évocation des RASED) qui reçoivent "*un coup de pouce*", qui ont un "*démarrage (plus) rapide*" et dont la "*mémorisation des sons*" est améliorée, et tout particulièrement si un suivi nécessite un "*lien avec l'orthophoniste*" ; ce "*démarrage rapide*" du processus de lecture concerne aussi les autres élèves, et il est associé à la "*solidité*" des apprentissages réalisés (cf. "*mémorisation*" ?) ; enfin, la méthode est aussi créditée de bons résultats sur le plan de la pédagogie et de la motivation ("*participation*") et apporte à l'enseignant des "outils" efficaces et productifs ("*dictée de gestes*"). PB, l'enseignant d'UPI a signalé que la méthode, dans la situation particulière où il se trouvait, a permis une bonne "*motivation*" initiale. Les "points forts" (10 réponses<sup>57</sup>) retenus à la Maternelle (2 + 1 réponses) semblent d'abord peu distincts des "résultats" évoqués précédemment ("*discrimination*" et "*mémorisation*") mais une lecture plus fine suggère que ces acquisitions sont facilitées dans la méthode par le rôle de la gestuelle ("*les gestes matérialisent les sons*" et soutiennent l'exploration "*articulatoire*")<sup>58</sup> ; une enseignante souligne la commodité de l'outil pour "*l'évaluation*" (et la possibilité de "*réaction*" rapide de l'enseignant pour éviter de "*laisser s'installer les erreurs*") ; deux autres mettent en avant le côté "*ludique*" ; enfin, la dimension psychosociale apparaît aussi ici puisqu'une enseignante déclare que la méthode augmente "*la confiance*" et "*évite le sentiment d'échec*". A l'Élémentaire (7 +

---

montpellier.fr/sections/recrutement-academique/concours-education/cafpemf]. Les enseignants qui y prétendent reçoivent une formation méthodologique et théorique préalable ; ces formations étaient en grande partie assurées par les IUFM.

<sup>56</sup> Les réponses sont souvent développées et comportent plusieurs éléments ; on ne s'étonnera donc pas de constater que les items commentés excèdent largement le nombre de treize.

<sup>57</sup> Même remarque qu'à la note précédente.



1 réponses) on trouve pareillement évoqués l'aspect "*pratique*" de la méthode, son côté "*ludique*" (2 mentions) et la bonne "*motivation*" qu'elle génère ; le rôle du "*corps*" est présenté comme un atout, et ceci est éclairé par cinq réponses qui semblent aller dans le même sens que celles qui, à la Maternelle, attribuaient à la gestuelle un rôle perceptif et structurant dans les apprentissages linguistiques et cognitifs : "*gestes*", puis gestes constituant une "*marque visuelle*" (2 mentions) et gestes comme supports "*kinesthésiques*" ; c'est ce processus corporel qui met les élèves en "*réflexivité*".

- Les "points faibles et inconvénients" (9 réponses positives, 1 réponse négative) sont parfois récusés (1 réponse négative : "*Je n'en vois aucun*") ou mal cernés (une enseignante déclare prudemment ne pas "*connaître suffisamment cette méthode pour pointer ses inconvénients*" ; une autre, exerçant en Petite Section de Maternelle réserve son avis car elle "*ne travaille que quelques sons seulement*") ; mais dès la Maternelle (2 + 1 réponses positives, 1 réponse négative) une enseignante s'interroge sur "*l'accès à la lecture authentique*" (le déchiffrage permis par la méthode Borel-Maisonny suffit-il ?) ; cette interrogation est celle qui prévaut en Élémentaire (6 + 1 réponses) puisqu'une enseignante reproche à la méthode sa "*lenteur*" (le poids de la gestuelle ralentit l'acte de lecture et perturbe la construction du sens), qu'une autre insiste sur la nécessité d'y adjoindre un "*travail sur le sens*" et qu'une autre déclare carrément que la méthode est "*inutile pour certains élèves*" (qui ont un accès plus "direct" à la lecture car "*ils ont acquis le principe alphabétique*") ; la méthode se voit aussi reprocher la lourdeur de sa "*mise en place*" (constitution du matériel, conception des dispositifs, création d'habitudes de travail) mais aussi son "*austérité dans sa forme intégrale*" (ceci, renseignement pris, semble tout bonnement faire référence à l'aspect quelque peu obsolète de certains supports) ; enfin, un enseignant (celui qui s'est le plus documenté sur la méthode en lisant manuels et ouvrages de fond) pointe des "*incohérences suscitant des inductions fâcheuses chez les élèves*" (le geste du [i] associé au [ē] ; le système [a]-[ā] confronté à la graphie "en" ; le "codage des accents" du [e] / "é" et du [ɛ] / "è-ê").
- Les "difficultés rencontrées" (5 réponses positives, 1 réponse négative) sont d'ordre très divers. Une enseignante (Moyenne et Grande Sections de Maternelle) a tenu à signaler qu'elle n'en rencontrait aucune car elle travaillait sur "*des sons simples*" ; en Maternelle (2 réponses positives, 1 réponse négative), une enseignante (en Moyenne et Grande Sections) signale des difficultés (pour l'élève ? pour l'enseignante ?) à "*localiser la partie de l'appareil phonatoire utilisée pour la production d'un son*" et à "*donner des repères pour les différents graphèmes d'un son*", quand une autre (en Petite Section) relève que "*si le phonème utilisé se rapporte à des mots trop accés sur "l'affectif", les enfants n'arrivent plus à se concentrer sur le phonème*". À l'Élémentaire (3 réponses), une enseignante rapporte un problème très technique : la trop grande similitude des gestes du [k] et du [g] (qui effectivement se distinguent mal lorsqu'ils sont vus de face) ; une autre rapporte un épisode

---

<sup>58</sup> Ces indications suggèrent que le rôle du corps dans la structuration linguistique et cognitive est au moins pressenti.

professionnel désagréable<sup>59</sup> : une parente d'élève s'était alors violemment opposée à l'emploi de la méthode Borel-Maisony dans la classe car elle craignait que cela ne perturbât son enfant sourd, habitué à un autre système gestuel (peut-être celui de la LSF<sup>60</sup> ou du Makaton<sup>61</sup>) ; la troisième apporte une note quelque peu dissonante en parlant d'"*apprentissage supplémentaire*" : les gestes ne seraient pas une "facilitation" pour tous les élèves et tous ne les acquerraient pas si facilement que ça ("*inhibition de certains enfants face à l'utilisation de la gestuelle : ils regardent les gestes proposés, y associent le phonème correspondant mais ont certaines réticences à les reproduire avec le son associé*").

- Peu de signalements de "problèmes non résolus" (3 réponses positives, 1 réponse négative ; toutes les réponses sont pour l'Élémentaire), une enseignante ayant même explicitement répondu "*non*" à cet item (réponse négative). Ceci laisserait supposer que par exemple toutes les "difficultés" évoquées précédemment ont été levées ; quelques renseignements complémentaires ont permis de penser que la réalité était plus complexe, ce que corroboreront les entretiens ultérieurs. Il semblerait plutôt que les enseignants ont parfois adapté leurs pratiques pour traiter les points de résistance (il faut bien que "la classe avance") en ayant recours à des stratégies d'accommodement, de compensation ou de détournement, voire d'évitement (ainsi certains "sons complexes" sont-ils repoussés vers la fin de l'année, au moment où la majorité des élèves a *grosso modo* acquis le principe alphabétique et où on n'a plus recours à la gestuelle Borel-Maisony). Une des réponses est tout simplement qu'il est "*normal*" qu'il reste des "problèmes non résolus" (ce qu'on peut volontiers admettre, l'enseignement n'étant pas une science exacte). Les deux autres réponses signalent respectivement un problème très technique, celui des "*lettres muettes*", en particulier les marques "s/x" du pluriel, et une interrogation sur "*l'évaluation à long terme*" des résultats de la méthode<sup>62</sup> assortie d'une remarque sur la difficulté à gérer les "*grands groupes*" (utilisation de la méthode en classe entière).
- À l'issue du questionnaire, une enseignante a tenu à ajouter un "commentaire personnel" : "J'ai observé que cette méthode permettait d'aider des enfants peinant dans l'apprentissage de la lecture, obligés de mémoriser les mots en entier." Une autre a joint le bilan d'une année de CP où elle a

<sup>59</sup> Cette anecdote soulève un problème qui ne pourra pas être développé dans le cadre de cette étude. Disons simplement ici qu'une bonne connaissance des principes fondamentaux de la méthode Borel-Maisony (et plus encore une bonne conception du rôle de la corporéité dans les apprentissages langagiers) devrait permettre de la définir clairement vis-à-vis d'autres systèmes gestuels parfois d'une toute autre nature (la LSF, par exemple, dont les fondements ne sont évidemment pas phonétiques, est un langage de communication pour les sourds alors que la méthode Borel-Maisony est un support d'apprentissage pour les entendants ; le système du Makaton mêle signes idéogrammiques et auxiliaires de l'oralité).

<sup>60</sup> La Langue des Signes Française [<http://langue-des-signes-francaise.fr/>].

<sup>61</sup> "Le Makaton est un programme d'aide à la communication et au langage constitué d'un vocabulaire fonctionnel utilisé avec la parole, les signes et/ou les pictogrammes. [...] Il a été mis au point en 1973-74 par Margaret Walker, orthophoniste britannique, pour répondre aux besoins d'un public d'enfants et d'adultes souffrant de troubles d'apprentissage et de la communication" [source : site <http://www.makaton.fr/>].

<sup>62</sup> Cette étude avait, on s'en doute, été envisagée pour ce travail ; il s'est révélé impossible de la mener à bien. Certes, même si l'évaluation de la méthode Borel-Maisony n'a jamais été l'objet de mes problématiques (c'est à son usage que je m'intéresse), il serait hautement instructif de vérifier son impact effectif dans les apprentissages. Mais avant de mener une telle enquête,

expérimenté la méthode Borel-Maisonnny avec bonheur, constatant de réels bénéfices d'apprentissage mais précisant aussi comment cette méthode "élaborée par une orthophoniste" doit être adaptée à la classe et comment elle doit être accompagnée d'un travail sur le langage, le sens et la communication, en particulier à travers des "ateliers de langage".

#### Résumé :

Aucun des enseignants participants ne déclare utiliser la méthode Borel-Maisonnny rigoureuse, et tout porte à croire qu'ils ne la connaissent en réalité pas vraiment sous ses aspects théoriques : presque tous l'ont découverte "sur le tas" sous l'influence directe ou non de collègues, souvent dans le contexte de l'enseignement spécialisé (dans le cas d'élèves spécifiquement suivis, des contacts directs ou non avec des orthophonistes ont pu aussi être déterminants). En Élémentaire, elle est généralement associée à d'autres supports (fiches, cahiers, manuels, albums) et à d'autres méthodes de lecture (le plus souvent analytiques-synthétiques ou "mixtes"). Ce que les enseignants connaissent et utilisent, ce sont les supports visuels présentant la série des gestes associés aux sons ; ils les ont le plus souvent trouvés sur Internet. Ils déclarent quasiment tous n'avoir reçu aucune formation en la matière (en tout cas, ils ne se réfèrent aucunement à leur cursus de formation universitaire et/ou professionnelle et aux acquisitions qu'ils ont pu y faire) et se positionnent dans un empirisme assumé. La méthode Borel-Maisonnny a été adoptée sur initiative personnelle, et son statut vis-à-vis des Instructions Officielles est quelque peu incertain, mais elle est cautionnée par la fidélité des utilisateurs et leurs déclarations évaluatives. Utilisée le plus souvent en petits groupes, elle est présentée comme une aide précieuse pour déclencher le processus de la lecture, surtout chez les élèves "en difficultés" (ces difficultés pouvant être de degrés et d'ordres divers) car, outre son côté ludique et motivant (et sa commodité d'outil pour la classe), elle implique le corps, s'appuyant sur les ressentis kinésiques et permettant la visualisation (donc une meilleure matérialisation) des sons. Elle améliore ainsi la conscience phonétique et articulatoire (et la mémorisation) et facilite l'accès à la conscience phonologique. Mais certaines limites semblent aussi perçues (lourdeur et lenteur mécanistes pouvant contrecarrer l'accès au sens, incohérences ou faiblesses techniques du système gestuel, opacité des processus articulatoires peu éclairés par le système gestuel, possibilités d'inhibitions gestuelles chez certains élèves) et en Élémentaire la méthode est surtout appréciée aux débuts des apprentissages.

Il est difficile d'apprécier globalement la façon dont les enseignants participants conçoivent l'articulation entre corporéité, langage et cognition : certains semblent s'en tenir à la notion "d'aide" (la gestuelle fournit un point de repère de plus, ou peut-être apporte-t-elle simplement une dimension ludique plus motivante), d'autres attribuent explicitement au corps un rôle exploratoire et structurant (et s'appuient plus ou moins sur le principe d'anamorphose dans leur utilisation des gestes), la majorité louvoie entre ces deux positions. Les entretiens ultérieurs essaieront de clarifier tout cela.

### 3.2.2. Les enseignants

Au cours des douze entretiens, je pus recueillir les témoignages de quinze enseignants (10 femmes, 5 hommes) puisque trois de ces rencontres furent triangulaires ; ces participations surnuméraires se décidèrent le plus souvent le jour même, un ou une collègue non initialement prévu(e) étant invité(e) ou s'invitant spontanément.

La liste diffère quelque peu de celle des questionnaires initiaux :

- certains enseignants ayant répondu au questionnaire n'ont pas souhaité ou pas pu participer aux entretiens ultérieurs,
- certains enseignants n'ayant pas répondu au questionnaire ont participé aux entretiens, soit individuellement, soit en s'associant au collègue normalement prévu.

Les enseignants participants sont désignés par leurs initiales (la plupart avaient autorisé la publication de leur nom, mais comme pour diverses raisons je n'ai pu obtenir tous les accords explicites, j'ai préféré uniformiser les désignations<sup>63</sup>) et la présentation suit l'ordre alphabétique de leurs acronymes. Les indications qui sont données proviennent des réponses au questionnaire, éventuellement enrichies par des explicitations ultérieures ; à défaut (questionnaire non retourné), elles ont été obtenues lors des entretiens. L'école d'exercice est caractérisée mais non nommée<sup>64</sup> ; j'ai précisé les établissements relevant de l'Éducation Prioritaire (ZEP). Tous les participants sont des enseignants titulaires et stabilisés sur leur poste ; leur ancienneté d'exercice varie de 4 à 25 ans mais je n'ai pas jugé nécessaire de préciser ce paramètre. J'ai aussi adjoint quelques éléments qui peuvent être considérés comme caractérisant l'enseignant (dans sa situation, son positionnement, ses représentations, etc). Plus de la moitié mènent une activité formelle de recherche et/ou d'expérimentation déjà élaborée (travaux, études, formation, documentation systématique, élaboration de documents). Mais le simple fait d'avoir collaboré à cette étude est en soi un témoignage de la posture heuristique de l'ensemble de ces enseignants. Dans les citations ci-après, la mise en forme a été normalisée *a minima* pour faciliter la lecture.

- AG enseigne en CP-CE1 dans une École Élémentaire (200 élèves environ) d'un village de la zone côtière. Elle déclare utiliser la méthode Borel-Maisonny dans sa classe *"depuis cette rentrée"* et précise : *"j'ai utilisé cette méthode dans d'autres écoles avant d'arriver ici et c'est la méthode que je préfère pour enseigner la lecture."* La méthode a comme principe d'*"offrir le support gestuel comme fondation supplémentaire."* Les convictions d'AG, qui revendique son éclectisme et son empirisme, ne sont fondées sur *"rien d'autre que les discussions avec les membres du RASED et les résultats convaincants obtenus avec les élèves de précédentes classes."* Elle constate : *"Il me semble que la*

---

<sup>63</sup> Les noms de celles et ceux qui avaient autorisé leur publication figurent dans les remerciements ; il sera aisé d'y faire correspondre les acronymes.

*méthode ne sauvera pas un enfant dont les difficultés sont trop grandes ou liées à d'autres paramètres. Par contre, je pense que certains enfants fragiles n'auraient pas réussi à apprendre à lire sans ce complément gestuel. Pour moi, c'est un bon outil pour ceux qui sont "justes" en début d'apprentissage."* Elle conclut ainsi : *"Mon bidouillage personnel est une association d'un manuel classique (cette année : "Que d'histoires") pour le support, la méthode "Lecture + " pour la phonologie et la segmentation, et la méthode Borel-Maissonny pour le support gestuel. J'utilise de moins en moins les images dans les fiches des enfants, nous les travaillons ensemble, je les fais moi-même pendant la lecture et surtout pendant les dictées. Et nous les reprenons à chaque difficulté."* AG n'a pas souhaité une visite en classe (avec enregistrement vidéo).

- AS, bien que n'ayant pas retourné le questionnaire, a participé spontanément à l'entretien avec sa collègue de l'Élémentaire, VJ. Toutes deux exercent dans une école à deux classes (35 élèves environ) dans un village rural. AS, directrice, a la charge de la Maternelle (Petite, Moyenne et Grande Sections). C'est VJ qui a révélé la méthode Borel-Maissonny à AS ; celle-ci me le dira lors de l'entretien, ou plutôt me le fera savoir ainsi : *"Moi je l'ai connue quand V est arrivée... et de suite (mimique de satisfaction et geste de saisie)." AS semble en effet très kinesthésique. Lorsqu'elle conclura l'entretien, ce sera par un énoncé accompagné de force gestes et mimiques, en une véritable pantomime dont la transcription littérale ne peut donner qu'un faible aperçu : "Je suis obligée de partir d'une image visuelle pour les petitous... c'est comme "le vent" (évocation corporelle du vol)... le "i" il se tient bien droit (elle se redresse)... le "a" il prend bien toute la main (elle ouvre la bouche et lève la main gauche paume en avant, y traçant la forme du A en capitale) ... y a bien le pointu en haut... il descend..." Elle a une formation d'occitaniste et est donc sensible aux phénomènes de variations langagières, mais elle a parfois une approche abrupte des faits de langue et des normes. Elle se méfie aussi de la "théorisation" excessive et par exemple se refuse à utiliser l'API : "les enfants, quand ils voient l'écriture phonétique, ça les perturbe." Ni elle ni sa collègue n'ont souhaité une visite en classe (plus précisément, VJ, qui gérait nos échanges d'e-mails n'a pas répondu en temps à ma proposition).*
- BD a témoigné à l'invitation de sa collègue, AG ; il enseigne en CM dans la même École Élémentaire (200 élèves environ) d'un village de la zone côtière Il n'avait pas répondu au questionnaire, ce qui se justifie par le fait qu'il n'utilise plus la méthode Borel-Maissonny (il est actuellement en Cycle 3). Il en a cependant une expérience antérieure : lorsqu'il exerçait en CP, il s'en est servi mais l'a adaptée en réalisant des clichés de ses propres élèves comme supports visuels du système gestuel. Il s'interroge encore sur le rôle que jouent les gestes (ancrage mémoriel, évocation du graphème, exploration articulatoire du phonème ?) mais il apprécie cette mise en jeu du corps (lui aussi semble très kinesthésique et sa parole est assortie de nombreux gestes expressifs) : *"Et puis, ça sort un peu de... c'est quelque chose qu'on peut faire collectivement facilement, les gestes ensemble, un qui mime*

<sup>64</sup> Je rappelle que tous les établissements sont situés dans l'Hérault.



*le geste tout le monde voit / c'est pas comme quand tu as une lettre où... et puis ça sort de l'écrit un peu... ça dissocie la lecture de..." Il n'a (naturellement) pas souhaité de visite complémentaire.*

- CHD avait répondu au questionnaire conjointement avec HG. Tous deux exercent dans une école d'un village de l'arrière-pays (60 élèves environ). CHD est en Maternelle (Moyenne et Grande Sections). Avec son collègue HG, qui travaille lui en Élémentaire (CP-CE), elle utilise la méthode Borel-Maisonny *"depuis 2000-2001. Cette année là, il n'y avait que 2 CP en grande difficulté d'apprentissage de la lecture. Nous avons cherché une solution... et travaillé avec la méthode Borel-Maisonny avec eux. Depuis il est resté la pratique gestuelle."* Elle précise : *"Moi même, avec les MS et les GS, j'utilise la gestuelle ponctuellement. Elle permet de corriger les défauts de langage, d'articulation très efficacement dans la plupart des cas."* CHD avait accepté la visite complémentaire avec HG ; je devais donc les rencontrer tous deux le même jour. Mais un malheureux concours de circonstances a perturbé ce deuxième rendez-vous, et a empêché que je revoie CHD.
- HG est le collègue de CHD (cf. ci-dessus). Dans leur école d'un village de l'arrière-pays (60 élèves environ), il exerce en Élémentaire (CP-CE1-CE2). Très kinésique lui-même (ses propos sont accompagnés d'une gestuelle très expressive, qui se substitue parfois aux énoncés linguistiques), il s'intéresse vivement à la thématique de la corporéité et aux processus kinesthésiques. Son questionnement porte plus particulièrement sur la façon dont s'articulent corporéité, langage et cognition dans les temps d'apprentissage. C'est lui qui, lorsque notre entretien en viendra à tenter de cerner quelque peu la notion d'actualisation, dira : *"et ça... et c'est... il se passe quelque chose, quoi..."* Avec son accord, je suis retourné le voir après l'entretien (mais cette visite ne s'est pas déroulée comme prévu...).
- LB enseigne en Moyenne et Grande Sections dans l'École Maternelle d'un village à la périphérie de Montpellier (100 élèves environ). Elle avait conçu un système gestuel personnel avant de découvrir la méthode Borel-Maisonny : *"Je l'utilise depuis 7 ans. En classe, elle est adaptée car elle permet de faire participer tous les enfants et cela me permet aussi de contrôler leur perception."* Elle n'hésite jamais à prendre des libertés avec la méthode car certains gestes (et peut-être certains principes) ne lui conviennent pas. Ces modifications sont parfois des réactivations d'outils qu'elle avait élaborés personnellement ; elles privilégient les références graphémiques (le souci du devenir ultérieur de ses élèves au CP et au-delà induit une forte polarisation sur le lire-écrire). *"Avec des moyens – grands de maternelle, je vois environ 25 signes. Mais il y a quelques signes que j'ai modifiés, car par ex, le KE était trop similaire du GUE. Le signe du son VE nécessite les deux mains, alors je l'ai changé aussi. Quand je les change, je fais en sorte de retrouver dans le signe la forme de la lettre. Ex, le son TE, je simule la tétine : index dans la bouche représente la barre verticale du T, et la bouche représente la barre horizontale du T."* Mais elle ne minimise nullement l'importance des aspects phonétiques et phonologiques, car un des résultats qu'elle met en avant dans le questionnaire est que *"les maîtresses*

du CP récupèrent des enfants qui ont une perception fine des sons." En effet, "le fait d'avoir un geste, un son et la vue de la lettre permet d'aborder un apprentissage bien construit." LB a accepté une visite complémentaire.

- LS est la directrice de l'École Maternelle d'un village à la périphérie de Montpellier (150 élèves environ). Elle s'occupe de la Petite Section. Sa collègue de Moyenne et Grande Sections, MP (qui n'avait pas répondu au questionnaire), s'est jointe spontanément à nous lors de l'entretien. Toutes deux travaillent en étroite collaboration et ont conçu ensemble leurs progressions : *"J'ai choisi de n'aborder que quelques phonèmes (ma collègue en MS/GS poursuit par la suite)."* LS utilise la méthode Borel-Maisonny *"depuis 4 ans (d'abord en grande section, puis en MS/GS, et depuis 2 ans en PS) pour aider les élèves en difficulté et par la suite pour développer une conscience phonologique."* Outre son côté "ludique", elle estime que *"les enfants développent une certaine conscience phonologique, s'intéressent à la fois au phonème et à son graphème associé mais également à l'écriture — sans exclure les élèves en difficulté."* C'est elle qui signale que *"si le phonème utilisé se rapporte à des mots trop accés sur "l'affectif", les enfants n'arrivent plus à se concentrer sur le phonème."* LS est titulaire d'une Maîtrise de Lettres Modernes et d'un CU en Sciences de l'Éducation ; ses connaissances théoriques (phonétique, phonologie, problématiques de la lecture...) sont solides. Elle a un rapport personnel très particulier avec la méthode Borel-Maisonny : enfant, elle l'avait spontanément apprise pour communiquer avec son grand-père aphasique (le système étant utilisé pour sa rééducation orthophonique). Mais elle ne l'a pas intégrée dès ses débuts dans sa pratique enseignante, car elle ne connaissait pas son avatar scolaire. LS avait accepté une visite complémentaire mais il s'est finalement révélé impossible de la réaliser.
- LT a la charge d'une classe Maternelle et CP (Toute Petite Section - Petite, Moyenne et grandes Sections - CP) dans l'école à deux classes (40 élèves environ) d'un village rural. Ses réponses au questionnaire sont très détaillées et les problématiques de la corporéité l'intéressent vivement. Elle a découvert la méthode Borel-Maisonny un peu par hasard : *"J'ai découvert cette méthode lors de ma 1ère année d'enseignement. J'avais une classe de CP et j'avais récupéré diverses leçons de son faites par d'autres enseignants. Sur l'une d'entre elles figurait le geste de la méthode Borel-Maisonny. Je me suis documentée et j'ai trouvé cette méthode intéressante donc j'ai conservé l'apprentissage du geste avec le son étudié. Cependant je ne m'en servais pas beaucoup. Depuis que j'ai cette classe de maternelle/CP (je débute la 3ème année), j'utilise davantage cette méthode notamment avec les élèves de maternelle car je trouve que l'utilisation des signes permet de "matérialiser" le son et donc de le repérer plus facilement pour certains enfants qui ont des difficultés en discrimination auditive."* En Maternelle, ses objectifs sont avant tout phonologiques et elle accorde une grande attention aux processus articulatoires : *"Les signes associés aux phonèmes que nous rencontrons sont expliqués (en faisant en priorité le lien avec la façon dont le son est produit : mouvement de la langue, son qui se "fait" dans le nez ou dans la gorge,...) plutôt qu'avec la forme de la lettre afin de*

distinguer au maximum “ son produit par la lettre ” et “ nom de la lettre ”.” Avec les CP, les relations entre système phonologique et système graphémique prennent naturellement plus d'importance : *"Le geste est systématiquement étudié avec le phonème travaillé chaque semaine. Nous utilisons aussi beaucoup les gestes pour distinguer les phonèmes proches (b/d, m/n, ...), pour bien différencier son produit par la lettre et nom de la lettre et faciliter le décodage des syllabes et en particulier le décodage des syllabes “ inversées ”, pour différencier les syllabes “ simples ” des syllabes “ inversées ” (ur/ru, la/al,...), pour décomposer et lire/coder les syllabes inversées et les syllabes “ complexes ” telles que pri, pla, pur..."* Cette attention portée aux phénomènes corporels est issue de la pratique professionnelle plus que d'un bagage acquis en formation ; elle s'applique aux actes phonopraxiques mais aussi au rôle structurant des gestes qui deviennent de véritables vecteurs d'apprentissage (et non de simples "auxiliaires") : *"L'utilisation de ces gestes, m'a permis de travailler davantage avec les enfants sur la façon dont nous produisons les sons (position des lèvres, de la langue, passage de l'air dans le nez, vibration des cordes vocales,...). Cela me paraît très important alors qu'au départ je ne m'y intéressais pas. Il faut dire que je n'avais pas vraiment conscience de la façon dont nous produisons les sons car cela fait partie des choses qui, acquises inconsciemment, semblent naturelles. C'est confrontée aux difficultés de prononciation rencontrées par certains de mes élèves, que j'ai réalisé l'intérêt de l'utilisation de cette méthode tant au niveau de l'oral (langage en maternelle) que de l'écrit (lecture/production d'écrits)." Les gestes permettent en effet de “ Matérialiser ”/visualiser les phonèmes et comprendre la façon dont ils sont produits ; d'améliorer la prononciation de certains mots/sons ; de repérer les divers phonèmes et les associer aux graphèmes (lettres pour les plus jeunes) correspondants (en faisant la différence entre nom de la lettre et son produit par celle-ci)." LT a accepté une visite complémentaire.*

- MP est la collègue de LS (cf. *supra*) dans l'École Maternelle d'un village à la périphérie de Montpellier (150 élèves environ). Elle a la charge des Moyenne et Grande Sections. Elle n'avait pas répondu au questionnaire mais s'est jointe à l'entretien avec LS. Elle utilise la méthode Borel-Maisonny dans la continuité de ce que fait LS en Petite section mais si elle lui reconnaît un rôle indéniable "d'aide", elle ne veut pas pousser outre mesure l'apprentissage systématique car elle craint de surcharger les élèves par un codage supplémentaire. Les gestes sont surtout interprétés comme des supports pour la mémorisation graphémique ; par exemple, voici comment elle justifie le geste du [j] : *"deux lettres (elle montre comment le pouce et l'index rappellent le "c" et le "h" du digramme)." Mais ils ont aussi des vertus "rassurantes" et socialisantes : "ça permet d'avoir une cohésion physique avec le groupe, ça soude le groupe."* La méthode Borel-Maisonny permet de prévenir les difficultés langagières avant qu'elles ne s'enkystent et contribue à optimiser les conditions d'apprentissage de tous les enfants, et c'est ce souci "démocratique" qui est une des sources de motivation de MP et une des raisons de l'adoption de la méthode Borel-Maisonny : *"J'ai bossé sur cette méthode pendant des vacances, et ça m'agaçait que les orthophonistes fassent cette*

*méthode et que nous on nous demande de faire autre chose, et qu'en fin de compte on envoyait les gens apprendre à écrire parce que... bon, tu... enfin, c'est un peu compliqué mais... voilà. Donc en fin de compte, en travaillant là-dessus je me suis dit : mais pourquoi ne pas le faire ?(...) Alors qu'en fin de compte y a beaucoup de choses que... Alors après on va dire : ils sont dyslexiques ; alors que jusqu'à l'âge de sept ans, on peut... dire qu'il est dyslexique c'est pas sérieux. Et en fin de compte, je trouve que le fait de traiter tout ça... et si on avait moins d'élèves, etc, on pourrait faire plus... je pense que ça peut faire plus de travail avec chaque enfant."* Je n'ai pas revu MP puisque je ne suis finalement pas retourné dans l'école.

- MPh a la charge de l'Élémentaire (CP-CE1-CE2-CM1) dans la petite école (15 élèves environ) d'un village de l'arrière-pays. Il a découvert la méthode Borel-Maisonny de façon fortuite, lors d'un remplacement dans un CP. Très intéressé par les problématiques de la corporéité (MPh pratique le yoga et en utilise occasionnellement quelques principes et techniques en classe, dans les activités de motricité et d'EPS, et pour des temps de relaxation et/ou d'éveil corporel), il s'est documenté en se procurant ouvrages et manuels, puis a élaboré des outils personnels (fiches, cahiers, etc). Son utilisation de la méthode lui a permis d'en avoir un regard critique et il constate quelques imperfections conceptuelles (incohérences du système) et techniques (gestes peu appropriés) et même quelques dérives inductives. Il lui reconnaît donc d'indéniables vertus : *"Associer le corps à la découverte des sons. Constituer une mémoire corporelle comme étayage de la mémoire visuelle pour associer les graphèmes aux phonèmes"* ; mais, outre qu'il se questionne sur le traitement des *"lettres muettes (s ou x du pluriel)"*, il est gêné par certains détails : *"Même geste pour an/en, dont la découverte est après le i/in. Les élèves ont tendance à faire pareil pour a/an (avec geste de a, puis geste proche du nez pour le an) mais ça ne marche pas pour e/en. Même geste pour è et ê, les élèves ont tendance à faire un chapeau sur la tête pour le ê..."* MPh a accepté une visite complémentaire<sup>65</sup>.
- NS enseigne en CP dans une École Élémentaire (220 élèves environ) de Montpellier-Mosson (ZEP). Il se souvient d'avoir *"entendu vaguement parler à l'IUFM"* de la méthode Borel-Maisonny, mais il l'a vraiment découverte *"dans la classe d'une collègue"* à la suite de ses propres observations et constats : *"difficultés conscience phonique / sons proches / pour moi, expliciter physiquement les différences de son."* Depuis qu'il a la charge du CP, il se sert d'une méthode personnelle adaptée ; à partir du matériel dont il disposait, à savoir les images des gestes, il a conçu ses supports : *"Chaque image du signe est affichée en classe, associée au référentiel son avec mots référents et graphies. Source : fichier sur clef avec images référentes donné par une collègue."* Il déclare utiliser la méthode *"en complément des apprentissages, comme un outil supplémentaire."* Mais s'il lui reconnaît des avantages certains (*"décomposition chaîne orale, chaîne écrite"*) et approuve ses principes (*"marquer visuellement les différences phoniques proches / marquer visuellement les phonèmes /*

<sup>65</sup> Depuis l'enquête, MPh a décidé de postuler pour le CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur) et de suivre les formations afférentes.

*support pour enfants kinesthésiques*"), il avoue éprouver de nombreux doutes quant à sa propre compétence théorique et déplore de ne pas avoir reçu lors de son cursus de formation des éléments lui permettant de mieux appréhender les processus en œuvre. NS n'a pas répondu à la demande de visite complémentaire.

- PB enseigne actuellement en Élémentaire dans une école de Montpellier-Mosson (ZEP), mais sa contribution à l'étude a été un témoignage sur un épisode antérieur de sa vie professionnelle. En 2003-2004, il exerçait en UPI<sup>66</sup> dans le collège du même secteur et a été confronté à Roman, un élève de 14 ans présentant un syndrome autistique qui avait pratiqué la méthode Borel-Maisonny. Cet élève maîtrisait bien le système gestuel (et ses correspondances phoniques) mais n'avait pas accédé à une lecture fluide et performante. En lien avec l'orthophoniste qui suivait l'enfant, PB a utilisé la méthode pour enclencher son programme éducatif (il portait un projet multi-média au sein de l'établissement) : *"Je me suis simplement servi d'une accroche : le fait qu'il connaissait cette méthode et qu'il était très attaché aux gestes."* PB, dont la référence favorite pour ce qui concerne la lecture est Fijalkov (1997), s'est donc servi de la méthode Borel-Maisonny (à laquelle il a dû se familiariser ; comme bien d'autres, ses supports essentiels ont été les images des gestes)... pour en faire sortir son élève : *"L'avantage d'être très attaché aux gestes m'est apparu comme un point d'accroche, mais aussi comme un inconvénient pour aller plus loin dans l'apprentissage et se passer des gestes."* Le dispositif s'est aussi appuyé sur un autre support, ancré dans l'univers expérientiel et affectif des élèves, les cartes "Yu-Gi-Oh"<sup>67</sup>. PB reste modeste sur les résultats obtenus : *"Un enfant autiste non lecteur de 14 ans a trouvé un intérêt à l'idée de mêler la méthode gestuelle à la création multimédia. De là à dire qu'il a appris à lire serait prétentieux !"* Pour autant, le dispositif a fonctionné de façon très satisfaisante et PB déclare en conclusion : *"Cette approche individualisée qui était possible dans l'enseignement spécialisé, je ne la retrouve pratiquement jamais dans une classe avec 25 élèves même quand on essaie de décroisonner, d'échanger..."* PB a été intéressé par l'expérience et aimerait approfondir la question du rôle exact des gestes ; mais il ne pratique plus la méthode Borel-Maisonny dans sa classe actuelle (CE2) et a donc décliné la proposition de visite complémentaire.
- SC exerce en Moyenne et Grande Sections dans une petite École Maternelle de Montpellier (30 élèves environ). Elle utilise la méthode Borel-Maisonny depuis plusieurs années : *"J'ai commencé à*

---

<sup>66</sup> Unité Pédagogique d'Intégration ; ces structures ont été remplacées par les ULIS (Unités Localisées pour L'Inclusion Scolaire).

<sup>67</sup> *Yu-Gi-Oh* (littéralement "Le Roi du Jeu") est un manga écrit et dessiné par Kazuki Takahashi. Il a été d'abord publié dans le magazine *Weekly Shōnen Jump* entre septembre 1996 et mars 2004, puis compilé par l'éditeur japonais Shūeisha. Le manga a connu une large diffusion internationale et a été adapté en franchise incluant de multiples animations, jeux vidéo et jeux de cartes à jouer et à collectionner. Les cartes représentent des personnages de cet univers fantastique, dotés de pouvoirs et autres caractéristiques. Roman a conçu des cartes spéciales où chaque personnage (en vertu de correspondances pas toujours très explicites...) est associé à un phonème et à sa gestuelle. Avec l'aide d'autres élèves (de 6<sup>ème</sup>), un CD-Rom interactif "Ma méthode de lecture" a été réalisé, auquel Roman a apporté une large contribution (conceptions et enregistrements). PB m'a remis un exemplaire de ce CD-Rom.



utiliser BM en 1996 avec une classe de CP et ceci pendant huit ans. En 2010-2011<sup>68</sup> je l'utilise pour la première fois avec des élèves de Grande Section afin de les préparer au mieux à découvrir les réalités sonores de la langue française. Je cherche en particulier à faire prendre conscience à mes élèves de leur appareil phonatoire pour éviter les confusions (en particulier pour les sons proches) et à les aider à sortir de la comptine de l'alphabet ( A-Bé-Cé-Dé..) qui entraîne des difficultés lors de mise en place de la combinatoire au CP (on obtient souvent B-A = Béa lorsque les élèves n'ont pas étudié le son que produit chaque lettre)." Elle aussi a élaboré ses propres outils et supports à partir des images-gestes : " un mot " clé " ajouté comme repère à chaque graphème." Entre autres mérites, la méthode peut "aider à la mémorisation des phonèmes grâce aux ressentis corporels / favoriser la mise en place de la combinatoire." SC cite en références les ressources EDUSCOL et un rapport de l'ONL mais déclare ne pas connaître d'allusions aux méthodes gestuelles de lecture dans les Instructions et Programmes de l'Éducation Nationale ; elle mentionne aussi quelques auteurs (Chauveau, Morais, Giasson, Morin). Si elle se déclare satisfaite de la méthode Borel-Maisonny (du moins, telle qu'elle l'utilise), elle n'en pointe pas moins défauts et insuffisances : "Problème quand on passe à la lecture automatique, le français demande de connaître certains mots à l'oral pour pouvoir les lire correctement sans passer par le déchiffrement" ; elle-même reconnaît éprouver parfois des difficultés pour "localiser la partie de l'appareil phonatoire utilisé pour la production d'un son / donner des repères pour les différents graphèmes d'un son." Elle a joint au questionnaire un document de quatre pages, "Bilan d'une pratique en classe de CP" où elle relate comment elle a utilisé avec succès la méthode Borel-Maisonny : "Confrontée en 1996 puis 2002 à la difficile mission d'enseigner la lecture à 29 élèves de Cours Préparatoire, j'ai constaté cette année là et les quatre qui suivirent, qu'avec une progression bien structurée, mettant en place un apprentissage syllabique systématique et un travail sur le sens et l'anticipation grâce aux prises d'indices, nous ne rencontrons aucun échec pour amener les élèves à déchiffrer correctement en fin d'année de CP." Le support gestuel a été un vecteur précieux pour la discrimination phonémique (en particulier : identifier-produire un phonème consonantique sans appui vocalique), la combinatoire (associer deux ou plusieurs phonèmes dans une syllabe et gérer leur séquençage) et la gestion de la mémoire de travail et de la mémoire à plus long terme. Mais SC constate aussi que "cette méthode élaborée par une orthophoniste doit être adaptée au groupe classe. Cela demande une vigilance de l'enseignant importante afin de ne pas laisser s'installer des erreurs chez certains apprenants." Pour conclure, "les bilans de fin d'année font apparaître un taux de réussite excellent en ce qui concerne la correspondance phonie/graphie. Si tous mes élèves sont arrivés à déchiffrer correctement, tous ne sont parvenus à l'automatisation de l'identification des mots complexes. C'est l'accès à cette automatisation qui permet au lecteur d'être autonome et de comprendre ce qu'il lit. Une grande partie des enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture le sont parce que leur langage est

<sup>68</sup> C'est l'année où a été établi ce questionnaire.

*insuffisamment construit.*" SC a donc mis en place un dispositif parallèle : *"Partant du constat qu'il est difficile de lire un mot que l'on n'a jamais entendu, j'ai commencé à mettre en place des ateliers de langage avec apprentissages systématiques de mots ou de tournures de phrases."* SC avait accepté une visite complémentaire mais il s'est finalement révélé impossible de la réaliser.

- SG a la charge d'un CP dans une École Élémentaire de Montpellier (315 élèves environ). C'est après avoir observé le travail d'une maîtresse de CRI<sup>69</sup> qu'elle s'est inspirée de la méthode Borel-Maisonnny pour élaborer ses outils personnels (elle aussi a récupéré les images-gestes sur Internet). Elle apprécie d'*"avoir plusieurs "entrées" pour la découverte des sons, faire le lien avec les orthophonistes et aider les enfants en difficultés, aider à mieux repérer les différents phonèmes."* Lors de l'enquête, SG préparait son CAFIPEMF sur le thème de "la lecture au CP". Elle avait accepté une visite complémentaire mais celle-ci n'a finalement pas été réalisée.
- VJ est la collègue de AS (cf. *supra*); elle a la charge de l'Élémentaire (CP-CE-CE2-CM1-CM2) dans leur école à deux classes (35 élèves environ) d'un village rural. C'est VJ qui a apporté la méthode Borel-Maisonnny, qu'elle avait d'abord expérimentée en tant que maîtresse E dans un RASED. Découverte dans le contexte de l'enseignement spécialisé, la méthode est appréciée parce qu'elle permet *"de "débloquer" les élèves en difficultés dans le déchiffrage."* En effet, *"elle aide les élèves à ressentir physiquement le son étudié. Pour certains, la vue et l'ouïe ne sont pas suffisants pour mémoriser un son et sa (ses) graphie(s)."* Les avantages de la méthode sont nombreux : *"Les élèves s'approprient plus facilement le son étudié. Le déchiffrage est plus rapide et les élèves lisent plus tôt dans l'année. Tous les mots peuvent être "signés", ce qui facilite l'écriture (la transcription des sons) lors de dictées de mots par exemple. (...) C'est une méthode formidable car elle est ludique et très motivante pour les élèves, facile à mettre en œuvre et qui donne de très bons résultats."* Pour autant, *"la méthode seule ne suffit pas, il est nécessaire de la coupler avec un travail sur le sens."* VJ a adjoint d'autres approches, d'autres supports (manuels et albums) et élaboré ses propres outils ; la méthode Borel-Maisonnny est donc considérée comme *"un travail sur le code qui se fait en plus de la méthode de lecture, à part."* Comme il l'a été expliqué *supra* (cf. AS), la visite complémentaire n'a pas eu lieu car le rendez-vous n'a pu être fixé en temps.

### 3.3. Les entretiens

Les entretiens ont pour fonction essentielle de déterminer la validité des axiomes posés et des hypothèses qui découlent des constats établis à l'issue de l'examen des données et documents. L'objet que je m'efforce de cerner est la façon dont la corporéité (le corps vécu et ses "logiques"<sup>70</sup> premières) intervient dans l'actualisation des signifiants (quand "la parole prend corps" et, plus largement quand le

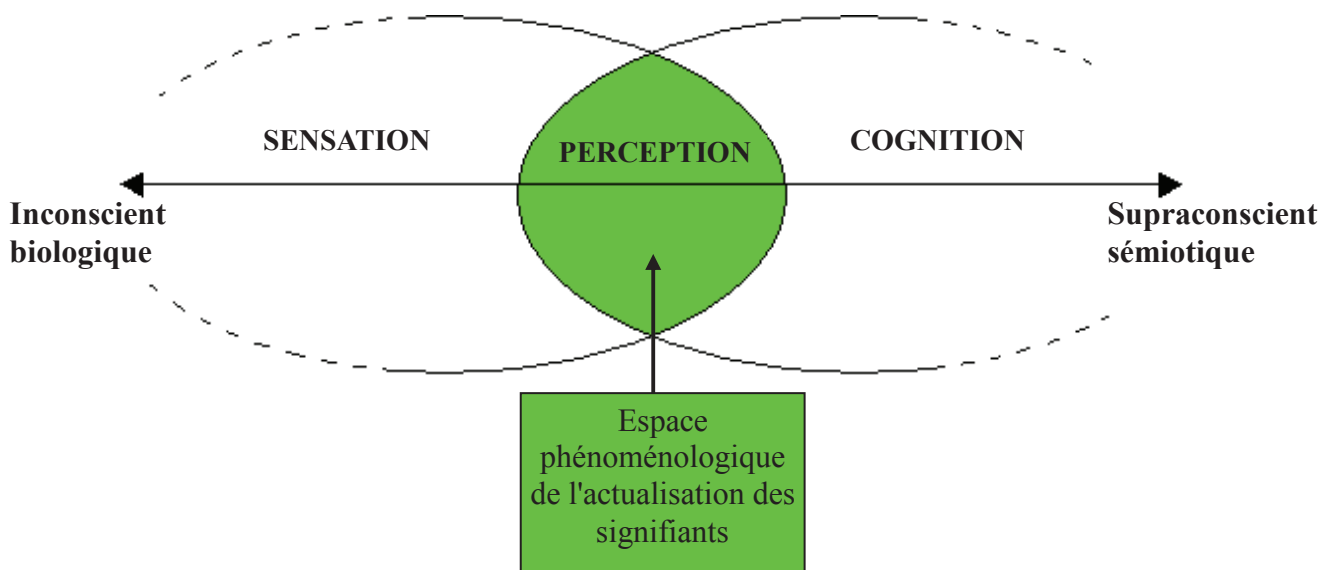
---

<sup>69</sup> Le dispositif CRI (Cours de Rattrapage Intégrés) vise à aider des élèves à combler un retard linguistique (allophones nouveaux arrivants) ; il est assuré par des enseignants itinérants affectés à un secteur.

<sup>70</sup> Je mets le terme entre guillemets pour attirer l'attention du lecteur sur le fait que le mot permettant ici de désigner les principes élémentaires de la corporéité, qui sont antérieurs au langage, est "tout naturellement" associé au langage par son étymologie...

corps est en situation de communication interpersonnelle), avec l'idée que ce champ constitue un paradigme fondamental de la formation des enseignants, appelés à affronter ces problématiques et à y accompagner leurs élèves. En effet, à considérer le peu de cas fait du problème dans la formation des enseignants, dans l'enseignement et sans doute même dans beaucoup d'approches en sociologie de la communication et dans les sciences du langage, on pourrait en venir à se dire que si la question n'est jamais posée, c'est tout simplement qu'elle ne se pose jamais. Mais l'expérience montre qu'en réalité elle est souvent la question centrale dès qu'il s'agit de "faire" et que son évacuation n'est qu'une pirouette permettant d'aseptiser les modèles descriptifs mais laissant le sujet acteur dans une position incertaine et inconfortable. J'essaierai donc de repréciser l'importance de ce paradigme, de montrer comment il agit dans certaines pratiques enseignantes, et comment il pourrait être mieux pris en compte dans les champs considérés.

Dans les processus d'actualisation des signifiants, la corporéité sera entendue comme recouvrant le corps biologique (spécificités anatomiques, fonctionnements métaboliques, intégrations des lois physiques, chimiques et mécaniques), le corps vécu (sensation) et le corps propre (perception). Dans le schéma ci-dessous, la corporéité correspond à la partie gauche de la figure. Mais, comme on le voit, elle n'est pas réellement séparée de la partie droite, avec laquelle elle est en constante interaction ; il n'y a donc pas de frontière franche et stable séparant la figure en son milieu. Il n'y a pas non plus de frontières franches et stables aux deux bords extérieurs : le domaine de la sensation se dilue peu à peu dans le "monde" et la corporéité du sujet plonge ses racines dans un substrat biologique et physique qui échappe à toute conscience ; de même les signes produits par le sujet finissent par échapper à sa volonté et sa conscience dans l'espace sémiotique du contexte socioculturel.



Les entretiens aborderont les représentations et conceptions que les enseignants collaborateurs ont des processus langagiers et communicationnels, et notamment de la façon dont s'actualisent les signifiants linguistiques. Robert Lafont, avec la *théorie praxématique des arthômes* et de leur "syntaxe

corporelle" a en quelque sorte ravivé l'hypothèse chomskyenne de la *grammaire universelle innée*. Des structures profondes (les *dispositions* de Damasio), dont une "propension" à la communication langagière, semblent bien ancrées dans le patrimoine génétique de l'humain et président aux différents processus d'apprentissage<sup>71</sup>. Mais rien ne permet d'affirmer que les modalités d'expression de l'activité communicationnelle soient toutes prédéterminées ; ainsi la parole relève-t-elle selon toute vraisemblance d'un apprentissage d'abord préconscient, puis formalisé et normalisé dans un contexte socioculturel et dans un vécu expérientiel, selon un processus de couplage structurel de l'individu et du monde. Il faudrait donc faire un deuil définitif des conceptions prétendant encore que "*ce qui se conçoit bien s'énonce clairement ; et [que] les mots pour le dire arrivent aisément*" (Boileau, 1674), conceptions que l'on retrouve (encore !) derrière certaines pratiques et habitudes<sup>72</sup>. L'acte langagier ne consiste pas en une exécution corporelle automatique et spontanée des processus permettant "normalement" la réalisation "naturelle" d'un "à dire" préconçu ; c'est l'activation d'une interface dans laquelle les aspects sensorimoteurs participent aussi à la conception. Nous verrons comment les enseignants de Maternelle et de CP se représentent les processus en œuvre dans leur classe.

### 3.3.1. Constats, hypothèses et critères de validation-réfutation

- Constats à l'issue du chapitre 1 :

Le paradigme de la corporéité dans l'actualisation des signifiants

- — est négligé dans la formation des enseignants parce qu'il est un concept ignoré, ou plutôt occulté (processus labile, instable et perturbateur pour l'analyse) ;
- — trouve mal sa place dans les représentations de l'ethos enseignant<sup>73</sup> ;
- — est traité de façon téléologique (ce que la terminologie usuelle manifeste par les termes de *paraverbal* et de *non verbal*, inféodant le vocal et le corporel au *verbal*) comme paramètre des

<sup>71</sup> Cependant, que l'on pense que les composantes respectives des *logiques corporelles* et des *logiques cognitives* soient initialement homothétiques ou non, il serait oiseux de prétendre que les deux champs ne développent pas chacun des possibles différents et qu'ils ne génèrent pas chacun des objets et des structures spécifiques (la description anatomique des gestes manuels d'un écrivain au travail ne dit rien des figures stylistiques qu'il "manie" dans son texte). Le principe de génération par *boucles réentrantes* (qui est au cœur du processus d'actualisation) qui lie les deux domaines est aussi ce qui leur permet de croître chacun de façon singulière. La trajectoire bachelardienne menant des *images concrètes* à l'abstraction par *ruptures épistémologiques* reste donc une description pertinente des démarches scientifiques (Bachelard, 1938), mais cette *pensée abstraite* doit être vue comme une perspective et non comme un état : l'individu, s'il peut y avoir accès de façon plus ou moins systématique et plus ou moins prolongée, ne peut s'y "installer" de manière définitive, et probablement pas durable (dans un "saut", on ne peut rester longtemps au sommet de la parabole). Comme je l'ai dit à propos de Robert Lafont : la *cargaison somatique* n'est jamais vraiment *larguée* ; tout au plus peut-on parfois l'arrimer solidement. Surtout : dans un processus (et un système) éducatif, on ne peut poser les "moments de grâce" comme des exigences de chaque instant ; ce sont des pôles propres à susciter une dynamique, pas des gabarits auxquels il faut se conformer.

<sup>72</sup> De même Lamy (1675) écrit : "*...les paroles sont des signes qui représentent les choses qui se passent dans l'esprit, [...] Notre discours est la copie de l'original qui est en notre tête.*"

<sup>73</sup> Outre la question de "l'image de l'enseignant" sur laquelle je reviendrai au chapitre quatre, il est bon de rappeler que le discours enseignant fut en son temps considéré comme à l'abri des problématiques de l'énonciation. Le *Dictionnaire d'analyse des discours* (Charaudeau & Maingueneau, 2002, p 182), précise que "*dans les débuts de l'analyse du discours français, on a un temps considéré le discours didactique comme l'invariant de base " par rapport auquel on devra formuler les différentes règles qui permettront de construire autour de lui les autres discours " (...), dans la mesure où il paraissait se caractériser par " l'absence de problèmes d'énonciation, la phrase étant émise comme s'il n'y avait pas de sujet d'énonciation spécifique ; elle peut avoir été dite par X ou Y" (Guespin, 1971 : 23).*"

discours, secondaire et ajustable ;

- n'est généralement pas considéré comme un soubassement premier des processus communicationnels, linguistiques et cognitifs mais comme une contingence "mécaniste" qu'il convient de contrôler et dont on s'efforcera de s'affranchir au plus tôt ;
- apparaît comme "en creux" dans le système scolaire et dans les textes qui encadrent les premiers apprentissages langagiers réflexifs et systématiques ;
- pourrait peut-être trouver un support privilégié dans la méthode de lecture gestuelle Borel-Maisonny où le principe d'anamorphose corporelle semble appliqué aux apprentissages phonopraxiques, et par-delà à la structuration du flux langagier.

▪ Constats à l'issue du chapitre 2 :

Le paradigme de la corporéité dans l'actualisation des signifiants

- a bien présidé à la genèse de la méthode Borel-Maisonny ;
- mais, dans l'évolution depuis la rééducation langagière d'enfants présentant des handicaps physiques jusqu'à la constitution en méthode de lecture, il a été pénalisé par les conceptions idéovisuelles considérant les phénomènes de subarticulation, de synesthésie et de syncinésie comme des scories, et la sémiotisation graphémique s'est rapidement imposée comme prépondérante ;
- est mal pris en compte, voire complètement oublié dans la détermination des gestes associés et dans leur valeur anamorphique ;
- est mal pris en compte ou négligé dans la structuration du système gestuel et dans les processus didactiques et pédagogiques.

▪ Constats à ce stade du chapitre 3 :

Le paradigme de la corporéité dans l'actualisation des signifiants

- est associé à la notion de *conscience phonologique* prônée par les textes et instructions, par le biais de la notion de *conscience articulatoire* ;
- mais il est mal défini, mal cerné et semble surtout un champ d'interrogation ou de confusion, tant pour le champ du langage que pour celui plus large de la communication ;
- réapparaît pour l'apprentissage du *lire-écrire* dans des références plus ou moins directes à la méthode Borel-Maisonny qui est donc posée comme un modèle opératoire et conceptuel ;
- joue certainement un rôle dans le choix et/ou la validation de la méthode Borel-Maisonny par des enseignants de la Maternelle ou de l'Élémentaire.

▪ Hypothèses et validation-réfutation :

Le paradigme de la corporéité dans l'actualisation des signifiants

- ⇒ devrait constituer rétrospectivement un "point aveugle" dans les cursus de formation des enseignants
- ⇒ devrait être empiriquement perçu par certains enseignants comme une composante fondamentale des apprentissages langagiers



- ⇒ devrait être plus ou moins empiriquement associé par certains enseignants aux processus d'apprentissage, ici dans l'emploi de la méthode gestuelle Borel-Maisonny;
- ⇒ devrait rester largement opaque dans ses principes et dans son fonctionnement pour la majorité des praticiens, faute d'une sensibilisation et d'une formation suffisantes<sup>74</sup>
- ⇒ devrait être parfois mal géré car les outils et les références disponibles laissent certains concepts dans l'ombre, ne permettent pas une bonne compréhension synthétique du système et escamotent sa structuration et sa syntaxe<sup>75</sup>
- ⇒ devrait souvent tendre à être prématurément "aspiré" par le sémiotique
- ⇒ devrait cependant parfois aussi constituer un appui ou une ressource informelle.

### 3.3.2. Le schéma hexadique et l'actualisation<sup>76</sup>

Considérant les hypothèses et les critères ci-dessus, et ayant effectué un premier examen estimatif de l'ensemble des données, je dégageai un certain nombre de thématiques que je listai ainsi : contexte, contraintes statutaires, parcours, position et positionnement / objectifs, tâches, intentions (dans l'enseignement du langage et de la lecture) / représentations premières, connaissances, compétences, ressources (dont la méthode Borel-Maisonny) / perception, phénomènes signifiants (difficultés, réussites, indices et questionnements) / actions et effets (stratégies mises en œuvre, dispositifs, supports, actes et gestes professionnels) / interprétations et décisions, concepts, notions et valeurs. Je rapprochai alors cet ensemble des six entrées du schéma hexadique qu'a développé Theureau dans sa théorie du cours d'action (1992, 2004, 2006, 2009). Cet emprunt, il est important de le préciser, ne vise qu'à établir une catégorisation commode et pertinente des données, et ne prétend nullement rendre compte des positions théoriques de Theureau, ni ne vise à exploiter le schéma dans le cadre même du cours d'action. En effet, les entretiens réalisés pour documenter les données, largement informels, ne correspondent pas au modèle de l'entretien d'autoconfrontation tel qu'il a été défini par Von Cranach dans son approche de "l'action dirigée vers un but" (1982), ni même à l'entretien d'explicitation de Vermersch (1994). Réalisés à la marge des activités de classe, ils ne constituent pas une réflexion sur un temps d'action spécifique mais une exploration interactive de représentations, de conceptions, de souvenirs et d'impressions. Ils ne peuvent donc être considérés à proprement parler comme significatifs du cours d'action qui, selon la définition de Theureau et Jeffroy (1994), est "*l'activité d'un acteur déterminé, engagé dans un environnement physique et social déterminé et appartenant à une culture déterminée, activité qui est significative pour ce dernier, c'est-à-dire montrable, racontable et commentable par lui à tout instant de son déroulement à un observateur-interlocuteur*" et qui s'appuie sur une évolution repérable à différents

<sup>74</sup> Sauf si l'enseignant a pu combler ces lacunes par sa recherche ou son expérience personnelles.

<sup>75</sup> Même restriction que ci-dessus.

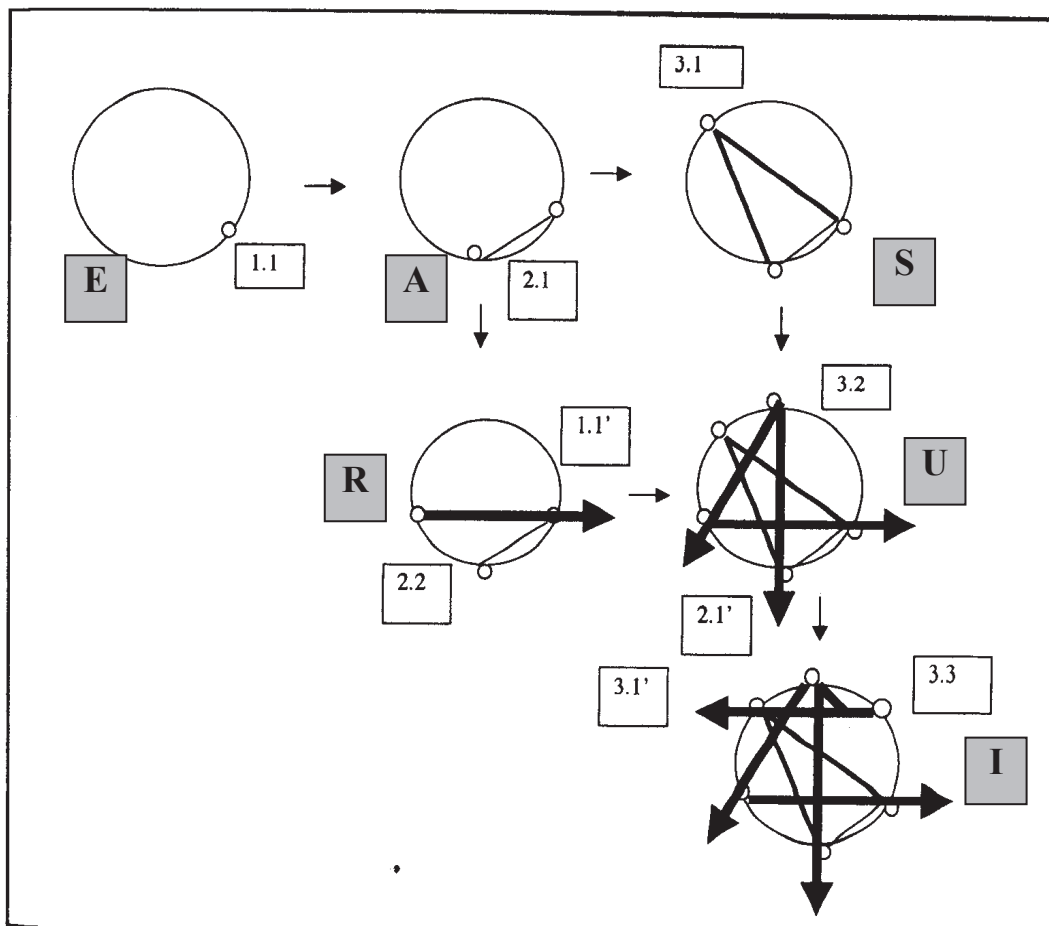
<sup>76</sup> Pour les lignes qui suivent, j'ai largement utilisé les pages publiées dans le numéro 42 de *Recherche et formation*, qui proposent un recueil terminologique intitulé "Autour des mots. Les approches situées de l'action : quelques outils".

temps. Nous serons de même proches de la notion de cours d'expérience (Theureau, 2002) sans toutefois obéir strictement au cadre théorique et méthodologique défini par Theureau qui, estimant que "*le montrable, racontable et commentable à un instant donné, c'est-à-dire la compréhension du vécu ou la conscience préréflexive de l'acteur à cet instant, déborde largement la simple possibilité de description par l'acteur de son flux d'action et de perception à cet instant*", distingue deux niveaux d'analyse du cours d'expérience : le niveau *local* désigne la compréhension de la construction située de l'activité à l'instant " t " (l'engendrement des signes hexadiques) ; le niveau *global* désigne l'insertion de cette construction située de l'activité à l'instant " t " dans une histoire en cours qui en constitue le contexte dynamique pour l'acteur.

Cette notion de *dynamique* est essentielle dans la pensée de Theureau qui s'appuie sur le principe de *couplage structurel* (Maturana et Varela, 1994 ; Varela, 1989), c'est-à-dire le processus d'interactions continues entre un système qui va chercher à conserver sa propre identité tout en acceptant un certain nombre de perturbations, et son environnement, lui aussi "perturbé et perturbant" pour le système considéré. Le schéma hexadique de Theureau doit donc se comprendre comme en permanence parcouru de tensions, d'influences et d'interactions, et ses diverses instances ne peuvent être appréhendées comme figées ou indépendantes. Dans le schéma ci-après, apparaissent les lignes de force traversant et reliant les six composantes (d'après Theureau, 2006) : Engagement dans la situation (E), Actualité potentielle (A), Référentiel (S<sup>77</sup>), Representamen (R), Unité de cours d'action ou d'expérience (U), Interprétant (I).

---

<sup>77</sup> L'initiale peut paraître surprenante ; pour éviter la confusion avec le Representamen, Theureau désigne le Référentiel par référence à une ancienne dénomination : le *Savoir situé à l'instant t*.



— en trait fin à l'intérieur du signe : les relations (orientées) de pensée (construction simple), dyadique (entre E et A) ou triadique décomposable (trait mi-fin entre E, A et S)  
 — en trait gras à l'intérieur du signe : les relations (orientées) réelles (construction à effet rétroactif), dyadique (entre R et E > E'), triadique décomposable (entre R, U et A > A'), triadique indécomposable (entre U, I et S > S')<sup>78</sup>.

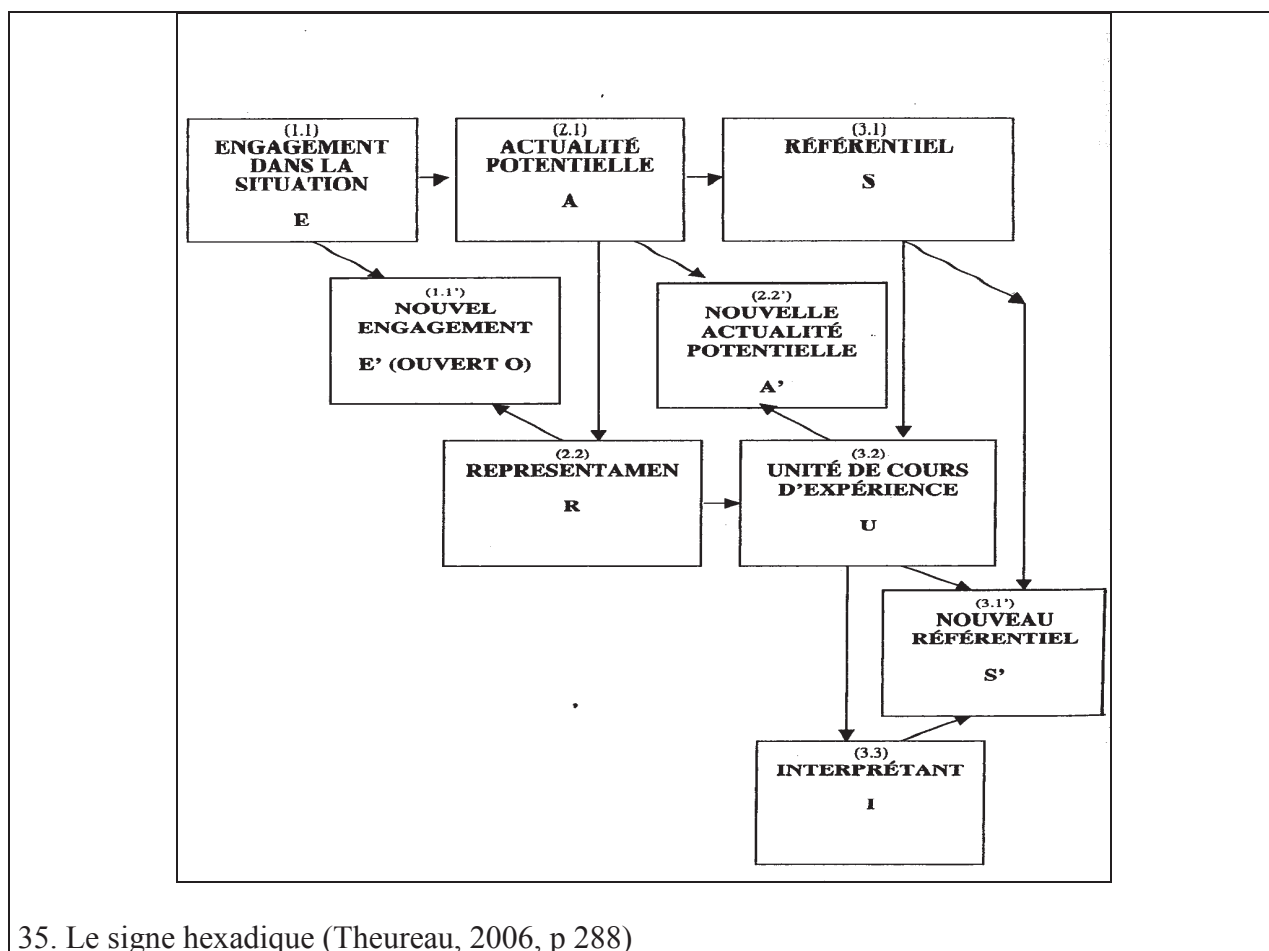
Je n'entrerai pas ici dans le détail de ce schéma complexe puisque mon intention n'est pas à proprement parler de rendre compte de l'activité des enseignants concernés. À vrai dire, et selon les termes mêmes de Serge Leblanc, intervenant lui aussi à la Faculté d'Éducation (ex-IUFM) de Montpellier et éminent spécialiste de la question, je gauchis considérablement "le cadre du cours d'action qui justement a été obligé d'inventer des termes spécifiques pour comprendre l'activité humaine en sortant des catégories que [je réinjecte] et qui sont plus en cohérence avec des approches cognitivistes (objectifs, tâche, connaissances, compétences, notions, concepts...)." Il ajoute : "Si l'on veut comprendre la dynamique de construction de l'expérience, il faut accepter dans le cadre d'une approche énaïve (Varela) de s'éloigner de ces notions qui peuvent difficilement rendre compte d'un couplage acteur-environnement qui se co-détermine en permanence, ni de la prise en compte sérieuse pas à pas du

<sup>78</sup> Le schéma présenté ci-dessus reprend de façon synthétique plusieurs représentations de l'ouvrage de Theureau (2006) ; la légende provient d'un exemple figurant en page 311 et les réalisations E', A' et S' n'apparaissent pas ici, mais elles peuvent être aisément déduites. [pour le dernier exemple, le texte exact de l'ouvrage est : "(entre U, I et > S')" ; j'ai corrigé ce qui était une coquille manifeste].

point de vue de l'acteur engagé dans une situation singulière..."<sup>79</sup>

Je ne peux qu'accepter humblement la critique ; mais voici néanmoins ce que j'ai répondu à Serge Leblanc, pour justifier cet emprunt et ces entorses : "En effet, je dénature le schéma de Theureau en le ramenant à un descriptif cognitif qui ne peut rendre compte de l'action effective d'un sujet engagé et qui escamote les dynamiques enactives. Mais c'est que mon domaine de recherche est les Sciences du langage et que je ne me propose pas d'analyser l'action "réelle" de mes sujets d'enquête (ce n'était pas le contrat défini lors des entretiens), mais bien leurs représentations cognitives et comportementales telles qu'elles apparaissent dans un hyper-discours (je croise plusieurs témoignages pour isoler des composantes stabilisées ou des variations significatives). Je me situe donc un cran au-dessous de l'approche de Theureau (...), repassant par la sémiotique de Pierce pour comprendre le processus d'actualisation des signifiants linguistiques. (...) Pourquoi "emprunter" le schéma de Theureau, alors ? Parce que, même si mon objet est à ce stade (je le travaille autrement ailleurs) nettement conceptuel, discursif et même (n'ayons pas peur des mots) pas mal cognitif, la simple mise en perspective de l'action que ce schéma permet me donne plus de possibilités que les grilles linguistiques classiques."

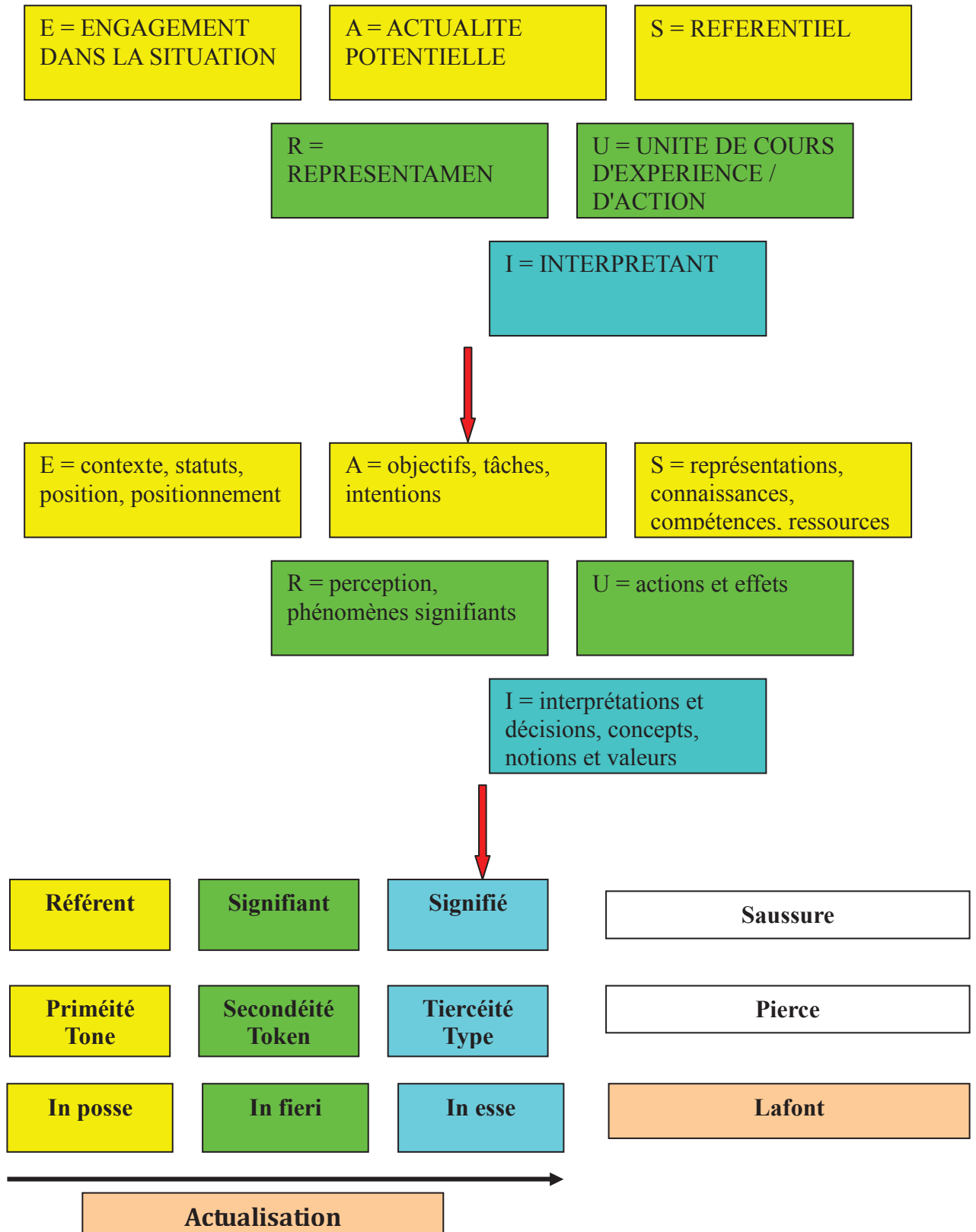
Le schéma dynamique précédent se trouve donc, dans un premier temps, réduit à une forme plus stabilisée, telle que la présente Theureau lui-même (Theureau, 2006).



35. Le signe hexadique (Theureau, 2006, p 288)

<sup>79</sup> Serge Leblanc [échange daté du 29 novembre 2013].

Et au final j'utiliserai ce schéma comme système de catégorisation permettant de caractériser les diverses composantes, mais aussi de montrer comment elles sont les éléments d'un processus d'actualisation dont on retrouve les trois instances dans les trois "étages" du schéma.





Il peut paraître surprenant de rapprocher ces trois triades dans un processus d'actualisation car elles relèvent de niveaux sémiotiques différents et les structurations qu'elles manifestent ne portent pas sur les mêmes objets ni les mêmes processus. La triade de Saussure s'applique au signe linguistique, celle de Pierce au processus sémiotique et celle de Lafont<sup>80</sup> au processus de communication praxématique. En outre, les instances respectives des trois triades ne sont pas des stades séparés de façon discrète mais plutôt des fonctions d'un système dynamique où les processus fluctuent et se feuilletent. Mais si le rapprochement effectué ici ne saurait être pris pour une homologie hâtive, il veut souligner une homothétie : il s'agit toujours de la transformation d'une virtualité ancrée (aussi) dans l'expérientiel en une idéité, en passant par le goulet de la contingence. L'actualisation se noue au niveau central (Signifiant / Token / In fieri) lors de la réalisation (au sens propre du terme) du processus de communication.

Il reste à préciser un détail important. Si, comme il l'a été dit plus haut, la terminologie et la catégorisation utilisées relèvent largement des aspects cognitifs (et comment pourrait-il en être autrement dans un discours qui se veut une tentative d'explicitation — et de conciliation — théorique ?), le travail d'analyse ne se cantonnera évidemment pas à cette dimension puisqu'il s'agira notamment de repérer dans les processus évoqués le paradigme de la corporéité. Pour cela, j'effectuerai une autre entorse aux principes de Theureau. Celui-ci précise en effet ceci :

*"Comme nous l'avons montré dans la méthode élémentaire, il faut différencier le Representamen de son ancrage dans la situation ou le corps de l'acteur. Nous avons vu aussi dans cette dernière que l'hypothèse du Representamen peut être rapprochée de celle des "affordances" (Gibson, 1979), mais seulement moyennant deux conditions : 1) si l'on considère que la culture d'un individu est une seconde nature ; 2) si l'on considère que ces "affordances" sont situées. En effet, si certains Représentamens peuvent être considérés comme des "affordances", c'est-à-dire des "offres de l'environnement", il n'y a pas, d'après notre hypothèse, "saisie directe" de l'"information", mais, pourrait-on dire, "in-formation directe". Ajoutons que la notion de Representamen conserve l'idée gibsonienne de la perception comme incluant l'activité exploratoire, donc comme "acte". Elle conserve aussi l'idée gibsonienne d'"extraction et abstraction d'invariants du flux des stimuli" par "un système perceptif qui est devenu sensible" à ces invariants, mais en considérant que cette extraction et cette abstraction ne suffisent pas pour constituer une "information" pour l'acteur, qu'il faut pour cela y joindre les autres composantes du signe hexadique. Les reconnaissances des Representamens R comme événements (ei), et non pas les Representamens eux-mêmes, peuvent être anticipés à divers degrés de façon passive (...). On peut considérer qu'il y a relation entre R et A de gradient de surprise de R relativement aux anticipations traduites par A." (Theureau, 2006, p 295)*

De fait, je me rapprocherai en cela de la position de Gibson et, m'intéressant à l'actualisation des signifiants, qui se situe dans le dialogue entre R et U, je passerai outre le postulat de la dissociation entre Representamen et "Ancrage" car ce parti-pris méthodologique, s'il est appliqué avec rigueur, oblige à des corrections systémiques laborieuses lorsque justement le poids des signifiants, "*dans la situation ou le*

<sup>80</sup> Cette triade est en réalité celle de Guillaume, que Lafont a reprise ; mais c'est avant tout des écrits de Lafont que ce travail a été nourri, et c'est cet auteur qui y a servi de référence principale pour les questions soulevées ici.

*corps de l'acteur*", ne peut être ignoré. En effet, je soutiens que les actes concrets de production langagière et communicationnelle sont en permanence traversés par ces "ancrages" matériels, corporels et émotionnels qui participent aussi à l'actualisation des phénomènes et à leur appropriation par le sujet. Le système de Theureau permet de considérer ce point avec finesse, mais la complexité de son traitement serait ici d'une excessive lourdeur<sup>81</sup> et déborderait le cadre de cette étude.

La distinction que Theureau opère entre *Representamen originel*, ancré dans la situation<sup>82</sup> et *Representamen interprétatif*, ancré dans l'activité (Theureau, 2004, p 143), reprend l'idée tardive de Pierce que "*la théorie du signe commence avec le jugement perceptif et pas avec la " chose " perçue*" (Theureau, 2004, p 144). Il cite deux extraits datés de 1903 (longtemps après ses principaux écrits sur le signe) où Pierce évoque ces "*opérations psychologiques*" qui "*sont totalement hors de notre contrôle, et se dérouleront qu'on en soit content ou pas*" (Pierce, *Collected Papers*, 5, § 55 ; in Theureau, 2004, p 144) ; il ajoute :

*"... mes principes m'empêchent absolument de faire le moindre usage de la Psychologie en logique. Je suis confiné entièrement aux faits évidents de l'expérience quotidienne, et à ce qui peut en être déduit. Tout ce que je peux dire, c'est qu'un jugement perceptif est un jugement absolument imposé à mon acceptation, et cela par un processus que je suis absolument incapable de contrôler et par conséquent de critiquer."* (Pierce, *Collected Papers*, 5, § 155 ; in Theureau, 2004, p 144)

Je pense qu'il faut prendre avec précaution le terme de "psychologie" ; Pierce semble lui donner un sens large incluant les opérations psychiques et leurs manifestations émotionnelles, et plus largement, tous les processus mentaux et corporels échappant au "contrôle". Il est bon de rappeler que ces lignes sont écrites par un homme qui a souffert toute sa vie de troubles nerveux. On a rétrospectivement diagnostiqué une névralgie du trijumeau, qui se traduit par des céphalées aiguës (entraînant des crispations faciales symptomatiques), sources de douleurs handicapantes pouvant entraîner une profonde détresse psychologique<sup>83</sup>. Et son biographe souligne combien cette affection a compliqué la vie sociale de Pierce (Brent, 1988). Que son corps<sup>84</sup> ait été appréhendé avec quelque circonspection dans les processus communicationnels n'est donc peut-être pas qu'affaire d'option intellectuelle et méthodologique<sup>85</sup>. Mais là n'est pas l'essentiel.

Après ces renvois à Pierce, Theureau clôt le passage en soulignant que "*l'hypothèse de la Pensée-signe ne vise pas à rendre compte de ce qui est " totalement hors de notre contrôle " mais de ce qui est " montrable, racontable et commentable "*" (Theureau, 2004, p 144). Et il conclut ainsi :

*"Concernant la formation des jugements perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques eux-mêmes, cette hypothèse n'a rien à dire, mais, si on l'adopte, elle contraint l'acceptabilité des théories de*

<sup>81</sup> Paradoxalement, la recherche de la précision risque donc parfois de conduire en fait à repousser à la marge ces phénomènes embarrassants.

<sup>82</sup> Theureau en donne cette définition : "*jugement perceptif, proprioceptif ou mnémonique*" (Theureau, 2004, p 143).

<sup>83</sup> Source : L'encyclopédie médicale, le manuel Merck, 2008.

<sup>84</sup> On a aura aussi noté que Pierce a écrit ceci à la première personne.

<sup>85</sup> Ceci, si l'on pouvait démêler le complexe écheveau des décisions humaines, pourrait conforter le poids de la corporéité dans les processus dits supérieurs, et dans l'actualisation des signifiants (qui seraient ici à l'intersection des Representamen et des Unités d'action).

*cette formation.*" (Ibid., p 144)

Ce positionnement est en parfaite cohérence avec le système théorique et méthodologique de Theureau, mais il aboutirait dans le cas présent à une totale aporie, nous interdisant toute prise en compte de ces *opérations psychologiques* qui sont aussi, comme le dit plus justement Theureau, les processus *perceptifs, proprioceptifs et mnémoniques* ; et plus largement, dans la perspective ici adoptée, les processus et les phénomènes communicationnels relevant de la corporéité et la place qu'ils occupent dans l'actualisation des signifiants. Certes, ils sont embarrassants et échappent souvent à notre maîtrise (tant comme éléments de communication que comme objets de réflexion) mais il sont incontournables dès lors qu'il s'agit pour un sujet de vivre une situation de communication effective, et il sont explorables avec des outils appropriés et partiellement gérables (donc "contrôlables"), ce que prouvent par exemple les rééducations orthophoniques ou les incontestables apports qu'une formation pertinente peut procurer à un candidat préparant une épreuve orale.

### 3.3.3. L'enchâssement des schémas hexadiques

Les entretiens ont été conduits selon un protocole souple d'échanges et d'interactions entre le chercheur et les enseignants participants, tel qu'il a été exposé *supra*. On verra dans les extraits présentés ainsi que dans les verbatims intégraux figurant en annexes que le ton est volontairement détendu, afin de favoriser une relation égalitaire d'enseignant à enseignant où tous les protagonistes exposent et partagent librement leurs expériences et leurs analyses. Le chercheur s'est donc donné le droit d'exprimer ses conceptions et les a mises en discussion avec les enseignants participants. Cependant, afin d'éviter de téléguidier l'expression de ces derniers, le chercheur s'est astreint à clarifier ses propos (données validées par la communauté scientifique / données issues de la recherche / opinions personnelles) et à accepter toutes les opinions émises. Les interventions, questions et relances ont respecté le cadre prédéfini par le questionnaire initial mais ont aussi relayé des éléments ayant émergé dans l'exercice lui-même (réaction à un propos, approfondissement ou mise en discussion, échos de faits ou de propos issus d'autres entretiens). On trouvera en annexe 35 le relevé de ces interventions, dans l'ordre chronologique des entretiens. Elles traduisent de fait l'état des constats, des questionnements et des hypothèses opératoires du chercheur à ce stade de l'étude.

Les entretiens étaient appuyés sur deux documents :

- le questionnaire complété par l'enseignant participant (sauf bien sûr dans les cas où ce document n'avait pas été retourné, comme il l'a été expliqué *supra*) ;
- un dossier remis par le chercheur à la fin de l'entretien.

Pour mieux comprendre ces échanges, et pour expliquer le rôle joué par le dossier remis, il est important de rappeler quand ces entretiens ont été réalisés, et de préciser quel était alors l'état de la recherche

menée. Voici comment ils se situent dans la chronologie.

2009-2010	Mémoire de Jocelyn Perrin
Mai 2010	Constitution du dossier d'analyse critique de la méthode BM et de propositions alternatives (> Yvan Bacca)
Juin 2010	Projet de thèse initial ( <i>La prise en compte des éléments corporels et vocaux de la communication dans la formation des enseignants</i> )
Août 2010	Recentrage sur la méthode BM
10 septembre 2010	Contact 1 (courrier aux écoles de l'Hérault)
Du 27 octobre 2010 au 15 janvier 2011 (avec compléments jusqu'au 10 mai 2011)	Envoi et retour des questionnaires 1
<b>Du 7 février 2011 au 22 avril 2011</b>	<b>Entretiens</b>
De mai 2011 à août 2011	Traitement des corpus 1 (questionnaires et entretiens)
Du 5 mars 2012 au 20 mars 2012	Visites complémentaires
De juin 2012 à juillet 2012	Traitement des corpus 2 (vidéos)
De novembre 2012 à avril 2013	Rédaction du chapitre 2 (la méthode BM)
De janvier 2013 à avril 2013	Rédaction début chapitre 1
D'avril 2013 à octobre 2013	Rédaction fin chapitre 1
De décembre 2013 à février 2014	Rédaction début chapitre 3
De mars 2014 à juillet 2014	Rédaction fin chapitre 3
Août 2014	Rédaction chapitre 4

Au moment où ces entretiens ont été réalisés, j'avais arrêté les grandes lignes de mon projet de recherche qui, à partir des larges problématiques initiales, s'était resserré sur une exploration de la méthode Borel-Maisonny et sur une approche de mes thèmes de recherche à travers ce prisme particulier. Le choix de cet objet d'étude avait été en grande partie motivé par les observations et les questionnements suscités à l'occasion de l'encadrement du mémoire de Jocelyn Perrin, étudiant de l'IUFM de Montpellier qui s'était intéressé à cette méthode de lecture. Lors de la soutenance, j'avais fait appel à un collègue Professeur des Écoles Maître Formateur, Yvan Bacca, qui utilisait lui aussi le matériau Borel-Maisonny et qui était vivement intéressé par les problématiques de la corporéité. Lors de discussions et à la suite de visites dans sa classe (j'y observai le travail réalisé en "éveil corporel", l'utilisation "adaptée" des gestes Borel-Maisonny, mais aussi quelques points d'achoppement ou tout au moins d'incertitude, notamment dans le rôle exact des gestes, dans la caractérisation des phonèmes et dans la notion de syllabe), j'en étais venu à pointer les bizarreries que j'avais repérées dans la méthode Borel-Maisonny et Yvan Bacca s'était demandé si tout cela pouvait être synthétisé, et s'il était envisageable de concevoir un système plus cohérent. Je rédigeai donc un dossier que je lui adressai ; il comprenait les analyses de la méthode Borel-Maisonny qui ont déjà été présentées *supra* (chapitre 2), mais aussi deux tableaux récapitulant les classifications des consonnes et des voyelles, une série de propositions alternatives sur la phonologie et le découpage syllabique, et même un "prototype" de système gestuel respectant la justesse et la cohérence phonologique<sup>86</sup>. Ce dernier document, assez rapidement réalisé, ne prétendait pas se substituer dans la pratique à la méthode Borel-Maisonny (il

aurait fallu expérimenter rigoureusement l'outil et le confronter à la pratique de terrain ; cela n'était pas matériellement faisable et ne faisait de toute façon pas partie des projets), il essayait simplement de résoudre une gageure ; et il semble donc possible de concevoir un système gestuel alternatif respectant les impératifs de justesse et cohérence<sup>87</sup>, comme le proposait l'en-tête du dit dossier : *"Il s'agit d'associer aux phonèmes de la langue, perçus et produits par l'enfant, un système de signes corporels visant prioritairement à : mieux structurer le matériau phonémique (et phonologique) / affiner les perceptions et les productions en conscientisant et améliorant les pratiques articulatoires / permettre un ancrage mémoriel appuyé sur un codage corporel."* Je décidai de remettre le dossier complet (analyse critique du matériau Borel-Maisonny et propositions alternatives) lors des entretiens puisqu'il décrivait correctement l'objet central de la discussion, qu'il constituait un assez bon résumé de mes questionnements essentiels, et qu'il proposait quelques outils pouvant être facilement mis en pratique. Lors des premiers entretiens, l'analyse critique du matériau Borel-Maisonny a parfois été utilisée en étayage au cours de la discussion, mais le système gestuel alternatif n'était présenté qu'en fin d'entretien (sans grand commentaire) ; par la suite, même si je pouvais y faire référence ou en utiliser des éléments, j'évitai de présenter trop tôt ce document et je finis par ne le remettre qu'à l'issue de l'entretien.

Dans l'exploitation des verbatims, je traverserai en fait plusieurs plans de signification, et si c'est au dernier niveau que se situe de fait la présente analyse, elle explorera les autres niveaux de lecture qui s'enchâssent dans le matériau conversationnel utilisé. On peut en effet distinguer trois stades importants pour les enseignants collaborateurs dans le processus qui les a impliqués dans cette recherche :

1. les pratiques de classe
2. les réponses apportées au questionnaire initial
3. la participation à l'entretien.

Et pour moi-même, je retiendrai :

1. les conjectures initiales portées par le questionnaire et développées dans l'entretien
2. les analyses ultérieures menant à la rédaction actuelle.

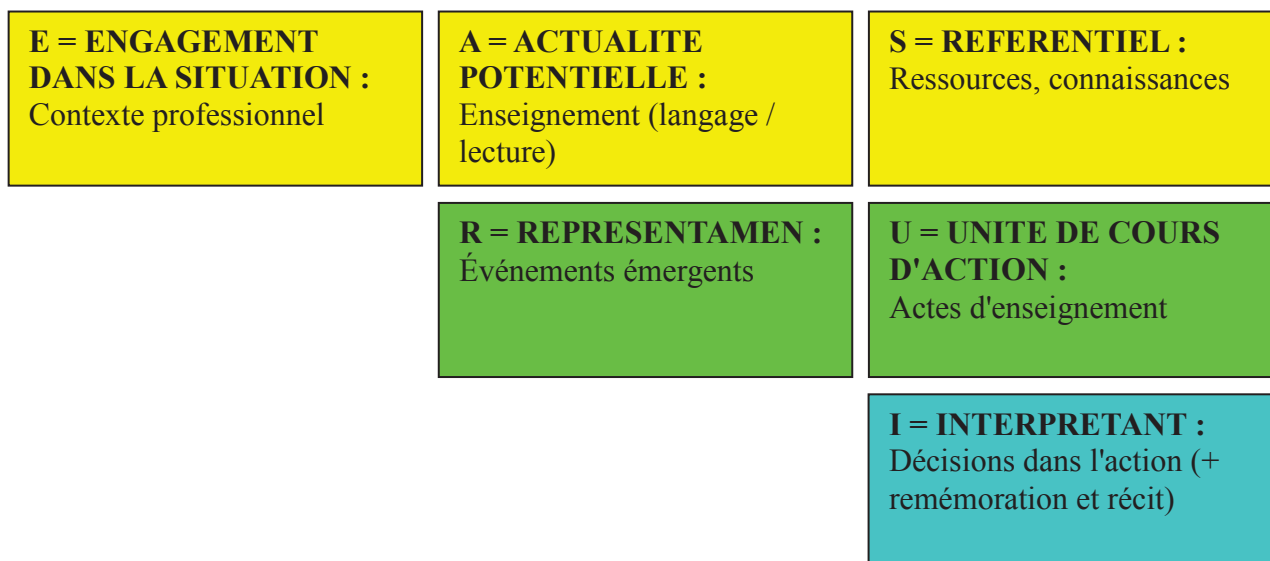
Ces différents niveaux sont représentés ci-après, sous la forme des schémas hexadiques "simplifiés". Les enseignants collaborateurs y sont désignés par le terme "Enseignant" ; j'y suis désigné par celui de "Chercheur".

---

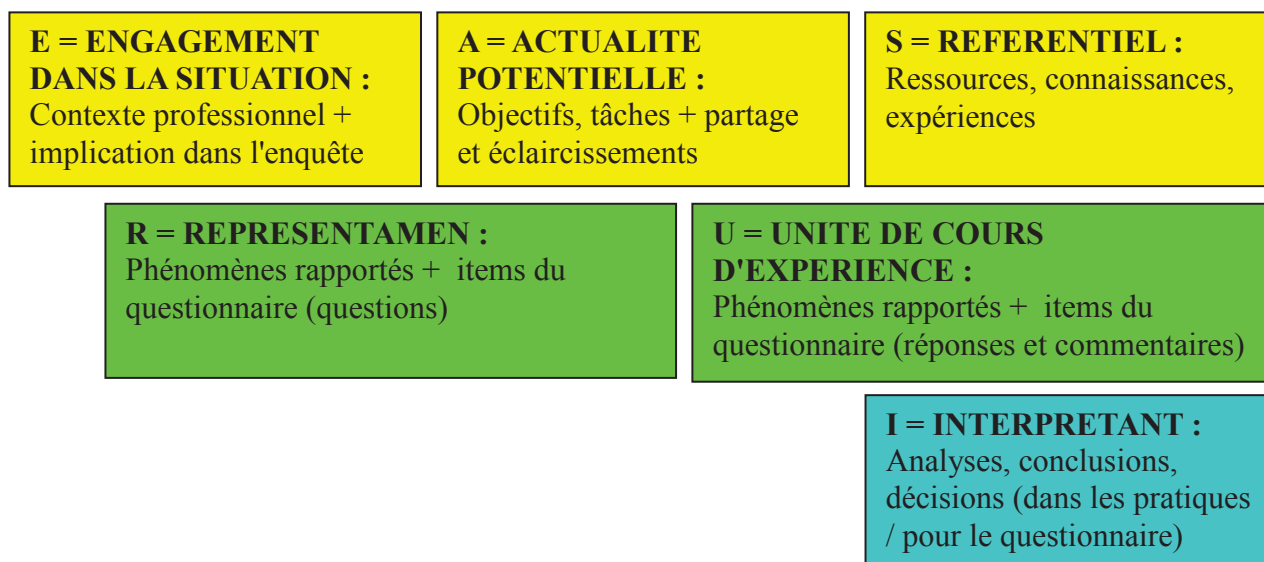
<sup>86</sup> Ces documents figurent en annexe 36.

<sup>87</sup> Comme ce dossier a été communiqué aux enseignants participant aux entretiens, et à quelques autres, certaines expérimentations informelles ont bien été réalisées et certains retours sont remontés jusqu'à moi. Ils permettent d'affirmer que les pistes suggérées sont viables ; mais les faits et les données étant fragmentaires et n'ayant pas été scientifiquement cadrés, je n'y ferai pas référence ici.

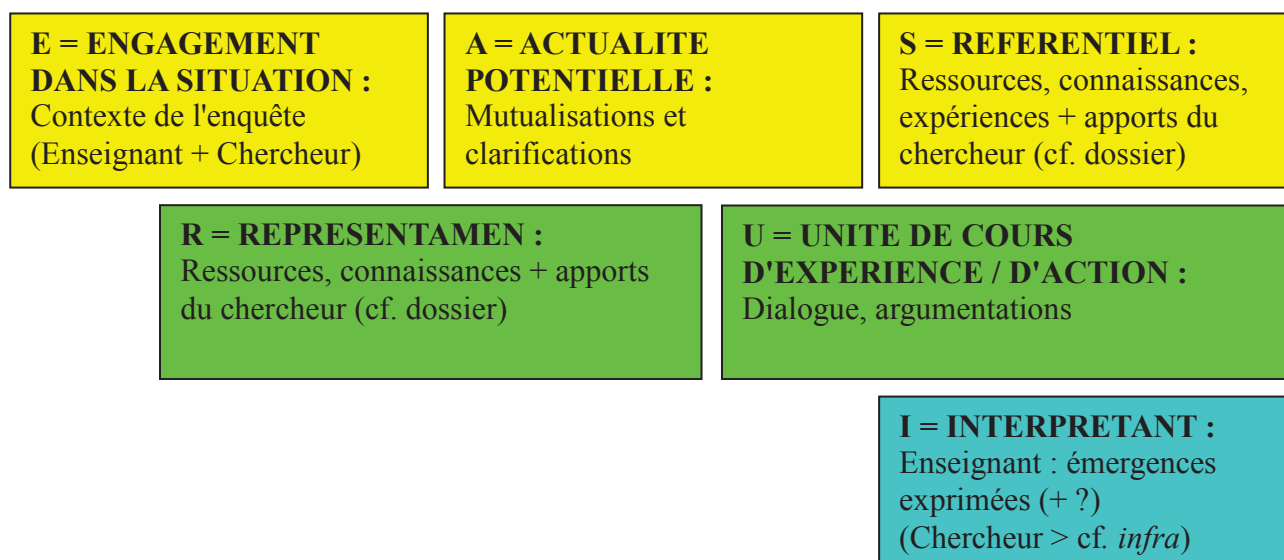
ENSEIGNANT 1 : Cours d'action (récits mémoriels des pratiques de classe)



ENSEIGNANT 2 : Cours d'expérience (questionnaire)

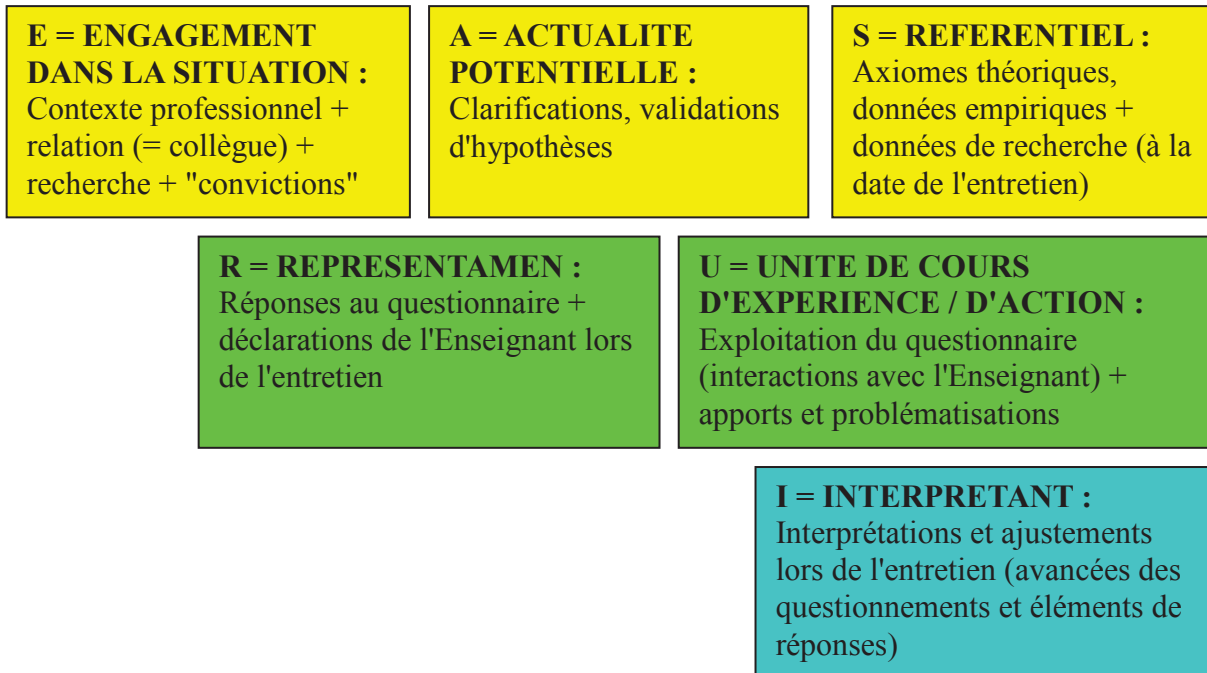


ENSEIGNANT (3) : Entretien (interaction avec le Chercheur)

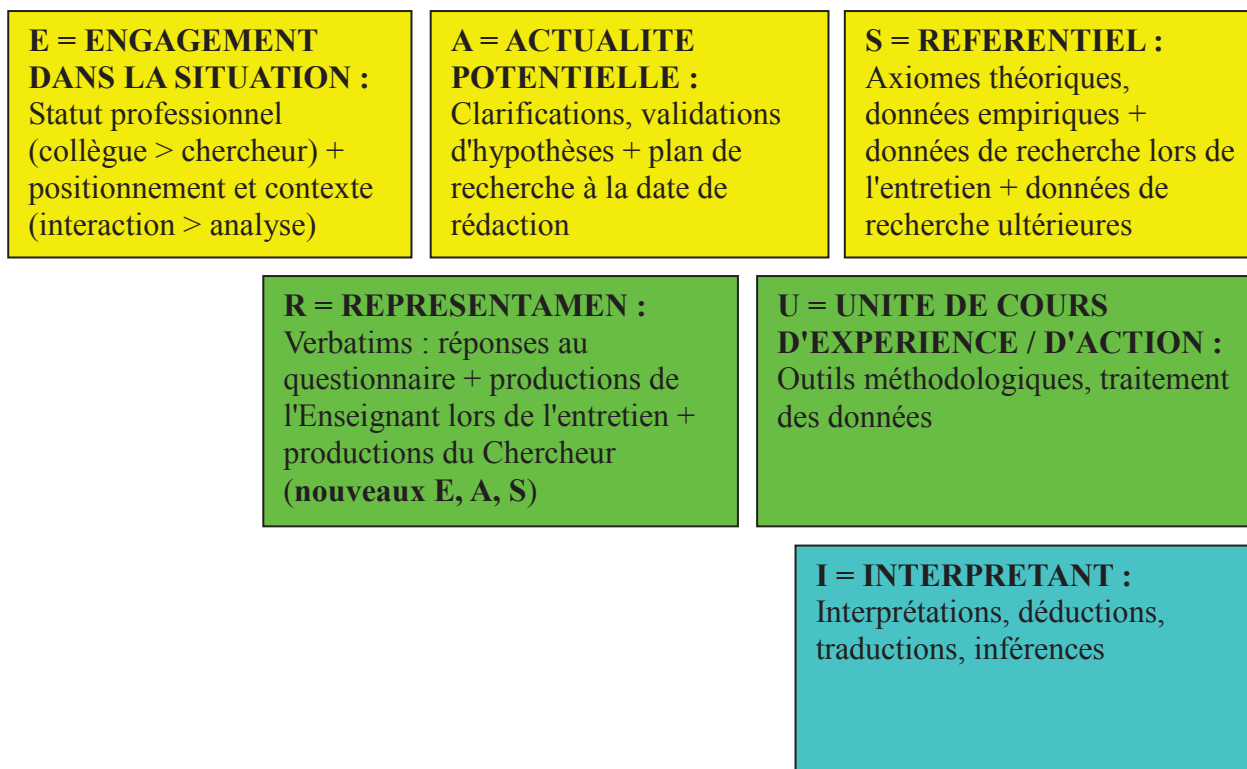




CHERCHEUR (1) : Entretien (interaction avec l'Enseignant + questionnaire)



CHERCHEUR (2) : Analyse *a posteriori* (verbatim)



Je rappelle que les catégorisations adoptées constituent un découpage opératoire dans des processus dynamiques dont les éléments sont en réalité poreux et interactifs. Ceci est particulièrement vrai, lors de l'entretien, pour les Representamens et les Unités de cours d'expérience / d'action qui sont alors constitués par les échanges entre les interlocuteurs (énoncés, actions et autres éléments communicationnels). Dans la position que j'ai choisie de ne pas évacuer les Ancrages situationnels et

corporels, ces deux instances s'interpénètrent constamment dans la co-construction dialogique des discours et dans les processus d'actualisation. Cela revient donc en quelque sorte à considérer l'entretien "explicatif" lui-même dans la perspective d'un cours d'action. Je pense en effet que les conceptions<sup>88</sup> des dispositifs d'apprentissage par l'alternance expérimentation – verbalisation selon lesquelles il n'y a d'apprentissage que dans la verbalisation omettent certains faits essentiels :

- lors de la verbalisation, acte social impliquant, il y a du vécu corporel (et affectif) ;
- lors de la verbalisation, le corps peut retrouver des traces mémorielles des situations expérimentées, mais pas à proprement parler les inventer ;
- même s'il n'est pas toujours conscient, il y a donc apprentissage dans l'expérimentation, et c'est bien ce qui la rend nécessaire<sup>89</sup>.

Ce dernier point est un écho de ce que j'ai développé *supra* à propos de certaines pratiques corporelles<sup>90</sup> et trouve une parfaite illustration dans les techniques sportives dites d'*entraînement mental*. Voici la définition qu'en donne Carole Sève :

*"L'entraînement mental fait appel au processus de répétition mentale qui est l'évocation mentale d'un mouvement ou d'un patron moteur sans la production concomitante de l'activité musculaire normalement requise pour l'exécution de celui-ci. L'entraînement mental désigne donc l'apprentissage ou l'amélioration d'un déroulement gestuel par sa représentation psychique et imagée sans exercice effectif simultané. L'entraînement mental (quand il est utilisé) est employé en complément de la pratique effective des mouvements à apprendre. Les sportifs alternent des mises en situation pratique et des visualisations<sup>91</sup> du mouvement à effectuer." (Sève, 2009 ; p 171 )*

Cette technique est surtout utilisée par les sportifs de haut niveau, chez qui elle donne des résultats remarquables.

*"Les études relatives aux effets de la répétition mentale sur l'apprentissage d'une habileté motrice montrent des effets facilitateurs de cette répétition : apprentissage plus rapide, nombre de répétitions motrices moins important pour le même résultat, geste plus juste techniquement... (...) Néanmoins, il semble qu'une certaine familiarité avec la situation facilite l'imagerie. En fait, en fonction de leur niveau d'expertise, les athlètes ne retirent pas les mêmes types de bénéfices de la répétition mentale. Au stade initial de l'apprentissage, elle consolide la représentation de la tâche à effectuer et fournit des images d'action alors que dans les stades plus avancés de l'apprentissage, elle favorise la stabilisation, la sensation et le contrôle du mouvement par le biais d'images kinesthésiques (c'est-à-dire des « images des sensations » liées au mouvement)." (Ibid. ; p 173)*

Cette dernière précision est primordiale : le sujet ne peut vraiment "revisiter" que ce qu'il a déjà vécu... Pour expliquer le processus, l'auteure convoque trois familles d'hypothèses respectivement appuyées sur *les théories neuromusculaires, les théories symboliques et les théories intégrant les facteurs de*

---

<sup>88</sup> Cf. chapitre 1.

<sup>89</sup> Bien sûr, on peut limiter la valeur du terme *apprentissage* aux seuls processus conscientisés et verbalisables. Mais qu'est-ce qui est conscientisé dans l'acquisition d'un geste complexe ? Cette limitation est largement abusive et interdit de parler d'apprentissage pour bien des processus ; que dire par exemple de la "découverte" de la marche par le petit enfant, ou des premières explorations langagières ?

<sup>90</sup> Cf. chapitre 1.

<sup>91</sup> Le terme de *visualisation* pourrait prêter à confusion : le sportif ne "se voit" pas en train d'accomplir le geste mais plutôt "se sent" l'accomplir.. Par exemple, un skieur visualisera le parcours d'entraînement (généralement en temps réel) pour "revivre" les ressentis proprioceptifs afférents ; de même, un karatéka "visualisant" un kata (= un enchaînement codifié), dans un décor

concentration, précisant que "ces tentatives d'explication ne constituent que des hypothèses dans la mesure où il est difficile d'accéder aux phénomènes d'imagerie. Il est possible que les trois processus (activité électromyographique, activité cognitive, attention plus soutenue) coexistent dans certaines situations." C'est bien sûr la première hypothèse qui retient mon intérêt. L'auteure la développe ainsi :

*"Lorsqu'on effectue un mouvement, des phénomènes électriques se produisent au niveau des muscles afin de permettre leur contraction. Chaque mouvement est caractérisé par cette activité électromyographique. Si l'on se représente mentalement ce même mouvement, on observe une activité électromyographique au niveau des groupes musculaires concernés par l'exécution de ce mouvement. Cette activité électromyographique est de plus faible intensité que lors de la réalisation effective du mouvement mais présente les mêmes caractéristiques spatiotemporelles. Aussi, nous pouvons penser que l'évocation mentale d'un geste laisse une trace, une image du mouvement, qui serait conservée et réutilisée lors de l'exécution effective de celui-ci." (Ibid.; p 175)*

La notion de "trace" évoquée de façon un peu évasive à la fin du paragraphe est à mon sens mieux clarifiée par le processus de modification synaptique<sup>92</sup> et par le principe des boucles réentrantes qui expliquent comment se constituent les circuits et réseaux neuromusculaires et sensorimoteurs. On retrouve ici toute l'importance à accorder aux éléments de l'expérientiel et du "vécu" dans les parcours d'apprentissage et l'accession à l'abstraction réflexive, comme le soulignait Britt-Mary Barth, et comme le dit Marie-Thérèse Zerbato-Poudou à propos de l'élève de Maternelle : "*Faire (centration sur l'action concrète) pour dire le faire (organisation verbale de l'action) pour penser et comprendre le faire (organisation cognitive de l'action).*" (Zerbato-Poudou, 2012)

Les verbatims intégraux des douze entretiens se trouvent en annexe 37. Dans l'exploitation qui en sera faite ici, je chercherai à apprécier les éléments éclairant les problématiques de la corporéité et de l'actualisation des signifiants en repérant à travers les discours tenus les constances ou dominances, mais aussi les variantes notables voire les dissonances. Pour alléger la lecture de cette analyse, je ne citerai souvent que les exemples les plus significatifs, sans prétention à l'exhaustivité des occurrences pertinentes ; mais il sera alors entendu que les opinions reflétées sont très largement partagées par l'ensemble des sujets, qu'ils les aient exprimées directement ou indirectement ou qu'on puisse le déduire à travers divers indices probants. Je ne m'étendrai guère sur les points déjà suffisamment documentés par les questionnaires et simplement avalisés lors de l'entretien, sauf bien sûr si des données émergentes le nécessitent. Les entretiens ont principalement été guidés par le plan du questionnaire initial, document support, mais, pour l'analyse, mes interventions, questions et relances (cf. annexe 35) donneront aussi une trame thématique pertinente.

L'hyper-discours constitué par les douze entretiens<sup>93</sup> sera traité en reprenant les six entrées du schéma

---

neutre, ne "verra" que ce qui est dans son champ de vision normal à l'entraînement (ses mains...).

<sup>92</sup> Cf. chapitre 1.

<sup>93</sup> Les éléments des verbatims qui serviront de supports principaux à ces analyses sont les déclarations des intéressés ; ce sont donc des signifiants actualisés qui fonctionnent essentiellement comme Unités d'action lors des entretiens. Mais au niveau d'analyse où je les traiterai ici, ils seront le plus souvent considérés comme manifestations des autres composantes du système

hexadique et, pour le panel des enseignants collaborateurs utilisant la méthode Borel-Maisonny, on cherchera à cerner :

- qui et "où" ils sont (Engagement),
- ce qu'ils veulent (Actualité potentielle),
- ce qu'ils savent<sup>94</sup> (Référentiel),
- ce qu'ils perçoivent (Representamen),
- ce qu'ils font (Unité de cours d'expérience / d'action),
- ce qu'ils conçoivent (Interprétant).

### 3.3.4. Engagement

#### **Contexte, contraintes statutaires, position et positionnement :**

statut / positionnement vis-à-vis des textes officiels / implication professionnelle / situation et contexte professionnel / relations avec les partenaires éducatifs et les orthophonistes / missions et limites des enseignement langagiers "normaux" / corporéité personnelle et corporéité à l'école / éclectisme, empirisme et pragmatisme professionnel / questionnements et posture de recherche

Tous les enseignants rencontrés sont des agents titulaires de l'Éducation nationale, à des degrés divers d'ancienneté (de 4 à 25 ans). Tous connaissent les grandes lignes des programmes officiels et de leurs orientations en ce qui concerne le langage et le lire-écrire et tous respectent ce principe de cadrage professionnel. Par exemple, voici comment l'un d'entre eux situe le moment où elle s'est tournée vers la méthode Borel-Maisonny :

*VJ 89 : et euh... et puis c'était à la période du changement de programmes... du euh... de la lecture globale... enfin : "l'apprentissage de la lecture de façon globale, c'est pas bien"... enfin, bon, voilà / on était... au milieu, là, de tout ça.*

Ainsi, la notion de *conscience phonologique* prônée par les textes n'est-elle pas remise en cause. Pour autant, l'expression n'apparaît qu'une fois dans la bouche d'une enseignante<sup>95</sup> :

*LS 15 : [...] et j'ai compris qu'il y avait... en tout cas... chaque enfant y puisait quelque chose / quoi que ce soit, que ce soit déjà dans "de la syllabique entre guillemets", dans l'association de phonèmes, ou dans... tout simplement dans la conscience phonologique / tout simplement déjà de savoir que... telle lettre... associer... enfin, telle lettre ça va... tel son... ben, déjà de savoir que c'est une lettre et qu'elle a un son...*

Deux autres utiliseront le terme de *conscience* mais l'adjectif *phonologique* ne réapparaîtra pas. Quant au

---

hexadique, et tout particulièrement l'Engagement, le Référentiel ou l'Interprétant. Parfois, il conviendra de distinguer ces niveaux ; ainsi les éléments lexicaux "techniques" n'ont-ils pas le même statut s'ils sont considérés dans l'entretien (comme manifestations du Référentiel) ou dans la pratique professionnelle (comme composantes de l'Action).

<sup>94</sup> La notion de *savoir* ne sera pas limitée aux savoirs conceptuels formalisés ; retrouvant l'étymologie latine du verbe (*sapere* = "avoir la saveur, goûter"), on y associera certaines organisations sensorielles du sujet. Il est d'ailleurs intéressant de noter que la langue en usage a privilégié cette filiation étymologique quand les clercs ont tenté par une réfection orthographique artificielle (*sçavoir*) de rattacher le terme au latin *scire* (= "connaître rationnellement").

<sup>95</sup> Les termes considérés ci-après ont bien sûr été utilisés par le chercheur durant les entretiens et certaines occurrences chez les enseignants participants ont donc pu être induites en écho. Pour autant, cette influence ne peut être considérée comme déterminante ; à titre d'exemple, l'adjectif *phonologique*, qui n'est apparu qu'une fois dans la bouche d'une enseignante, a été

substantif *phonologie*, il ne sera utilisé qu'une fois :

LB 81 : ... bon, ils arrivent, ils sont quand même armés, hein, au CP / c'est vrai que mes collègues elles me disent : wouah, on sent que y a un énorme travail de **phonologie**, c'est... / c'est génial parce qu'au moins elles travaillent avec des enfants qui quand on parle de son... quand même la lecture, hein, c'est à la base donc...

Les programmes et instructions, connus de tous et non remis en cause, semblent posés comme un arrière-plan incontournable mais finalement assez peu interrogé. Par exemple, tous les enseignants considèrent que les apprentissages du domaine considéré (langage et lire-écrire) s'organisent grossièrement selon une partition Maternelle / Élémentaire : d'abord, une exploration de l'oral parfois sans le moindre support écrit, puis l'introduction du code écrit avec simultanéité des processus de lecture et d'écriture.

Maternelle (PS) > LS 232 : ouais / mais bon, c'est vrai que moi non, **je me dis qu'en Maternelle on n'est pas encore sur de l'écriture**, sur euh...

Maternelle (TPS-GS) + CP > LT 43 : **en Grande section, c'est vraiment ça / c'est j'écoute le mot, j'essaie de le décomposer** et... voilà / et j'ai trouvé aussi que ça m'aidait... avec les CP, pour les... les phonèmes... euh... je sais pas trop les termes... les phonèmes complexes, quoi

Maternelle (TPS-GS) + CP > LT 58 : **je mets la priorité sur le son**, et je me dis que ça va venir... que ça vient naturellement après, parce que quand on lit les lettres... on n'apprend pas l'alphabet, j'ai pas des fiches où ça c'est le <a>... où c'est vraiment très détaillé, où il faut connaître par cœur les lettres... c'est en travaillant sur les mots, au fur et à mesure, en rencontrant des mots en classe, en écoutant ce qu'on fait avec les plus grands, ben ils maîtrisent les... ils connaissent les lettres, et ils connaissent la correspondance entre les graphies, mais **y'a pas vraiment un travail très méthodique, très carré, sur les lettres...**

Maternelle (PS) > LS 219 : non / non non, **je suis uniquement sur l'oral**, donc je n'écris pas les syllabes que l'on n'entend pas...

L'appui (ou l'objectif ?) de l'écrit est cependant introduit très tôt dans la grande majorité des cas.

Maternelle (PS) > LS 182 : **moi je le raccroche par moments à l'écrit** / d'ailleurs pour les initiales, les reconnaissances des premières lettres, je le raccroche, mais après non, on est beaucoup dans ce qui est oral et dans les... les sensations

Maternelle (MS/GS) > MP 176 : en fait, je travaille plus en **correspondance graphique**

Maternelle (MS/GS) > MP 218 : mais oui alors, ça c'est le gros problème qu'on a aussi avec les syllabes... à la fin avec <e> / ... **comme je suis dans l'écrit maintenant en Grande Section**, on compte la dernière syllabe / chez les Petits, on n'a pas besoin de la compter

Maternelle (PS-GS) > AS 291 : **en Grande Section par contre, moi ils produisent grâce à ça** {gestes BM stylisés} / s'ils les avaient pas, ils arriveraient pas à écrire / donc elles {les élèves de Grande Section} sont là toutes eux {elle simule deux fillettes qui réfléchissent et chuchotent entre elles, en utilisant les gestes BM en appui d'une exploration phono-graphique}... et elles écrivent : <vendredi...>

Cette place accordée à l'écrit dès la Maternelle peut aller jusqu'à une prédominance. Sans doute dans la lignée des politiques de cycles qui ont jusqu'à une date récente fait de la Grande Section de Maternelle la



première classe du cycle 2 (celui des "apprentissages fondamentaux" ; le cycle 1, celui des "apprentissages premiers" ne couvre donc que les Toute Petite Section, Petite Section et Moyenne Section), ce niveau est selon les cas plus ou moins "élémentarisé"<sup>96</sup>. Cette politique est inspirée par un désir d'efficacité : consciente de l'ensemble du cursus à venir pour les élèves, l'enseignante introduit des éléments qui préparent les apprentissages futurs, surtout si elle a l'impression que ses élèves y adhèrent aisément.

*Maternelle (MS/GS) >LB 23 : euh... ben, au départ moi je travaille beaucoup en capitales<sup>97</sup>... parce que j'ai une double... un double niveau, si tu veux / donc je les embrouille pas trop, surtout en début d'année, on travaille essentiellement sur les capitales parce que je m'aperçois que... en fait, moi j'ai un... c'est un peu mon mode de fonctionnement, c'est-à-dire : premier trimestre, tu sais, on prend des habitudes de travail, j'y vais tranquillou, hein / donc j'essaie de raccrocher un peu tout le monde, donc capitales hein, parce que c'est... ce sont des lettres qu'ils connaissent... qu'ils pratiquent depuis la Petite section... donc voilà après, c'est vrai que moi ça m'intéresse bien d'avoir... quand je fais le signe, qu'on puisse retrouver la forme de la lettre / je trouve ça hyper intéressant puisqu'on gagne du temps*

*Maternelle (MS/GS) >LB 87 : voilà / hein, parce que ça ils adorent hein / on va lire, ça... ahh {elle imite les élèves extasiés} / ah ouais, là ça y est, ils se sentent déjà au CP, hein*

Le principal risque dans cette politique pédagogique serait de négliger les élèves qui, pour diverses raisons, ne sont pas capables de satisfaire à ces attentes excédant les compétences normalement requises par les Programmes. On sait que l'accroissement de l'écart entre élèves et l'apparition précoce de situations d'échecs sont les fléaux de l'école française. L'enseignante LB s'efforce de se prémunir contre ces dérives ("*J'y vais tranquillou, hein*") et dans sa pratique se met à l'écoute de ses élèves, attentive au cheminement de chacun<sup>98</sup> ; pour autant, on assiste sans doute là (mais aussi dans d'autres pratiques où cette tendance apparaît avec plus ou moins d'acuité) à un processus téléologique : ce qui devrait être mis en place par les pratiques du moment (et donc déterminé par elles) influe prématurément sur celles-ci, occultant leurs logiques propres au profit des logiques futures (qui risquent donc de fait d'être mal préparées...). Et ce qui semble créer cette "aspiration" est la prégnance du système graphique et le domaine du lire-écrire, composante essentielle du système des apprentissages et des parcours scolaires. Mais soupçonner d'élitisme l'attitude des enseignants impliqués dans cette enquête serait leur faire un procès injuste. Au contraire, une de leurs préoccupations centrales est le sort des élèves perçus comme "en difficulté", individuellement ou dans un contexte socioculturel particulier.

*SC 4 : moi, ça m'intéresse parce que vraiment, comme je te le disais, ça a été vraiment une révélation pour moi / et en particulier pour les enfants étrangers, les Roms, les petits Gitans, mais c'était... c'était vraiment un outil, euh... sensationnel / j'ai... et c'est pour ça que je... après, quand je vois*

<sup>96</sup> L'enseignement Primaire français se subdivise en Maternelle et Élémentaire. On a vu que l'influence prématurée du cursus Élémentaire était une des doléances exprimées par de nombreux enseignants de la Maternelle dans le rapport de l'IGEN (cf. *supra*).

<sup>97</sup> LB utilise le système graphémique comme structure référentielle dans ses enseignements. Ses codages gestuels (souvent personnalisés) sont principalement appuyés sur la forme du graphème "standard" en capitales (parce que plus stylisé) et une partie de ses progressions calque tout bonnement l'ordre alphabétique.

<sup>98</sup> Ceci a pu être vérifié lors de la visite complémentaire, en classe.



*certains collègues qui peinent et tout ça, je... j'ai envie de leur dire : allez-y, parce que là on... bon, sans parler de sortir la France entière de l'illettrisme... mais j'y crois vraiment, quoi*

*(...)*

*SC 10 : moi j'ai eu beaucoup à travailler avec des petits Roms parce que **j'étais bénévole au réseau Education Sans Frontière / donc je faisais de l'alphabétisation**, donc je voyais la famille en fait, la famille entière... et après, une autre expérience aussi avec les petits Gitans quand j'étais sur Lattes / on avait un camp et là on avait des non-sédentaires / donc là pareil, les gamins qui viennent à l'école deux mois et puis qu'on revoit plus / et des gamins de huit ans, neuf ans qui n'ont même pas commencé les éléments de la lecture / et là alors pareil, quoi...*

*MPH 23 : y avait **une enfant en difficulté**, euh... qui avait des difficultés d'apprentissage, mais avec du soutien... et avec cette... il y arrivait / bon... elle, cette... elle s'appelle Tiffany... même avec un énorme étayage... en tout, hein... elle... elle arrive... il faut cent répétitions sur une tâche simple pour qu'elle arrive à comprendre / donc en lecture, euh*

*CHD 114 : ... un gamin avait **des difficultés de langage***

*PB 84 : mais ce qui est sûr c'est que... c'est que un an avant ce gamin-là ne lisait pas du tout / et à quatorze ans<sup>99</sup>, quand j'ai démarré, **un gamin qui ne lit pas... c'est qu'il a déjà vécu un certain nombre de méthodes... et d'échecs...***

*SG 133 : ... donc j'ai pris un CP vraiment par choix parce que j'étais en CE2 dans cette école **et je voyais des enfants qui arrivaient pas à lire**, tu vois, qui avaient des problèmes de déchiffrage / j'avais... un CP s'est libéré donc j'ai vraiment... sauté sur l'occasion*

*BD 10 : et donc, ouais... **les élèves en difficulté**... un peu savoir comment faire, etc*

*AG 31 : moi je pense que c'est juste que les choses faciles sont moins excitantes que les choses difficiles / (...) je pense que peut-être c'est pour ça / et donc faire faire un bon CP à un enfant qui est arrivé lecteur, euh {moue de dépréciation}... / c'est {rires}... franchement c'est... bon, c'est pas follement excitant quoi, voilà / par contre, **relever le défi de sortir... pas de l'impasse, mais déjà de l'ornière un enfant quand on sent qu'il pourrait... ça pourrait être difficile pour lui**, il a pris un peu le mauvais chemin, ou alors il est au bord, ou y a beaucoup de mottes, ou y a beaucoup de... des... ça va être dur... et arriver à tirer celui-là et en fin d'année en avoir fait un lecteur, c'est follement plus excitant et intéressant... voilà*

Cette implication sincère dans les missions d'enseignement se traduit généralement par un investissement relationnel : avec les élèves, avec les parents, avec les collègues et avec les autres partenaires de l'école. La majorité des enseignants considérés sont installés sur leur poste de façon pérenne, beaucoup enseignent en milieu rural et/ou en classe multi-niveaux.

*VJ 456 : ... on n'a pas la même ambiance de classe, et les mêmes demandes, et les mêmes relations entre les élèves, avec enseignants et tout... que dans une classe à un seul niveau / puis en plus nous on n'est que deux... donc tous ses élèves me connaissent, et je les connais tous...*

*(...)*

*VJ 467 : et puis c'est super bien aussi de les suivre...*

La qualité relationnelle en classe est considérée comme un élément important (d'ailleurs, il semble que tous les enseignants considérés travaillent dans un climat correct voire excellent) et l'outil constitué par la méthode Borel-Maisonny y joue peut-être un certain rôle :

<sup>99</sup> Il s'agit de l'élève à syndrome autistique affecté en UPI.

MP 197 : le copain qui va lui faire le geste pour l'aider... ouais, je trouve aussi que **ça permet d'avoir une cohésion physique avec le groupe, ça soude le groupe**<sup>100</sup>

(...)

MP 202 : **et je pense que ça crée une... une dynamique... commune... / on est ensemble... on a un lien...**

Les parents sont considérés comme des partenaires et la plupart des enseignants ont le souci de clarifier leur pédagogie, et tout particulièrement de dissiper tout malentendu quant à la méthode Borel-Maisonnay, conscients qu'ils sont de son étrangeté dans les pratiques scolaires usuelles :

SC 90 : les parents aussi / les parents / ah oui, les parents aiment bien et ils venaient dire qu'à la maison les gamins, quand ils faisaient leur petite lecture du soir, ils faisaient les gestes / **et les parents, ils savaient pas trop** si le geste était bon ou non, donc ils venaient me demander / quand on fait des réunions parents-enseignants, je leur montrais : "ah bon, c'est comme ça ! mais c'est super" / non, mais c'est... c'est euh... c'était rassurant pour eux, ils ont trouvé que c'était euh... ça les a aidés aussi, les parents / surtout à dissocier les deux phonèmes, pour la combinatoire en début d'année / parce qu'ils comprennent pas ça, les parents

LT 85 : par exemple y'a de mamans qui sont... quand j'ai fait ma réunion de rentrée, comme je les avais l'année d'avant, **y'a beaucoup de mamans qui m'ont demandé : mais c'est quoi ?** tu sais, parce qu'à la maison, quand ils sortent les étiquettes... ils vont faire, tu sais, [pa], [pa] {articulation poussée et gestes BM}... voilà

LS 58 : parce que **les parents ils venaient, me demander / mais moi je l'explique, mais brièvement... et ils venaient me demander : mais alors, qu'est-ce que c'est celui-là... ? / donc je leur avais mis... un petit récapitulatif**

MP 200 : voilà / donc c'est vrai que dès {gestes BM stylisés}... ah {mimique d'éveil et d'intérêt} ! {rires} **quand on en parle aux parents, on leur dit... voilà**

VJ 350 : moi je sais que chaque année, en début d'année, **j'explique aux parents, hein... de CP... que on va faire cette méthode-là, qu'ils s'inquiètent pas du tout, que c'est pas du tout la méthode de... du langage des signes, que ça a rien à voir, mais que c'est uniquement la traduction par geste d'un son, (...)** et que on fait beaucoup de travail là-dessus, donc il faut pas s'inquiéter si les enfants ils font ça, ça, ça {gestes BM stylisés}... {rires} ... parce que la première année, les parents me disaient : "mais qu'est-ce que tu fais en lecture ? on comprend pas..."

Cette communication avec les familles vise aussi à prévenir certains comportements jugés préjudiciables, notamment l'initiation prématurée à l'alphabet et aux dénominations classiques des lettres-graphèmes ; mais cela peut être aussi une adaptation à des contextes particuliers :

MP 49 : ben, c'est-à-dire que j'ai une petite qui s'appelle Emma, et **si les parents disent : <m> et <a> ça fait [ma]... ben non, ça fait pas... [ma]**

CHD 51 : c'est un enfant, aussi, c'est un enfant fils unique en situation... c'est des néo-ruraux donc... / mais elle {la mère} avait à cœur, cet enfant, de... monter le niveau... / **elle lui avait appris l'alphabet**

MPh 17 : très peu scolarisée, **une situation de famille, euh... avec euh... pas d'accompagnement... enfin... changement d'école...**

Une enseignante rapporte même le cas où des élèves se sont si bien approprié le code gestuel qu'il est détourné de sa fonction première au sein de l'univers familial :

<sup>100</sup> LS, présente au même entretien, acquiesce à cette réflexion de sa collègue.

VJ 342-344 : *ah non / alors, par contre, les petits le font entre eux / j'ai des frère et sœur et les parents m'ont raconté qu'à table ils parlaient en langage {gestes BM stylisés} / (...) pour pas que les parents comprennent ce qu'ils disaient / voilà / j'en ai une notamment... la petite sœur en CE1, la grande en CM2, et la mère elle me dit "ah mais, qu'est-ce que c'est ce langage là que tu utilises ? y'en a marre, elles se parlent comme ça à table, elles se disent des secrets, on sait plus ce qu'elles disent !"*

On a vu que la méthode Borel-Maisonnny constitue aussi un lien entre les enseignants d'une même école qui se transmettent principes et outils, et qui sont amenés à coordonner leurs enseignements. C'est d'ailleurs parfois un ou une collègue qui a fait connaître la méthode à l'intéressé(e) :

LT 2 : *ben, je l'ai découvert, en fait... j'étais avec... c'est une collègue, quand j'ai (...) débuté, au tout début... j'ai eu un CP en premier poste...*

VJ 1 : *j'étais maîtresse E sur, donc, Bédarieux (...) et j'ai une collègue sur Lamalou qui utilisait cette méthode / et on a beaucoup échangé*

AS 21 : *moi, je l'ai connue {la méthode BM} quand Virginie<sup>101</sup> est arrivée / et de suite... {mimique appréciative et geste de saisie}*

LB 53 : *c'était le début de ma méthode ça, tu vois, et après j'ai une collègue au bout de quelques mois qui me dit : mais, tu sais, il existe une méthode Borel-Maisonnny... je fais : ah bon ? je connais pas... / et puis finalement elle m'a apporté le bouquin, et alors... ah, j'ai trouvé ça génial*

PB 72 : *j'ai découvert ça... quand il m'a... quand le maître<sup>102</sup> m'avait expliqué*

LS 3 : *j'ai une amie qui me dit : je vais essayer Borel-Maisonnny, est-ce que tu connais ? (...) et je lui dis : ben oui, je la connais même très bien<sup>103</sup>, mais j'ai jamais pratiqué en classe*

SG 31 : *tu vois, on avait une maîtresse CRI avec qui je m'entendais très bien, avec qui j'ai commencé si tu veux à travailler avec des enfants... nouvellement arrivés, tu vois, des ENA {Elèves Nouveaux Arrivants}...*

BD 10 : *... j'en avais discuté avec une copine qui était à l'époque maîtresse RASED*

AG 150 : *cette méthode {la méthode Borel-Maisonnny} elle est arrivée pour moi avec mes amitiés RASEDesques qui m'ont parlé de ça*

Comme on peut le constater, ce sont souvent des enseignants en lien plus ou moins direct avec l'enseignement spécialisé. Parfois, l'échange s'est même fait avec des orthophonistes, se maintenant éventuellement dans le temps<sup>104</sup> :

NS 12 : *c'est des copines orthophonistes*

PB 34 : *je les ai... des archives, des synthèses de réunions... avec des pédo-psys, avec l'orthophoniste...*

(...)

PB 72 : *j'ai accompagné les premiers exercices avec l'orthophoniste... il fallait faire le lien avec les personnes qui s'occupaient de lui*

<sup>101</sup> Il s'agit de VJ, collègue d'AS.

<sup>102</sup> Il s'agit de l'enseignant référent de l'élève autiste accueilli en UPI par PB.

<sup>103</sup> LS a connu la méthode Borel-Maisonnny dans des circonstances particulières : "moi je l'ai découverte, cette méthode, très jeune puisque mon grand-père était aphasique, hémiplegique avec une aphasie, et donc j'assistais toute petite aux séances d'orthophonie avec la méthode / donc je l'ai vécue déjà dès le plus jeune âge." Mais il a fallu l'initiative de sa collègue pour qu'elle réinvestisse ce bagage dans sa pratique professionnelle.

<sup>104</sup> Ce lien avec l'orthophonie n'est cependant pas revendiqué et exploité systématiquement par tous ; ainsi, VJ 334 : *je sais que c'est une méthode qui est utilisée par les orthophonistes... point barre.*

(...)

PB 78 : je travaillais avec lui sur le livre et **l'orthophoniste utilisait la même méthode**

LS 166 : en plus dans la classe j'ai un petit garçon autiste, et un autre petit garçon qui a une maladie génétique rare, qui pratique à l'extérieur de l'école Borel-Maisonny / (...) **il l'a en orthophonie**

MPh 29 : là elle voit **un orthophoniste**, maintenant

SG 143 : moi, voilà... / tous les orthophonistes... ce qui est chouette c'est que vraiment tous les enfants en difficulté, tu vois,... ben, **c'est les gamins qui vont chez l'orthophoniste qui nous donnent le geste**, tu sais, parce qu'ils disent : ah, ben moi je le connais / alors du coup... c'est eux qui apportent ça à la classe

Mais il arrive que les domaines de compétences soient perçus avec moins de netteté. Où s'arrêtent les prérogatives de l'enseignant "normal" et où commencent celles des "spécialistes" et plus particulièrement des orthophonistes ? Par exemple, NS s'est aperçu qu'un certain nombre de phénomènes qu'il pensait hors de ses possibilités d'action pouvaient en fait être abordés, justement grâce à la méthode Borel-Maisonny :

NS 12 : au début je me disais : c'est **un problème d'orthophonie** / et là j'ai fait : non / en montrant {mimique}, en montrant

(...)

NS 14 : et donc ce que je pensais qui était **un problème orthophonique**... quelque chose qui demande une grosse rééducation, en fait... (...)

Parfois, bien sûr les diagnostics sont moins aisés, et le recours au spécialiste semble la solution la plus prudente.

MPh 47 : pour elle {Tiffany} par exemple et pour l'autre qui est en CE1 mais euh... **on soupçonne une dyslexie**... eux, c'est... c'est une aide

SG 60 : après, qu'est-ce que je fais ? je m'arrête, quoi / **je l'envoie chez l'orthophoniste**, tu vois, parce que... (rires)

Les enseignants sont donc souvent dans une position incertaine, craignant de laisser s'installer une difficulté majeure qu'ils sont inaptes à traiter, mais désireux de faire d'abord tout ce qui est en leur pouvoir, et peut-être aussi soucieux que l'école offre le maximum de chances à tous les enfants. Ils se méfient donc des étiquetages prématurés et de la médicalisation outrancière :

MP 250 : alors après **on va dire : ils sont dyslexiques** / alors que jusqu'à l'âge de sept ans, on peut... dire qu'il est dyslexique c'est pas sérieux

La méthode Borel-Maisonny semble justement permettre une approche pédagogique adaptée et performante pour traiter ces difficultés initiales ; si elle convient aux enfants en difficulté majeure, à plus forte raison devrait-elle convenir aux enfants confrontés à un problème conjoncturel :

MP 246 : j'ai bossé sur cette méthode pendant des vacances, et **ça m'agaçait que les orthophonistes fassent cette méthode et que nous on nous demande de faire autre chose**, et qu'en fin de compte on envoyait les gens apprendre à écrire parce que... bon, tu... enfin, c'est un peu compliqué mais... voilà / donc en fin de compte, en travaillant là-dessus je me suis dit : mais pourquoi ne pas le faire ?

(...)

*MP 248 : voilà / puisque eux ils ont... et puis ils sont pas payés pareil que nous... {rires}... en fait, nous on envoie des enfants chez l'orthophoniste parce que [pbbbttdt]<sup>105</sup>...*

On se heurte en fin de compte à deux questions :

- quelles sont les limites exactes des enseignements langagiers en début de scolarité ?
- comment l'institution prépare-t-elle ses agents à accomplir les missions qui leur sont confiées ?

Cette ambiguïté est exprimée ainsi par une enseignante :

*SC 1 : après, c'est vrai que, bon, dans la pratique de la classe, on n'a pas (...) on va pas très loin au niveau phonétique non plus (...) on n'est pas orthophoniste non plus...*

L'étude des programmes et instructions<sup>106</sup> nous a en effet montré que ces textes de cadrage comportent quelques éléments problématiques (par exemple, les périodes et durées moyennes d'acquisition des phonèmes), qu'ils laissent subsister de nombreuses imprécisions pouvant prêter à différentes interprétations, et qu'à l'inverse ils sont parfois trop péremptoirs dans certaines affirmations (par exemple, quant aux compétences langagières "normales" à l'entrée au CP). En ce qui concerne les apprentissages phonétiques et phonologiques, qui relèvent du processus d'actualisation des signifiants langagiers, les enseignants, au demeurant faiblement formés et informés, ont donc du mal à définir leurs missions et les limites de celles-ci.

Dans le même ordre d'idées, on a vu que les programmes et instructions ne me semblaient pas permettre de situer avec précision le statut de la corporéité dans les apprentissages scolaires. Cependant, la Maternelle lui accorderait une place plus conséquente, dans les textes comme dans les pratiques effectives. Nous aurons ultérieurement l'occasion de voir comment les enseignants collaborant à cette étude traitent cette question dans leurs activités ou dans les récits qu'ils en font ; mais il est intéressant de considérer ici comment ils "vivent" leur propre corporéité, et comment ils situent le paradigme dans leur univers professionnel.

J'avais dès le premier entretien remarqué que l'enseignant avec lequel je dialoguais aurait pu aisément être qualifié de kinésique ; en effet, ses propos étaient fréquemment accompagnés d'une gestuelle très expressive qui venait à l'occasion remplacer des éléments discursifs peu développés voire non exprimés. En outre, dans certaines mentions de phénomènes langagiers, il s'appuyait sur les processus sensori-moteurs et phonopraxiques, tant dans l'évocation des faits que dans la suggestion de leur "valeur", comme il apparaît dans l'échange suivant :

*GS 53 : (...) (il est dommage) qu'un enfant ne voie pas qu'entre [v] et [f] il y a un lien...  
NS 54 : ah ! le [f] il est bien ! [f], [fff] {geste réitéré avec mimique articulatoire marquée}  
GS 55 : le [f] est là {geste}, le [v] est là {geste} / mais du coup... euh / si on veut montrer la différence, faut aussi montrer la ressemblance, et ça c'est complètement escamoté...*

<sup>105</sup> MP suggère ici des confusions articulatoires mineures.

<sup>106</sup> Cf. *supra* 3.1.1. et 3.1.2.



NS 56 : et c'est vrai que le [f], tu vois, ça je sais que je l'utilise beaucoup parce que on entend et on voit le [fff] {geste et mimique articulatoire}... c'est le mouvement...

Voici comment une autre enseignante répond à ma demande de clarification d'un item du questionnaire concernant la question de la combinatoire<sup>107</sup> :

GS 67 : "le fait de poser un geste sur chaque phonème les aide à intégrer plus facilement la combinatoire" / oui, mais j'aimerais que tu m'expliques un peu plus parce que... comment une tâche de plus peut rendre les choses plus simples ?

SC 68 : ben, c'est le fait de... {geste} y'a un geste pour l'association (...) quand tu fais tes deux phonèmes et que tu les {geste}...

GS 69 : tu les fais percuter...

SC 70 : voilà, et à ce moment-là, on a... on le vit...

J'avais déjà mentionné ce trait pour AS :

AS 253 : ah, ça {geste BM du [v]} ils adorent hein ! "comme le [vvvv] {geste BM et articulation poussée}... l'oiseau qui vvvvole !... le vvvvvvvvent !" ils adorent, les Petits parce que quand tu fais [vvvv], c'est... {mimique de ravissement}... vvvvvvent...

On pourrait en relever bien d'autres :

CHD 83 : donc, euh... on... ting ting {onomatopées accompagnant une simulation d'articulation nasale exploratoire}... "hop ! ça c'est bon"... ting ting ting... "hop ! ça c'est bon" / et puis à force...

HG 144 : ah oui, [zzz] {geste BM}... / ah ! c'est... avec le... le... le [s] {+ gestes BM}... le... {il cherche manifestement ses mots} {rires} / le [sss] {geste BM}, c'est pas le même que [zzz] {geste BM}... la vibration est pas la même...

CHD 185 : non mais c'est possible que ce soit plus le... l'intérêt de... d'associer un geste... presque quel qu'il soit... à un son pour le visua(liser)... pour le vivre en fait, pour vivre ce que ce geste **tout ceci est dit, comme la majorité des propos de CHD et HG depuis un moment, avec une forte implication mimo-gestuelle**}... bon, si le geste peut aider en plus, tant mieux, mais...

LB 161 : (...) non, mais c'est vrai que finalement vraiment ce qui est... tellement important, et puis ce qui... ce que je t'avais dit, moi je suis quelqu'un... après, c'est vrai que, bon, chaque enseignant a sa perception, sa façon d'être... **donc moi je suis beaucoup dans le physique, dans l'expression, tu vois, on chante beaucoup hein... on {les enseignantes de l'école} est en chorale... donc si tu veux, tout ça c'est très lié aussi, tu vois / on joue beaucoup sur {posture et mimique expressives}... mais voilà, le corps, on articule... enfin voilà**

MP 174 : ... elle est là {elle imite une fillette réfléchissant intensément}, et tout d'un coup elle... oh ! {mimique d'illumination} elle va au tableau...

(...)

MP 200 : voilà / donc c'est vrai que dès {gestes BM stylisés}... ah {mimique d'éveil et d'intérêt} ! {rires} quand on en parle aux parents, on leur dit... voilà

BD 22 : moi je pense, hein... parce que... / par contre, y a quand même... y a quelques... **voilà, le [p] {geste BM} ça les aide quand même à... le [f] {geste BM}, tu vois, le [f] tu le sens bien, donc... (...)... mais en plus, voilà, y a ce fameux [f] qui souffle et le [v]-[v] {mimique articulatoire marquée} (...)** mais il y a tout ce que tu vas apporter derrière qui... qui fait que sur cette image, sur ce geste-là tu as

<sup>107</sup> C'est-à-dire l'association de phonèmes dans la syllabe.



*travaillé, que ça faisait ça, qu'on entendait ça {ce passage est dit avec une forte implication mimogestuelle}... voilà, le [R] c'est... on le racle, on le fait plusieurs fois {même jeu}...*

Cette propension kinésique de la majorité des enseignants rencontrés est parfaitement illustrée par les propos d'AG, qui a clos la liste des entretiens :

*AG 21 : ben, là je crois que là... {soupir}... là je crois qu'on est bon quand on est dans ce qu'on sait faire et dans ce qu'on aime faire / et je crois que ce qui est bon pour moi : travailler avec une méthode gestuelle, me balader tout le temps entre les bureaux, sortir du matériel, ranger... je fais : yin yin {onomatopées accompagnées de gestes et de mimiques exprimant une intense activité}... c'est la ruche là tout le temps / je pense que ça marche avec moi parce que JE suis comme ça, mais que quelqu'un qui n'est pas comme ça, qui ne le sent pas et qui va s'obliger à le faire, il va pas être bon*

On peut donc estimer qu'elle a pesé pour certains dans le choix de la méthode Borel-Maisonny :

*LB 1 : moi c'est une méthode qui me... qui me convient parfaitement parce que, c'est vrai que le fait de travailler sur euh... sur le corps*

Mais il est bon de préciser que d'autres participants à l'enquête n'ont pas manifesté de tendance kinésique marquée. Cette éventuelle prédisposition peut donc certainement avoir été favorisante pour le choix d'une méthode de lecture gestuelle (ou d'autres choix pédagogiques ou didactiques), mais elle ne semble pas nécessaire, pas plus qu'elle ne semble déterminante pour l'utilisation qui en sera faite. D'ailleurs, si les enseignants de Maternelle dans leur ensemble, s'appuyant tant sur les textes officiels que sur leur propre ressenti, mettent en avant la place du corps à l'école, le propos se nuance pour ceux de l'Élémentaire. Et c'est encore AG qui exprime certainement le mieux la façon dont ils semblent appréhender la question :

*AG 25 : moi je me dis que... vu comment est fait l'enseignement en France, vu vers quoi on va... l'intérêt d'avoir, euh... pendant le cycle 2 il faudrait encore être flexible, c'est-à-dire être encore physiquement actif dans sa classe pour faire une transition entre la Maternelle... mais petit à petit **on va être obligé de se calmer, de les calmer, de les mener à rester le plus longtemps possible figés, parce que c'est ce qu'on attend d'eux, c'est ce que le collègue va leur demander et qu'à un moment donné nous on a implicitement pour fonction de les faire rentrer dans le cadre qui les attend, même si on y croit pas, même si on croit pas que c'est bon***

À la Maternelle, il semble entendu que la corporéité ne peut être négligée, et même qu'elle est une composante incontournable. Les programmes n'incluent-ils pas une section AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS ?

*AS 6 : en fait jusqu'en CP la formation se passe par le corps*

*(...)*

*AS 429 : de sentir, de voir qu'elle avait le son dans le corps<sup>108</sup>, le geste qui exprimait... j'ai dit : "ça ça fait partie de... de la Maternelle, on y est en plein !"*

<sup>108</sup> AS décrit ainsi sa découverte de la méthode Borel-Maisonny chez sa collègue VJ.

D'ailleurs, si AG, comme on l'a vu *supra*, considère que l'espace dévolu au corps s'étrécira au long du cursus scolaire, elle déplore manifestement cet état de fait ; sa pratique fait donc à la corporéité une place consciente et conséquente :

*AG 1 : j'ai fait beaucoup de... j'ai passé de nombreuses années en Maternelle et c'est indissociable du travail d'une maîtresse en Maternelle / et que... je pense que même en Primaire {= en Élémentaire} je continue à travailler un peu à la façon d'une maîtresse de Maternelle / ça a laissé des traces... très sensibles chez moi*

Pour elle, le corps "biologique" des élèves ne peut être évacué :

*AG 5 : **mais parce que c'est des ENFANTS** / (...) enfin, pour moi c'est du B-A BA : parce que c'est des enfants / parce que quand on observe des enfants de six ans, on sait bien que six heures figés devant leur table, c'est un effort... impossible, et que... et que y a des bras, y a des jambes, faut que ça bouge, ça... voilà / et que... ben, les mobiliser pour... pour la tâche ça ne peut être qu'intéressant*

Mais il est aussi partie prenante des processus d'apprentissage :

*AG 9 : pour moi, c'est un MOYEN D'APPRENDRE / et c'est un moyen qui est tout le temps utilisé en Maternelle*

Si les enseignants connaissent et respectent les grandes orientations des programmes, ils revendiquent et mettent en œuvre leur liberté pédagogique. Ils ont ainsi le plus souvent choisi eux-mêmes les manuels et autres supports de leurs enseignements. Et, tant dans les questionnaires initiaux que dans les entretiens, ils ont presque tous présenté leur adoption de la méthode Borel-Maissonny comme une initiative personnelle. Certains perçoivent même cette pratique comme originale et relativement marginale dans l'univers scolaire français<sup>109</sup> ; l'appui gestuel et les dispositifs qui en découlent leur semblent apporter une dimension nouvelle (et profitable) aux routines d'apprentissage de la lecture :

*NS 12 : c'est quoi ? c'est des copines orthophonistes / **ça a rien à voir avec l'école...** / qui m'ont dit : ben, dis-leur qu'ils mettent la langue, tu vois {mimique} / et de donner des consignes corporelles aux enfants sur le... les trucs...*

*LS 3 : donc moi je l'ai découverte **pas du tout par le biais de l'école**, mais plutôt par l'expérience personnelle*

*MP 246 : ça m'agaçait que les orthophonistes fassent cette méthode et **que nous on nous demande de faire autre chose***

On peut même deviner des critiques implicites de certains usages scolaires sclérosés :

*BD 70 : **et puis ça sort un peu de...** c'est quelque chose qu'on peut faire collectivement facilement, les gestes ensemble, un qui mime le geste tout le monde voit / c'est pas comme quand tu as une lettre où... **et puis ça sort de l'écrit un peu... ça dissocie la lecture de...***

Les enseignants interrogés assument de façon quasi-unanime leur éclectisme pédagogique et didactique :

CHD 352 : ... **proposer une palette d'outils** / et les enfants, en fonction de... de leur avancée, ou de leurs besoins... leur sensibilité...

AG 93 : moi je jette, et je me dis que **tout ce qui pousse est bon à prendre** / c'est pas les mêmes... les graines elles vont... y en a chez qui elles vont pousser d'autres non, alors autant en jeter un maximum de différentes pour que au final ils aient tous eu à peu près tout ce qu'il fallait

(...)

AG 150 : juste après l'Ecole Normale j'ai été ZIL {enseignant remplaçant sur Zone d'Intervention Limitée} pendant longtemps et que j'ai trouvé que c'était très intéressant pour grappiller, pour comparer / je voyais des... notamment au CP **j'ai vu plusieurs méthodes**... plusieurs... des manuels... et ça m'a permis quand même de savoir ce que j'aimerais faire, comment je pouvais moi me... dans quoi j'allais me sentir à l'aise et tout ça

Ils assument aussi l'empirisme professionnel et des expérimentations rendues nécessaires, surtout en début de carrière, par la fragilité des outils et méthodes issus de leur formation initiale et théorique :

SC 84 : ... c'est plutôt **la pratique**...

(...)

SC 86 : **on tâtonne, hein, dans les écoles**... surtout après ce qui s'est passé là, dans les années quatre-vingt là, ça a... c'est parti un petit peu euh... bon, moi j'ai vu des collègues avec Abracadalire... on fait notre petite salade, en fait / chacun... chacun fait sa petite salade... on n'a pas euh...

VJ 430 : ... voilà, c'est... **c'est vraiment du bricolage**

HG 10 : tu vois, voilà / c'est un parcours tout en essais

C'est donc par la constatation empirique de son efficacité que la méthode Borel-Maisonny a été validée et adoptée :

VJ 336 : mais c'est... voilà, **en me rendant compte que... ben, ça marchait**, qu'y avait que sur cert(ains)... pas pour tous les gamins, hein... **que sur certains gamins ça marchait**, euh... voilà

PB 84 : mais ce qui est sûr c'est que... c'est que **un an avant ce gamin-là ne lisait pas du tout**

Ceci est particulièrement net dans l'enchaînement ci-dessous :

CHD 65 : alors que là, en prenant ça, qui avait l'air; euh... au début, ça... {mimique d'étonnement} / ça avait l'air tellement... / en fait, pour tous les trois qui pour des raisons différentes étaient un peu éparpillés, ça recadrerait tout le monde / **et ça a marché**

HG 66 : **ça a marché**

CHD 67 : **ça a marché**

Rappelons toutefois qu'aucun des enseignants concernés n'a déclaré utiliser fidèlement la méthode Borel-Maisonny :

LT 117 : ah non, non / moi, je me... **je bidouille avec, hein**

VJ 78 : mais c'est vrai qu'après, bon, moi cette méthode je... **je l'adapte**, quoi

<sup>109</sup> Le fait que beaucoup l'aient découverte par les canaux de l'enseignement spécialisé lui donne aussi un statut à part.

LB 3 : Borel-Maisonny elle fait un [k] {geste BM} qui ressemble quand même beaucoup au [g] {geste BM}, donc... voilà, **j'ai adapté**

LS 164 : ah oui / ben oui, parce que on l'a tous adaptée...

Cette latitude prise vis-à-vis de la méthode *stricto sensu* peut être fondée sur des choix techniques (comme dans l'adaptation exposée ci-dessus par LB) mais elle peut aussi relever d'une ignorance assumée :

VJ 334 : je t'avoue que je suis rien allé chercher sur Borel-Maisonny / j'ai vu ces sons-là, ça m'a plu, c'est... mais après, au niveau théorique, je... **je sais rien sur cette méthode-là** / je sais que c'est une méthode qui est utilisée par les orthophonistes... point barre

Elle peut aussi correspondre à un sentiment plus diffus, peut-être simplement esthétique :

CHD 334 : **ben, quand tu vois le... le livre, euh** {mimique d'ennui}... {rires}

BD 36 : et par contre après, moi très vite je l'aban(donne)... enfin, très vite... je l'utilise pas euh... déjà, j'utilise pas que celle-là, hein, parce que s'il avait fallu que je me calque sur la méthode en elle-même... c'est le concept qui me plaît / **la méthode en elle-même, j'avoue que je l'ai pas... j'ai pas accroché, quoi**

Ce pragmatisme professionnel s'accompagne d'un positionnement quelque peu ambigu vis-à-vis des données scientifiques et des approches théoriques. Les enseignants se méfient de théorisations considérées comme coupées du réel et ils refusent de soumettre leurs pratiques à des diktats qui leur semblent en contradiction avec leur expérience ou qui ne l'éclairent nullement. Ceci s'applique à ce qu'ils perçoivent des programmes et instructions, mais aussi à ce qui leur a été proposé dans leurs formations initiales et peut-être dans des dispositifs de formation continue ou d'accompagnement pédagogique. Mais cela s'est aussi manifesté lors des entretiens, vis-à-vis de la recherche que je menais avec leur collaboration :

SC 1 : c'est vrai que toi, en tant que spécialiste tu as envie que ce soit vraiment du juste, quoi, et que **bon, dans la pratique de la classe, bon...**

AG 85 : oui, parce que tu me demandais de classer si c'était plus important ceci ou cela... je me rappelle plus... ben non, **je suis pas dans ta quête** / moi ce qui m'intéresse, c'est que ça marche

(...)

AG 127 : oui / là **on va en revenir aux poils sur les œufs**<sup>110</sup>... / et c'est exactement là que je te l'ai dit {rires}

Pour autant, tous ont participé volontairement à cette étude et y ont collaboré avec conviction et franchise. Ils sont donc dans une posture professionnelle de questionnement actif. Certains semblent y avoir été poussés par un sentiment d'insatisfaction relative, ou la conscience de lacunes personnelles :

<sup>110</sup> Nous sommes dans le bassin de Thau, non loin de la ville de Sète où l'immigration italienne de la première moitié du XXème siècle a fortement influencé la culture locale ; AG transpose ici l'expression italienne, *cercare il pelo nell'uovo* (= chercher le poil sur l'œuf), qui est l'équivalent de "chercher la petite bête"

NS 34 : mais **moi je sais que ça vient de moi** / parce que... je... euh... la façon dont je l'aborde, ça m'étonne pas qu'ils les...

SG 64 : enfin, tu vois là peut-être il me manque vraiment des... des apports théoriques, hein...

VJ 432 : mais... voilà / et puis moi j'utilise ça, je te dis, sans vraiment savoir... est-ce que je fais... est-ce que je les utilise correctement, les sons ? est-ce que je suis dans le... je... **j'en sais rien !**

Quoi qu'il en soit, leur comportement pendant les entretiens a très souvent manifesté leur intérêt réel pour les problématiques abordées et le désir de mutualisation et de partage avec le chercheur :

LT 153 : et par exemple le [k] et le [g], tu... pour les expliquer aux enfants, tu... pour leur faire sentir, **tu l'expliques comment ?**

(...)

LT 166 : **j'ai une question encore...** pour les voyelles, expliquer les voyelles... parce que je m'étais posé cette question-là

MPh 137 : ça m'intéresse...

HG 171 : ça me... ça m'interpelle ces...

CHD 281 : **non, mais je réfléchis en même temps hein...** / il me semble que c'est d'un grand intérêt ça...Actualité potentielle

### 3.3.5. Actualité potentielle

#### **Objectifs, tâches, intentions :**

(rappels éléments abordés/traités en ENGAGEMENT) / constats préalables / objectifs : EM – EE / progressions – programmations / effets attendus de la méthode gestuelle Borel-Maisonny

Dans la modalité d'usage "souple" du schéma hexadique que j'ai choisie, on constatera aisément que certains items traités ici ou là auraient pu l'être ailleurs ; ainsi certains éléments abordés dans le chapitre précédent (l'Engagement) constituent déjà des données sur l'Actualité potentielle, c'est-à-dire les évolutions et résultats envisagés par les sujets ; je ne les rappellerai que si cela s'avère utile. C'est précisément cette porosité interactive des différentes composantes du schéma qui a suscité la démarche de Theureau. Ce phénomène est en effet déterminant pour rendre compte des tensions et des modifications qui sont à l'œuvre dans le cours d'action et d'expérience d'un individu ; mais il s'agit ici de considérer un hyper-discours qui englobe plusieurs niveaux de plusieurs expériences de plusieurs individus. Dans la méthodologie que j'ai adoptée, où les instances du schéma sont utilisées comme catégories relativement stabilisées, il m'a donc fallu décider où traiter les items, dont certains étaient protéiformes. Je me suis efforcé de les rattacher à la catégorie qui apparaissait comme dominante ou déterminante ; mais je ne me suis pas interdit de faire figurer un même item dans plusieurs catégories si cela me semblait pertinent. Je préciserai éventuellement, à l'occasion, si telle ou telle catégorisation mérite commentaire.

Pour mieux cerner les objectifs, tâches et intentions des enseignants confrontés aux exigences de l'institution et de leur contexte professionnel immédiat, il sera bon de voir les constats initiaux qu'ils ont pu établir, de façon plus ou moins formalisée, sur les questions des apprentissages visés. Il s'agit en

quelque sorte des Interprétants fondateurs qui ont amené les premières décisions pédagogiques et didactiques, et notamment le choix de la méthode Borel-Maisonnay. Ce sont souvent des échecs, des insatisfactions ou des sentiments d'impuissance qui ont conduit les enseignants interrogés vers cette méthode atypique. Certaines difficultés pointées sont de type organisationnel :

*SC 6 : après, le problème c'est que nous, bon... on a quand même des... j'ai... j'ai eu des classes jusqu'à 29 / **donc faire passer chaque gamin, avec euh...** parce que, bon, si tu veux contrôler que... par exemple, quand tu en es à la combinatoire, si tu veux contrôler que tous tes gamins ont acquis la combinatoire avec les deux phonèmes que tu as présentés, faut les passer un par un*

Mais c'est souvent le sentiment d'inefficacité pédagogique qui a motivé la recherche d'un outil adapté :

*SC 39 : **j'ai galéré la première année sans Borel-Maisonnay, pour la combinatoire, oh punaise {rires}** / c'était vraiment laborieux / on disait avec ma collègue : "c'est aux forceps" / tu sais, c'est vraiment pas...*

*HG 10 : oui / parce qu'à l'époque, moi quand je suis arrivé ici il y avait une méthode de lecture... d'ailleurs c'était un peu déroutant parce que **je proposais quelque chose et puis après ah ! je me disais non ça ça va pas, j'y arrive pas, j'essayais autre chose pendant euh...***

*SG 133 : **j'ai pataugé... j'ai vraiment galéré au niveau pédagogique et didactique**, tu vois, dans ma classe... mais vraiment j'ai pas du tout aimé ce que je faisais, quoi / je trouvais que ça avait aucun sens, j'arrivais pas... / en plus de pas connaître, si tu veux, j'avançais... et puis je me rendais compte à chaque fois que je faisais un truc que ça allait pas du tout... enfin, bon*

*BD 10 : **en CP on avait beaucoup de problèmes avec ceux que...** quand tu dis : qu'est-ce que tu entends ? tu l'entends le [f] ? tu l'entends le [b] ? / ils te disaient : oui... mais... tu disais un mot où y en avait pas, tu sais, ils te disaient : oui... tu disais... / c'est dur pour eux de faire la différence à l'oreille encore / alors là le geste ça aide, parce que du coup... enfin, ils se repèrent / et ça, ça c'est...*

Plus précisément, certains enseignants ont été sensibles à des considérations techniques telles que la distinction du phonémique et du graphémique et le choix de dénominations et désignations adaptées à la tâche pédagogique (cette recherche de précision et d'efficacité semblant compliquée par l'instabilité de leurs propres systèmes référentiels...) :

*LT 2 : **déjà, ce qui était compliqué souvent, c'était d'arriver à représenter le son sur le... (...)** sur l'intitulé de la leçon / par exemple le son (...) le son [s], on va mettre la lettre <s>, le son [z] on va mettre la lettre <z>, mais alors qu'on a le <s> {la lettre} aussi, donc ça les embrouille aux enfants, d'avoir une lettre déjà qui représente un son qui est global mais qui va après donner différentes lettres... enfin, je sais pas si c'est très clair (...)*

Nous avons vu *supra* que les objectifs des enseignants diffèrent quelque peu selon qu'ils exercent en Maternelle ou en Élémentaire. En Maternelle, la priorité est normalement accordée au langage oral ; mais il s'agit surtout de discrimination-identification car la question de la maîtrise phonatoire supposerait des connaissances et des compétences qui embarrassent bien des enseignants, hésitant, comme on l'a vu, entre le souci de faire assez et la crainte de faire trop. En Élémentaire (et souvent dès la Grande Section de Maternelle), l'accès au lire-écrire est la cible essentielle :

*AG 59 (CP) : notre mission c'est plus... enfin, en CP, c'est plus de leur apprendre à parler, c'est de leur apprendre à lire et écrire*



*LB 81 (GS) : oui, c'est ça, hein / c'est-à-dire que moi je... j'estime que déjà on dégrossit bien... on voit quand même au moins une bonne vingtaine de sons... **bon, ils arrivent, ils sont quand même armés, hein, au CP** / c'est vrai que mes collègues elles me disent : wouah, on sent que y a un énorme travail de phonologie, c'est... / c'est génial parce qu'au moins elles travaillent avec des enfants qui quand on parle de son... quand même la lecture, hein, c'est à la base donc...*

*GS 296 : donc, ça<sup>111</sup>, Grande Section*

*AS 297 : Grande Section*

*VJ 298 : donc **ils sont bien préparés mes CP** quand même {rires}*

*AS 29 : mais grâce à... à cette méthode, hein*

La partition entre travail sur le langage oral et accès au lire-écrire est donc loin d'être étanche ; l'écrit apparaît très tôt en Maternelle, comme support et même comme objet d'étude :

*AS 468 (PS – GS) : (...) moi pour la méthode par contre je pars pas comme Virginie qui elle part du son... comme une entrée dans un nouveau son... moi je pars plutôt des mots, par exemple des prénoms, des jours de la semaine, des couleurs... et j'en extrais un son / **donc on part de la graphie et je leur donne le geste** / (alors) que Virginie elle part du geste pour aller vers la graphie*

Le rôle de la gestuelle est assez mal défini ; sert-elle à soutenir l'exploration langagière ou est-elle un signe connectant le "son" à la graphie ? En fait, il semblerait qu'après une phase proprement phonologique (évidemment plus approfondie en Maternelle), l'apprentissage du codage graphémique s'appuie sur l'empreinte mémorielle du geste pour consolider les notions étudiées. Les enseignants de l'Élémentaire (surtout dans les classes multi-niveaux) ne se privent pas de réactiver le support gestuel en cas de besoin :

*VJ 27 (CP – CM2): et alors après ça dép(end)... ça dép(end)... enfin... moi ça va dépendre de mes niveaux, en fait / là par exemple j'ai CE1, quatre filles qui marchent euh.. du feu de Dieu ! donc on n'utilise plus (la méthode BM) parce que là, ça y est... > (...) VJ 33 : ils en ont plus besoin / **après, quand j'ai des CE1 qui ont plus de difficultés au niveau lecture... tout ça... je repasse par la méthode***

Comme dans les objectifs initiaux de Suzanne Borel-Maisonny, la gestuelle a donc vocation à disparaître lorsque la lecture aura été suffisamment maîtrisée, et ce dès la Maternelle :

*CHD 191 (PS – GS): quand euh... les enfants qui sont en difficulté, ils font le geste tant qu'ils sont en difficulté > CHD 193 : le jour où ils n'ont plus de difficulté {geste d'abandon} / parce que moi c'est juste une... moi, comme je l'utilise, c'est vraiment juste une aide, quoi*

Ce rôle d'étayage est surtout précieux dans les débuts des apprentissages ; mais on peut se demander de quels "débuts" il s'agit puisque les enseignants semblent ici raisonner en fonction de l'année scolaire et que l'utilisation de la gestuelle est peut-être autant conditionnée par les usages de la classe que par les processus d'apprentissage propres à chaque élève. En effet, et surtout dans les classes multi-niveaux, les enfants peuvent rencontrer la méthode Borel-Maisonny plusieurs années de suite :

<sup>111</sup> Nous observons des productions écrites que les élèves de Grande Section d'AS ont réalisées en s'aidant de la méthode Borel-Maisonny ; ces mêmes élèves se retrouveront l'année suivante en CP chez VL.

SG 74 (CP) : bon, **au début de l'année on s'y appuie vraiment**, puis après y a un moment, ben je peux te dire que... tu... enfin, je veux dire, il faut... il faut tout de suite... > SG 75 : ... le geste, quelquefois il a... il a moins de... est-ce que c'est moi qui le fais moins vivre ? ou est-ce que c'est eux qui en ont moins besoin ? tu vois, y a des fois où...

BD 34 (CP) : cette méthode euh...elle a un... **elle a été très utile au tout début de l'année**, quand on étudie les phonèmes, pour distinguer les sons difficiles, proches, etc puis au début quand ils... elle est très utile aussi pour le... pour la syllabique et pour l'enchaînement des sons

NS 30 (CP) : en fait tu vois la... **au début de l'année je m'en sers énormément** (...) quand on fait le <r>, <a>, voilà... et plus ça va moins je m'en sers, sauf quand je suis avec des enfants qui... qui entendent pas les sons / et là je me mets... c'est en individuel après

SC 92 (MS/GS): mais heureusement en fin d'année en principe les gamins en ont moins besoin / c'est moins... / parce que j'ai eu **des élèves qui avaient besoin en début d'année...** et après...

Si la gestuelle peut subsister de façon marginale, comme un jeu voire un "code secret"<sup>112</sup>, il faut s'affranchir de sa nécessité et son usage prolongé serait une lourdeur pénalisante. Le témoignage le plus frappant est celui de PB, confronté à un enfant à syndrome autistique qui s'était fixé à l'excès sur la gestuelle :

PB 16 (UPI) : **moi justement je voulais m'en détacher**, du geste, parce que... il avait appris avec... avec la méthode gestuelle et... le gamin, il avait quelques gestes, il ne progressait plus et... **et il était freiné par... par ces gestes-là / c'est-à-dire que... il décomposait trop**, il... > PB 18 : donc ça le ralentissait / donc moi mon travail ça a été d'essayer de lui faire... enfin, de lui faire oublier ou de lui faire...

Les progressions et programmations prennent souvent des libertés vis-à-vis des recommandations des programmes officiels, mal connues ou mal comprises (et parfois ambiguës) :

SC (GS 57 : je suis allé regarder ce que proposent les Instructions Officielles, puisqu'elles nous proposent des progressions, et j'avoue que j'ai pas tout compris... ) > SC 58 : là aussi, **c'est pas clair...**

La construction de ces outils est donc souvent problématique :

SG 73 : ben, moi ce qui fait résistance, c'est plutôt, tu vois : **comment je... par exemple... je fais découvrir mes sons dans l'année par exemple ?** ça, tu vois, ça persiste, c'est-à-dire que je sais pas... donc là on a pris la progression de la méthode, tu vois, parce que du coup la première année on a fait ça {les fiches du cahier de sons}... et on a gardé cette progression, même si on fait plus les... les livres, les albums, si tu veux, qu'ils proposent

Les enseignants rencontrés s'appuient éventuellement sur un manuel, qu'ils suivent plus ou moins fidèlement :

MPh 93 : euh... je suis "Ratus"

Mais la plupart ont fait des choix plus personnels :

LB 125 : donc, très rapidement, en une semaine on a le <a>, le <i>, le <o> / et puis après, ben, je me suis dit : bon faut prendre d'autres... je me suis dit : **quelle progression je prends ? / moi j'ai**

<sup>112</sup> Cf. supra VJ 342 – 344.

*L'habitude de faire un... un abécédaire, tu l'avais vu hein, mon cahier... voilà / j'ai dit : bon, ben voilà... > LB 127 : (...) j'ai dit : je suis lettre par lettre comme ça je suis sûre de balayer, de pas en oublier*

Pour les enseignants de Maternelle mais aussi, à des degrés divers, pour beaucoup d'enseignants de l'Élémentaire (ici, principalement CP) les progressions consistent en un canevas souple qui sera adapté en cours d'année de façon conjoncturelle :

*GS 18 : tu as pas une progression fixe ?  
LS 19 : non  
GS 20 : ça va être en fonction des occurrences, ce qui se présente...  
LS 21 : oui, aussi*

*AG 252 : non non / ça, je t'ai dit que je faisais **aucune progression en CP sur la lecture** / c'est tout au feeling > (...) AG 256 : ... il me semble qu'ils sont prêts pour le [Ē] là, on va y aller... hop ! et on y va pour le [Ē] / et puis après, je vois arriver dans la progr(ession)... dans les textes, des sons qui vont nous embêter, donc je me dis : ah ! là, avant qu'on fasse ça il va falloir que je fasse la leçon sur tel son / et c'est vraiment... au besoin... de la progression du livre et jamais en les brusquant / j'ai jamais passé un son quand je sens que c'est pas mûr*

La majorité semble avoir comme principe directeur d'aller du facile au difficile, du fréquent au rare, du simple au complexe :

*AG 272 : moi je travaille aussi en me disant que... **je fais passer celles qu'on va trouver le plus** / donc j'essaie... elle est là, hein, ma... ma progression est là, hein {elle me montre les affichages au-dessus du tableau mural} / elle part du [a] elle va vers le [œ] et elle repart du <s>, elle va au [ā] et après elle finit sur le... sur le... le néon {les dernières fiches sont effectivement collées sur le cache de l'éclairage mural au néon}  
GS 273 : {je regarde les affichages} donc tu as [a], [i]... et tu l'as fait avec la variante <y>...  
AG 274 : ouais, rapide...  
GS 275 : ... [œ]... d'accord / [y]... le [o]...  
AG 276 : après, le [m]... le...  
GS 277 : et ça c'est celle que tu fais avec eux...  
AG 278 : ... le [t], le [R]... / parce **que on les trouve... souvent aussi dans les mots**, hein / y a aussi ça / moi mon souci c'est aussi qu'on puisse très très vite se lancer dans la fabrication de mots, de... voilà / donc il faut qu'on soit efficace dans ce... dans ce truc-là quoi  
GS 279 : et tu as fait quand même par exemple une variante qui peut paraître simple, logique... par exemple le fait qu'on voit le phonème [k]... bon, la variante <c>, <q> et <k>  
AG 280 : ouais / là les trois vont passer à la fois / parce que c'est pas difficile, **ça c'est vraiment pas difficile là hein** / ça ça passe / mais le <s> il est avant le <g>, après le <g> j'ai fait le [g], après j'ai fait le <j>, et le [ʒ]... et puis là y a le <oi> / le [j] il est super-facile / tout le monde s'en fait une histoire mais en fait...*

Reste à déterminer le "facile"... Tous les enseignants interrogés, d'accord en cela avec les Programmes, estiment qu'il vaut mieux commencer par les voyelles. Ensuite, la majorité préconise de travailler les consonnes constrictives (=fricatives) car elles peuvent être prolongées et ne nécessitent pas de soutien vocalique.

*SG 91 : voilà, ouais / oui, peut-être faire ça : c'est-à-dire se dire plus... avoir cette idée qu'il vaut mieux faire **les voyelles et certaines consonnes qui... sont plus faciles** / donc, ça savoir bien*

*lesquelles sont plus faciles et... tu vois, pour déjà les placer bien... et puis après en effet partir sur ton texte : eh ben, tiens, là y a ce mot qui est intéressant, on pourrait l'avoir, donc du coup on va traiter ce son et tout ça*

Mais, si dans l'extrait ci-dessus l'enseignante souligne la nécessité de *savoir bien lesquelles sont plus faciles*, c'est parce que cela n'est peut-être pas aussi... facile que cela. Et d'abord, de quelle facilité s'agit-il ? La facilité phonatoire et autoceptive de l'enseignant adulte peut être convoquée ; mais il serait imprudent d'affirmer que le critère est immédiatement transférable à l'enfant :

*SG 42 : donc si tu veux moi... quand moi je ressens ça... c'est-à-dire que le [R] j'ai bien compris qu'on allait chercher si tu veux {geste BM du [R] avec palpation de la zone sub-uvulaire}... donc ça vraiment je le verbalise, on en parle et puis vraiment, tu vois... > (...) SG 48 : tu vois / du coup, **quand moi j'ai pas vraiment ce ressenti, ben je le... je le mets pas en avant, tant pis, tu vois (rires)... voilà / c'est...***

Comme je l'ai dit, les critères objectifs d'autonomie et de durée (qui rendent les apprentissages systématiques plus aisés) peuvent déterminer le choix de commencer par les voyelles puis par les constrictives. Mais on a vu que les apprentissages "naturels" ne calquaient pas toujours ce schéma simple<sup>113</sup>, les occlusives étant généralement acquises avant les constrictives ; serait-ce qu'elles sont plus "faciles" ? Il conviendrait donc de distinguer facilité de production, facilité de perception, facilité de maîtrise, facilité de manipulation...

*VJ 90 : **une fois qu'on a eu vu les... les... toutes les voyelles, on a commencé à faire du... du syllabique, quoi (...)***

*SC 56 : est-ce que tu penses, dans la... la (programmation)... / par ce que l'autre question que je me suis posée, c'est la progression dans les apprentissages (...) / Borel-Maisonny elle propose une progression, et est-ce que... bon, par **exemple ces consonnes qui peuvent se prononcer sans voyelles, est-ce que ce serait pas utile de les mettre en... en premier au niveau de la progression justement ? pour faciliter le...***

La "facilité" de l'un ne sera donc pas forcément celle de l'autre :

- Cas du [ʃ] :

*CHD 122 : très très peu... / un son qui pose vraiment problème à la plupart des enfants c'est [ʃ]...*

*HG 167 : [ʃ]{geste BM} ça marche assez bien*

*AG 280 : **le [ʃ] il est super-facile** / tout le monde s'en fait une histoire mais en fait...*

*MP 150 : ben oui, mais bon... {rires} / c'est vrai / pourquoi pas ? / c'est pas venu... / mais après ça passe bien avec le [ʒ], [ʒ]-[ʃ] {geste BM}... et puis le [ʃ] {geste BM}... parce que **paradoxalement, le [ʃ] {geste BM} ça va très très bien***

- Cas du [l] :

*HG 309 : voilà, bon ben...[lll] {avec le tracé de la boucle}... **aussi, ça celui-là il marche pas mal {geste BM du [l]}***

<sup>113</sup> Cf. *supra* 3.1.1.

MP 142 : *mais là-dessus y a pas de blocage {MP désigne ainsi l'occlusion articulatoire des consonnes explosives}... / et puis on va bloquer / on... (...) on essaie de bloquer, et c'est à partir de là qu'à un moment donné on se dit... ben, comme tu {LS} disais... lundi... / **lundi c'est difficile / le [l]...***

LS 143 : **le [l] c'est difficile**

D'autre part, les enseignants, à cause d'insuffisances notionnelles, font des confusions significatives ; faute de maîtrise conceptuelle, ils tentent de s'appuyer sur leurs ressentis, mais ceux-ci sont incertains et souffrent en retour de la faiblesse des outils catégoriels :

AG 258 : **moi je fais des sonores au début**, et après...ben, les [ɔ̃], les [ã], les [ɛ̃], on est dans la finesse... je garde ceux pour lesquels il faut être fin à la fin... par contre, sur ceux qui vont être compliqués, comme je te disais le "s" tout à l'heure... je passe la formule la plus simple... pas très tard... et puis après on revient faire les finesses (...)

GS 259 : d'accord / quand tu dis "compliqué", c'est pas forcément compliqué du point de vue phonétique, ça peut être : qui posera des problèmes en transcription, etc

AG 260 : voilà

GS 261 : quand tu me dis "des sonores", tu veux dire quoi exactement ?

AG 262 : ben, celles qui pètent /... ben, toutes les voyelles et le [pa] {le phonème explosif initial est très marqué et la voyelle surajoutée accentue le phénomène} et le [k] {même accentuation du trait explosif}...

GS 263 : **du point de vue strictement théorique, ça c'est pas des sonores, c'est des sourdes... {rire}**

Ce qui est attendu de la méthode Borel-Maisonny et de sa caractéristique principale, la gestuelle, couvre ainsi un éventail allant de l'exploration phonétique et phonologique à la fixation du code graphémique. Certains enseignants (et cela dépend aussi bien sûr du niveau d'exercice) optent consciemment pour une polarité dominante<sup>114</sup> :

LT (GS 142 : (...) cette espèce de topo {l'article du groupe Coquelicot} que je trouve intéressant, mais en même temps, euh... ambigu, parce que je trouve que le... par exemple... euh, le discours passe très rapidement du phonème au graphème sans vraiment de cohérence... "un geste par son"... bon, on parle de ça... et après, juste après, elle {la rédactrice de l'article} dit "ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques" / aah... non, les gestes-sons... mais pas les formes graphiques, quoi... je trouve que cette espèce de confusion...) > LT 143 (TPS – CP): moi je m'en sers pas pour ça / parce qu'en plus, vu que **je veux qu'ils... que le son ça traduise... enfin, que le geste traduise le son**, si en plus je leur donne une référence à la lettre... enfin, j'essaie de pas mettre ça en avant

SG 3 (CP) : donc **c'est là que j'utilise la méthode** / et donc je fais avec ces élèves vraiment, si tu veux, là la découverte du son, donc **on cherche le son dans des mots**, moi je donne une comptine, on le repère, on le répète, on l'articule, on le déforme... enfin, voilà... on travaille sur ce son-là (...)

GS 6 : (...) et quand tu travailles sur le son, c'est parce qu'ils ont des problèmes de production de sons ou c'est tout de suite bien... faire le rapport entre le son et sa représentation graphique ?) > SG 7 : non, c'est **tout de suite faire le... le lien entre le son et la représentation graphique**

Le plus souvent, le projet est plus globalisant, même s'il est aussi plus imprécis :

LS 27 : ben, déjà, qu'ils ap(prennent)... qu'ils comprennent que une lettre, elle s'écrit et elle se prononce, et qu'elle s'entend

<sup>114</sup> Mais les mêmes ont déclaré ailleurs, directement ou indirectement, que leur pratique était plus nuancée.



La gestuelle peut être perçue comme un "supplément sensoriel" qui aidera à fixer les apprentissages, d'une part selon le principe trivial "qu'abondance de bien ne nuit pas", d'autre part et plus précisément, selon les théories des "intelligences multiples" (Gardner, 2008) ou les catégories de La Garanderie (1980) :

*CHD 344 : au départ c'était... dans le choix... c'était de trouver une méthode qui propose le plus de directions possibles, justement... / [sss] {geste BM} dire, visualiser, authentifier, manipuler...*

*BD 10 : l'idée du geste, je trouvais ça sympa et puis... je me suis dit : on va voir / le fait que **ceux qui sont... pas forcément en mémoire auditive**, qui ont pas forcément des...*

*AG 33 : voilà / et là-bas j'avais trouvé très intéressante cette méthode / bon, d'abord ici {à l'île de Thau} y en a beaucoup plus de "border-line" que là {à Balaruc-les-Bains} donc effectivement j'avais du grain à moudre, mais en plus **au niveau phonétique, c'est vraiment des enfants qui avaient besoin d'un repère** et je trouve que le... **d'un repère SUPPLEMENTAIRE**... et j'ai trouvé que... distinguer... que ça les aidait à distinguer ces... c'est les diphtongues que ça s'appelle ? les [ɔ̃] [ã] [ẽ]*

*GS 34 : c'est les voyelles nasales*

*AG 35 : voilà, les nasales / eh ben... vraiment on pouvait pas cracher sur un outil pareil supplémentaire et... ça les aidait bien*

Mais le geste semble aussi avoir d'autres vertus, souvent repérées mais mal expliquées. Non content de fixer les apprentissages réalisés<sup>115</sup>, il peut les initier ; le développement de l'activité motrice brachiale et/ou manuelle entraînant en quelque sorte le geste phonopraxique :

*AS 431 : c'est l'ouverture vers le son... **un déclencheur**...*

*PB 82 : je pense que cette méthode elle a été choisie pour Roman, pour l'aider à... déclencher parce que il n'arrivait pas à démarrer en lecture*

*AG 81 : et ça moi je peux pas l'expliquer, simplement je sais que **si au moment où il voit le son il fait son geste, le son sort**... voilà / et je dis : je ne me priverai pas de ça {rire}*

*GS 82 : d'accord / un déclencheur...*

*AG 83 : **un déclencheur***

Enfin, l'utilisation du principe de métaphore-anamorphose gestuelle n'est évidemment pas systématisé puisque, comme nous l'avons vu, la méthode Borel-Maisonny en rend très mal compte. Mais nous verrons ultérieurement que les enseignants considérés en font fréquemment un usage plus ou moins conscient. C'est surtout en Maternelle, dans les phases d'exploration phonétique et phonologique, que le fait peut être repéré :

*AS 198 : ça aussi : **la méthode elle permet d'expliquer aux enfants comment le son il sort de leur bouche** {mimiques articulatoires appuyées} / le... {mimique articulatoire du [l]} : "ah ! maîtresse, la langue elle touche en haut..."*

LT, qui assure dans sa classe des niveaux de Maternelle (TPS – GS) et d'Élémentaire (CP), semble bien dans ses objectifs et sa conception de la gestuelle balayer un processus allant de l'exploration sensori-motrice (LT 26) à la systématisation sémiotique (LT 95) en fondant celle-ci sur l'intégration de celle-là

<sup>115</sup> C'est la propriété d'ancrage. Cf. LB 110 : ben, écoute, de toute façon euh... voilà, comme on disait **c'est quand même une forme de conditionnement**.



(LT 60) :

LT 26 : voilà, moi c'est plus **le ressenti au niveau des gestes** qui... j'ai l'impression que ça m'aide, et ça les aide

(...)

LT 60 : pour moi c'est plus une approche... **comprendre le fonctionnement de la langue**, plus que...

(...)

LT 95 : c'est... c'est savoir que la lettre elle fait un son / c'est plus pour les Petits... intégrer le... **comprendre le principe alphabétique**

Mais généralement le projet est moins élaboré et se présente plutôt comme un programme ouvert, offrant à l'enfant un éventail de possibles qui sera actualisé sous la guidance de l'enseignant mais sans que celui-ci puisse maîtriser tous les processus, se trouvant plus dans une position d'observation et d'ajustement ; nous aborderons ce point plus à loisir dans les parties consacrées au Représentamen et à l'Unité d'action :

CHD 346 : pour que tous les enfants y trouvent leur compte, des lecteurs comme des non-lecteurs / parce qu'y a des enfants qui arrivent au CP lecteurs / **ça permet de vraiment s'adapter à chaque enfant quoi**

HG 347 : ce qu'il y a c'est que je... je... moi j'ai... j'ai... la méthode de base c'est "Ribambelle" {Méthode de lecture CP, Jean-Pierre DEMEULEMEESTER, HATIER, 2006} / pour moi c'est très bien parce que ça me... / je finis jamais / chaque année je fais jamais les cahiers en entier parce que justement j'ai les fichiers Freinet que je relie dessus, tu vois je {geste de puiser à plusieurs sources}... voilà / **je cherche à lier, quoi**, dans ce qui se passe

CHD 348 : de toute façon, **l'idée c'est de proposer une palette**, enfin, je pense que {elle regarde HG pour quêter son approbation}...

HG 349 : oui, c'est ça

GS 350 : ouais

CHD 351 : ... proposer une palette d'outils / et les enfants, en fonction de... de leur avancée, ou de leurs besoins... leur sensibilité...

CHD 352 : ... **ils prennent ce qui les intéresse le plus pour leur apprentissage, et leurs besoins**, ben des fois eux ils vont pas d'eux-mêmes saisir que un outil ou un autre... ça {elle montre les affichages} par exemple

### 3.3.6. Référentiel

**S = représentations, connaissances, compétences, ressources**

Lexique / désignations et outils (API, classifications phonologiques, processus phonopraxiques) / cursus, formation / ressources et références évoquées-utilisées / la méthode Borel-Maisonny et ses outils

On a vu que la quasi-totalité des enseignants du panel se caractérisent par leur éclectisme et leur empirisme assumés. Cependant leurs pratiques manifestent des orientations communes (y compris bien sûr l'emploi de la méthode Borel-Maisonny puisque ce trait était un critère constitutif) qu'on peut supposer fondées sur des représentations ou des concepts équivalents. Les usages lexicaux peuvent constituer une première piste pour tenter d'éclaircir cette question. Il conviendra pour ce faire de vérifier pour chaque occurrence si l'emploi par le locuteur n'a pas pu être induit pas les énoncés du chercheur ; il sera aussi important de préciser si la lexie est utilisée spécifiquement dans le contexte de l'entretien ou si

elle est un outil ordinaire de la pratique de classe. Pour les thématiques qui nous occupent ici, j'ai d'abord retenu les termes qui me semblaient traduire le mieux les premiers axes de recherche, à savoir : *corps – corporel / sentir – ressentir – sensation / articuler – articulatoire – articulation*.

- La première série (*corps – corporel*) a été utilisée au total 44 fois par le chercheur dans l'ensemble des entretiens. Elle est apparue 30 fois chez les enseignants mais avec une distribution irrégulière = **7 LB<sup>116</sup> / 6 AS / 5 MPh / 3 VJ et SC / 1 NS, CHD, LS, SG et AG / 0 LT, HG, PB, MP et BD**.
- La deuxième série (*sentir – ressentir – sensation*), employée 57 fois par le chercheur est apparue 60 fois chez les enseignants avec là aussi une distribution très contrastée = **16 LT<sup>117</sup> / 9 LB<sup>118</sup> / 7 SG et AG / 5 BD / 4 AS / 3 SC et LS / 2 VJ et CHD / 1 MPh et MP / 0 NS, HG et PB**.
- La dernière série (*articuler – articulatoire – articulation*) manifeste le peu d'influence lexicale qu'ont eu les énoncés du chercheur sur ceux des enseignants. Si elle apparaît 22 fois chez le chercheur, seules 3 occurrences peuvent être relevées chez les enseignants = **1 LB / 1 LS / 1 SG**.
- Si on superpose tous ces résultats, on obtient le relevé suivant : **LB 17 / LT 16 / AS 10 / SG 9 / AG 8 / SC et MPh 6 / VJ, LS et BD 5 / CHD 3 / NS et MP 1 / HG et PB 0** (total pour l'ensemble : 93 ; total pour le chercheur : 123).

Les entretiens n'ayant pas tous eu la même durée et n'ayant pas suivi un protocole rigoureusement identique, je n'essaierai pas de surinterpréter ces résultats ; ils permettent néanmoins d'affirmer que les productions énonciatives des enseignants ont peu été influencées (au moins dans leur matériau lexical) par les énoncés du chercheur<sup>119</sup> ; ils semblent aussi montrer que l'expression formelle des thèmes considérés se fait de façon très inégale d'un locuteur à l'autre, mais sans que nous puissions à ce stade décider si ce fait traduit des représentations cognitives, des usages langagiers, ou tout simplement des actualisations particulières de discours liées aux contextes et aux processus dialogiques.

Postulant que le vocabulaire effectivement utilisé pouvait constituer un indicateur des représentations, notions et concepts, j'ai observé comment se répartissaient les termes pouvant désigner les éléments d'apprentissages dans le cadre de la méthode Borel-Maisonny. Tant dans les ouvrages théoriques, que dans les manuels scolaires, les textes officiels ou les productions plus ou moins normées des praticiens (par exemple, dans les questionnaires initiaux), les six lexies le plus fréquemment utilisées pour désigner les phénomènes considérés sont *phonème, graphème, son, lettre, signe* et *geste*. Voici le relevé de leurs occurrences lors des entretiens :

---

<sup>116</sup> Lors de ce même entretien, le terme *corps* n'a été utilisé qu'une fois par le chercheur.

<sup>117</sup> 10 occurrences pour le chercheur.

<sup>118</sup> 4 occurrences pour le chercheur.

<sup>119</sup> Cf. aussi *supra* : l'adjectif *phonologique*.

	phonème		son		graphème		lettre		signe		geste		dominante
NS	3	4	4*	2	1	1	0	1	0	2	2	2	son x 4
SC	6*	2	3*	2	3*	1	2*	0	1*	1	8*	3	geste x 8
LT	2	11	38*	20	1	3	14*	7	12*	10	8	11	son x 38
AS	0	4	25*	15	0	1	8*	3	0	12	18	10	son x 25
VJ	0		48*		0		5*		0		7*		son x 48
MPh	0	6	6*	18	2	3	6*	20	0	4	24*	16	geste x 24
CHD	0	1	5	4	0	3	3	3	3	5	10	15	geste x 10
HG	1*		4		0		0		2*		6*		geste x 6
LB	0	2	20*	4	0	0	22*	4	2	5	13*	7	lettre x 22
PB	4*	4	2*	2	0	0	0	0	0	0	8	5	geste x 8
LS	3*	6	8*	3	0	1	8*	0	9*	7	2*	0	signe x 9
MP	0		0		0		3*		0		3*		lettre/geste x 3
SG	3*	2	47*	16	0	0	4	4	0	2	24*	16	son x 47
BD	1*	0	15*	0	0	0	6*	0	1*	3	18*	1	geste x 18
AG	2	3	20*	10	0	1	3	6	1	4	11*	5	son x 20
TOTAUX	25	45	255	86	7	14	84	47	31	55	164	91	son x 255

- Les données en gras, dans les ½ colonnes gauches correspondent aux enseignants
- Celles des ½ colonnes droites correspondent au chercheur

- Colonnes grises : les occurrences sont plus nombreuses chez le chercheur que chez les enseignants > *phonème / graphème / signe*

- Colonnes jaunes : les occurrences sont plus nombreuses chez les enseignants que chez le chercheur > *son / lettre / geste*

- L'astérisque signale les cas où la première occurrence est due à l'enseignant (1/2 colonne gauche) ; on en trouve logiquement plus dans les colonnes jaunes

- Cellules rouges : exceptions à la répartition ci-dessus

- Dominantes : termes les plus utilisés par les enseignants

Comme on peut le constater, les six lexies se répartissent en deux séries de quasi-doublons (*phonème / son* ; *graphème / lettre* ; *signe / geste*). S'il n'est guère surprenant que les paires *phonème-son* et *graphème-lettre* traduisent une opposition entre le langage usuel de l'école primaire et le langage plus "scientifique" du chercheur, on notera cependant que le terme *phonème* est nettement plus vulgarisé (parce que plus usité ou parce que plus nécessaire ?) que celui de *graphème* que seuls cinq enseignants ont utilisé (neuf ont utilisé *phonème*), et d'autre part que la paire *signe-geste* semble soumise au même phénomène de bipartition.

Commentaire des exceptions repérées en rouge :

- SC : la relative fréquence des termes *phonème* et *graphème* traduit certainement les acquis techniques dus à la recherche personnelle (SC s'est intensément documentée pour mener à bien les tâches d'alphabétisation en milieu gitan et a produit des écrits réflexifs sur ses expériences).
- LT : la répartition inversée de la paire *signe-geste* traduit certainement là aussi des acquis dus à la

recherche personnelle (LT s'intéresse aux processus cognitifs et sémiotiques en lien avec la corporéité, mais aussi au codage écrit, comme le montre son utilisation fréquente du terme *lettre*).

- MPh a relativement peu utilisé le terme *son* ; peut-être ce trait est-il à mettre en relation avec sa démarche très axée sur les ressentis corporels et la gestuelle (pratique du yoga ; cf. dominante : *geste*) ?
- LS a utilisé le terme *signe* plus fréquemment que la majorité des autres (et plus que le chercheur lors de l'entretien), c'est même sa dominante : ce trait peut être mis en rapport avec son cursus universitaire (Maîtrise de Lettres Modernes).
- SG : bien que peu significatives, ses trois occurrences du terme *phonème* peuvent être attribuées à une familiarisation issue de sa recherche personnelle (CAFIPEMF).
- BD : le cas (*phonème*) ne peut être considéré comme significatif, sinon du fait que le terme s'installe dans les usages scolaires.

Commentaire des dominantes relevées dans la colonne bleue :

- Le terme *son* est largement le plus utilisé, parfois de façon remarquable (cf. LT, VJ ou SG) ; c'est aussi celui qui prévaut dans les manuels et documents afférents à la méthode Borel-Maisonny. Il est souvent utilisé de façon générique comme dans cet exemple :
- SC 46 : *moi, avec mes élèves, justement **en faisant les sons** j'essayais de voir [l]-[ll] {mimiques et gestes articulatoires}... alors leur dire que [ll] la langue touche le palais...*
- Celui de *geste* vient assez logiquement en deuxième et il n'est pas nécessaire de commenter les cas où il prévaut sur *son*, sauf pour MPh et PB où l'écart est remarquable. Pour MPh, peut-être peut-on invoquer son intérêt pour les pratiques corporelles (yoga) ; pour PB, son discours reflète indubitablement sa problématique centrale (affranchir un élève d'une gestuelle "enkystée").
- *Lettre* est le terme le plus employé par LB et MP. Pour cette dernière, il est à égalité avec *geste*, et le petit nombre d'occurrences rend cette répartition peu signifiante ; mais il est remarquable que le terme *son*, lui, n'apparaisse pas du tout, alors que MP manifeste beaucoup d'intérêt pour les problèmes d'orthophonie. Le fait qu'elle exerce en Moyenne et Grande Section et se sente concernée par l'accès au lire-écrire influe certainement sur ses préoccupations. Pour LB, on a vu que cette thématique pèse beaucoup dans ses conceptions et son travail ; mais le terme *son* est aussi très utilisé, seul celui de *geste* étant relativement sous représenté.
- *Signe* enfin est le terme le plus utilisé par LS, ce qui est sans doute à corréler à son cursus universitaire en Lettres Modernes ; mais s'il s'oppose remarquablement au terme de *geste* en usage chez ses collègues, ses occurrences ne sont pas significativement supérieures aux deux autres termes usuels de *son* et *lettre*.

L'éventail lexical des enseignants interrogés varie donc de la totalité des six termes considérés (SC et LT) à seulement deux (*lettre* et *geste*, pour MP), en passant par tous les termes sauf un (*graphème*, pour LS, BD et AG), quatre termes (MPh, CHD, HG et LB), ou trois termes (*phonème*, *son* et *geste* pour PB ;

son, lettre et geste pour AS et VJ)

L'ensemble des résultats semble manifester une relative pauvreté lexicale chez certains sujets ; mais les locuteurs ont d'autres ressources expressives. Bien que ceci relève plutôt de la catégorie Unité d'action (au moins dans le cours de l'entretien), je présenterai ici l'utilisation de la gestuelle elle-même pour désigner les objets sur lesquels ont porté les discussions. En effet cette modalité communicationnelle me semble refléter une façon caractéristique d'appréhender les référents évoqués. Ici aussi, afin de donner un étalonnage approximatif, j'indiquerai en regard les occurrences équivalentes chez le chercheur dans le cours du même entretien ; je préciserai aussi si la monstration gestuelle est ou non accompagnée de la profération plus ou moins marquée du ou des phonèmes correspondants en indiquant entre parenthèses le nombre d'occurrences parfaitement muettes. Ces données sont reportées ci-dessous dans le tableau de gauche.

Enfin, les enseignants interrogés ont pu désigner les objets travaillés (à savoir les phonèmes, leurs traductions gestuelles et les graphèmes standards correspondants) par le phonème (par exemple [f]) ou par le nom du graphème standard (<f> prononcé [ɛfə]) ; dans le tableau de droite, figure un relevé le plus fidèle possible<sup>120</sup> de la façon dont sont désignés ces "gestes-sons".

Utilisation de la gestuelle			Désignations des gestes-sons		
		GS	graphème	phonème	
NS	6 (2)	2 (0)	20	10	
SC	5 (4)	0	5	16	
LT	34 (10)	5 (3)	19	79	
AS	18 (10)	4 (3)	18	29	
VJ	20 (7)		17	45	
MPh	21 (8)	10 (6)	24	27	
CHD	17 (4)	30 (3)	3	18	
HG	20 (4)		1	20	
LB	35 (8)	7 (5)	22	67	
PB	0	1	0	1	
LS	2	14 (5)	3	10	
MP	17 (4)		8	22	
SG	19 (8)	15 (7)	22	14	
BD	9 (2)	10 (2)	1	23	
AG	6 (1)	4	14	22	
	<b>229</b>	<b>102</b>	<b>177</b>	<b>403</b>	

Les cellules repérées en jaune renvoient aux cas les plus significatifs : la gestuelle est un vecteur

<sup>120</sup> Il a été difficile de quantifier cet item et ce relevé ne prétend donner qu'une estimation de tendance ; en effet, s'il est facile de distinguer la désignation par le phonème ou le graphème pour les consonnes (par exemple : [b] opposé à <b> prononcé [be]), cela s'avère quasi-impossible pour les voyelles. En outre, certaines productions étaient fréquemment répétées consécutivement et un relevé brut des occurrences n'était donc pas satisfaisant. J'ai essayé de donner à travers ces indications un reflet traduisant autant que faire se pouvait les usages effectifs.



communicationnel important pour la grande majorité des enseignants interrogés<sup>121</sup> (tableau de gauche) et les "gestes-sons" sont le plus souvent désignés par le phonème (tableau de droite). Mais on notera que les données peuvent fluctuer considérablement d'un individu à un autre, et même, dans le tableau de droite, que deux sujets (NS et SG) dérogent à la règle de désignation (cellules repérées en rouge) ; les deux enseignants concernés exercent en CP et leur souci de l'accès au lire-écrire est sans doute un facteur déterminant<sup>122</sup>.

Lorsque le phonème est utilisé comme désignation, il est le plus souvent assorti de la réalisation plus ou moins aboutie du geste correspondant (cf. *supra* tableau de gauche), ce qui semble traduire un lien syncinésique installé.

Il faudrait compléter ces données par le repérage de toutes les manifestations corporelles qui ont accompagné ces entretiens pour apprécier à quel point la corporéité a été un élément communicationnel important, mais aussi une modalité exploratoire et réflexive pour les locuteurs ; les enregistrements sonores ne pouvant évidemment pas rendre un compte fidèle de ces processus (dont je n'évaluais alors pas complètement le poids), je ne citerai que quelques remarques que j'avais notées :

NS 54 : ah ! le [f] il est bien ! [f], [fff] {geste réitéré avec mimique articulatoire marquée}

MPh 151 : ... parce que sinon elle... elle sait jamais quand elle écrit si elle doit le faire dans ce sens ou dans celui-là... bon, toujours le problème de la latéralisation... je lui dis : tu prends ta main et tu fais le {geste BM, mais ensuite il ramène devant ses yeux la main à plat, figurant un accent aigu}...

GS 152 : ... le geste

MPh 153 : ... et tu regardes / donc ça c'est bien le [e] {geste BM utilisé comme précédemment} / **il refait le geste et réfléchit** je sais pas si c'est exactement ça dans Borel-Maisonny...

GS 140 : ou alors y en a qui font la fffusée {geste BM + figuration de la fusée qui décolle}, y en a qui font le truc... qui glisse... bon {pendant ce temps, HG et CHD font des phonations avec gestes BM} / mais... remarque, ce serait très bien pour [s], au passage... [sss] {geste BM du [f]}... ce serait parfait

HG 141 : ah, [sss] {geste BM du [f]} ... mais...mais le [s] {geste BM du [s]}, y a euh... oui, y a une...

CHD 142 : moi je suis pas...

GS 143 : pourquoi est-ce que ça c'est [s] {geste BM} et ça c'est [z] {geste BM} ?... franchement...

HG 144 : ah oui, [zzz] {geste BM}... / ah ! c'est... avec le... le... le [s] {+ gestes BM}... le... {il cherche manifestement ses mots} {rires} / le [sss] {geste BM}, c'est pas le même que [zzz] {geste BM}... la vibration est pas la même...

GS 145 : oui, mais justement / mais avec...

HG 146 : ... elle est beaucoup plus rapide, la vibration du [zzz] {geste BM}...

CHD 147 : pendant le [sss] {geste BM}... / pour moi ça fait référence au ssserpent {+ geste BM} ...

GS 148 : mais normalement le [sss]... le [s] normalement y a pas **de {HG et CHD continuent leurs phonations accompagnées de gestes BM}**... de vibration des cordes vocales...

HG 149 : [sss] {phonation avec palpation du larynx} oui, c'est vrai...

<sup>121</sup> Bien sûr, la thématique des entretiens induit largement ces phénomènes ; mais on constatera aisément que le procédé est d'emploi plus fréquent chez la quasi-totalité des enseignants que chez le chercheur, et que certains sujets en font un usage remarquable.

<sup>122</sup> Parfois, l'usage s'avère fluctuant, comme dans ces deux exemples : SG 187 : (...) parce que, tu vois... mais le début c'est ça {elle me montre les fiches du cahier de sons}, c'est [i]-[a]-[y]-[l]-[p]-[m] / après y en a une qui est tombée... et <r>... / AG 238 : ben, le <x> / la lettre [ks]... le son [ks]...

CHD 150 : [sss] {phonation avec palpation du larynx}  
GS 151 : [sss] {phonation avec palpation du larynx}... c'est sourd / et le [zzzz] {phonation avec palpation du larynx}...  
HG 152 : [zzzz] {phonation avec palpation du larynx}  
CHD 153 : ah, pour les enfants... enfin, pour les miens, le... le [sss] c'est le serpent, hein {geste BM effectué lentement à l'horizontale}... c'est...

Parfois, ces gestes ne sont pas clairement réalisés et le simple fait de les esquisser équivaut à signifier "méthode Borel-Maisonny" ou tout au moins "méthode gestuelle" :

AS 43 : s'il nous regarde, on lui fait ça {gestes BM enchaînés} et c'est bon, il a le son... parce qu'il a le son attaché, chaque fois / et en plus quand tu le fais toi aussi tu le dis "bon, on va faire la première syllabe" / alors tu vas faire {gestes BM} / donc là ils l'ont... hop / et en même temps ils app(rennent)...

AS 291 : en Grande Section par contre, moi ils produisent grâce à ça {gestes BM stylisés}

VJ 342 : j'ai des frère et sœur et les parents m'ont raconté qu'à table ils parlaient en langage {gestes BM stylisés}

CHD 206 : alors que {gestes BM stylisés}... voilà / d'utiliser... de {gestes}...

MP 200 : voilà / donc c'est vrai que dès {gestes BM stylisés}... ah {mimique d'éveil et d'intérêt} ! {rires} quand on en parle aux parents, on leur dit... voilà

BD 42 : ... parce que... parce qu'après ça fait trop de choses à mémoriser et que même moi en tant qu'adulte je savais plus... s'il fallait que je {il produit des pseudo-gestes BM de fantaisie}... je savais plus, je me trompais... {rires}

Qu'ils soient (ou se perçoivent) kinésiques ou pas, les enseignants suppléent à leurs carences lexico-conceptuelles par l'expression gestuelle et les processus phonopraxiques (émissions esquissées, réalisées ou exagérées), qui sont donc bien des vecteurs communicationnels, mais aussi des processus d'appréciation, de manipulation réflexive et de structuration.

Les outils conceptuels, catégoriels et opératoires sont très diversement maîtrisés, utilisés et même appréhendés. Ainsi, la codification des phonèmes selon les normes de l'alphabet phonétique international (API), qui semblerait s'imposer en la matière, connaît tous les cas de figure : utilisation systématique en classe, utilisation par l'enseignant seulement, utilisation occasionnelle, ou aucun usage. Les réticences peuvent provenir d'une maîtrise insuffisante, de la résistance des habitudes graphémiques, ou de la crainte de créer diverses confusions (par exemple, ci-dessous, le cas du <z> et du <j> face au [z], au [j] et au [Z]) :

HG 105 : j'écris systématiquement le signe en phonétique, justement, parce que au moins ils savent que c'est un son quoi / que c'est plus un nom de...

AG 89 : théoriquement ces... ces (signes) phonétiques là il sont toujours dans les affichages de CP / donc moi il y a certains moments où je les mets pour montrer qu'un son par exemple peut être produit par plusieurs écritures, je dis : ben, voyez aujourd'hui on va faire le [s], alors on avait fait ça y a pas très longtemps, on avait fait le [s] avec juste le "s", on est toujours dans le [s] mais regardez on va voir d'autres façons de le faire / c'est une façon de rappeler l'écriture d'un geste finalement qui correspond à plusieurs écriture en graphisme, c'est... / si, ça me semble intéressant / je ne m'appesantis pas dessus, jamais

(...)

GS 94 : *oui, mais y en a qui utilisent la même parabole pour justement ne pas utiliser cette méthode parce que par exemple ils disent : on crée de la confusion / je te donne un exemple tout simple : pour [s]-[z] ça va bien puisque les signes correspondent aux lettres, aux graphèmes de référence / mais si tu fais par exemple le [ʃ], le [z] et le [ʒ]... le [ʒ] en alphabet phonétique standard... puisqu'il est pas que français... c'est un <z> écrit en petit / et si tu écris le <j> en fait ça renvoie au [j] {= le iod} / autrement dit y a des... est-ce que tu les évites ceux-là ?*

AG 95 : *c'est pour ça que je ne m'appesantis pas*

GS 96 : *d'accord... mais si jamais tu as à travailler sur le son [ʒ], tu utilises quel signe ?*

AG 97 : **je crois que quand je leur donne les devoirs en effet je mets <j>**

GS 251 : *j'ai une dernière question avant que tu {LS} t'en ailles : tu... je suppose que si tu as une maîtrise de Lettres Modernes, tu utilises aussi l'alphabet phonétique, au moins pour toi*

LS 252 : **oui**

GS 253 : *pour le... pour la structuration / est-ce que tu l'utilises après en classe ?*

LS 254 : **non**

GS 158 : (...) *est-ce que tu utilises toi, pas avec les enfants, l'alphabet phonétique pour le repérage des phonèmes ?*

SG 159 : *oui, alors moi je me le mets... mais alors pfff {soupir}... du coup, j'ai changé... **oui, je me le mets moi sur ma fiche de prép' par exemple...** {nous consultons ses documents de travail}*

GS 160 : *parce que là aussi... y en a qui l'utilisent jusqu'avec les élèves, et y en a qui font une allergie totale, y compris pour la...*

SG 161 : *non, moi je me le mets... dans la méthode il y est... dans le livre de la méthode*

GS 162 : *oui oui, je sais / en principe il y figure*

SG 163 : *voilà, il figure / **mais par contre, avec les élèves, je... j'en parle pas, si tu veux, il apparaît pas là** {dans le cahier de sons}... et une ou deux fois y a des gamins qui ont posé la question parce que sur le livre, si tu veux, y a ce... ce... donc ça je leur ai expliqué que c'était vraiment pour différencier, donc... / **je m'en sers pas***

AS 92 : *les enfants, quand ils voient l'écriture phonétique, ça les perturbe ! énormément !*

VJ 93 : **nous, on l'utilise pas**

Par voie de conséquence, les notations en usage sont souvent les graphophonèmes "standards", éventuellement assortis d'un code de repérage (dessin d'une oreille pour le phonème, d'un œil pour le graphème), même chez des enseignants qui maîtrisent l'API. Mais, compte tenu du système graphophonique du français, cette solution comporte elle aussi de nombreux inconvénients. Plus important encore : le mésusage de l'API et l'emploi des graphèmes standards induit dans certains cas des représentations et des catégorisations erronées. Ainsi la valeur des digraphèmes vocaliques souffre-t-elle de nombreuses confusions ou équivoques. Dans l'échange ci-dessous, on voit comment les graphies <in> et <un> des nasales [ɛ̃] et [œ̃] sont interprétées selon un système de correspondance faussé :

MPh 117 : *oui, c'est ça, ouais / [ɛ̃] [ɛ̃] [œ̃], dans le nez ça sonne / donc ensuite [a]-[ã], [a]-[ã], ça fonctionne {les gestes BM accompagnent les paroles} / (...) ... alors **c'est une histoire de forme de bouche / [ɛ̃]-[i], [ã]... donc la même forme...** [a]-[ã] même forme, c'est juste que ça se passe dans le nez, (...) ... le [i]-[ɛ̃] est vu avant le... avant le [ã] quoi*

GS 118 : *et y en a aucun qui a remarqué que quand on fait [i]-[ɛ̃] en fait c'est, euh... on triche !*

MPh : ???

GS 119 : ... puisque dans le [ã], c'est la même position de bouche, de lèvres que pour faire [a], y a juste à abaisser le voile du palais : [a]- [ã] / ce qui est parfaitement logique / par contre pour [i]-[ē], [ĕ] c'est pas un [i] nasal, c'est un [ε] nasal...

MPh 120 : d'accord, ouais / [i]-[ē]

(...)

GS 124 : en plus t'as le [œ̃]-[œ], [œ̃] qui n'est pas non plus un [y] nasal mais un [œ] nasal... [œ]-[œ̃]

MPh 125 : **alors vas-y : pour le [i] c'est quelque chose que...**

GS 126 : ben, en fait le [i]... on a une graphie <i-n> mais la prononciation c'est un [ē], c'est un [ε] nasal

MPh : **donc tu fais [ε]-[ē]..**

On a vu (chapitre deux) que Suzanne Borel-Maisonny et nombre de ses continuateurs utilisent le terme de *diphthongue* pour désigner les digraphèmes vocaliques. Cet usage est fâcheux car il entretient la confusion entre code phonémique et code graphémique ; il assimile les digraphèmes vocaliques monophonémiques (<ai> = [ε], <ou> = [u], <an> = [ã]) et digraphèmes vocaliques diphonémiques incluant une semi-consonne (<oi> = [wa]) ; il évoque la *diphthongaison* (changement du timbre vocalique au cours de l'émission syllabique), phénomène présent dans les langues germaniques par exemple (anglais *make* = [me<sup>h</sup>k]), mais qu'on peut considérer comme disparu ou marginal en français. Dans l'exemple ci-dessous, le terme est appliqué (avec hésitation...) aux voyelles nasales :

AG 33 : voilà / et là-bas j'avais trouvé très intéressante cette méthode / bon, d'abord ici {à l'île de Thau<sup>123</sup>} y en a beaucoup plus de "border-line" que là {à Balaruc-les-Bains} donc effectivement j'avais du grain à moudre, mais en plus au niveau phonétique, c'est vraiment des enfants qui avaient besoin d'un repère et je trouve que le... d'un repère SUPPLEMENTAIRE... et j'ai trouvé que... distinguer... que ça les aidait à distinguer ces... **c'est les diphthongues que ça s'appelle ? les [õ], les [ã], les [ē]**

Cette imprécision lexicale et peut-être conceptuelle est d'autant plus regrettable qu'en l'occurrence l'enseignante est confrontée à une situation d'enseignement où les publics rencontrent justement des difficultés particulières de discrimination de ces phonèmes. Nous aurons l'occasion de revenir sur ce point dans les lignes consacrées au Representamen et à l'Unité d'action.

Le traitement du <oi> et du <ou> pâtit aussi gravement de cette notation ambiguë. Leur similitude graphique et le fait qu'ils soient abordés de la même façon dans la méthode Borel-Maisonny (et dans bien d'autres) induit une fallacieuse assimilation phonologique. Dans l'échange suivant, on voit que l'enseignante, s'appuyant sur l'homologie graphémique, tisse entre ces deux digraphèmes un réseau d'analogies très discutables ; les phénomènes phonémiques et phonologiques sont largement occultés et semblent ici hors du champ de ses représentations :

GS 205 : (...) les phonèmes évoqués, le [u] et le [wa], ils sont intéressants parce qu'ils sont... compliqués d'un point de vue théorique / le [u] par exemple on voit apparaître... souvent y en a qui font la tête du loup {geste BM du [u]}... alors, y a toutes les variantes, hein...

<sup>123</sup> L'école où exerçait alors AG se trouve dans un quartier de Sète où les populations d'origine maghrébine sont fortement représentées.

MP 206 : je commence par un [o] {geste BM}, et je finis avec un [y] {geste BM}

GS 207 : **ça signifie que tu fais deux signes, alors qu'il y a qu'un son**

MP 208 : **oui, mais ça aide après pour le <oi>** / ça...

GS 209 : est-ce que ça les perturbe pas ? / est-ce qu'il y a pas des gamins qui passent... qui feront du coup [o]-[y] ? ou [o]-[u] ? / si tu fais [o] {geste BM} puis [y] {geste BM}, ça fait [oy], ça fait pas [u]

MP 210 : **oui, mais moi je fais [oouuu]** {son prolongé rappelant le hurlement du loup, sur lequel le geste est déroulé} / et après, je fais le chien qui aboie {geste BM du <oi> modifié : la première partie est le geste du <o>, la deuxième partie figure le <i> avec l'index levé} / donc ça permet à l'enfant quand il va passer au <oi> de pas écrire <o-u-a>

GS 211 : pourtant, dans <oi> on entend [wa] {je dissocie nettement la semi-consonne de la voyelle, ce qui donne à peu près [oa]}

MP 212 : **oui, mais si moi je fais <oi> comme le chien qui aboie** {geste BM modifié avec fin en <i>}...

GS 213 : et est-ce que tu...

LS 214 : ben, en fait, ils voient le <o> et le <i>

GS 215 : oui, je sais bien... mais y a pas... toujours pareil, le petit malin qui demande pourquoi on a un <i> alors qu'on l'entend pas ? / parce que [o]-[i] {gestes BM}, ça fait [oi]...

MP 216 : en CP, oui / en Grande Section ça m'est pas encore arrivé

Aux segments MP 210 et MP 212, il faut comprendre que l'émission est assimilée à un "son" globalisé, une sorte de pseudo-phonème non analysé. Paradoxalement, c'est le [u] = <ou>, monophonémique, qui est comme dilaté et le [wa] = <oi>, diphonémique, qui est contracté. Cette paire de digraphèmes génère approximations et embarras chez nombre des enseignants rencontrés :

NS 48 : (...) le <oi>, c'est vrai que je le fais, **et le <oi> ça me pose d'autant plus problème** / y'en a toujours qui m'écrivent <ou> et <a> / et en plus, dans les prénoms j'ai beaucoup de Salwa, etc, et nous en plus on a beaucoup de prénoms...

GS 239 : (...) comment tu fais le <oi> ?

SG 240 : le <oi>, euh...

GS 241 : parce que c'est... le geste Borel-Maisonny... est traité comme un son ou comme... ? / parce que là par contre là y en a deux...

SG 242 : ouais / mais je sais même pas lequel c'est le <oi>, tu vois... le son {lapsus pour : le geste} c'est quoi, du <oi> ?

GS 243 : {je fais le geste BM du <oi>} parce que le problème qu'il pose c'est que là y a bien effectivement deux sons, et par-dessus le marché le son c'est [o] et... enfin, [w] et [a]... alors qu'on voit <o> et <i>...

SG 244 : **ben, là je sais pas, tu vois...**

En fait, la notion même de voyelle est parfois quelque peu flottante. Le terme semble plus spontanément associé au code graphémique et à la liste canonique "a-e-i-o-u" + "y" qu'à la valeur phonologique :

MPh 107 : (...) dès le début de l'année je mets le paquet sur "qu'est-ce que c'est les voyelles ?" / après il faut qu'ils détectent les deux voyelles...

GS 108 : d'accord / excuse-moi : quand tu dis "voyelle", tu parles des voyelles <a-e-i-o-u>, les voyelles de l'écrit, c'est-à-dire encore une fois les lettres ? ou tu prends sur les sons...

MPh 109 : non non / **là les lettres ouais** / reconnaissance visuelle des <a-e-i-o-u-y> (...)

GS 54 : (...) le problème des Maghrébins c'est que si jamais ils ont chez eux un milieu arabophone, des nasales ça n'existe tout simplement pas en arabe / donc c'est un son qu'ils ne connaissent pas



AG 55 : *oui / les voyelles n'existent pas, c'est une accentuation, c'est pareil {ici AG fait manifestement référence au code graphique...}*

GS 56 : *les voyelles nasales n'existent pas (...)*

Les enseignants ont donc du mal à caractériser et faire repérer des phénomènes qu'ils cernent mal eux-mêmes :

LT 166 : *j'ai une question encore... pour les voyelles, expliquer les voyelles... parce que je m'étais posé cette question-là / quand tu dis que y'a une consonne-une voyelle, on voit beaucoup dans certaines méthodes le... bleu-rouge... là-dedans {le manuel} c'est comme ça, non ?*

GS 167 : *oui, oui, y'a des couleurs*

LT 168 : *je l'ai vu dans "Léo et Léa" {manuel de lecture CP de Thérèse CRUCHE et Michelle SOMMER, BELIN, 2004}... (...) et donc, je savais pas si c'était utile de le mentionner / parce que j'ai pas beaucoup parlé des voyelles et consonnes / en fait, chaque fois que j'ai parlé des voyelles, c'est quand on est venu à travailler les problèmes comme le [s]-le [z], les [Z], les tableaux de valeurs avec le <g> et le <c>... j'en ai pas parlé plus tôt aux Grande Section et je suis en train de me poser la question / je voulais leur en parler parce que justement j'ai senti... mais sans vraiment... voilà... senti que les syllabes c'était une voyelle-une consonne, ou une consonne-une voyelle, mais je sais pas avec eux comment le matérialiser... si le mettre en évidence ou pas, si c'est utile ou pas... **et j'ai voulu aussi définir les voyelles, bon, sans juste dire c'est <a-e-i-o>...** voilà... leur faire sentir... au début j'ai dit "c'est les sons qui chantent", enfin qu'on peut tenir*

GS 169 : *oui / c'est pour ça qu'on fait des vocalises...*

LT 170 : *mais ils m'ont fait [vɥv]...*

Comme pour les voyelles nasales, un usage éclairé de l'API pourrait aider à clarifier le cas du <oi> = [wa] en manifestant la notion de semi-consonne qui semble quasiment ignorée :

GS 102 : *le <oin> et le <oi>, ils posent des problèmes... bizarres, parce que justement ils sont répertoriés comme des phonèmes, alors qu'ils n'en sont pas, quoi / mais comme elle {Mme Borel-Maisonny} n'a pas utilisé ce qu'on appelle les semi-consonnes... elle utilise très peu les semi-consonnes, elle fait que le [j] {le "yod"} / elle utilise pas la semi-consonne [w] {"wa" ou "ué"}, et du coup elle est obligée de rajouter un phonème "oi" qui en fait n'existe pas, puisque c'est un phonème mixte*

LT 103 : *je sais pas du tout... (...)*

Pour les autres catégorisations des consonnes, nous avons déjà vu, dans les lignes consacrées à l'Actualité potentielle, que de nombreux flottements lexicaux et notionnels étaient repérables :

AG 258 : ***moi je fais des sonores au début**, et après...ben, les [ɔ̃], les [ã], les [ɛ̃], on est dans la finesse... je garde ceux pour lesquels il faut être fin à la fin... par contre, sur ceux qui vont être compliqués, comme je te disais le "s" tout à l'heure... je passe la formule la plus simple... pas très tard... et puis après on revient faire les finesses (...)*

GS 259 : *d'accord / quand tu dis "compliqué", c'est pas forcément compliqué du point de vue phonétique, ça peut être : qui posera des problèmes en transcription, etc*

AG 260 : *voilà*

GS 261 : *quand tu me dis "des sonores", tu veux dire quoi exactement ?*

AG 262 : *ben, celles qui pètent /... ben, toutes les voyelles et le [pa] {le phonème explosif initial est très marqué et la voyelle surajoutée accentue le phénomène} et le [k] {même accentuation du trait explosif}...*

GS 263 : *du point de vue strictement théorique, ça c'est pas des sonores, c'est des sourdes... {rire}*



GS 154 : ben [k] et [g], si jamais on... moi ce que je dis c'est qu'on pourrait essayer d'avoir un truc... par exemple, tu fais... on fait souvent repérer la vibration là {larynx}, bon, pour certains sons / mais on pourrait systématiser et chercher tous les sons avec lesquels ça vibre / et on aura donc tout ce qu'on appelle les consonnes sonores / et dans ce cas ça permettra de distinguer le [p] qui est sourd du [b] qui vibre, et du coup [k]-[g] / (la différence entre) [k] et [g] elle est pas au niveau articulatoire, elle est (due) au fait que ce soit... un est sourd, l'autre sonore / si jamais on prend avec les gamins l'habitude de vérifier chaque fois le trait "sonore ou pas sonore", "nasal ou pas nasal", il me semble que ça permettrait de mieux percevoir ces différences, quoi

LT 155 : **d'accord / donc "sonore" c'est quand ça vibre, c'est quand y'a...**

La distinction entre occlusives (explosives) et constrictives (fricatives) apparaît aussi incertaine dans plusieurs échanges et à travers divers indices (par exemple, les catégorisations et classifications sur lesquelles s'appuient les progressions didactiques). Pour ce qui est des autres critères articulatoires, la terminologie scientifique n'apparaît que marginalement dans les discours, et pas toujours comme exprimant un appui effectif :

VJ 252 : ... le [g] on le sent, **c'est guttural**... le [k], c'est juste devant... euh le [œ]... euh... voilà / après, c'est... euh... pour le [e], le [ɛ] {gestes BM et mimique de dénégation}, bon... pffff {gros soupir}... après, y a des sons... tu peux pas... / le [a], le [ɑ]... tu vois, ça je le... parce que on l'entend... **c'est nasal**... tu l'entends... ça... (...)

AS 426<sup>124</sup> : ... et à côté un petit mot / point / après, y avait pas de... / Virginie est arrivée avec ça {elle montre les affichages BM} / elle a dit : "**les labiales**, les ci, les mi..." / j'ai dit : "on s'assied, on écrit..." (...)

LT 12 : ben, suivant les... suivant les gestes,... le fait déjà de faire {mimique de constriction labiale}... moi, le [m]... moi pour le [m] et le [n]... **je suis pas du tout calée "occlusive, nasale..", tout ça** {rire}... enfin, bon, je découvre doucement, je le ressens mais je l'ai pas du tout appris / et... pour le [m] et le [n]... bon, c'est vrai que le [n], on a senti, on a mis les doigts {geste BM}, on a senti que ça vibrait, que ça passait bien dans le nez, donc c'est pour ça qu'on met les doigts ici / pour le [m], moi je me base... plus que sur les trois doigts {geste BM}, je me base plus sur le [mmm] {mimique d'occlusion labiale}, sur les lèvres serrées [mm] / sur le [p], ça va être le son qui est... {mimique d'occlusion labiale et poing fermé} c'est serré... quand on ouvre, ben on ouvre les lèvres et on ouvre les mains...

Là encore, il est utile de préciser qu'au cours de ces mêmes entretiens le chercheur a utilisé plusieurs de ces termes spécialisés : nasale<sup>125</sup> x 25, labiale x 7, occlusive x 5, constrictive x 5, fricative x 4, semi-consonne x 3, dentale x 2 ; mentionnons aussi cordes vocales x 8 (seuls deux enseignants, MPh et MP l'utilisent une fois), voile (du palais) x 11, larynx x 2 et pharynx x 1.

Il faut mettre un peu à part dans ce panorama LS, qui est titulaire d'une Maîtrise de Lettres modernes et qui, comme nous l'avions vu *supra* est, en la matière, plus proche de la terminologie et des problématiques universitaires ; ses propos et ses pratiques (lisibles à travers le matériel didactique) manifestent une bonne maîtrise des catégorisations phonologiques, qui s'appuie certainement aussi sur

<sup>124</sup> Ici, AS évoque sa "découverte" des outils phonologiques et de la méthode Borel-Maisonny, lors que VJ (cf. citation précédente) est arrivée dans son école.

<sup>125</sup> Comme pour les autres termes cités ici, je traite globalement les mots d'une même famille ; par exemple : nasal(e), nasalisation, nasalité, naso-, etc.

son expérience personnelle du codage gestuel (communication avec son grand-père aphasique). Mais, si pour la majorité des enseignants interrogés une difficulté importante se trouve être celle de l'harmonisation de leurs connaissances insuffisantes avec leurs expériences incernables, pour LS l'hiatus semble se situer entre des connaissances "théoriques" et une expérience complexe mais anormale<sup>126</sup>. Voici comment elle évoque l'épisode de son enfance où elle a rencontré la méthode Borel-Maisonny et où cette dernière est devenue un vecteur communicationnel avec le grand-père aphasique :

*LS 3 : ben, moi, il est tombé malade un an après ma naissance / moi je suis née en soixante-treize, donc en soixante-quatorze et avant même le CP, je devais avoir quatre-cinq ans, j'assistais déjà aux séances d'orthophonie / donc moi je l'ai découverte pas du tout par le biais de l'école, mais plutôt par l'expérience personnelle, et surtout par rapport à ça, par l'orthophonie pas du tout par le... le langage ou... / donc euh... peu à peu... enfin, je l'ai complét(ement)... je l'ai intégrée sans savoir, euh... sans l'analyser, sans savoir d'où elle venait etc, je l'ai intégrée puisque j'avais tous les sigles... tous les signes petite, déjà je savais parler à mon grand-père, on parlait avec les signes (...) mais je... sans avoir étudié, euh... quoi que soit, ni livre ni... **je l'ai vécue en fait, c'est tout***

En définitive, si l'on considère les cursus de tous les enseignants rencontrés, on peut estimer de façon quasi-certaine que tous ont rencontré ces problématiques, ces catégorisations, ces termes et ces outils à un moment ou un autre de leur formation initiale ou continue ; tout ce matériau est d'ailleurs aisément accessible dans les ressources officielles, dans nombre d'ouvrages et opuscules, ou sur Internet. Mais il semble que les seuls savoirs "nus" ne suffisent pas toujours. Et que leur connaissance ne signifie nullement leur appropriation. Dans l'échange ci-dessous, voici ce que dit SG, qui a étudié ces questions lors de la récente préparation de son CAFIPEMF<sup>127</sup> :

*SG 64 : ... il me semble que je suis plus sur l'entendre... voilà, et que dès que je peux... parce qu'en fait, sentir, justement j'ai peut-être pas assez de connaissances, tu vois... sur vraiment où se situent les sons, voilà... quels sont les sons qui sont proches... **enfin, tu vois là peut-être il me manque vraiment des... des apports théoriques, hein...** voilà / je travaille d'abord sur l'entendre et dès que... dès que je peux, je le... renforce avec ce que je sens, tu vois... voilà*  
*GS 65 : c'est... c'est pas pour faire un questionnaire, mais... on verra ça plus tard... **est-ce que tu connais par exemple la classification des consonnes, des voyelles... tu as dû la voir...***  
*SG 66 : ouais, mais... / je l'ai, oui oui, je l'ai... / **je l'ai mais par exemple là tu vois peut-être je pourrais... rater, quoi / tu vois, si tu me demandais de le faire, euh...***

Quand certains évoquent une totale absence d'information sur le sujet, on peut donc penser que le propos est exagéré, à moins qu'il ne soit le reflet d'un oubli radical (ce qui est tout aussi significatif). D'ailleurs, les quelques occurrences de la terminologie scientifique et l'apparente familiarité manifestée par l'immédiate compréhension des propos "techniques" du chercheur montrent que les cursus initiaux ou les

<sup>126</sup> LS n'a d'ailleurs pas raccordé spontanément son expérience de la méthode Borel-Maisonny avec son activité d'enseignement (et apparemment pas davantage avec son cursus universitaire de Lettres modernes et de Sciences de l'éducation) ; LS 3 : (...) ... tous les signes petite, déjà je savais parler à mon grand-père, on parlait avec les signes / et euh... et donc après je l'ai... **ben j'y ai plus repensé, en tout cas dans le cadre du travail**, et après, des années après j'ai démarré en région parisienne, donc j'ai fait sept ans de ZEP, et je suis revenue ici y a quatre ans / et quand je suis revenue, j'ai une amie qui me dit : je vais essayer Borel-Maisonny, est-ce que tu connais ? / on avait une classe de Moyens-Grands, donc je faisais des compléments de service / et je lui dis : ben oui, je la connais même très bien, mais j'ai jamais pratiqué en classe

<sup>127</sup> Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur – Professeur des Écoles Maître Formateur.

éléments de formation ultérieurs ont au moins permis une initiation à ces problématiques et à ces outils. Mais il apparaît nettement que la formation a été sur ce point inefficace et probablement insuffisante, et surtout qu'elle n'a pas été "incorporée" :

*AS 424 : à l'IUFM, la seule théorie qu'on a eue, ça a été le tableau avec euh... qui représente...*

*SC 46 : d'accord / oui, mais après, voilà... c'est vrai qu'au niveau de la formation, moi quand je suis sortie à l'époque de l'Ecole Normale, j'étais pas d'attaque / parce que on a eu... vraiment c'était limité au niveau de la... (...) et puis faudrait, voilà... on n'est pas spécialistes non plus, donc on a zappé un peu / on avait bien le fameux tableau là, on nous l'avait... euh... c'était \*\*\* mon prof... on avait, bon... il était quand même assez pointu là dedans... (...) il nous expliquait, mais c'est quand même assez compliqué... **et puis on l'a pas vécu dans notre corps à nous** / c'est à dire que c'était resté théorique / on avait le tableau, euh... avec... je me souviens plus des termes... labio-machin... les labiales, les nasales... (...) mais on l'a pas vécu nous / moi je pense que c'est important... après, moi, avec mes élèves, justement en faisant les sons j'essayais de voir [l]-[ll] {mimiques et gestes articulatoires}... alors leur dire que [ll] la langue touche le palais... et tout ça, ben on l'a pas fait en... dans notre formation, donc euh.. c'est pas... (...)*

Les enseignants ont donc beaucoup de mal à sentir, comprendre et formaliser les phénomènes, et sont par voie de conséquence fort démunis pour étayer les élèves dans leurs apprentissages. Le recours aux catégorisations et à la terminologie scientifique ne les aiderait certes pas vraiment au niveau pédagogique (il ne sert à rien d'expliquer à un enfant de Maternelle qui prononce [mɛkrɛsə] pour <maîtresse> qu'il s'agit bien d'une occlusive orale sourde mais que, certainement par attraction de la fricative uvulaire consécutive, il a produit une vélaire à la place d'une dentale) mais cela contribuerait à une clarification conceptuelle pour l'enseignant et lui permettrait peut-être de mieux appréhender les questions articulatoires. Certains phénomènes pourraient être abordés plus rationnellement (par exemple, les attractions articulatoires ou les processus d'économie) et un certain nombre d'outils inspirés des méthodes de correction verbo-tonale<sup>128</sup> pourraient être mis en place.

Les ressources et références universitaires et/ou scientifiques procurées par les cursus de formation sont complétées par diverses lectures pédagogiques et didactiques, comme l'ont montré les questionnaires initiaux et comme l'ont confirmé les entretiens. En outre, les documents et les ressources officielles, même s'ils ne sont pas scrupuleusement étudiés et mis en œuvre, constituent un "fond commun" disponible et une information minimale est assurée par la hiérarchie pédagogique ; les manuels se font d'ailleurs le reflet des préconisations des Programmes et un certain nombre d'éléments peuvent désormais être considérés comme faisant partie d'une *doxa* des enseignements scolaires (même si les lignes précédentes ont montré qu'ils n'étaient pas nécessairement maîtrisés). Mais, tant sur les questions d'apprentissages que sur celles de l'accès au lire-écrire, aucune ligne théorique spécifique n'est expressément revendiquée par les divers enseignants interrogés, pas plus qu'elle ne se dégage de leurs propos ou de leurs pratiques<sup>129</sup>. On peut donc considérer que la culture scientifique des enseignants

<sup>128</sup> Cf. chapitre 1.

<sup>129</sup> La seule référence commune à deux des enseignants interrogés est Jacques Fijalkow (1990, 1997), cité par PB dans le questionnaire initial (*intérêt personnel pour FIJALKOW et la méthode "4 saisons pour lire au CP" permettant une approche*

utilisant la méthode Borel-Maisonny et collaborant à cette étude ne diffère pas sensiblement de celle de leurs collègues<sup>130</sup>.

On a vu néanmoins qu'ils semblaient particulièrement sensibles à la question de la corporéité, même si leur posture relève plus de l'intuition que d'une démarche heuristique scientifique. Ainsi plusieurs d'entre eux ont-ils fait allusion aux *profils* de La Garanderie (1980) :

LB 7 : *ah ben, voilà, moi j'essaie de... de croiser toutes les entrées possibles, quoi / donc l'aspect auditif, hein : j'entends le son / l'aspect visuel : je vois ce que je fais avec mes... ma bouche... enfin, ce que les autres font, et puis aussi voir la graphie, hein / et puis euh... et puis donc le corps, hein : ressentir quand y a du souffle, quand ça casse, quand ça... voilà*

LS 3 : (...) *quand on va voir une lettre, associer à cette lettre un son... et du coup c'est vrai qu'on a remarqué qu'ils retenaient beaucoup mieux déjà... parce qu'ils avaient... une image visuelle / alors, pour certains ça marche absolument pas, ils en ont pas besoin parce qu'ils sont au contraire... c'est des enfants qui écoutent donc... c'est les auditifs, eux ils ont le son tout de suite, mais les visuels ça les aide... ça les aide*

SG 50 : (...) *qu'est-ce que je fais ? ben, j'ai pas trop de... tu vois, je lui dis qu'elle y fasse attention, que quand elle entend ce son elle essaie elle de... tu vois, de voir si c'est plutôt celui qui est... qu'elle essaie de percevoir auditivement si c'est plutôt celui qui est... vers le [a] ou plutôt celui qui est vers le [o], mais...*

BD 10 : (...) *l'idée du geste, je trouvais ça sympa et puis... je me suis dit : on va voir / le fait que ceux qui sont... pas forcément en mémoire auditive, qui ont pas forcément des...*

La dernière citation associe les *profils* de La Garanderie aux processus de mémorisation, et d'autres enseignants ont évoqué ces questions :

GS 73 : *autrement dit, la mémoire kinesthésique, des mouvements, va faire un ancrage de plus*  
SC 74 : *je trouve qu'elle est plus efficace que la mémoire... bon, je sais pas comment elle s'appelle... peut être "abstraite"...*

VJ 1 : (...) *j'ai trouvé que c'était... super efficace pour des gamins qui arrivaient pas en fait à... à mémoriser la correspondance entre la lettre et le son / le fait de passer par le corps, de passer par le... voilà, par les gestes, tout ça... ça les aidait en fait à mémoriser le... le son*

AG 75 : *ça... pour moi, ça s'appuyait sur un stage que j'avais fait sur la mémorisation et les façons de mémoriser, donc j'avais bien appris qu'on avait la visuelle, l'auditive et la kinesthésique, que dans l'ensemble on était presque tous à dominante vis(uelle)... qu'on n'était pas tout l'un ou tout l'autre, que la majorité des gens étaient à dominante visuelle, quelques-uns avaient une dominante auditive, et on a tous un complément kinesthésique, à proportions variables (...)*

Plus généralement, il semble que bon nombre des enseignants aient été attirés assez spontanément par cette émergence de la corporéité dans l'univers des apprentissages scolaires réflexifs. On peut certainement y voir un écho des principes d'éducation active, et aussi comme une intuition de

---

*culturelle de la lecture à condition que les aspects relatifs au décodage ne soient pas négligés) et évoqué en LT 51 : (...) là on travaille avec des mots, là comme ça {elle prend une boîte de fiches} (...) / au départ on part avec <maman>, <papa>... si tu connais le livre, c'est "Entrer dans l'écrit" {ouvrage de Jacques Fijalkow}... (...)*

<sup>130</sup> Bien sûr, certains ont connu des parcours et des expériences particulières (enseignement spécialisé par exemple), d'autres ont des connaissances propres : ainsi AS, occitaniste, a cité quelques appuis conceptuels ou didactiques fournis par cette compétence, tels que le traitement de l'accent circonflexe pour le mot *fête* mis en regard de l'occitan *festo* ; mais cela ne va pas bien au-delà des appuis classiques fournis par l'étymologie (*fête* / *festif*). En somme, de telles spécificités individuelles se retrouveraient dans tout panel d'enseignants, et elles ne semblent pas particulièrement significatives sur le plan du Référentiel.

l'importance de ce paradigme :

*AS 429 : mais moi c'est en écoutant Virginie, la porte ouverte... en passant... en la regardant... en lui disant : "mais tu... tu fais quoi là ?... parce que ça m'intéresse..." / de sentir, de voir qu'elle avait le son dans le corps, le geste qui exprimait... j'ai dit : "ça ça fait partie de... de la Maternelle, on y est en plein !" / alors j'ai dit : "aide-moi"*

*BD 10 : (...) on en avait parlé, elle me dit : ben, j'ai une méthode là, avec des gestes, etc... et donc elle m'avait passé le bouquin et moi, l'idée du geste, je trouvais ça sympa et puis... je me suis dit : on va voir*

*AG 1 : (...) pourquoi est-ce que à un moment donné on trouve que c'est important cette histoire de corps, là ? de gestuelle, de... tout ça*

*(...)*

*AG 5 : mais parce que c'est des ENFANTS / (...) enfin, pour moi c'est du B-A BA : parce que c'est des enfants / parce que quand on observe des enfants de six ans, on sait bien que six heures figés devant leur table, c'est un effort... impossible, et que... et que y a des bras, y a des jambes, faut que ça bouge, ça... voilà / et que... ben, les mobiliser pour... pour la tâche ça ne peut être qu'intéressant*

Mais en ce qui concerne la physiologie de la parole et le processus de praxis phonatoire<sup>131</sup>, ce sont bien des éléments corrélés à la méthode Borel-Maisonny qui semblent constituer les principales sources. Nous avons déjà vu que, dès qu'il s'agit de procédés gestuels, le matériau Borel-Maisonny se retrouvait sous des formes plus ou moins retravaillées dans tous les manuels, toutes les ressources (y compris officielles) et toutes les références.

Aucun des enseignants n'a mentionné les ouvrages initiaux de Suzanne Borel-Maisonny (1960), qui n'étaient pas non plus cités dans les questionnaires initiaux<sup>132</sup>.

Les manuels de Clotilde Silvestre de Sacy (1960) et de ses continuateurs sont mentionnés par quelques enseignants et certains les ont même en leur possession<sup>133</sup> ; mais ils sont généralement conservés "en archives" et ne jouent un rôle effectif ni dans les enseignements ni dans les systèmes de références convoqués lors des entretiens :

*BD 10 : ... j'en avais discuté avec une copine qui était à l'époque maîtresse RASED et... (...) on en avait parlé, elle me dit : ben, j'ai une méthode là, avec des gestes, etc... et donc elle m'avait passé le bouquin et moi, l'idée du geste, je trouvais ça sympa et puis... je me suis dit : on va voir (...)*

*MPh 1 : alors / quand j'ai commencé à euh... ici, en fait euh... l'année où j'allais avoir les CP euh... en entier... (...) ce qui était pénible c'est que... à chaque fois j'imprimais l'image... enfin, je photocopiais leur page de l'édition... de... des bouquins qui sont là-bas {réédition 1982 de "Bien lire et aimer lire" de C. SILVESTRE DE SACY chez ESF} je les mettais dans un cahier (...) / la deuxième année, j'ai dit "ben, c'est moi qui vais le faire" / quand il commence à y avoir les consonnes et qu'ils commencent à savoir écrire en attaché et... voilà / j'appelle ça le classeur de sons*

*HG 15 : on est tombés... on a fouillé hein, il me semble...*

<sup>131</sup> La seule réelle allusion à la physiologie de la parole, à la phonétique articulatoire et au tractus vocal a été faite en LT 164 : moi j'avais commencé à regarder pour les sons sur Internet mais... y'a des schémas, avec la langue et tout... c'est trop... enfin, j'ai du mal à voir le schéma, du coup j'avais pas... j'avais pas plus... euh, capté / ça m'a plus aidé ça {les affichages des signes BM} pour moi, que d'aller voir, euh... parce que ça me... j'avais du mal à rentrer dedans

<sup>132</sup> MPh avait indiqué "ouvrages Borel-Maisonny" dans son questionnaire ; mais il s'agit en réalité des manuels de C. Silvestre de Sacy.

<sup>133</sup> Dans le questionnaire initial, ils n'avaient été mentionnés que par LT et MPh.



CHD 16 : ben, après on a cherché par rapport... je suppose que c'est...

HG 17 : et j'ai trouvé des bouquins...

(...)

GS 25 : ce doit être l'ancienne édition sûrement / c'est "Bien lire et aimer lire" {C.Silvestre De Sacy, ESF, 1982}

HG 26 : voilà, c'est ça / je l'ai pas ressortie, je l'ai... ben voilà, **maintenant je l'ai dans un carton**

Les ressources principales sont ailleurs. Les enseignants interrogés ont souvent mentionné celles qu'offre Internet, et parmi elles tout un réseau d'utilisateurs et de promoteurs de la méthode Borel-Maisonnny<sup>134</sup> :

VJ 84 : et euh... donc j'ai récupéré ça, au départ en fait, elle m'avait donné ça la collègue de Lamalou, et puis... et puis je me suis fait mon... voilà / et puis après... **alors, j'ai utilisé des exercices que j'ai trouvés sur Internet / des exercices sur... vraiment... avec les photos des gestes, quoi**

GS 85 : trouvés où sur Internet ? parce que moi j'ai une adresse de site...

AS 86 : "petits pas"

VJ 87 : à "petits pas", ouais {petits-pas.com} / **c'est un site d'une instit de CP qui s'appelle "petits pas" / tout collé je crois... petitspas.com, ou petitspas.fr...**

AG 150 : non, moi ça... j'ai attendu longtemps / j'ai attendu longtemps avant de me lancer dans le CP / c'est pas... non, c'est pas mes souvenirs / ce que je t'ai dit sans doute au niveau de l'Ecole Normale, c'est que juste après l'Ecole Normale j'ai été ZIL {enseignant remplaçant sur Zone d'Intervention Limitée} pendant longtemps et que j'ai trouvé que c'était très intéressant pour grappiller, pour comparer / je voyais des... notamment au CP j'ai vu plusieurs méthodes... plusieurs... des manuels... et ça m'a permis quand même de savoir ce que j'aimerais faire, comment je pouvais moi me... dans quoi j'allais me sentir à l'aise et tout ça / et puis cette méthode {la méthode Borel-Maisonnny} elle est arrivée pour moi avec mes amitiés RASEDesques qui m'ont parlé de ça et qui m'ont donné la fiche des photos, et après je me suis débrouillée toute seule / **et après j'ai tout retrouvé sur le site de "La Petite Souris" {http://lps13.free.fr} que j'utilise énormément et où y a de nouveau les photos...**

GS 151 : le site de la "Petite Souris" ? je le connais pas celui-là / moi je connais les "Petits-pas"... la "Petite Souris" ?

AG 152 : "La Petite..." ohhh ! "La Petite Souris" c'est la bible de la méthode

(...)

AG 158 : ah, moi c'est celui-là mais... y a tout tout tout / tu tapes "fiches profs", et tu vas dans le... **tu cliques sur "fiches profs "et tu vas voir, y a les images, y a... tout tout tout / un capital de mots à utiliser... c'est extraordinaire**

C'est donc par une sorte de mutualisation du matériel et des outils de base, mais aussi par une relative mise en discussion de ceux-ci, que la méthode Borel-Maisonnny entre dans les pratiques<sup>135</sup>. J'ai déjà

<sup>134</sup> LT, dans le questionnaire initial, avait mentionné le site dont est extrait le document ouvrant le chapitre 3 : <http://membres.multimania.fr/isabellebreil/BorelMaisonnny.htm>

<sup>135</sup> Ce processus d'essaimage par Internet est du même ordre que le phénomène de transmission de proche en proche que j'avais déjà constaté lors des enquêtes préliminaires et que j'ai pu voir en œuvre lors des visites. Ainsi la méthode Borel-Maisonnny est-elle "passée" de VJ à AS, entre HG et CHD, et entre LS et MP. Et SG raconte comment se met en place tout un réseau dans et autour de son école : GS 136 : et quand tu dis que vous faites la même chose, ça signifie que vous avez le même objectif ou que vous employez la même méthode ? c'est... en clair : est-ce que la méthode Borel-Maisonnny est utilisée aussi par les collègues ? / SG 137 : ouais / elle est utilisée, ouais ouais / GS 138 : et est-ce qu'elle est utilisée aussi en amont, en Maternelle ? tu le sais ? / SG 139 : euh, alors justement là, si tu veux, l'instit' de Grande Section... puisque du coup dans le cadre du cycle 2 y a la liaison Grande Section-CP, elle a mis cette année... c'est la première année qu'elle met... gym, et c'est super parce que du coup, tu vois, ça va... [le terme "gym" a ici de quoi surprendre ; il faut comprendre qu'autour d'activités psychomotrices va s'effectuer une introduction à la méthode Borel-Maisonnny].

évoqué<sup>136</sup> certains des sites les plus fréquentés, et j'avais alors souligné certaines des déclarations affichées. Ainsi, sur le blog du "Chêne parlant" (qui cite lui-même les sites "Petits pas" et "La petite souris", respectivement mentionnés par VJ et AG), l'auteur (qui n'utilise pas l'API...) invite-t-il à abandonner certains gestes *inutiles* (les voyelles par exemple), *moins opérants (...)* ou peu "marquants" ; il conseille aussi des modifications visant à rendre des gestes plus *efficaces* ou plus *adéquats*. Ces attitudes et ces propos (et certainement d'autres, de la même veine) trouvent de nombreux échos chez les enseignants interrogés : méfiance vis-à-vis de l'API, suppression de gestes inutiles ou inefficaces, personnalisation de certains gestes jugés inappropriés. Nous verrons cependant que les modifications apportées à la méthode de base ne sont pas partout les mêmes, que la pertinence des gestes n'est pas toujours évaluée à la même aune, et que ce que l'un proscrit peut parfaitement être loué par l'autre. Mais ni les principes de la méthode ni son efficacité ne sont remis en cause ; et à vrai dire, ils ne sont finalement jamais vraiment analysés dans leurs fondements théoriques quant aux problématiques de la corporéité, et les gestes restent opaques dans leur rôle, dans leur logique et dans leur motivation.

En définitive, tous les enseignants interrogés ont une référence commune et unique : l'atlas des gestes constitué<sup>137</sup> à partir des planches photographiques de la première ou de la deuxième édition de *Bien lire et aimer lire* (Silvestre de Sacy, 1960, 1997)<sup>138</sup>. Dans le questionnaire initial, les "images" étaient mentionnées par la quasi-totalité des participants<sup>139</sup>. Le plus souvent, elles ont été trouvées sur Internet et les enseignants se les sont procurées directement ou indirectement<sup>140</sup>. Comme bien peu connaissent réellement les ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny et même les manuels de Clotilde Silvestre de Sacy, c'est donc selon toute vraisemblance ce matériau iconographique qui fonde majoritairement les représentations de la méthode et qui en détermine les usages.

*LT 2 : ben, je l'ai découvert, en fait... j'étais avec... c'est une collègue, quand j'ai (...) débuté, au tout début... j'ai eu un CP en premier poste... c'est elles qui m'ont montré des choses qu'elles avaient et sur la leçon apparaissaient des signes / je savais pas ce que c'était / **j'ai cherché sur Internet** / je suis tombée dessus (...)*

*GS 87 : (...) {je relis le questionnaire préalable} réception... il y a marqué aussi, pour le matériel, "images"... donc je suppose que...*

*LS 88 : oui / c'est les images Borel-Maisonny*

*GS 89 : les manuels, ou les images qu'on a sur Internet ? parce qu'on les trouve partout, quoi*

*LS 90 : oui / **les images sur Internet...** elles sont vieillotées mais...*

*SG 32 : donc si tu veux j'ai eu vraiment le bouquin entre les mains, et donc si tu veux y avait vraiment des explications quand même, sur les sons et tout ça, donc... / mais c'est vrai que... la première année j'ai dû le regarder un peu, et puis là je l'ai même plus, tu vois / **donc je vais sur Internet, je récupère mes images...***

<sup>136</sup> Cf. *supra* chapitre 1 (1.8.2. : Rayonnement et diffusion).

<sup>137</sup> Il s'agit parfois de montages réalisés par les utilisateurs puis mis en ligne.

<sup>138</sup> Cf. *supra* chapitre 2 (2.2.4. : Transferts).

<sup>139</sup> Deux questionnaires seulement ne les mentionnaient pas expressément ; mais l'intitulé "liste des signes" pouvait aussi renvoyer à elles. Les deux enseignants concernés n'ont pas participé aux entretiens.

<sup>140</sup> Dans le questionnaire, c'était déjà la source mentionnée par LT, MPH et SG.

LB 73 : *mais si tu veux, moi en plus, quand je l'ai eu dans les mains, j'en ai fait que des photocopies, et puis après moi ce qui m'intéressait c'était les photos, et puis... et puis voilà quoi, hein*

GS 74 : *okay*

LB 75 : *je... j'ai même pas lu le bouquin (...)*

AG 158 : *ah, moi c'est celui-là mais... y a tout tout tout / tu tapes "fiches profs", et tu vas dans le... tu cliques sur "fiches profs" et tu vas voir, y a les images, y a... tout tout tout / un capital de mots à utiliser... c'est extraordinaire*

GS 159 : *j'irai voir ça / d'ailleurs on avait évoqué les sources {lors de l'entretien précédent}... (...) donc, des images Borel-Maisonny que tu as récupérées donc apparemment là-dessus, ou sur un... ?*

AG 160 : *non non / que... les copines du RASED*

(...)

GS 181 : *ouais ouais ouais, d'accord / après, (...) on avait évoqué la question du support, du matériel... donc, livre... tu utilises lequel ? je sais plus quel livre c'était... / c'est le livre Borel-Maisonny ? "Bien lire et aimer lire" ?*

AG 182 : *oh non ! / j'ai rien moi, de Borel-Maisonny / j'ai la fiche de... j'ai les affiches et puis voilà*

VJ 80 : *voilà / moi j'ai récupéré... en fait j'ai récupéré... au tout départ, j'ai récupéré les sons / juste la page "sons"... voilà {elle me montre les affichages et nous les commentons}*

(...)

GS 85 : *trouvés où sur Internet ? parce que moi j'ai une adresse de site...*

AS 86 : *"petits pas"*

VJ 87 : *à "petits pas", ouais {petits-pas.com} / c'est un site d'une instit de CP qui s'appelle "petits pas" / tout collé je crois... petitspas.com, ou petitspas.fr...*

(...)

VJ 334 : *je t'avoue que je suis rien allé chercher sur Borel-Maisonny / j'ai vu ces sons-là, ça m'a plu, c'est... mais après, au niveau théorique, je... je sais rien sur cette méthode-là / je sais que c'est une méthode qui est utilisée par les orthophonistes... point barre*

### 3.3.7. Representamen

#### **R = Perceptions, phénomènes signifiants**

Rôle et motivation des gestes BM / "entendre" et "dire" / difficultés (nasales, digraphèmes vocaliques, discriminations fines et "régionalismes", résistances...) / réussites ("quand l'élève comprend"... ) / les apprentissages : indices et questionnements (affectivité, corporéité,...)

Une sorte d'intuition (ou de *prédisposition*) a poussé les enseignants concernés vers la notion de méthode gestuelle et c'est ainsi qu'ils ont rencontré la méthode Borel-Maisonny. Mais, compte tenu des lacunes de formation et du contexte professionnel, le matériau opératoire brut constitué par le système gestuel est aussi devenu une représentation globale de la méthode et son archétype structurel. Or, dans le chapitre 2, l'analyse de ce matériau en avait montré les nombreuses imperfections principielles et formelles, et surtout l'absence de logique et de syntaxe qui auraient permis une interprétation éclairante et une utilisation judicieuse. Le découpage opéré dans le système phonologique français y est en bien des points discutables<sup>141</sup> et les rapprochements entre "sons" parfois très maladroits<sup>142</sup>. Dans les lignes

<sup>141</sup> Cf. *supra* chapitre 2 (2.2.4. Transferts).

<sup>142</sup> Alors que la méthode est censée axée sur les "sons", on instituera ainsi un appariement <b>/<d> sur la base de leurs graphèmes "en miroir", occultant la parenté articulatoire du [d] avec le [t] que la méthode primitive conservait, ou le sous-système des labiales [p]/[b]/[m]. En fait, les traits graphémiques viennent souvent remplacer ou parasiter les traits

consacrées au *Référentiel*, nous avons ainsi vu comment, du fait de l'éviction des semi-consonnes [w] et [ɥ] et du mésusage de l'API, le traitement des digraphèmes vocaliques<sup>143</sup> s'empêtrait dans une impossible conciliation des faits phonologiques et des usages graphophoniques. Pourtant, si les enseignants interrogés ont adopté cette méthode et l'ont conservée, c'est bien qu'elle leur est apparue comme une solution à des problèmes antérieurs et qu'ils ont constaté son efficacité dans leur pratique enseignante. Précisons d'abord que les points d'achoppement que j'ai pointés dans mes analyses se retrouveraient, sous une forme ou une autre dans la plupart des autres méthodes disponibles dans le panorama de l'édition scolaire, ou que d'autres carences pourraient y apparaître. Et rappelons que nul ne peut aujourd'hui prétendre avoir trouvé LA méthode parfaite.

La spécificité indéniable de la méthode Borel-Maissonny, c'est bien son utilisation du codage gestuel, dans lequel on peut trouver un écho du principe d'anamorphose de la praxématique, et qui offre des possibilités de "manipulation" du matériau phonémique et d'exploration des processus phonopraxiques. Mais nous avons aussi vu que cette dimension était en concurrence avec l'idée d'une référence graphémique, que cette bipolarité n'était pas toujours harmonieuse, et même que la deuxième dimension avait tendance à supplanter la première, voire à l'occulter. Comment les enseignants perçoivent-ils ce matériau, quelles représentations se font-ils de ce système, et comment vivent-ils les échanges de ces signaux corporels entre eux et leurs élèves<sup>144</sup> ?

Nous avons vu (et nous y reviendrons pour l'*Unité d'action* et pour l'*Interprétant*) dans les questionnaires initiaux et dans les entretiens que plusieurs enseignants considéraient la gestuelle comme un excellent outil pédagogique. Elle permet en effet de faire une place au corps (exutoire mais aussi dynamisation, mise en espace et en mouvement), de mettre en place des dispositifs d'enseignement commodes (vérification immédiate, jeux), d'apporter un aspect ludique aux apprentissages et de créer une communion sociale :

*GS 4 : et pourquoi c'est important ? / parce que tu me dis que c'est important le corps / mais du coup on peut se poser la question : en quoi ? parce que on pourrait soutenir...*

*AG 5 : mais parce que c'est des ENFANTS / (...) enfin, pour moi c'est du B-A BA : parce que c'est des enfants / parce que quand on observe des enfants de six ans, on sait bien que six heures figés devant leur table, c'est un effort... impossible, et que... et que y a des bras, y a des jambes, faut que ça bouge, ça... voilà / et que... ben, **les mobiliser pour... pour la tâche ça ne peut être qu'intéressant***

*AS 14 : c'est peut-être ça, ouais... là **quand ils passent au tableau, qu'ils font les sons, les autres ils sont bien attentifs, et eux ils sont vraiment dans la recherche, ils voient la lettre, le son...***

phonologiques ; le fait n'est pas nouveau : les enseignements traditionnels (ce que j'ai moi-même connus enfant...) ne se priv(ai)ent pas de ces amalgames, et peuvent ainsi rassembler au petit bonheur des "graphophonèmes" tels que <g, j, y, z> (= [g], [ʒ], [j], [z]) parce que leur tracé en cursive présente (<g, j, y, z>)"une boucle en bas" , ou <b, f, (c)h, k, l> ([b], [f], [ʃ], [k], [l]) pour "la boucle en haut" (<b, f, (c)h, k, l>).

<sup>143</sup> La méthode fait aussi une place au <oin> (= [wɛ̃]), ainsi qu'au <ien> (= [jɛ̃]), au <eil> (= [ɛ̃j] et au <euil> (= [œj]).

<sup>144</sup> On se souviendra que l'usage que je fais ici de la catégorie *Representamen* inclut des phénomènes d'*ancrage* ; et on constatera aussi aisément que le dialogue entre *Representamen* et *Unité d'action* dans le processus d'*actualisation* m'amènera à établir de nombreuses passerelles entre ces deux items, et éventuellement à m'appuyer sur ce que l'on pourra considérer comme des *Interprétants* intermédiaires.

VJ 15 : et souvent c'est : "attends, attends, refais, j'ai pas vu !" / c'est vrai que quand on fait le jeu des gestes, c'est comme ça "attends, attends, attends, attends ! maîtresse, j'ai pas vu le début" / donc il faut... il faut refaire... il faut... "maîtresse, toi fais-le, parce que tu fais les gestes mieux"...

LB 96 : (...) à un moment donné... je le fais un peu moins mais je leur fais jouer... je les faisais jouer sur des syllabes / et je fais des petits... **des petits challenges** / c'est-à-dire je leur... je prends deux... deux copains, face à moi... enfin... face... ils se font face...

(...)

LB 98 : ... et ils ferment les yeux, et c'est le premier qui me fait, par exemple [fo] / attends {elle ferme les yeux et imite un enfant qui fait les gestes correspondants : [f] d'une main, [o] de l'autre}...

SC 13 : **c'est un jeu**, c'est ludique, c'est... ça demande pas d'efforts

MP 197 : y a le plaisir... / non non, ils refusent pas ! / mais par contre je pense que ça recentre l'enfant vers... vers l'adulte, et ce que l'adulte peut lui apporter / donc moi quand je fais ça, souvent je le fais à côté du tableau / donc quand on va écrire la phrase etc, le fait d'avoir à se recentrer sur moi qui... voilà / le copain qui va lui faire le geste pour l'aider... ouais, je trouve aussi que **ça permet d'avoir une cohésion physique avec le groupe**, ça soude le groupe

L'idée de la motivation des gestes et de la logique du système Borel-Maisonny, quant à elle, n'est pas une question qui semble avoir beaucoup préoccupé les enseignants interrogés. La plupart appréhendent le système comme un ensemble hétéroclite dont les éléments sont envisagés individuellement (ou par appariement fonctionnel) pour leurs caractéristiques propres, certains étant "intéressants" pour l'approche phonopraxique, d'autres pour leur aspect phonologique, d'autres pour le codage graphémique. En cela, ils sont d'ailleurs en résonance avec ce que nous avons pu constater de la façon dont s'est stabilisé le système Borel-Maisonny :

GS 1 : (...) est-ce que tu as un descriptif des images ? ou tu les prends telles quelles ? et est-ce que tu t'es posé la question de savoir pourquoi tel signe plutôt que tel autre ?

NS 2 : **non**

GS 115 : et comment est-ce que vous les amenez, les signes ? est-ce que y a... c'est comme ça, c'est-à-dire on dit : y a tel son, c'est tel signe, point barre / ou est-ce qu'il y a une explication, une motivation ? / parce qu'y en a qui renvoient à la sensation... pour... je sais pas... pour le [R] {geste BM} ça va bien... / d'autres renvoient à des images... je sais pas moi, par exemple le [fff] {geste BM légèrement modifié pour suggérer un décollage} c'est quelque chose qui... une fusée par exemple, une fusée...

MP 116 : moi c'est le [f] {geste BM}...

GS 117 : ... d'autres c'est le signe graphique puisque en fait...

MP 118 : la lettre...

LS 119 : on fait bien la lettre

GS 120 : vous le justifiez comment, le signe ? pas toujours ou...

MP 121 : **par rapport à quoi ?**

LS 122 : moi je l'ai pas... **je l'ai pas justifié**, moi, par rapport... ni aux enfants...

BD 16 : (...) je pense que c'est... voilà, **ça dépend de la lettre** / c'est un mélange entre... déjà mémoriser le son : la lettre fait ce son-là... et je pense qu'essentiellement... ouais, ça va aider à le retrouver / c'est-à-dire pour les sons difficiles, pour les consonances qui sont proches... genre le [p] {geste BM} et le [b]... je sais plus comment il se faisait le [b]...

GS 219 : ... la question que je m'étais posée aussi : qu'est-ce que le geste apporte ? / est-ce que c'est qu'il... une sensation... qui aide la mémoire... (...) ou est-ce que ça permet d'aller sentir ce qui se



passé ? / parce que... je te donne un exemple : si on fait le [v] {geste BM}, on peut dire que c'est une mémoire... d'une image

AG 220 : visuelle

GS 221 : voilà, visuelle / si on fait...

AG 222 : si on fait un [l] {geste BM}, on a vraiment le...

GS 223 : si on fait le [p] {geste BM}...

AG 224 : on a la projection {geste BM du [p] où elle souligne l'ouverture de la main correspondant à l'explosion du phonème}...

GS 225 : voilà / on a une espèce de métaphore de ce que fait la bouche / et si on fait comme tu dis le [l] ou même carrément...

AG 226 : le [R] {geste BM}

GS 227 : le [R] {geste BM}, carrément on va sentir ce qui se passe

AG 228 : oui oui

GS 229 : est-ce que tu penses qu'il y a un axe qui est privilégié ? ou il faut travailler avec tous ? / parce que, comme te je disais, il y a des choses qui sont difficiles à percevoir / on parlait tout à l'heure des nasales... sentir ce que fait le voile du palais... pffft {mimique d'impuissance} ! / à part faire une échographie...

AG 230 : ...

GS 231 : est-ce que toi tu t'es posé... tu te poses la question ? ou tu prends ce qui se présente ?

AG 232 : je prends ce qui se présente / en pensant... en sentant bien de temps (en temps)... que y en a qui sont mieux... mieux venus que d'autres / voilà

Cette approche multiple n'a pas toujours été parfaitement conscientisée ; certains semblent l'avoir formalisée au cours même de l'entretien (*Identifiant émergent*), d'autres l'expriment indirectement :

MP 127 : mais le [Z] et le [Σ], rien que le geste, qu'est-ce que ça aide pour choper la...

GS 128 : oui / beaucoup me le disent, et en même temps ça me laisse perplexe ce genre d'explication, parce que... [Z] et [Σ] {gestes BM}... attends, je peux très bien... [Σ], [Z] {gestes BM inversés}...

LS 129 : ah oui mais...

MP 130 : non... deux lettres {elle montre comment le pouce et l'index rappellent le <c> et le <h> du digraphème}

GS 131 : ah, d'accord / c'est à cause du graphique ?

MP 132 : ah, moi je me suis basée là-dessus... j'ai dit : comment alors... ?

GS 133 : parce que la différence entre [Z] et [Σ] effectivement, c'est que c'est sourde et sonore, donc la différence est là {je désigne mon larynx} et pas {je montre mes joues}... / par contre, toi tu {MP} renvoies au graphique... au graphème

MP 134 : **ben, peut-être que oui / peut-être que je lui ai trouvé... je sais pas... non**

NS 4 : après il y a des choses que voilà j'ai compris / genre, le <d>, le <v> / ... / enfin je pense que c'est par rapport d'une part à la graphie / là {geste du [d]} **c'est vraiment la graphie** / le <d> {geste} et le <b> {geste}

(...)

NS 56 : et c'est vrai que le [f], tu vois, ça je sais que je l'utilise beaucoup parce que on entend et on voit le [fff] {geste et mimique articulatoire}... **c'est le mouvement**

Fidèles en cela aux dogmes linguistiques saussuriens, certains s'accommodent donc d'un sémiotisme largement arbitraire :

CHD 185 : non mais c'est possible que ce soit plus le... l'intérêt de... d'associer un geste... **presque quel qu'il soit**... à un son pour le visua(liser)... pour le vivre en fait, pour vivre ce que ce geste {tout

*ceci est dit, comme la majorité des propos de CHD et HG depuis un moment, avec une forte implication mimo-gestuelle}... bon, si le geste peut aider en plus, tant mieux, mais...*

*BD 18 : voilà / donc, ça va l'aider peut-être à... bon, tu me diras, c'est vrai que... / je pense que l'essentiel c'est : une mémoire, quand même / parce que c'est vrai que, un enfant... c'est facile à dire mais déjà nous on a du mal à savoir si c'est des consonnes nasales, etc... si ça vient de là... ça vient de là {rires}... / donc... si tu veux, je suppose qu'on... enfin, je pousse mais **je suppose que si on avait dit au départ : ça c'est le [b]** {il dresse l'index, ce qui rappelle le geste BM du [l]}...*

*GS 19 : ... ça marcherait aussi ?*

*BD 20 : ouais, je pense*

Cependant, suivant le niveau d'exercice (École Maternelle ou Élémentaire), les objectifs et les Programmes (développement de la conscience phonologique ou accès au lire-écrire) feront que le regard porté sur le matériau gestuel ne sera pas le même (appui phonopraxique ou ancrage phonographémique). Et, sans surprise, on constatera que la dimension graphophonique apparaît souvent comme importante, voire dominante, et ce dès la Maternelle (cf. *supra* MP 127-134) car l'écrit apparaît très tôt dans l'environnement et les comportements scolaires :

*MP 176 : alors moi c'est plus la différence entre [m] et [n] / parce que quand je {geste BM du [m]}... au bout d'un moment ils savent que... enfin, ils savent... ça va être le <m>, quoi / en fait, **je travaille plus en correspondance graphique***

*(...)*

*LS 182 : ah moi non / **moi je le raccroche par moments à l'écrit** / d'ailleurs **pour les initiales, les reconnaissances des premières lettres**, je le raccroche, mais après non, on est beaucoup dans ce qui est oral et dans les... les sensations*

*NS 4 : après il y a des choses que voilà j'ai compris / genre, le <d>, le <v> / ... / enfin je pense que c'est par rapport d'une part à la graphie / là {geste du [d]} **c'est vraiment la graphie** / le <d> {geste} et le <b> {geste}*

*(...)*

*NS 6 : (...) pareil le <m> et le <n>, au début ça m'a étonné / et je pensais que c'est un truc comme ça / de gosse / 3 ponts, 2 ponts / après...*

Le témoignage de LB est en cela très significatif ; exerçant en Grande Section, elle met en place une initiation poussée au lire-écrire dans laquelle, même si les dispositifs font une grande place à la corporéité<sup>145</sup>, le matériau gestuel est essentiellement perçu comme une référence graphémique :

*LB 106 : ils vont faire ça {geste BM du [b]}, tac ! et ils vont avoir l'image / hein, **l'image de la lettre** qui va revenir, tu vois / donc, c'est pour ça que je leur dis toujours : fais le geste / parce que quand on fait le geste, ben on retrouve... voilà, on retrouve la lettre / alors des fois c'est très facile parce que c'est... bon, le [a] {geste BM} ou... mais si c'est le <j>, c'est vrai que c'est la joue {geste BM du [Z] où l'index vient pointer la joue}... donc faut penser que c'est la canne {de l'index, elle trace en l'air la figure du <J>}, qui n'a rien à voir... / mais par contre, si c'est le [m] {geste BM où pouce, index et majeur sont appuyés sur la table}, ben c'est super parce que là on... voilà, on la voit, quoi*

LB institue même cette référence au sein de sa classe par un rituel original qui, et c'est intéressant de le noter, *inscrit* le principe sur le *corps* des élèves, plus précisément sur la main qui accomplira les gestes :

<sup>145</sup> Ce point sera abordé dans l'Unité d'action.

LB 121 : oui / et puis j'ai... je suis bourrée d'habitudes / et puis surtout d'habitudes qui fonctionnent bien / c'est-à-dire que moi... je crois que c'est le premier jour de classe, ou même... ou le deuxième, au plus tard... et euh, voilà / on travaille déjà sur le... le <A>, et donc **je leur écris dans la main** / alors c'est vrai que ça les... ah, ça les étonne quand même / parce que d'habitude on n'a pas le droit de s'écrire dessus, hein... ouais / mais moi j'écris la lettre <A>, et ils me montrent tous <A> {elle lève la main paume en avant}, **puis je dis : on ouvre grand la bouche... et le <A>** / par contre, c'est la seule lettre que j'écris de toute l'année, tu vois / mais c'est mon entrée en matière / voilà, je... je marque le {rire}... le début de... de l'apprentissage

Cette propension vers le graphémique semble même quelque peu infléchir sa perception de certains phénomènes<sup>146</sup> ; en cela, le *Representamen* est bien une "émergence" perceptive, dans laquelle le sujet est plongé dans *son* monde, au sens où l'entendent respectivement Merleau-Ponty (1945) et Varela (1993). Ainsi, dans l'anecdote citée ci-dessous où il s'agissait d'évoquer une correction articulatoire, l'exemple donné par LB semble plus relever d'une confusion graphémique (par exemple, une erreur de lecture) que d'une confusion phonologique ou phonopraxique ; et à vrai dire cette dernière semble très improbable puisque justement, si les graphèmes sont des doublons en miroir (et si les gestes symétriques Borel-Maisonnay induisent un appariement), les phonèmes eux présentent des traits articulatoires bien distincts et sont aisément discriminables :

GS 24 : okay / tu me l'avais dit, et c'est assez logique en Grande Section, qu'effectivement l'accent est bien sur l'entrée dans l'écrit / c'est-à-dire que la méthode va permettre de maîtriser des phonèmes, etc, mais surtout plonger dans un écrit / tu l'utilises pas comme une méthode de correction... articulatoire / est-ce que... si tu as des gamins qui ont des difficultés pour repérer ou pour discriminer des sons...  
 LB 25 : ah ouiii ! oui oui ! alors si, je l'utilise des fois parce que... c'est vrai qu'un enfant... je sais pas... **au lieu de dire "une bouche", il va me dire "une douche"...** / [b]-[d]... voilà, donc on va jouer là-dessus / alors des fois je lui dis... je lui dis : mais, une bbbouche {insistance sur le [b] initial allongé et redoublé} ou une ddddouche {insistance sur le [d] initial allongé et redoublé} ? / tu vois ? / et j'accentue bien {gestes BM du [b] et du [d]}...

On peut même constater une sorte de contagion précoce, des élèves intégrant le codage graphémique au point d'en modifier leur perception (ou leur traduction) des phénomènes :

VJ 306 : alors, moi c'est vrai que... par exemple, des gamins qui sont très bons lecteurs, qui vont savoir que dans <bulle> y a deux <l>, ils vont me faire deux fois ça {geste BM du [l]} / alors je les reprends, je leur dis : "mais attention, les gestes c'est le son ! on s'en fiche de savoir si y en a deux... les deux ils se pronon(cent)... quand tu dis <bulle>, tu dis [byl-lə] ? ah ben, non, je dis [bylə]"... donc on est obligé de... (...) et ça c'est pour les bons lecteurs, parce que ceux qui sont... dans la norme, ou moyens... ils vont pas... calculer ça, tu vois, ils vont... ils vont vraiment rester sur le son / par contre, **le gamin qui a l'orthographe dans la tête, eh ben il va te faire les... les deux lettres**

Cependant, nous avons vu que la plupart du temps, même si le poids du graphophonique induit par les contextes et les Programmes est toujours considérable, les aspects phonopraxiques et la corporalité transparaissent dans les usages, les perceptions et les intuitions de ces enseignants. Dans les lignes ci-dessus, lorsque LS déclare faire une place à l'écrit dans ses pratiques enseignantes, elle ajoute aussitôt :

LS 182 : (...) mais après non, on est beaucoup dans ce qui est oral et dans les... **les sensations**

<sup>146</sup> C'est le même processus qui participe aux confusions déjà évoquées à propos des digraphèmes vocaliques.

Les gestes (tout au moins certains) sont alors appréhendés comme des vecteurs d'exploration sensorielle et comme des métaphores du "son" voire des anamorphoses du processus phonopraxique. CHD, après avoir déclaré que le système gestuel pouvait comporter une large part d'arbitraire (cf. *supra* CHD 185), ajoute : "*bon, si le geste peut aider en plus, tant mieux (...)*". Et la discussion se poursuit ainsi, avec son collègue HG :

*GS 207 : on passe à une autre échelle, quoi / c'est-à-dire que les espèces de micro-gestes que fait la bouche, on va les mettre à un degré plus grand, on va... je sais pas...*

*HG 208 : oui, oui*

*GS 209 : ... pour le [p] on va fermer le poing puis {geste BM synchronisé avec une mimique articulatoire poussée soulignant la constriction labiale puis l'explosion}...*

*HG 210 : oui / puis la connexion reste dans cet axe quoi... ça fait euh {il fait le geste BM devant son visage}...*

*GS 211 : c'est ce que j'allais dire aussi : est-ce que tu penses que c'est le fait... la sensation du geste ? / ou c'est la vision du geste, l'image que ça crée ?*

*CHD 212 : moi je... c'est plutôt la... **la sensation...***

Ainsi, le geste du [a] (main ouverte paume vers l'avant) est-il aisément perçu comme évoquant l'ouverture buccale, le geste du [R] (palpation de la zone supralaryngale) est associé à la vibration uvulaire (même si celle-ci n'est pas totalement caractérisée), et le contact avec le nez qui apparaît dans les gestes du [n], du [ŋ] et des voyelles nasales<sup>147</sup> est perçu comme une évidence :

*BD 22 : (...voilà, le [R] c'est... **on le racle**, on le fait plusieurs fois {même jeu}... / donc quand même je pense que... l'enfant s'est approprié aussi la sensation, et ce qui...*

*GS 248 : vous avez parlé du [R], est-ce qu'y en a d'autres où vraiment c'est la sensation qui...*

*VJ 249 : le [n] {geste BM avec main portée au nez}... **tout ce qui est (nasal)...** [p]-[b] {mimique de constriction labiale}... moi je m'en sers...*

*LB 15 : (...) y a des sons qui sont peut-être plus faciles à... à sentir... mais comme tu dis le [ã], le [õ]... / alors ce qui est rigolo par contre, c'est le <n>, tu vois, quand on travaille le [n]... on fait [n] [nn]... puis après on se pince le nez {geste}, alors ça fait [nnn] [nn]-[nn]-[nn] {le son est étouffé quand les narines sont obturées}... et là on sent... j'ai fait un travail une fois... où on entend que le [n] il sort pas pareil, hein, si on se pince le nez ou pas / donc je leur dis que **le son il passe par le nez**, alors ça vibre et donc ça fait un son particulier / et on compare avec le [a]... on fait [aaa] {en cours d'émission, elle se pince le nez}, où on voit bien que ça change rien / alors que [n] [nn-nn] [nn]-[nn]-[nnn] {en obstruant ou non les narines}... voilà / donc tu vois, il peut y avoir une perception qui est quand même assez... subtile là, hein*

Certains enseignants<sup>148</sup> ont manifestement poussé plus avant ces questions et sont particulièrement sensibles aux aspects phonopraxiques et au jeu des métaphores gestuelles, qu'ils explorent avec plus ou moins de méthode :

<sup>147</sup> Mais il est absent du geste du [m], et de fait le trait nasal de ce phonème semble moins perçu par nombre des utilisateurs de la méthode ; nous avons d'ailleurs vu que cette équivoque figurait dans le DVD officiel "Apprendre à lire" (cf. chapitre 1 : 1.8.2. Rayonnement et diffusion, et 1.8.3. Le mémoire de Jocelyn Perrin).

<sup>148</sup> Ou les mêmes enseignants que ceux précédemment cités, dans d'autres circonstances, car nous avons vu que les perceptions et les comportements étaient peu stabilisés et pouvaient aisément fluctuer.

LT 27 : après, le [s], le [z], je trouve qu'**on le ressent bien** parce que le [sss] il est plus {geste BM}... et le [zzz] {geste BM} c'est vraiment une vibration, donc **on le sent vraiment**... / voilà, moi c'est plus **le ressenti au niveau des gestes** qui... j'ai l'impression que ça m'aide, et ça les aide

(...)

LT 143 : moi je m'en sers pas pour ça / parce qu'en plus, vu que je veux qu'ils... que le son ça traduise... enfin, **que le geste traduise le son**, si en plus je leur donne une référence à la lettre... enfin, j'essaie de pas mettre ça en avant

AS 198 : ça aussi : la méthode elle permet d'expliquer aux enfants **comment le son il sort de leur bouche** {mimiques articulatoires appuyées} / le... {mimique articulatoire du [l]} : "ah ! maîtresse, la langue elle touche en haut..."

LB 77 : bon / alors, pas confondre avec le [p] {geste BM}, hein, **qui pète** {insistance sur le [p] initial}... (...)

GS 223 : si on fait le [p] {geste BM}...

AG 224 : **on a la projection** {geste BM du [p] où elle souligne l'ouverture de la main correspondant à l'explosion du phonème}...

Ainsi LT, dont nous avons déjà constaté l'intérêt pour ces questions, interprète-t-elle différemment le geste du [m], minimisant la similitude graphémique et s'attachant à un trait que beaucoup d'autres négligent<sup>149</sup> ; pour le [p], son traitement du geste, rappelant le propos ci-dessus d'AG, en fait nettement une métaphore phonopraxique :

LT 12 : (...) pour le [m], moi je me base... plus que sur les trois doigts {geste BM}, je me base plus sur le [mmm] {mimique d'occlusion labiale}, **sur les lèvres serrées** [mm] / sur le [p], ça va être le son qui est... {mimique d'occlusion labiale et poing fermé} **c'est serré**... quand on ouvre, ben **on ouvre les lèvres et on ouvre les mains**...

Cette sensibilité à la corporéité reste souvent très intuitive et peu formalisée et il est parfois difficile d'apprécier la part exacte des différentes instances qui déterminent la perception de tel ou tel geste. Ainsi, même un geste dans lequel la référence graphémique est manifeste (celui du [v], qui s'effectue en plaçant les deux mains en <v>...) peut-il être réinvesti sensoriellement par un jeu d'analogies (forme du <v> > image de l'oiseau > vol > vent > souffle > sensation labiodentale et durée fricative) :

GS 252 : mais, qu'est-ce que vous faites des sons... par exemple, le [v] {geste BM}... la référence au... à (l'articulation)... {mimique de scepticisme}

AS 253 : ah, ça {geste BM du [v]} ils adorent hein ! "comme le [vvvv] {geste BM et articulation poussée}... l'oiseau qui vvvvole !... le vvvvvvvvent !" ils adorent, les Petits parce que quand tu fais [vvvv], c'est... {mimique de ravissement}... vvvvvvent...

VJ 254 : ça {geste BM du [v]}, c'est... **c'est le rappel à la graphie, ça**... c'est pas trop avec le corps, ça !

GS 255 : oui / mais ça me plaît ce qu'elle {AS} fait, parce que, y a le rappel à la graphie, mais toi derrière tu as [vvvvv], le vvvent... tout ça... alors, OK...

AS 256 : **et on s'est mis tous avec la main devant la bouche, et chacun faisait le [vvvv] et le sentait, le vent !**

<sup>149</sup> Ce trait (l'occlusion labiale et la pression intrabuccale) est pourtant lisible sur la photographie de référence, et nous avons vu au chapitre 1 (1.8.3. Le mémoire de Jocelyn Perrin) que les manuels de C.Silvestre de Sacy le signalaient expressément ("Serre les lèvres, pour la faire chanter dans ton nez"). Mais, compte tenu du mode de diffusion des images de ces gestes et de "l'attraction graphémique", il passe le plus souvent à l'arrière-plan ou n'est carrément pas repéré.



Nous retrouvons donc dans la perception que les enseignants interrogés ont des gestes Borel-Maisonnay les tendances et les tensions qui avaient été posées en hypothèses. Cette émergence de la corporéité dans les apprentissages langagiers a suscité leur intérêt, par propension kinésique personnelle, par choix pédagogique, par intuition professionnelle ou par expérimentation positive. Le matériau iconographique brut (photographies des gestes) a presque toujours servi de référence essentielle et les gestes ont été perçus en fonction de certaines de leurs caractéristiques individuelles mais sans qu'une cohérence du système permette d'appréhender le système de la phonologie. Cette lecture des gestes est principalement opératoire et n'interroge que rarement leur réelle motivation. Elle est fortement conditionnée par les objectifs d'enseignement et c'est donc assez naturellement que la dimension graphophonique prime à l'École Élémentaire. Cependant, cette importance accordée au graphémique semble parfois excessive et souvent prématurée. Outre que, nous l'avons vu, les questions phonopraxiques ne peuvent pas être considérées comme toutes réglées par tous les élèves du CP, la Maternelle devrait en permettre une meilleure exploration et une meilleure stabilisation ; or la "tentation du graphémique" s'y fait très tôt sentir. Et surtout, elle focalise considérablement la perception même que les enseignants ont des phénomènes et des processus. Malgré la perception spontanée de l'importance de la corporéité, la plupart des enseignants interrogés composent donc comme faire se peut avec les attentes de l'institution et des Programmes, le poids des représentations, et ce matériau hétéroclite mais fertile sur lequel ils fondent leurs enseignements mais qui leur échappe partiellement.

Quant au cursus scolaire, on pourrait pour résumer dire que si l'École Élémentaire, lieu de l'accès au lire-écrire, se soucie principalement du code graphophonique, elle suppose sans doute trop abruptement que le niveau phonopraxique et phonologique est maîtrisé et stabilisé<sup>150</sup>. Et à l'École Maternelle, on constate la rapide attraction du graphémique (et même sa téléologie...) combinée avec l'ambiguïté des Programmes et l'embarras des enseignants sur ces questions pour lesquelles ils ont été mal préparés et mal formés (habitus, connaissances et compétences) : le phonologique, et plus encore le phonopraxique, sont donc mal pris en compte et la stabilisation claironnée par les Programmes a tout l'air d'une "vue de l'esprit", en tout cas pour nombre d'élèves.

Nous avons vu précédemment (3.3.6. Référentiel) que le terme *son* était le plus usité pour désigner les phonèmes "virtuels", les phonèmes perçus, les phonèmes émis, parfois l'acte de profération, et qu'il pouvait même servir de générique pour la méthode et les activités afférentes. Cette polysémie risque de brouiller la perception des processus phonopraxiques car elle confond l'acte physiologique moteur et son effet sensoriel extérieur, le geste phonatoire et le produit sonore, ce que fait le tractus vocal et ce que perçoit l'oreille. Au chapitre 1 (1.8.1. Place dans les documents officiels de l'Éducation Nationale), j'avais souligné que les Programmes avaient assez tardivement fait une juste place au rôle de la

---

<sup>150</sup> Cf. supra (3.1.2. Les apprentissages langagiers au Cours Préparatoire) le préambule de la rubrique "Français" dans les Programmes : *"À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte, il distingue clairement*

production dans les apprentissages langagiers scolaires initiaux. Longtemps, la seule réception a passé pour suffisante : l'élève devait *écouter* et cette immersion dans le langage des autres serait le fondement d'acquisitions mimétiques. Même lorsqu'il s'agissait de sa propre parole, c'est encore à l'*écoute* que l'apprenant était invité ; et c'est tout naturellement sur cet aspect du "son" que portaient les activités d'apprentissage. Je rappelle d'ailleurs que le codage traditionnel des graphèmes et des phonèmes se fait par adjonction d'un œil pour les premiers, d'une oreille pour les autres : il s'agit donc des organes récepteurs ; on aurait tout aussi bien pu les associer à la main et à la bouche, organes producteurs<sup>151</sup>... Aujourd'hui, les Programmes soulignent le rôle de la production (et même des *ressentis*) ; les apprentissages langagiers s'effectuent dans la dialectique entendre-dire et l'enseignant doit donc s'intéresser aussi à l'acte phonatoire. La méthode Borel-Maisonnay semble pour cela particulièrement bien venue car elle s'attache à la profération phonémique et met l'élève en position d'acteur.

Comment les enseignants perçoivent-ils les activités d'apprentissage langagier ? Comment font-ils dialoguer le "son" produit et l'écoute, avec la production du "son" et la praxis phonatoire ? Sont-ils également sensibles aux deux aspects du processus ou s'attachent-ils plus volontiers à l'un ou à l'autre ? Comment se représentent-ils *la parole* ? La valeur du terme n'est pas la même dans les expressions *être doué de la parole* ou *prendre la parole*, et dans *donner sa parole* ou *un porte-parole*. Cette ambivalence lexico-sémantique est-elle suffisamment conscientisée pour permettre une discrimination opératoire des phénomènes ? Ici encore, je postulerai que les usages lexicaux<sup>152</sup> sont un indice des perceptions, des pré-conscientisations et des représentations immédiates ; les champs lexicaux considérés sont d'une part *parler, dire, prononcer, produire* (+ *articuler* traité dans le *Référentiel*) ; d'autre part *entendre, écouter, percevoir* (+ *(res)sentir* traité dans le *Référentiel*). Le terme *faire*, particulièrement polysémique sera considéré à part.

- *parler* est utilisé avec la valeur de *proférer* ou celle de *discuter* ("parler de") ; seule la première acception nous intéresse ici. Elle est apparue 18 fois chez les enseignants et 7 chez le chercheur (respectivement 54 et 48 fois pour la valeur *discuter*).
- *dire* est difficile à quantifier ; comme pour parler, j'ai mis de côté les cas où le terme signifie *déclarer* ("dire que")<sup>153</sup> et je me suis attaché aux occurrences<sup>154</sup> où le terme désigne expressément l'acte phonatoire (= *proférer*) ou est au moins supposé appuyant/appuyé sur une profération phonémique et/ou une articulation marquée et/ou une gestuelle. On retiendra 131 occurrences chez les enseignants contre 14 chez le chercheur (244 et 203 pour la valeur *déclarer*).
- *prononcer* est utilisé 22 fois par les enseignants contre 43 pour le chercheur.

---

***les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit.***

<sup>151</sup> Cf. MP 47 : *et après, comme tu {LS} fais un gros travail sur "je vois-j'entends", nous on n'a plus qu'à {geste suggérant une continuité facile}...*

<sup>152</sup> Il ne s'agit pas, comme dans le *Référentiel*, du vocabulaire spécialisé dont on peut poser qu'il reflète les connaissances et références, mais d'un vocabulaire usuel, censé connu de tous. Pour cette même raison, le verbe *proférer* et le substantif *profération*, parfaitement pertinents mais peu usités, ont été exclus ; ils n'ont d'ailleurs jamais été utilisés, ni par les enseignants ni par le chercheur lors des entretiens, pas plus que les termes *diction* ou *élocution*.

- *produire* n'est utilisé que 3 fois pour la profération phonémique (mais 7 fois pour la production écrite) contre 30 pour le chercheur.
- *articuler* (cf. *Référentiel*) n'était apparu que 3 fois chez les enseignants contre 22 pour le chercheur.

Au total, 167 (dont 131 pour le seul *dire*) occurrences chez les enseignants contre 116 pour le chercheur.

- *entendre* est utilisé 68 fois par les enseignants, 13 fois par le chercheur.
- *écouter* est utilisé 7 fois par les enseignants, 8 fois par le chercheur.
- *percevoir* (et *s'apercevoir*) est utilisé 10 fois par les enseignants, 14 fois par le chercheur.
- *(res)sentir* (cf. *Référentiel*) était apparu 60 fois chez les enseignants, 57 chez le chercheur.

Au total, 148 occurrences chez les enseignants contre 92 pour le chercheur.

Que déduire de ces répartitions lexicales ? Une analyse fine au niveau des individus serait riche d'enseignements (par exemple, des termes ne sont jamais employés par certains enseignants ; d'autres au contraire apparaissent massivement dans les usages de tel ou tel), mais ce n'est pas le choix méthodologique qui a été fait ici. Le différentiel entre processus de *production* et processus de *réception* n'est pas globalement significatif dans ce relevé et il faudra voir plus précisément dans la partie *Unité d'action* comment documenter plus avant cette question. Je me bornerai donc à relever la préférence des enseignants interrogés pour les termes généraux tels que *dire* et *entendre* ; en effet, ils ont été respectivement utilisés 131 et 68 fois quand les occurrences correspondantes chez le chercheur n'étaient que de 14 et 13. Ce trait rappelle ce que nous avons constaté pour le *Référentiel* : du fait des insuffisances de la formation, bien des notions sont manipulées avec un outillage lexical et conceptuel approximatif et les termes désignant expressément l'acte phonatoire sont à ce titre les plus mal représentés (cf. *prononcer, produire, articuler*). Pour vérifier si cette rareté lexicale est corrélée à une pauvreté perceptive, j'ai examiné en détail l'usage d'une lexie plus générale encore, celle du verbe *faire*. En effet, pour les questions traitées ici<sup>154</sup>, le terme peut désigner :

- une activité globale d'apprentissage langagier : AS 303 : (...) *à la place de maîtresse, qui fait les sons avec des gestes, donc tout le monde suit / et ils se retrouvent là devant, à faire un mot et tout le monde regarde, tout le monde trouve le mot qu'ils viennent de dire ! (...) et c'est {mimique de ravissement}...* ; AG 89 : (...) *je dis : ben, voyez aujourd'hui on va faire le [s], alors on avait fait ça y a pas très longtemps, on avait fait le [s] avec juste le "s", on est toujours dans le [s] mais regardez on va voir d'autres façons de le faire (...)*
- l'accomplissement d'un geste : NS 8 : *le <m> je le fais comme ça, par exemple / toi tu fais comme ça {les deux gestes sont un peu différents : doigts alignés ou en triangle} / moi je le fais...* ; VJ 15 :

<sup>153</sup> Les tournures figées telles *c'est-à-dire* ont aussi été écartées.

<sup>154</sup> J'ai écarté toutes les occurrences hors de propos, ne retenant que celles qui avaient spécifiquement trait aux apprentissages langagiers scolaires (dans leur réalisation et non dans leur programmation) et à la méthode Borel-Maisonnay.

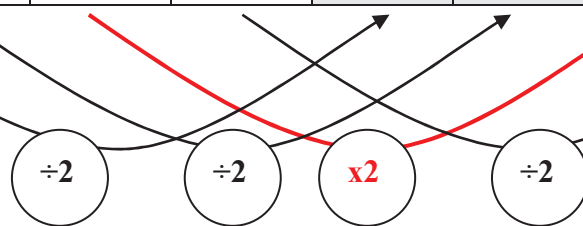
et souvent c'est : "attends, attends, **refais**, j'ai pas vu !" / c'est vrai que quand on fait le jeu des gestes, c'est comme ça "attends, attends, attends, attends ! maîtresse, j'ai pas vu le début" / donc il faut... **il faut refaire**... il faut... "maîtresse, toi **fais-le**, parce que **tu fais les gestes mieux**"...

- le processus phonopraxique : LT 12 : ben, suivant les... suivant les gestes,... le fait déjà de **faire {mimique de constriction labiale}**... moi, le [m]... (...) pour le [m], moi je me base... plus que sur les trois doigts {geste BM}, je me base plus sur le [mmm] {mimique d'occlusion labiale}, sur les lèvres serrées [mm](...) ; MPh 41 : (...) les fois où on dit [g]-[k], là c'est plus que de la mémoire, c'est... c'est une aide à la prononciation et surtout après pour les... pour écrire / enfin, sous la dictée, quoi, ils savent que si on touche la gorge c'est que ça sonne, [g], et que **si on fait au fond de la gorge**... c'est [k] / donc là c'est un support pour après écrire.
- le résultat sonore : NS 14 : ben, ça , je l'ai pas fait / juste je lui ai mis... je lui ai fait {mimiques} / j'ai pas lâché l'affaire, là / le gamin, **il faisait**... attends, c'était quoi ? **il faisait "Blanse-Neize"** / je lui fais : "Blanche, Blan-che" {en insistant sur la chuintante} / alors peut-être qu'il me voyait, tu vois (...), sûrement il me voyait / ""Blan-che" / et après il arrive à se corriger / quand il parle spontanément, il n'y arrive pas / mais quand je lui fais "Blan-che" / "concentre-toi" / il y arrive ; VJ 260 : après, euh... par exemple le [f] / tu vois, le [f] qui est comme ça {geste BM} / nous quand on fait [fff]... alors... pareil, je me sers souvent de ce qu'ils me disent / "maîtresse, c'est le bruit de la **ffffusée**" / "quand elle décolle, **ça fait [ffffff]**" (...).

On voit dans les exemples donnés que le terme passe très facilement d'une valeur à l'autre au sein d'un même énoncé (cf. NS 14). J'ai donc effectué un relevé de ces emplois. Dans le tableau ci-dessous, les colonnes répertorient les occurrences chez les enseignants, celles de droite (en grisé) indiquent les équivalents pour le chercheur ; les activités globales sont dans la colonne X, les gestes dans la colonne G<sup>155</sup>, les processus articulatoires dans la colonne A, les résultats sonores dans la colonne S :

<sup>155</sup> On pourrait ajouter à ces relevés une occurrence unique, celle d'un néologisme verbal dérivé du substantif *geste* produit en NS 30 : c'est ça je crois que j'ai voulu dire (...) voilà : entendre le phonème, et voir tous les graphèmes qu'on peut... donc, le phonème on l'entend, on le... on le... **on le "geste"**... enfin, d'une certaine façon... et après on voit toutes les façons dont on peut l'écrire... / en fait tu vois la... au début de l'année je m'en sers énormément (...) quand on fait le <r>, <a>, voilà... et plus ça va moins je m'en sers, sauf quand je suis avec des enfants qui... qui entendent pas les sons / et là je me mets... c'est en individuel après.

	X	G	A	S	X	G	A	S
NS	4	4	3	0	3	2	3	1
SC	5	2	1	1	0	2	0	2
LT	7	10	2	1	4	5	7	2
AS	8	4	0	2	2	3	2	3
VJ	9	9	2	6				
MPh	5	17	3	5	2	5	2	1
CHD	0	3	0	0	0	11	3	1
HG	0	3	0	0				
LB	8	25	4	16	1	5	1	0
PB	0	1	0	0	0	0	0	0
LS	2	2	0	3	0	7	3	3
MP	5	6	0	2				
SG	2	5	0	0	3	6	4	0
BD	1	4	0	1	2	2	1	0
AG	2	6	0	2	5	4	3	1
	<b>58</b>	<b>101</b>	<b>15</b>	<b>39</b>	<b>22</b>	<b>52</b>	<b>29</b>	<b>14</b>



On constatera aisément que si trois acceptations sont deux fois plus représentées chez les enseignants que chez le chercheur (action globale, geste et son), la troisième (articulation) observe la proportion inverse<sup>156</sup>. On retrouve donc ici la tendance déjà repérée à une terminologie approximative (emploi fréquent du *faire* polysémique), mais on peut ajouter à cette constatation la faible représentation de la dimension articulatoire et phonopraxique.

Les données analysées *supra* ne permettent pas de conclusion définitive sur la perception que les enseignants ont des processus d'apprentissages langagiers mais elles renforcent l'hypothèse que les aspects phonopraxiques sont un domaine incertain pour les enseignants, mal préparés et mal outillés, et que l'acte de parole reste pour eux un processus masqué. Nous allons pour approfondir cette question considérer la façon dont les signifiants lexicaux considérés se sont actualisés dans les discours, et notamment la façon dont les enseignants décrivent les phénomènes émergents (les "signifiants situationnels").

Le témoignage de NS est en cela très significatif :

NS 12 : ça c'est vrai / (...) quand on est enseignant on... / c'est ça qui est génial, c'est que... on se rend compte qu'à un moment donné, ça bascule / ou qu'on avait oublié un truc ou... / tu vois / et là

<sup>156</sup> D'autres remarques pourraient être formulées ; par exemple, le nombre élevé d'occurrences de la valeur "son" chez LB s'explique par ses nombreuses explications sur "le son que **fait** une lettre", ce qui est à raccorder à son souci du lire-écrire.



notamment, sur **des enfants qui prononçaient pas... une histoire de prononciation** (...) / ben là je... j'ai insisté pour qu'il prononce correctement / **au début je me disais : c'est un problème d'orthophonie** / et là j'ai fait : non / en montrant {mimique}, en montrant / et ce que j'ai jamais fait / c'est quoi ? c'est des copines orthophonistes / ça a rien à voir avec l'école... / qui m'ont dit : ben, dis-leur qu'ils mettent la langue, tu vois {mimique} / et de **donner des consignes corporelles** aux enfants sur le... les trucs...

(...)

NS 14 : **ben, ça, je l'ai pas fait** / juste je lui ai mis... je lui ai fait {mimiques} / j'ai pas lâché l'affaire, là / **le gamin, il faisait... attends, c'était quoi ? il faisait "Blanse-Neize"** / je lui fais : "Blanche, Blanche" {en insistant sur la chuintante} / alors peut-être qu'il me voyait, tu vois (...), sûrement il me voyait / ""Blan-che" / et après il arrive à se corriger / quand il parle spontanément, il n'y arrive pas / mais quand je lui fais "Blan-che" / "concentre-toi" / il y arrive / et **donc ce que je pensais qui était un problème orthophonique... quelque chose qui demande une grosse rééducation, en fait...(...)**

Le problème initial est d'abord diagnostiqué (*Interprétant* intermédiaire) comme "une histoire de prononciation" ; mais ce jugement équivaut en fait à considérer la difficulté comme relevant de "l'orthophonie", et par voie de conséquence à l'évacuer des problématiques scolaires. La suggestion des "copines orthophonistes" de "donner des consignes corporelles" est donc en fait considérée comme échappant aux compétences de l'enseignant (qui utilise pourtant la méthode Borel-Maisonny et dont on pourrait penser que cette idée éveillerait chez lui des échos positifs), "quelque chose qui demande une grosse rééducation". La remédiation proposée par NS est donc simplement basée sur "la concentration" et sur une reproduction mimétique ("peut-être qu'il me voyait") dont les mécanismes restent totalement opaques. Les processus phonopraxiques présidant à la production phonémique étant obscurs, l'enseignant en est donc réduit à des moyens empiriques (nous verrons cela plus en détail dans *l'Unité d'action*), sa représentation des faits langagiers s'appuie essentiellement sur le "son" comme résultat, et l'apprenant est posé comme récepteur plus que comme émetteur ; voici par exemple comment il perçoit notamment les confusions entre voyelles nasales (dont on a vu que c'était un point d'achoppement fréquent) :

NS 20 : et ça tu vois, là par exemple là je mets... c'est génial ! enfin, c'est génial... là je l'ai eu constaté ce matin...(...) / **c'est surtout le <on> et le <an>** / ça, à tous les coups ça marche ! / là j'ai une... mon élève qui est la plus studieuse de la classe, je veux dire : l'élève parfaite, l'élève modèle / ben, "grond-mère", elle écrit, quoi... / ce qui est marrant, c'est que je sais qu'on va se battre pendant six ans avec ça, tu vois, et que une enfant qui est, tu vois, qui est vraiment la plus scolaire possible, qui fait exactement.. qui fait attention aux interactions, bon qui va se corriger... ben, bing !...

(...)

NS 24 : **il semble qu'ils entendent pas...**

GS 25 : ben, euh... la nasalisation fait que ça fait reculer le phonème, le [o] et le [a] du coup se retrouvent assez proches, et ils ont une espèce de zone commune qui fait les deux...

NS 26 : **mais ils l'entendent quand même, la différence ?**

GS 27 : je ne sais pas...

(...)

NS 30 : c'est ça je crois que j'ai voulu dire (...) voilà : **entendre le phonème**, et voir tous les graphèmes qu'on peut... donc, **le phonème on l'entend**, on le... on le... on le "geste"... enfin, d'une certaine façon... et après on voit toutes les façons dont on peut l'écrire... / en fait tu vois la... au début de l'année je m'en sers énormément (...) quand on fait le <r>, <a>, voilà... et plus ça va moins je m'en

*sers, sauf quand je suis avec des enfants qui... qui entendent pas les sons / et là je me mets... c'est en individuel après*

Nous avons vu *supra* que le cas des voyelles nasales était compliqué par les conventions graphophoniques et par la façon dont elles sont traitées dans la méthode Borel-Maisonny. Le fait que leur trait articulatoire caractéristique (la position du voile du palais) échappe à la visualisation et même à la perception (endoception) est une difficulté supplémentaire. Pourtant, ces phonèmes doivent faire l'objet d'une attention particulière : spécificité du français, ils sont d'un abord difficile pour une grande majorité des élèves issus de milieux allophones ; ils connaissent en outre de nombreuses variations régionales au sein même de la communauté francophone (assimilation du [ã] et du [õ] ou du [ɛ̃] et du [œ̃], nasale méridionale, etc).

Pour SC, qui on s'en souvient à beaucoup travaillé avec des populations gitanes, on retrouve les mêmes tensions que chez NS, mais peut-être plus conscientisées. Les représentations premières sont d'abord basées sur les processus de réception ; cependant elle est aussi très sensible aux questions de praxis phonatoire et s'attache à les résoudre<sup>157</sup> avec semble-t-il un certain succès, mais ce domaine est pour elle très incertain, elle doute de ses outils (dont le matériau Borel-Maisonny), de ses compétences et de ses connaissances :

*SC 13 : parce que, aussi, on se met à leur niveau comme tu disais / c'est personnel, c'est un engagement entre deux personnes et parce que aussi... euh... **au niveau de l'oreille** souvent... ils ont quand même des capacités / donc, c'est... c'est naturel / c'est naturel pour eux / autant le passage à l'écrit c'est pas naturel, c'est que... ça leur demande beaucoup d'efforts, mais là : voilà / c'est un jeu, c'est ludique, c'est... ça demande pas d'efforts*

*(...)*

*SC 27 : (...) bon, il y a... il y a... j'ai eu... euh, des... des choses très très bonnes au niveau des gamins qui avaient **des problèmes de prononciation**, là oui, là tu vois(...)*

*(...)*

*SC 29 : y'a des gamins qui commençaient... qui avaient un peu **enkysté des confusions** sans s'en rendre compte, et qui là, du fait de mettre un geste... tout était plus clair dans leur tête et on arrivait mieux à **faire [ ) ]**, **[ã]**, **ou[!?!]**, enfin les petites chose comme ça qui... et même des choses plus difficiles comme certains qui confondent euh... les... qu'est-ce que j'ai eu ?... ben là oui, là c'est... c'est... ça été vraiment...*

*(...)*

*SC 46 : (...) après, moi, avec mes élèves, justement en faisant les sons j'essayais de voir **[l]-[ll]** {mimiques et gestes articulatoires}... alors **leur dire que [ll] la langue touche le palais**... et tout ça, ben **on l'a pas fait en... dans notre formation**, donc euh.. c'est pas... / c'est pareil **pour intégrer les gestes il faut un certain temps**, il faut de la pratique, et là si on le pratique pas, c'est vrai que pour le faire passer aux gamins c'est pas...*

Le problème des voyelles nasales est donc un fait récurrent, et bien des enseignants ont du mal à le cerner précisément ; c'était le cas pour AG qui, elle aussi confrontée à des élèves à besoins linguistiques spécifiques, hésitait sur la valeur du terme *diphthongue* :

<sup>157</sup> On retrouve sans surprise les voyelles nasales.

AG 33 : voilà / et là-bas j'avais trouvé très intéressante cette méthode / bon, d'abord ici {à l'île de Thau} y en a beaucoup plus de "border-line" que là {à Balaruc-les-Bains} donc effectivement j'avais du grain à moudre, mais en plus au niveau phonétique, c'est **vraiment des enfants qui avaient besoin d'un repère** et je trouve que le... d'un repère SUPPLEMENTAIRE... et j'ai trouvé que... distinguer... que **ça les aidait à distinguer** ces... c'est les diphtongues que ça s'appelle ? les [ɔ̃], les [ã], les [ē]

GS 34 : c'est les voyelles nasales

AG 35 : **voilà, les nasales** / eh ben... vraiment on pouvait pas cracher sur un outil pareil supplémentaire et... ça les aidait bien

GS 36 : et tu les aidais comment ? parce que pour passer du [o] au [ɔ̃], du [a] au [ã], il faut déplacer le voile du palais, qu'on ne voit pas et qu'on ne perçoit... qu'on ne sent pas / comment tu le... qu'est-ce que tu leur faisais faire ?

AG 37 : **mais... je ne sais pas**

C'est aussi à propos des voyelles nasales que s'interrogeait MPh (cf. *supra*), et lui aussi a exprimé lors de l'entretien ses questionnements et le sentiment de ses limites :

MPh 139 : **mais avoir conscience de ça**<sup>158</sup> ! / déjà, rien que ça vibre - ça vibre pas {main posée sur le larynx}... parler à voix haute - parler à voix basse... / c'est déjà difficile pour eux d'isoler...

Et je conclurai ces considérations par un long extrait de l'échange avec SG, qui résume et illustre l'ensemble des points traités ci-dessus :

GS 49 : et oui mais, du coup, comment tu traites les gamins qui ont des **difficultés pour distinguer [ã]-[ɔ̃]** ? / tu... ils font quoi en pratique ?

SG 50 : ben, en pratique, euh... en pratique là tu vois j'en ai une qui vraiment... qui persiste, quoi... donc, ben... à chaque fois qu'on... donc là on a passé en rayon... donc si tu veux c'est plutôt en production d'écrit, donc là aussi si tu veux pour la production d'écrit j'ai un atelier le jeudi, où là j'ai la Conseillère Péda(gogique) qui vient et on fait des mini-groupes tu vois, donc vraiment si tu veux on fait tourner, on a cinq ou six gamins et euh... on encode, quoi / c'est-à-dire que vraiment à partir d'un sujet ou d'un projet d'écriture, les enfants... / là, elle, moi je le sais si tu veux... et la... celle qui la prend dans le groupe aussi, donc si tu veux on essaie de... / qu'est-ce que je fais ? ben, j'ai pas trop de... tu vois, je lui dis qu'elle y fasse attention, que quand elle entend ce son elle essaie elle de... tu vois, de voir si c'est plutôt celui qui est... **qu'elle essaie de percevoir auditivement** si c'est plutôt celui qui est... vers le [a] ou plutôt celui qui est vers le [o], mais...

GS 51 : parce que elle a pas de confusion [a]-[o] par exemple ?

SG 52 : non

GS 53 : voilà / donc c'est vraiment quand on passe dans les nasales...

SG 54 : oui / c'est-à-dire, si... si seule je la laisse écrire, si tu veux... en plus hier on a écrit, par exemple <vendredi> / donc elle elle a écrit <vondredi>... donc voilà

GS 55 : est-ce qu'elle a des confusions sur les autres nasales ? sur les [ē], les [œ̃] ?

SG 56 : ben, [ē] et [œ̃] on l'a pas fait encore... tu vois, c'est pas des sons abordés / et c'est vrai... moi, après...

(...)

SG 58 : ouais / et en plus je crois que même la... si tu veux quand tu dis ça moi je trouve que la... le rapport... il est un peu faussé quoi, parce que tu vois, nous **on le voit "o"** mais dans le [ɔ̃] **tu l'entends pas** du tout, le [o]... enfin, tu vois...

(...)

SG 60 : après, qu'est-ce que je fais ? je m'arrête, quoi / **je l'envoie chez l'orthophoniste**, tu vois, parce que... (rires) / enfin, je m'arrête... c'est vrai que j'essaie, hein, de les soutenir en disant : ben voilà, là

<sup>158</sup> Il s'agit de l'abaissement du voile du palais, libérant le passage vers les cavités nasales.

*c'est un truc difficile, tu l'entends pas bien... bon, je parle beaucoup hein, de ce qu'ils entendent, d'essayer vraiment d'entendre... donc du coup quand on entend on...*

*GS 61 : du coup j'insiste : tu travailles beaucoup sur le fait qu'ils entendent ? ou sur le fait qu'ils sentent ?*

*SG 62 : hmhhh...*

*GS 63 : parce que là aussi...*

*SG 64 : ... il me semble que je suis plus sur l'entendre... voilà, et que dès que je peux... parce qu'en fait, sentir, justement j'ai peut-être pas assez de connaissances, tu vois... sur vraiment où se situent les sons, voilà... quels sont les sons qui sont proches... enfin, tu vois là peut-être il me manque vraiment des... des apports théoriques, hein... voilà / je travaille d'abord sur l'entendre et dès que... dès que je peux, je le... renforce avec ce que je sens, tu vois... voilà*

On pourrait tirer des conclusions très semblables de la façon dont sont traités les autres digraphèmes (ou polygraphèmes) vocaliques (<ou>, <ai>, <au>, <eau>) ou pseudo-vocaliques (<oi>, <oin>, <ien>, <eil>, <euil>) que la méthode assimile volontiers dans la catégorie "sons" et auxquels elle attribue souvent un geste (ou un combiné gestuel) :

- le code graphophonique pèse lourdement sur les représentations<sup>159</sup> ;
- le filtre du matériau Borel-Maisonny induit des perceptions gauchies, et le déficit référentiel ne permet pas toujours d'adopter une attitude critique suffisante ;
- les processus phonopraxiques restant généralement opaques, les enseignements et remédiations sont largement empiriques, fondés essentiellement sur la réception et sur une mimésis mystérieuse<sup>160</sup>.

Largement livrés à eux-mêmes et à leurs intuitions, les enseignants cherchent fréquemment un appui dans leurs propres ressentis et leur propre corporéité, même si, comme nous l'avons vu ci-dessus, le domaine reste incertain. La démarche peut être plus ou moins conscientisée et systématisée mais même ceux qui se sentent les moins assurés en la matière s'y risquent ; comment d'ailleurs pourraient-ils l'éviter puisqu'ils ont adopté une méthode gestuelle ? Par voie de conséquence, ils apprécient les phénomènes à l'aune de leur sensibilité personnelle : ni leur formation, ni leurs références, ni leurs ressources ne leur permettent de parfaitement maîtriser ces questions. Or il est facile de constater que des phénomènes comparables sont traités très différemment d'un enseignant à l'autre ; ainsi la notion de "facilité" peut-elle se décliner sur plusieurs registres (cf. *supra* *Actualité potentielle*) :

*CHD 122 : (...) un son qui pose vraiment problème à la plupart des enfants c'est [ʃ]...*

*MP 127 : mais le [ʒ] et le [ʃ], rien que le geste, qu'est-ce que ça aide pour choper la...*

<sup>159</sup> Cette prévalence du graphémique crée parfois des confusions surprenantes. Ainsi, MPh s'est trouvé confronté à un processus inductif des élèves qui, voyant dans les gestes du [e] et du [ɛ] une référence aux accents des graphèmes standards <ê> et <è>, produisaient un geste homothétique pour le <ê>. MPh 144 : *ah oui ! {il fait lui aussi un accent circonflexe sur sa tête, mais avec l'index et le majeur de sa main droite}* > MPh 146 : *... non / c'est que... le [ɛ] en premier c'est comme ça {geste BM} / ils ont compris que c'était un geste qui faisait un peu... [ɛ] {+ geste BM}... qui fait un peu tout lié / qui fait que tu ouvres aussi la... la bouche / par contre ils comprennent pas pourquoi l'accent circonflexe qui est diff(é)rent... c'est pas le même, euh... le même...>* MPh 148 : *... le même graphème / pourquoi c'est le même geste ? / du coup ils font ça {accent circonflexe sur la tête avec l'index et le majeur de la main droite}... [ɛ] / mais ils captent quand même que c'est [ɛ] parce qu'avant on a fait ça {geste BM du [ɛ]}*

<sup>160</sup> Ces phénomènes, nous l'avons vu pour le <m>, concernent aussi certaines consonnes.

AG 280 : (...) le [ʃ] il est super-facile / tout le monde s'en fait une histoire mais en fait...

On retrouvera ces mêmes approches, à proprement parler égocentriques, pour d'autres phénomènes ; mais si elles comportent indéniablement des risques de généralisation abusive, elles sont néanmoins le signe d'une réelle prise en compte des énoncés effectifs, donc de l'actualisation des signifiants, et peut-être même d'une meilleure attention accordée aux locuteurs. Ainsi, si les enseignants sont souvent embarrassés avec les élèves manifestant des traits d'allophonie plus ou moins marqués, cela signifie que les écarts à la norme sont perçus et qu'ils font l'objet de tentatives plus ou moins heureuses de traitement et/ou de remédiation :

LT 62 : j'ai... **des petits qui savent pas prononcer le [R]** / mais c'est toute une famille, les trois ça a été pareil / donc... ben, j'y ai travaillé / avec la plus grande ça y est, c'est venu / mais c'était, bon, beaucoup en touchant ici {palpation laryngale}, en essayant de... on faisait [RRR], le tigre... on faisait... enfin, voilà / mais le plus petit là, j'arrive pas... il en fait de temps en temps quand je reste avec lui, mais bon, il est un peu bloqué, alors je veux pas insister parce que ça le bloque / au départ il parlait pas du tout et... il voulait pas parler / après progressivement il s'est mis à parler... il parlait spontanément, donc même si on comprend pas tout... enfin, bon moi je commence à avoir le décodeur mais {rire} au début, quand je comprenais pas tout, j'essayais de pas le bloquer et là le [R] quand il veut pas le prononcer, je le laisse / il me dit "c'est de la poi'e... c'est de la poi'e..." / **j'essaie de lui répéter mais...**

GS 63 : est-ce que tu as une explication à cette particularité ? parce que le [R] on sait que c'est un phonème un peu particulier, qui... gratte, qui existe pas dans beaucoup de langues / en espagnol il y a la "jota" mais le <r> est roulé / en anglais il est pas de cet ordre-là / aux Antilles ils le prononcent pas / est-ce qu'il y a une raison particulière ? c'est une famille... locale, si j'ose dire ?

LT 64 : eh bien non, non, non, je me... **je me l'explique pas** / je sais pas / pourquoi les trois ? la maman, elle parle normalement, bon le papa je le vois pas trop mais... je sais pas

GS 65 : et apparemment, ils le perçoivent quand même correctement

LT 66 : le petit il a du mal à... pour les sons il a vraiment du mal pour l'instant quand on code les mots / j'ai trois Moyens, les deux autres y arrivent très bien, lui il a du mal avec les... voilà

GS 67 : j'insiste un peu / à la production ou à la...

LT 68 : il le... **il repère pas trop les sons...**

La même LT, confrontée à deux élèves anglophones, exprime des difficultés (et des incertitudes) du même ordre :

LT 72 : d'autres cas ? non / après... après j'ai **deux Anglaises**, et donc **une qui justement comprend même très bien et repère tous les sons, et une par contre qui a des difficultés**, qui me semble en difficulté parce qu'elle est anglaise / mais c'est deux cas complètement opposés toutes les deux / bon, là c'est en train de se débloquer mais... voilà

(...)

LT 74 : c'est anglophones / oui, enfin... elle a un papa... ben la petite Maisie qui est pas en difficulté elle a le papa et la maman qui sont anglais, qui parlent qu'anglais à la maison / et elle {l'élève en difficulté}, elle a une maman française et un papa anglais... quand ils sont arrivés ils parlaient pas très très bien français... bon, en plus ils avaient été au Népal, enfin c'était... un peu compliqué... une école occitane... enfin, voilà / et elle, **elle a plus de difficulté à repérer les sons** et à... oui, à repérer les sons



GS 75 : et la méthode {BM} semble l'aider, ou pas ? ou tu as l'impression que ça ou autre chose ce serait pareil... ?

LT 76 : je... pas particulièrement... je peux pas dire... **je sais pas**

Un cas comparable est rapporté par AS et VJ, et là aussi on verra que le diagnostic initial est incertain, les remédiations proposées empiriques (attention et mimésis) et les résultats difficilement appréciables (et reproductibles...) :

AS 352 : oui / on a **une petite Allemande** qui est arrivée dans ma classe... elle était en Moyenne Section, elle est restée quatre mois en Moyenne Section, l'année dernière elle a fait la Grande Section presque... quasiment en entier, euh... c'est la meilleure élève de l'école, hein / et elle est Allemande... et ça lui a permis de rentrer de suite

VJ 353 : et par contre... (...) parce que par exemple, avec l'allemand, elle confond le... le [g] (et) le [k], le [ʃ] (et) le [ʒ], parce que c'est...

GS 354 : des confusions sourde-sonore, en principe... [t]-[d] des fois aussi ?

VJ 355 : voilà / et ben justement...

AS 356 : le [d] elle le confond pas... c'est le [g] ...

VJ 357 : le [t]-[d] non / c'est le [ʃ], le [ʒ], des fois elle a... elle a du mal à le dire, en français hein, parce que ses parents sont... parlent allemand à la maison, enfin vraiment elle... / et ça l'aide / quand moi je lui dis le vrai mot... parce que par exemple, <cheval> elle pourrait dire [ʒəval], parce que... voilà / mais quand je lui dis : "**attention**, c'est [ʃʃʃə-val]" {mimique articulatoire poussée et geste BM}, alors elle me dit : "ah oui, c'est [ʃʃʃ]" / donc le... le... **elle se corrige toute seule**

GS 358 : et pourtant, la différence [ʃ]-[ʒ], elle est pas vraiment là {dans la mimique articulatoire}... (...) c'est le fait d'avoir les cordes vocales en vibration ou pas / y en a un qui est sourd, l'autre qui est sonore

AS 359 : eh ben elle **elle y arrive**...

Cette perception des variations par rapport à la norme s'applique aussi aux variations régionales, l'enquête étant menée dans une région où les traits méridionaux sont très marqués. Le but n'est pas ici d'ouvrir un débat sur la question du français de l'école (doit-il être standardisé ?) mais simplement de constater la sensibilité aux réalités énonciatives et la perception des spécificités linguistiques et langagières ; et plus précisément, de voir en quoi cette sensibilité perceptive peut être significative des propensions, des aptitudes, des compétences, des connaissances et des représentations des enseignants interrogés.

Le cas de l'assimilation du [œ] au [ē], fréquente dans la moitié nord de la France mais peu réalisée dans le sud, est un premier point où cette sensibilité est repérable ; mais il faut rappeler d'une part que la méthode Borel-Maisonnny distingue les deux phonèmes et attribue à chacun un signe spécifique, d'autre part que la correspondance que la méthode établit avec la voyelle orale est basée sur le codage graphémique et escamote la structure articulatoire réelle (cf. *supra* Référentiel : MPh 117 sqq)

NS 28 : et pareil, ce que j'ai remarqué aussi, c'est que c'est le Nord qui a gagné dans le... dans les phonèmes, parce que dans... j'ai vu une méthode de lecture / et ils mettaient le <un> avec le <in> / et ça, moi, ça me choque (...) / **nous on dit [œ] et [ē]**, et je dissocie les deux

GS 29 : ben dans... dans Borel-Maisonnny ils les dissocient mais il y a beaucoup de méthodes de lecture qui ne dissocient pas (...)

GS 59 : *et est-ce que tu as déjà eu des petits... parce que ce matin j'étais à la Mosson et c'est un problème qu'ils rencontrent souvent : des petits gamins d'origine... d'autre origine culturelle, des petits Maghrébins qui font **des confusions de phonèmes**, [ã]-[õ], [u]-[o]...*

(...)

LS 62 : *je l'ai rencontré ailleurs mais pas ici / pas ici... / **en ZEP**...*

MP 63 : ***ici, c'est entre [ẽ] et [œ]...***

LS 64 : *oui, [ẽ] **et** [œ]...*

La distinction entre voyelles ouvertes et fermées, peu marquée dans le sud, est également une question où se manifestent les sensibilités personnelles. Mais les enseignants doivent aussi tenir compte du fait que dans leurs classes ils sont de plus en plus confrontés à des élèves issus d'autres zones géographiques (immigration externe ou interne) et déjà habitués à d'autres usages linguistiques et/ou langagiers. Cependant, à l'impossible nul n'est tenu, et les enseignants composent comme ils le peuvent avec les réalités :

GS 64 : *(...) après tu m'avais parlé de l'accent du Sud avec [e]-[ɛ] [o]-[ɔ], les [ɔ] ouverts [o] fermés...*

AG 65 : *... en te disant que je les zappais*

(...)

AG 67 : *oui / je... je ne m'attarde pas dessus, je fais la leçon, symboliquement elle est faite, mais je peux décevantement m'attarder dessus sachant que **moi-même je vais pas prononcer comme il faut tout ce qu'il y a à prononcer***

*[Je fais alors remarquer que la différence [e]-[ɛ] discrimine pour les locuteurs septentrionaux certaines désinences verbales (passé simple / imparfait ou futur / conditionnel) et que négliger ce trait peut être pour eux source de confusion (c'est d'ailleurs une recommandation faite par exemple pour les dictées du BEPC)]*

AG 71 : *ah ben moi, on peut toujours {rires}... j'ai quarante-cinq ans, on peut me la faire et je vais pas comprendre / je vais me fier au sens de la phrase... moi mes indicateurs ils seront dans la phrase pour trouver à quel temps je me trouve, mais **ça va pas être la façon de le prononcer***

La méthode Borel-Maisonny originelle ne distingue pas l'aperture vocalique et considère uniquement des archi-phonèmes [O] [E] et [OE]. Cela devrait faciliter les choses pour les enseignants méridionaux, mais outre que certains peuvent avoir des origines et des parcours particuliers, la confrontation aux publics et aux réalités (et peut-être leur attention aux phénomènes langagiers) rend souvent les choses plus complexes et pour beaucoup la question n'est pas tranchée. On assiste donc à des simplifications :

VJ 102 : *voilà / alors ça par exemple c'est quelque chose que j'ai trouvé sur "Petits-pas"... c'est l'institut de "Petits-pas" en fait... alors, moi après j'ai rajouté des choses parce que... c'était le [ɛ], y'avait une colonne avec <e-t> / **nous on le dit pas [ɛ]...***

GS 103 : *eh oui / y'a des trucs qui correspondent pas avec la prononciation d'ici / même, dans la méthode<sup>161</sup>, là, elle fait une page à part pour le [ɛ] <e-s-t> ...*

VJ 104 : *ah, moi **je les mets ensemble***

GS 105 : *ben oui, c'est un [ɛ] ouvert, quoi*

VJ 106 : *voilà / (...) alors, le <a-i> je le mets dans les deux moi...*

<sup>161</sup> Il s'agit des manuels *Bien lire et aimer lire* de C. Silvestre de Sacy.

VJ 107 : ... je le mets dans le [ɛ] et dans le [e] / parce que dans <maison> il fait [e] {NOTA : en français standard, ce <ai> est prononcé [ɛ], même s'il est effectivement moins ouvert que celui de <fraise>}, dans <fraise> il fait [ɛ] / après, on... voilà / on s'adapte, quoi

GS 108 : et pourtant, pas loin d'ici, il y a... (...) une collègue, qui est d'ici aussi, et qui fait la distinction [e]-[ɛ], bon ça... mais elle fait même la distinction entre les deux [O]

VJ 109 : moi, je le fais pas non plus

AS 110 : oui / à l'école de Delph(ine) à Plaiissan, elle fait le [ɔ] ouvert et le [o] fermé / moi je le fais pas

GS 111 : même [œ] ouvert et [ø] fermé...

(...)

VJ 114 : moi par exemple, y'a un son là de Borel-Maisonny que j'utilise pas, c'est le [ø] {geste du [ø] ouvert BM}/ moi j'utilise ce [ø] là {geste du [ø] fermé BM} / alors qu'y a le [œ] {geste du [œ] ouvert BM}... voilà<sup>162</sup> / je l'utilise pas

GS 115 : [œ] ouvert, [ø] fermé...

VJ 116 : je l'utilise pas / moi "je vais à la mer", y'a un <je>, c'est le même [ø] {NOTA : en français standard, on notera ici un [ə]}, donc... un <nœud> et... même... même pour dire <fleur> on va utiliser le [ø] comme ça {geste du [ø] fermé BM} (...)

Mais on peut aussi relever des distinctions plus subtiles révélant une sensibilité fine aux phénomènes langagiers :

SC 21 : il m'a semblé {à propos de l'item portant sur la distinction/association des phonèmes et des graphèmes} que c'était pas vraiment... (...) par exemple si, voilà, on a un geste pour <o>, il permet pas de dissocier les différents [O] qu'on a en langue française, donc à ce niveau là, la méthode est... est pas complète, enfin, je veux dire, est pas... tu vois... voilà

LT 107 : moi, c'est... mais c'est pareil, moi je pense que c'est plus sur le... la façon de prononcer le [e] {articulation marquée} ... je fais le [e] et le [ɛ] {articulations marquées et gestes BM}, bien [ɛ]... ouvert, en arrière

GS 108 : en fait, tu en as un qui est plutôt fermé, et un qui est ouvert, quoi, grosso modo

LT 109 : voilà / moi, c'est plus, euh... voilà... ça va être {mimiques silencieuses} / je sais pas si c'est bon / c'est censé être... retranscrire la graphie, mais moi je m'en sers plus... voilà... au niveau d'ouvert(ure) / c'est vrai que par exemple pour le [o] et le [ɔ], ça me...

GS 110 : donc, tu fais [o] et [ɔ]? tu distingues les deux « o » ?

LT 111 : eh ben, c'est plus quand ils codent / quand ils vont écrire <sorcière>, ils savent pas ce que c'est \*[soRsjeRə] {prononcé avec un [o] exagéré à la place du [ɔ]} / ce [o], ils savent pas trop où... un [a] ? un [ø] ?

GS 112 : pourtant ici, dans le Midi, les [ɔ] ouverts, les [o] fermés, ils font pas trop la différence, non ?

LT 113 : donc, euh... je sais pas / ça me posait... c'était plus en (CP)... ici, je sais pas, j'en sais rien / je sais pas (...) / donc, c'est plus au niveau du codage, quand ils ont ce [ɔ] qui... ils savent pas trop ce que c'est... le [ɔ] {articulation marquée et geste BM} ? ah oui, ben c'est vrai, c'est un « o », on a dit que c'était un « o », mais qu'on prononce un peu ouvert, mais... ça aide

GS 114 : d'accord / parce que, euh, dans la méthode basique, y'en a qu'un hein / y'a un [O] et un seul

LT 115 : ah bon ? moi je crois (pas)... moi je m'étais basée... je sais pas<sup>163</sup> ... après, je me sers pas d'une méthode euh... je m'étais...

<sup>162</sup> En réalité, les manuels *Bien lire et aimer lire* ont conservé le geste Borel-Maisonny originel, qui renvoie indifféremment au [œ] et au [ø], mais lui ont adjoint un nouveau geste, renvoyant au [ə].

<sup>163</sup> Après coup, LT se souviendra qu'elle a elle-même fabriqué la fiche du geste [ɔ] en retouchant la photo originelle (dans son geste, les doigts placés en rond pour figurer le <o> restent légèrement ouverts).

GS 116 : d'ailleurs, c'est l'exemple qui est utilisé par euh... / ça {un élément du dossier remis à l'enseignante}, c'est une page censée présenter... alors, c'est pas fait par Mme Borel-Maissonny, c'est un groupe qui utilise la méthode BM, et qui... en fait la promotion / et justement, l'exemple qu'ils disent... c'est le groupe Coquelicot {nom du groupe producteur du document}... et on reconnaît là {observation d'un paragraphe du document} des graphies qui recouvrent des [ɔ] ouverts et des [o] fermés... / mais ça signifie donc que **toi tu l'as adapté parce que les gamins avaient le besoin**, et donc tu modifies... tu es pas enfermée dans la méthode stricto sensu...

Autre difficulté corrélée aux traits régionaux, le problème du [ə] caduc, notamment en position finale. Dans l'échange ci-dessous, le chercheur essaie de clarifier la question et de proposer un protocole de traitement (> *Unité d'action*) ; on voit que l'enseignante a du mal à cerner le phénomène repéré et à élaborer une stratégie cohérente<sup>164</sup> :

VJ 319 : (...) alors, moi ce qui me gêne, c'est la... la syllabe finale, quoi / voilà : [lɔ-kɔ-mɔ-tiv] ou [lɔ-kɔ-mɔ-ti-və] / ça c'est vrai que c'est notre... notre interrogation avec Amandine<sup>165</sup>, parce que... (...) parce que du coup les gamins vont dire [Rə-na-Rə] ou... tu vois / ils vont mettre... y en a certains... bon, y en a certains ça va bien... y en a d'autres euh... / et ça, comment le...?

GS 320 : pourtant, a priori, dans le M(idi)... ici, ça devrait être plus facile... puisque le <e> final il est quand même relativement prononcé... / alors, dans les régions où il est pas prononcé du tout, c'est... c'est un vrai casse-tête, hein

VJ 321 : c'est sûr, mais c'est vrai qu'on a ces soucis-là / alors, après on avait essayé plusieurs méthodes, le saut dans les cerceaux {technique de psychomotricité utilisée pour travailler la syllabation}, tu sais "une syllabe, tu sautes", en... en sport, quoi / mais c'est vrai que c'est une interrogation qu'on a toutes les deux, quoi / alors cette année ça c'est pas forcément beaucoup posé, mais y a des années où on se dit... attends, euh... alors, <hélicoptère>, ils vont te d(ire)... y en a certains ils vont te dire [e-li-kɔp-tɛR], donc quatre syllabes...

GS 322 : ... et y en a qui te diront cinq...

VJ 323 : ... et y en a qui te diront cinq...

GS 324 : et toi, tu dis quoi ?

VJ 325 : **moi je dis cinq... parce que je me fie à la syllabe écrite** / mais c'est vrai qu'à l'oral... / **qui a raison, qui a tort ?**

GS 326 : bon, dans le Midi, [e-li-kɔp-tɛ-Rə] en cinq syllabes, c'est... on peut le vendre / mais, je te dis, si tu te trouves dans... la région parisienne, c'est quatre syllabes, point barre

VJ 327 : ... point barre (...)

GS 328 : ... je pense qu'ici il vaut mieux le compter, comme une syllabe... une syllabe faible, mais une syllabe quand même

VJ 329 : moi encore, en CP ça va à peu près, mais c'est vrai que c'est une interrogation qu'on a toutes les deux parce que y a des... des enfants, en début d'année de CP, c'est pas évident

GS 330 : ... il vaut mieux parler de syllabe faible... parce que (...) par exemple quand ils feront de la poésie, ben si le <e> il est en fin de vers il sera pas compté, mais s'il est dans le corps du vers on le compte... donc on peut dire que c'est une... dans la majorité des cas, je pense qu'il vaut mieux le compter...

VJ 331 : et puis c'est vrai que, **quand on le fait au niveau du son, on le fait** : [elikɔptɛ-Rə] / on finit avec le [ə]

On pourrait pour cette question et les précédentes penser que le déficit de formation est seul en cause ; mais les connaissances brutes, le plus souvent généralisantes, ne sont pas toujours suffisantes pour traiter

<sup>164</sup> Nous verrons que la notion même de syllabe devrait ici être réinterrogée.

<sup>165</sup> Il s'agit de sa collègue, AS.

ces réalités complexes et elles peuvent même mettre l'enseignant dans une position quelque peu embarrassante lorsque les certitudes académiques s'accordent mal avec les phénomènes émergents. Dans l'échange ci-dessous, cela semble être le cas pour LS, dont nous avons vu que c'est certainement elle qui a sur ces questions le bagage théorique le plus conséquent ; elle finit par prôner une bonne prise en considération des locuteurs effectifs et de leurs productions :

*MP 218 : oui / mais oui alors, ça c'est le gros problème qu'on a aussi avec les syllabes... à la fin avec <e> / ... comme je suis dans l'écrit maintenant en Grande Section, on compte la dernière syllabe / chez les Petits, on n'a pas besoin de la compter*

*LS 219 : non / non non, je suis uniquement sur l'oral, donc je n'écris pas les syllabes que l'on n'entend pas...*

*MP 220 : tandis que moi je leur dis : écoutez, vous...*

*LS 221 : ... qu'on n'entende pas*

*GS 222 : il y a toutes les variantes là aussi / tu peux aussi à l'oral les compter... en poésie par exemple on les compte...*

*LS 223 : ah oui, mais c'est pas pareil...*

*GS 224 : les <e> dits muets... quand ils sont dans le vers / on les compte pas quand ils sont...*

*LS 225 : mais parce que normalement on est censé les prononcer...*

*GS 226 : mouais...*

*MP 227 : chez les Petits c'est...*

*LS 228 : alors moi... non moi je... alors en plus il faut pas me parler de ça.... {rires}... parce qu'alors moi j'ai une maîtrise de Lettres Modernes donc le comptage en syllabes je... ça va, je vois bien de quoi il est question... mais...*

*GS 229 : oui oui / tu parles du <e> final*

*LS 230 : oui / mais on doit le compter parce qu'on doit le prononcer, logiquement... mais maintenant on compte pas... {rire} / **on pourrait en fait... on pourrait démonter tous nos...***

*GS 231 : ah oui, non... / de toute façon, je pense que les deux positions sont tenables hein, y a pas de...*

*LS 232 : ouais / mais bon, c'est vrai que moi non, je me dis qu'en Maternelle on n'est pas encore sur de l'écriture, sur euh...*

*MP 233 : c'est normal, hein, chez les Petits de pas le faire / même chez les Moyens on n'est pas obligé...*

*GS 234 : de toute façon, c'est difficile d'avoir une politique tranchée...*

*MP 235 : tout à fait*

*GS 236 : ... parce que déjà ça dépend des prononciations régionales...*

*LS 237 : **disons que ça dépend, je pense, des enfants qu'on a en face de soi surtout***

Que des difficultés et des résistances apparaissent n'a rien d'étonnant dans le domaine des apprentissages scolaires ; elles ne sont certainement pas plus nombreuses chez les enseignants interrogés et avec la méthode utilisée que dans d'autres classes ; on peut même supposer que sur certains points les réussites et satisfactions sont supérieures puisque la méthode Borel-Maisonny présente d'indéniables intérêts et puisque les enseignants qui l'ont mise en œuvre en ont validé les principes (même si cette validation, nous l'avons vu, est largement empirique) et les résultats. Le *Representamen* relève aussi de ces aspects de la pratique enseignante. Comment les enseignants apprécient-ils les acquisitions des élèves ? Nous n'allons pas nous occuper ici des évaluations classiques (exercices d'application, notes, etc) mais des indices qu'ils perçoivent en situation et qu'ils estiment révélateurs d'un processus positif.



Je passerai rapidement sur ce que l'on peut considérer comme une évidence : à tort ou à raison (peu importe ici), les enseignants perçoivent chez la majorité de leurs élèves des résultats positifs, qu'ils attribuent pour la plupart à la méthode elle-même<sup>166</sup>. La quasi-totalité des enseignants interrogés en a spontanément souligné l'efficacité et souvent même l'immédiateté. Les élèves repèrent et discriminent mieux les sons, les produisent plus correctement, établissent plus facilement les liens entre phonie et graphie et s'emparent plus rapidement des systèmes, des codes et des normes. Ces constatations sont rarement explicitées et semblent s'imposer abruptement :

NS 14 : *ben, ça , je l'ai pas fait / juste je lui ai mis... je lui ai fait {mimiques} / j'ai pas lâché l'affaire, là / le gamin, il faisait... attends, c'était quoi ? il faisait "Blanse-Neize" / je lui fais : "Blanche, Blanche" {en insistant sur la chuintante} / alors peut-être qu'il me voyait, tu vois (...), sûrement il me voyait / ""Blan-che" / et après il arrive à se corriger / quand il parle spontanément, il n'y arrive pas / mais quand je lui fais "Blan-che" / "concentre-toi" / **il y arrive** / et donc ce que je pensais qui était un problème orthophonique... quelque chose qui demande une grosse rééducation, en fait...(..)*

LT 20 : *ouais / quand on fait la confusion... enfin, quand on différencie [f]-[v], **j'ai l'impression que ça marche**, qu'ils ont plus... c'est plus facile quand ils font le [f] comme ça {geste BM} et le [v] comme ça {geste BM}, d'arriver à faire la différence entre les deux / **j'ai l'impression que ça les aide / pourquoi ? je sais pas** / celui-là, j'en sais rien... voilà / moi, c'est plus à ce niveau-là que...*

CHD 114 : *... un gamin avait des difficultés de langage, et en quinze jours... (mimique appréciative) (...) **et depuis deux séances... {mimique satisfaite}***

BD 10 : *(...) en CP on avait beaucoup de problèmes avec ceux que... quand tu dis : qu'est-ce que tu entends ? tu l'entends le [f] ? tu l'entends le [b] ? / ils te disaient : oui... mais... tu disais un mot où y en avait pas, tu sais, ils te disaient : oui... tu disais... / c'est dur pour eux de faire la différence à l'oreille encore / alors là **le geste ça aide, parce que du coup... enfin, ils se repèrent** / et ça, ça c'est...*

Les enseignants s'appuient aussi sur d'autres paramètres dont ils estiment et/ou perçoivent qu'ils sont des indicateurs de réussite. L'attention, l'implication (ou *l'engagement*) des élèves dans les activités, leur participation et leur motivation apparente sont souvent considérées comme tels :

VJ 15 : *et souvent c'est : "attends, attends, refais, j'ai pas vu !" / c'est vrai que quand on fait le jeu des gestes, c'est comme ça "attends, attends, attends, attends ! maîtresse, j'ai pas vu le début" / donc il faut... il faut refaire... il faut... "maîtresse, toi fais-le, parce que tu fais les gestes mieux"...*

GS 16 : *donc ils sont attentifs...*

VJ 17 : *voilà... **ils sont vraiment attentifs**...*

BD 2 : *non, essentiellement... je te dirais que... enfin, moi mon rôle, **c'était plus motivant**, et je pense que l'image<sup>167</sup> **ils se l'approprient** mieux et ils la comprennent mieux, parce que... enfin, le geste est mieux compris parce que, du coup, ils le font eux-mêmes et ils revoient le copain le faire, donc quand il y a la photo ils voient très bien à quel geste ça correspond / quand tu leur montres la photo comme ça, avec souvent... (...)*

La fixation mémorielle à plus ou moins long terme (le souvenir étant aisément assimilé à une *appropriation* et à une *compréhension* ; cf. *infra* BD 42), et plus encore le réinvestissement<sup>168</sup> (en classe

<sup>166</sup> VJ 298 : *donc ils sont bien préparés mes CP quand même {rires}* > AS 299 : mais **grâce à... à cette méthode**, hein...

<sup>167</sup> Comme nous le verrons dans *l'Unité d'action*, BD a poussé la personnalisation de la méthode Borel-Maissonny jusqu'à réaliser des photos de ses élèves accomplissant les gestes.

<sup>168</sup> Ce phénomène est aussi repérable *infra* en LT 85.

ou à l'extérieur) sont des indicateurs moins immédiats mais encore plus significatifs :

LB 77 : bon / alors, pas confondre avec le [p] {geste BM}, hein, qui pète {insistance sur le [p] initial}... et alors l'oie aussi... je dis : ben, on dirait une tête d'oie {doigts en position du "museau de chien"}, quand même hein, tu vois hein, c'est un peu... comme ça / donc voilà / mais le... **ils s'en souviennent bien aussi**

AG 142 : non / on a parlé du [u] du loup parce que je te disais qu'à un moment donné notre jeu de gestes va beaucoup plus loin encore puisque au moment du [u] je sors les deux oreilles, je fais le museau {geste BM du [u]} et nous nous mettons tous à hurler "aouh ! aouh !" dans la classe, et que ça pour moi c'est aussi des petites historiettes, des rappels de... sur lesquels on va pouvoir travailler... c'est la vie de la classe, quoi / **c'est : vous vous rappelez quand on avait fait le loup ? ah ben oui, on avait vu... on s'est bien marrés ! "aouh ! aouh!" y en a quelques-uns... et c'est fixé, c'est-à-dire ça rappelle un jour, ça rappelle une séance et ça... et le geste est là, et le son est là et... tout un ensemble / et je trouve que c'est très important**

PB 61 : on va dire qu'il est sûrement... il... / je l'ai revu à quinze ans, c'est-à-dire pratiquement un an avant de terminer sa scolarité, **la première chose qu'il m'a dite c'est : tu te rappelles le CD-Rom qu'on avait fait ? parce que...**

BD 42 : parce que... parce qu'après ça fait trop de choses à mémoriser et que même moi en tant qu'adulte je savais plus... s'il fallait que je {il produit des pseudo-gestes BM de fantaisie}... je savais plus, je me trompais... {rires}/ et même je suis sûr que des fois je me trompais... ou ils le voyaient, ou des fois ils me disaient : eh, tu t'es trompé / **mais ils avaient compris... eh, je m'étais trompé dans le geste, mais après tu avais différencié les deux sons... et donc on en revient au fait que c'est pas que de la mémoire, tu vois, ni des sensations, c'est le fait de les avoir... compris l'enchaînement**

CHD 197 : enfin, moi je le perçois comme ça / et quand je... {elle feint de s'adresser à un élève en recherche} non, là t'es en difficulté... utilise... tu as... / et ça marche / vu que... le principe, ça on l'installe quand ça marche, donc forcément quand on le remet c'est porteur de positif / **ils sont contents, donc ils le réutilisent d'eux-mêmes sans que j'aie à leur dire**

VJ 344<sup>169</sup> : ... pour pas que les parents comprennent ce qu'ils disaient / voilà / j'en ai une notamment... la petite sœur en CE1, la grande en CM2, et la mère elle me dit "ah mais, qu'est-ce que c'est ce langage là que tu utilises ? y'en a marre, **elles se parlent comme ça à table**, elles se disent des secrets, on sait plus ce qu'elles disent !"

(...)

GS 357 : ah ouais, ouais / donc elles l'utilisent comme une langue des signes...

VJ 348 : voilà / et puis elles, en tout cas, elles jubilaient de savoir qu'y avait qu'elles qui connaissaient le...

AS 349 : hein, c'est ce que je disais tout à l'heure / **ils sentent une puissance arriver... qui leur donne envie d'aller plus loin, de continuer malgré les difficultés qu'ils ont eues certains (...)**

L'implication est presque systématiquement associée au plaisir et à la dimension ludique de la méthode ; certains enseignants ont d'ailleurs, nous le verrons dans *l'Unité d'action*, conçu des jeux à partir du matériau gestuel :

LT 85 : non / dans l'ensemble... **dans l'ensemble ils aiment bien / c'est vrai que, ben... par exemple y'a de mamans qui sont... quand j'ai fait ma réunion de rentrée, comme je les avais l'année d'avant, y'a beaucoup de mamans qui m'ont demandé : mais c'est quoi ? tu sais, parce qu'à la maison, quand ils sortent les étiquettes... ils vont faire, tu sais, [pa], [pa] {articulation poussée et gestes BM}... voilà / donc, euh... **ils aiment bien... surtout, y'a certains gestes qui sont... voilà... comme le [p], le [t] {gestes****

<sup>169</sup> Il s'agit de deux fillettes qui utilisent le système Borel-Maisonny appris en classe comme code secret de communication à la maison.

BM}... comme c'est... je pense que... **ils le sentent plus, ils aiment bien... ils aiment bien les trouver** / le petit Eddy là qui entend pas grand chose, par contre, chaque fois qu'il y a le [p] il me fait le [p] {geste BM} celui-là, il l'a... (...) je pense que... papa, papy... qu'il est assez...comme il est assez... enfin... le [p] c'est quand même assez... facile à... entendre / donc je pense que celui-là il l'a capté {rire}... donc je trouve que oui **ça leur plaît**

MPh 51 : ah oui... mais ça j'en ai jamais... non, non / **ils aiment, en plus, y a un plaisir à...** parce qu'après... je le fais plus maintenant comme on faisait... on débutait toujours la séance par [o] de <Belo>, [y] de <rue>, [œ]... d'eux-mêmes, et donc euh... d'eux-mêmes ça se voit que **ils sont contents de faire les gestes** / si moi je le fais pas comme il faut, le [u], tu vois, l'[i]... [œ] {+ gestes BM} ça c'est... ça leur parle énormément

LB 37 (...) tu vois, c'est marrant, c'est [ouu] {sur la note aiguë} / ça ils l'ont gardé / alors que le [i] ils vont pas faire [iii] {également chanté, mais sur une note légèrement moins aiguë}, tu vois, mais le [u]... / **je crois qu'on a tellement joué avec ça que, du coup, le [u] ils sont toujours {mimique de plaisir}... ils y prennent plaisir**

MP 197 : **y a le plaisir...** / non non, ils refusent pas ! / mais par contre je pense que ça recentre l'enfant vers... vers l'adulte, et ce que l'adulte peut lui apporter / donc moi quand je fais ça, souvent je le fais à côté du tableau / donc quand on va écrire la phrase etc, le fait d'avoir à se recentrer sur moi qui... voilà / le copain qui va lui faire le geste pour l'aider... ouais, je trouve aussi que ça permet d'avoir une cohésion physique avec le groupe, ça soude le groupe

Comme on le voit ci-dessus en MP 197, ce plaisir est souvent associé à la cohésion du groupe et au pouvoir fédérateur des activités corporelles ; mettant les corps des élèves (et de l'enseignant) à l'unisson, les pratiques vocales et gestuelles contribuent au bon fonctionnement de la classe et ont un effet positif sur le climat social, d'autant plus qu'elles sont généralement couronnées de réussite et donc gratifiantes pour les apprenants :

SC 12<sup>170</sup> : ah ben, c'est... d'abord parce que c'est simple / **ils ne sont pas en échec** / ils aiment... / et ils sont très visuels, donc **les gestes ça leur plaît beaucoup**

SC 13 : parce que, aussi, on se met à leur niveau comme tu disais / c'est personnel, c'est un engagement entre deux personnes et parce que aussi... euh... au niveau de l'oreille souvent... ils ont quand même des capacités / donc, c'est... **c'est naturel / c'est naturel pour eux** / autant le passage à l'écrit c'est pas naturel, c'est que... ça leur demande beaucoup d'efforts, mais là : voilà / **c'est un jeu, c'est ludique, c'est... ça demande pas d'efforts**

LB 104 : et donc petit à petit...voilà / ils découvrent, hein / parce que c'est vrai que des fois {rire}... ils sont marrants parce que ils ont l'impression qu'ils savent pas, tu vois, et puis d'un seul coup : ah ben oui, j'ai écrit <do>, <domino>... ou d'autres syllabes... mais, tu vois, <papi>... je sais écrire <pipo>... je sais écrire <popo>... donc petit à petit ils vont... **ils s'impressionnent eux-mêmes** / enfin, tu vois

La méthode est pour toutes ces raisons perçue comme sécurisante, voire réassurante et les enseignants sont sensibles à ces indices du "bien-être" social et cognitif de leurs élèves :

GS 48<sup>171</sup> : ça, ça l'a aidé pour améliorer le langage ?

CHD 49 : il était très nerveux...

<sup>170</sup> À propos de ses petits élèves gitans.

<sup>171</sup> Il s'agit de trois élèves de CP rencontrant de grosses difficultés initiales ; le premier était en outre d'un comportement très instable.

HG 50 : ah oui oui / **ça a posé quelque chose quoi** / ça a mis en relation ce qu'il entendait, ce qu'il voyait avec... avec l'écrit / ouais, il s'est approprié le truc / il s'est approprié beaucoup mieux les sons... / c'était flagrant : du jour au lendemain je... c'était étonnant / je faisais un geste avec lui et clic, le son sortait tout de suite quoi / tu vois, y avait une relation entre le geste et le son, alors que...

(...)

CHD 65 : donc ils retombaient... voilà / alors que là, en prenant ça, qui avait l'air, euh... au début, ça... {mimique d'étonnement} / ça avait l'air tellement... / **en fait, pour tous les trois qui pour des raisons différentes étaient un peu éparpillés, ça recadrerait tout le monde / et ça a marché**

HG 66 : ça a marché

MP 109 : (...) et **ça le rassure**, et ça l'empêche de... de se tromper parce que c'est juste un petit quelque chose qui n'a peut-être pas... pour certains... qui en ont pas besoin du tout / et puis y en a certains qui s'en servent parce que... parce qu'ils ont d'autres soucis

Mais ce plaisir peut aussi avoir une dimension plus intime et se développer sur les sensations mêmes que les activités font naître<sup>172</sup> (cf. NS 54 : ah ! le [f] il est bien ! [f], [fff] {geste réitéré avec mimique articulatoire marquée}) :

AS 253 : ah, ça {geste BM du [v]} **ils adorent hein ! "comme le [vvvv] {geste BM et articulation poussée}... l'oiseau qui vvvvole !... le vvvvvvvvent !" ils adorent, les Petits parce que quand tu fais [vvvv], c'est... {mimique de ravissement}... vvvvvvent...**

LB 15 (...)voilà / donc tu vois, il peut y avoir une perception qui est quand même assez... subtile là, hein / par contre le [fff] {mimique articulatoire poussée}, ben on sent que le... le souffle, il... [ffff] il passe quoi, tu vois... **ah ! {elle imite un enfant extasié}...** / (...) bon, on rentre pas dans une perception... si euh...

Les activités étant (dans l'idéal) posées comme motivantes, implicantes, sécurisantes, agréables et gratifiantes, le processus d'apprentissage/compréhension fondé sur la méthode, comme dans l'exemple précédent, est parfois assimilé à une véritable illumination :

MPh 31 : y a le dessin du mot repère et le mot / donc là c'est "jardin" pour le [ʒ]... (...) / enfin... elle voit que c'est le jardin et du coup elle... aussitôt... **elle dit rien et c'est là qu'elle fait [ʒʒʒʒ] {+ geste BM} de jardin / et après elle peut dire "ja, jo, ju", etc**

HG 5 : ben, moi je me suis rendu compte très vite qu'y en a un des deux {les deux CP en grande difficulté mentionnés dans le questionnaire}... les signes ! / **ça a été un... {mimique de surprise ou d'éblouissement}**

(...)

HG 353 : il est arrivé à des moments où on... où je... où ça... **y avait un petit blocage et... {geste figurant une éclosion}...**

MP 174 : ... elle est là {elle imite une fillette réfléchissant intensément}, **et tout d'un coup elle... oh ! {mimique d'illumination} elle va au tableau...**

Et finalement, comme il apparaît clairement dans les exemples ci-dessus, c'est essentiellement sur des

<sup>172</sup> C'est peut-être ce qui se passe pour l'élève à syndrome autistique dont s'est occupé PB ; celui a réussi à entrer dans des apprentissages scolaires grâce à un encadrement psychologique mais aussi un suivi orthophonique basé sur la méthode Borel-Maisonny (PB estime d'ailleurs que la méthode a été un déclencheur efficace). PB s'est ensuite efforcé de le détacher de la gestuelle qui s'était enkystée et l'empêchait de poursuivre son évolution. Dans le CDRom réalisé au sein de l'UPI, l'élève articule des séries de phonèmes ; et il semble prendre à cette activité vocale un plaisir manifeste. PB 90 : **il insiste / il joue avec même, il chante... il chante un petit peu avec, quoi... il "rappe" un peu {rires}...**



indices corporels et comportementaux que se fondent les appréciations plus ou moins formalisées<sup>173</sup> des enseignants. Dans l'exemple ci-dessous, l'enseignant "lit dans les yeux" de son élève le processus d'apprentissage/compréhension ; et l'expression entremêle le sens littéral (il observe ses mouvements oculaires) et métaphorique (il "voit" l'évolution de sa réflexion) :

*MPh 29 : (...) pour la... donc pour la euh... / je te dis comment ça se passe dans... enfin, ce que je lis dans ses yeux, c'est que... au début... maintenant elle sait... elle sait lire, elle sait déchiffrer, hein... au début dans ses yeux elle... je sais pas... elle a ça {sur la fiche du classeur de sons}, elle a la lettre <j> par exemple... elle a le réflexe de lever (les yeux) au-dessus du tableau pour regarder l'image de Ratus (...) mais y a pas les... l'image du geste... y a que le... (...)*

La corporéité des élèves est donc une composante fondamentale des *Representamen* ; nous verrons dans *l'Unité d'action* en quoi elle est utilisée comme vecteur d'enseignement, mais nous allons d'abord considérer comment elle est perçue en tant que support et manifestation des processus d'apprentissage. Les enseignants ont souvent évoqué ces phénomènes moteurs parallèles (gestes réalisés ou esquissés, variations posturales, explorations articulatoires accompagnées ou non de production sonore, mimiques diverses) et semblent les considérer avec intérêt quoique souvent aussi avec perplexité. Nous avons vu qu'on peut poser que tous les enseignants de l'enquête font une part conséquente à la mobilité corporelle de leurs élèves ; ils tolèrent donc jusqu'à un certain point ces gestes et mouvements, mais comment les perçoivent-ils ? et (nous verrons cela plus en détail dans *l'Unité d'action*) qu'en font-ils ?

La quasi-totalité des enseignants interrogés mentionnent l'utilisation des gestes Borel-Maisonny plus ou moins achevés et des mimiques articulatoires plus ou moins réalisées (accompagnées ou non de production sonore) comme accompagnement des recherches et "réflexions" des élèves. Mais tous n'en ont pas la même perception. NS par exemple, s'il ne voit pas ses élèves utiliser spontanément la gestuelle, a repéré les explorations articulatoires auxquelles ceux-ci se livrent parfois ; mais il ne semble pas leur prêter une importance particulière (lors de l'entretien, il acquiesce aux déclarations du chercheur mais sans conviction marquée). Il semble même réprouber certaines de ces tentatives qu'il estime (à tort...) pernicieuses :

*GS 31 : et est-ce que tu les vois réutiliser... pendant leurs recherches ?*

*NS 32 : les gestes ? jamais (...) je les vois faire le <p>, <b> {mimiques}, enfin...*

*(...)*

*NS 38 : mais moi ça m'étonne pas, en fait, que... la façon dont je l'utilise... je le dis au début : quand je cherche les sons, la chasse aux sons... y'a un rituel de recherche de son, tout ça... / par contre je les vois bien faire les... / alors, un truc qui paraît pas bien (...) / à faire [ʃ]... de chercher les consonnes sans voyelles... (...) je sais que là c'est... !!! {mimique dépréciative} théoriquement... que, en théorie... (...)*

*GS 39 : bah, ça dépend lesquelles : le [s], le [ʃ], ... pour les constrictives, y'a pas de problème... ils peuvent les produire... / (...)... quand on voit les gamins qui cherchent, souvent on les voit... {mimique}*

*NS 40 : ouais, ouais, avec la bouche...*

<sup>173</sup> Et de nombreux exemples montrent que la corporéité est souvent un moyen privilégié pour exprimer ces perceptions, ces ressentis et leurs représentations immédiates.



GS 41 : on les voit sub-vocaliser : ils font pas le son mais ils sont vraiment en train de chercher la sensation, ce qui moi me conforte dans l'idée que les sons, ils les apprennent pas que par l'oreille mais en parlant, à la production / alors que si on regarde les Instructions Officielles, le son c'est, justement, purement un phénomène sonore...

NS 42 : **ouais, ouais, je vois ce que tu veux dire, ouais, ouais...**

De même BD, qui estime que les gestes Borel-Maisonny sont en grande partie arbitraires et non motivés corporellement (il trouve d'ailleurs que certains gestes sont inutilement *compliqués*), n'attache pas grande importance aux processus anamorphiques ; comme d'autres enseignants (surtout en Élémentaire ; mais on ne s'étonnera pas de trouver cette attitude dès la Grande Section de Maternelle, voire en deçà), il pense que certains élèves *n'ont pas besoin* du support gestuel, opinion partagée par exemple par SG qui juge aussi que la gestuelle n'a parfois aucune utilité. Dans la plupart des cas, le codage gestuel est alors surtout considéré dans sa dimension visuelle comme ancrage mémoriel du codage graphémique :

BD 48 : on rentre pas dans la problématique parce que **justement y a plein de gestes qui sont compliqués...** et puis après là aussi y a...

GS 49 : ... *compliqués et pas justes... enfin, du point de vue théorique*

BD 50 : voilà / pas justes mais... du point de vue théorique... et puis même, au niveau des enfants, **compliqués à faire !** / parce qu'alors après ils savent plus s'il faut mettre deux doigts, trois doigts... pour le signe [n] {il produit un pseudo-geste BM, proche du geste du [m] mais en n'utilisant que l'index et le majeur}... euh non, le [n] c'était... enfin, je sais plus...

GS 51 : le [n] {geste BM}... y a le [n], le [ɲ] {geste BM}... y en a... {rires}

BD 52 : c'est ça / et donc... y a ça aussi : c'est... c'est... ça se joue sur... c'est un peu les idéogrammes chinois, c'est... des fois c'est à un doigt près, si tu veux...

(...)

BD 62 : voilà / parce que ceux avec qui elle accrochait pas, c'est **ceux qui apparemment en avaient pas besoin**, donc j'insistais pas, ils... ceux qui... qui comprenaient comme ça et qui lisaient comme ça, au pire s'ils avaient pas envie de faire le geste on les embêtait pas (...)

SG 75 : ... le geste, quelquefois il a... il a moins de... est-ce que c'est moi qui le fais moins vivre ? ou est-ce que **c'est eux qui en ont moins besoin** ? tu vois, y a des fois où...

GS 76 : ils accrochent moins ?

SG 77 : ouais, ou y **en a pas besoin** / tu vois, y a des sons...par exemple le... le <d> et le <p> par exemple, ceux-là ils vivent vraiment parce que, si tu veux, ils les confondent donc, si tu veux, celui-là {geste BM du [d]} on le... tu vois, on en parle souvent... mais par exemple le [e] et le [ɛ], tu vois, c'est rare que je fasse les gestes quoi, c'est des sons qui sont pas... qui sont pas... le [œ] tu vois je m'en rappelle jamais, donc tu vois par exemple je sais même pas...

MP 107 : ben c'est-à-dire, y a des enfants qui en auront pas besoin / par contre quand je lui mets... j'avais des CP... on s'aperçoit que l'enfant tout d'un coup qui va bloquer sur un mot... / ... alors, on lui fait [p] {geste BM}... ou on le... on le dit même pas... et lui il a déjà encapé, par exemple que <pomme> **ça s'écrit... mais il sait plus si un <p> ou un <b>...**

(...)

MP 192 : ils sont plus... y a des enfants qui vont pas y rentrer parce qu'ils sont déjà dans la lec(ture)... dans d'autres...

GS 193 : donc parce qu'ils n'en ont pas besoin

LS 194 : parce qu'ils **n'en ont pas besoin**

MP 195 : parce qu'ils **n'en ont pas besoin** / au début ils vont regarder comme ça, puis après ils pigent... après, euh... enfin, avec ces enfants-là, en Grande Section...

LB 106 : (...) alors, ils... **y en a qui utilisent les gestes, je les vois**, et y en a qui sont déjà... / alors, ceux... / et **y en a qui réussissent sans faire les gestes** / par contre des fois ils peuvent être bloqués / donc : ah ! [b]-[b]-[b]... comment ? [b]... je dis : fais le geste / ils vont faire ça {geste BM du [b]}, tac ! et **ils vont avoir l'image** (...)

L'aspect visuel du procédé est parfois apprécié différemment ; certains le perçoivent comme une meilleure *matérialisation* du "son" (un stade intermédiaire entre le phonème et le graphème) et comme un moyen de *recentrage* ; à la différence de l'audition, diffuse dans l'espace et assurée par les oreilles, organes fortement latéralisés, difficilement gérables (hormis en se bouchant les oreilles, on ne peut pas modifier grand chose à notre audition) et échappant à la conscience immédiate, la vision est en effet un processus axial, gérable volontairement (on peut aisément détourner le regard, regarder ici ou là, voire fermer les yeux) et "situant le sujet".

HG 50 : ah oui oui / ça a posé quelque chose quoi / **ça a mis en relation ce qu'il entendait, ce qu'il voyait avec... avec l'écrit** / ouais, il s'est approprié le truc / il s'est approprié beaucoup mieux les sons... / c'était flagrant : du jour au lendemain je... c'était étonnant / je faisais un geste avec lui et clic, le son sortait tout de suite quoi / tu vois, **y avait une relation entre le geste et le son**, alors que...

(...)

HG 210 : oui / puis la connexion reste **dans cet axe** quoi... ça fait euh {il fait le geste BM devant son visage}...

(...)

GS 287 : on a l'air de dire que quand on fait des gestes le corps y est / et quand on écoute, quand on parle, quand on écrit, le corps y est pas ?

HG 288 : si {rires} / mais alors, quelle est la part du... du visuel ? / quelle est la part de l'écoute ?

GS 289 : c'est que ça rend le corps encore plus visible ?

HG 290 : c'est pas que ça le rend plus visible...

GS 291 : ... parce qu'en fait il y est... et qu'on leur a appris qu'il était pas là

CHD 292 : c'est plus discret quand même

GS 293 : hein ?

CHD 294 : c'est plus discret

HG 295 : c'est peut-être pas que ça rend...

GS 296 : ah, quand même, quand je lis c'est quand même mes yeux et mes yeux font partie de mon corps / quand j'écoute...

CHD 297 : **oui mais enfin c'est... c'est plus euh {gestes flottant autour de la tête}...**

Ce recentrage sur le sujet est aussi perçu comme une meilleure conscientisation du corps communicant :

GS 9 : est-ce que tu veux dire que tes élèves, quand ils parlent, ils n'utilisent pas leur corps ?

AS 10 : si !... mais je veux dire que pour eux, ils lient tout / **pour eux quand ils parlent ils utilisent pas le corps**, mais (pour) eux c'est un véritable lien qui (le) leur permet, pour eux il existe

GS 11 : ouais / moi je le crois aussi, mais c'est... c'est d'ailleurs ce qui m'intéresse peut-être le plus : comment ça se fait que lorsque tu parles tu as l'impression que le corps fait rien, quand tu regardes non plus... peut-être c'est parce qu'on voit nos mains alors qu'on se voit pas parler et qu'on se voit pas regarder, je sais pas...

AS 12 : ben, souvent **l'action elle passe dans le geste** / quand aux enfants on leur dit "les verbes d'action", en CP, on dira "il est" c'est pas une action pour eux... j'ai pourtant... "le caméléon, regarde,

*il est là, je le prends, il est comment ? ben, il est rouge... t'as fait une action là ? t'as changé ? ah ben si..." mais pour eux je pense que **quand on parle avec les mains, l'action elle est vraiment...***

Beaucoup ont aussi repéré que les processus corporels (gestes et mimiques articulatoires) "accompagnent" volontiers les actes de langage et les processus d'apprentissage-réflexion (cf. *supra* le diagnostic de *compréhension*, ou la métaphore de *l'illumination*) ; dans la dernière série d'échanges ci-dessous, on verra comment LS combine les approches visuelles et graphémiques avec les explorations phonopraxiques, et on pourra aussi apprécier les fluctuations des représentations de MP, qui a plusieurs fois déclaré privilégier les aspects graphémiques, mais dont on voit qu'elle est sensible aux réalités phonopraxiques ("*quand ils sont enrhumés*"), qu'elle considère les manifestations corporelles comme des indices des processus cognitifs, et qu'elle use volontiers elle-même de la corporéité comme vecteur d'expression :

LT 91 : *et d'ailleurs, quand ils sont seuls sur une fiche de sons avec des mots à placer, j'entends [p] – j'entends pas [p], ils sont... c'est d'ailleurs difficile de faire la leçon à côté, parce qu'ils sont là {mimiques articulatoires et gestes }... ils prononcent les mots, ils sont... là, ils le font... à ces moments-là, sur un son, travail sur le son / après, quand ils vont être... comme tu disais, pour écrire le prénom... ça je pense pas / mais quand on travaille particulièrement sur le son et qu'ils sont sur une fiche de son... euh, je les vois {mimiques articulatoires et gestes}...*

AS 25 : (...) *les Petits vont plutôt appuyer sur : "maîtresse, j'ai entendu le [n] de Nolan / maîtresse, j'ai entendu le [m] de Mathilde"... et c'est vrai que **quand ils parlent ils font le geste***

(...)

AS 291 : *en Grande Section par contre, moi ils produisent grâce à ça {gestes BM stylisés} / **s'ils les avaient pas, ils arriveraient pas à écrire** / donc elles {les élèves de Grande Section} sont là toutes eux {elle simule deux fillettes qui réfléchissent et chuchotent entre elles, en utilisant les gestes BM en appui d'une exploration phono-graphique}... et elles écrivent : <vendredi...>*

GS 292 : ... *ils font les gestes et...*

AS 293 : ... *et ils retranscrivent à l'écrit, ils produisent de l'écrit / (...) regarde {elle est allée chercher des cahiers d'élèves, que nous feuilletons}... Grande Section / (...) après, c'est les allongements... le problème qu'il y a, c'est que quand ils essaient d'écrire avec ça, ils vont faire [aaa]-[vvv]-[eee]-[kkk] ...*

(...)

VJ 338 : *ah non / ah non, **quand ils font le jeu, ils disent rien, ils font que le geste** / (...) alors, souvent... ils vont dire <marteau>, ils vont faire [mmm-aaa] {gestes BM plus mimiques articulatoires} : **ils vont se le dire eux-mêmes, donc...** / mais sinon, non...*

AS 339 : *ouais / moi j'ai Mourid qui fait [fff-aaa-t-o] {gestes BM et mimiques articulatoires très poussées} {rires}*

LS 13 : (...) / *donc lundi je... des fois je leur dis pas en fait qu'on est... **ils regardent la carte, ils font le signe** (...) euh, maintenant je leur demande : aujourd'hui, c'est un jour qui va commencer comme... ça {signe BM du [v]} ? alors ça fait quoi ça ? alors ça c'est... [v] / et qu'est-ce que vous connaissez comme autre mot qui commence par [v] ? / donc on a... on s'est touché aussi le corps quand on a fait au début, hein / on se touche les... le nez, on se touche la gorge, on se...*

(...)

MP 77 : *par contre c'est vrai que... sans parler de rééducation, ça empêche d'avoir... de faire... comme c'est fait, c'est fait et après on embraie, je trouve qu'il y a moins de... / par contre, **quand ils sont enrhumés** et tout, c'est pas la peine de le faire, hein*

(...)

MP 99 : et toi, ton petitou il va... il va... il est dans le... enfin, il {mimiques et gestes d'exploration phonatoire}...

(...)

MP 174 : ... elle est là {elle imite une fillette réfléchissant intensément}, et tout d'un coup elle... oh ! {mimique d'illumination} elle va au tableau...

Certains attribuent à la gestuelle un pouvoir *déclenchant*, comme si elle permettait d'initier les processus moteurs et "entraînait" la parole. On pourra penser, pour mieux cerner cette idée, à certaines techniques de rééducation des bègues qui ont recours au mouvement (voire à la percussion corporelle) pour *débloquer* la phonation. On pourra peut-être aussi trouver dans ce principe un début d'explication au succès qu'a rencontré la méthode Borel-Maisonny avec Roman, l'élève à syndrome autistique dont s'est occupé PB en UPI ; en effet le codage gestuel peut rappeler les manipulations et gestes ritualisés dont certains autistes sont coutumiers (la ritualisation semble d'ailleurs avoir si bien fonctionné que la tâche essentielle de PB, quand il a travaillé avec Roman, a été de le détacher de cette gestuelle sclérosée) :

VJ 203 : et ça ça aide beaucoup / les gamins qu'ont pas de souci {mimique d'insouciance}... c'est un truc en plus, quoi / c'est... voilà / mais les gamins qui vraiment butent sur certaines... certains sons, c'est vrai que **le passage par le corps les aide vraiment à surmonter**, quoi / le petit Dorian, là...

AS 204 : ... s'il y avait pas ça...

VJ 205 : ... quand il était en Maternelle, il refusait de... y avait certains mots qu'il refusait de dire **parce qu'il arrivait pas à les dire**

GS 206 : ah oui, pour eux c'est un truc complètement impalpable...

VJ 207 : et puis, le fait de... voilà... de travailler dessus, ouais...

MPh 23 : j'avais utilisé avant / quand j'avais fait un remplacement, j'avais utilisé le... j'avais découvert cette méthode / y avait une enfant en difficulté, euh... qui avait des difficultés d'apprentissage, mais avec du soutien... et avec cette... il y arrivait / bon... elle, cette... elle s'appelle Tiffany... même avec un énorme étayage... en tout, hein... elle... elle arrive... il faut cent répétitions sur une tâche simple pour qu'elle arrive à comprendre / donc en lecture, euh... **en associant le corps, donc le geste, elle y arrive**

LB 106 : alors, ils... y en a qui utilisent les gestes, je les vois, et y en a qui sont déjà... / alors, ceux... / et y en a qui réussissent sans faire les gestes / par contre **des fois ils peuvent être bloqués** / donc : ah ! [b]-[b]-[b]... comment ? [b]... je dis : fais le geste / **ils vont faire ça {geste BM du [b]}, tac !**

PB 82 : je pense pas que ce soit la bobotte de l'institut, parce que je crois que l'institut c'était quelqu'un... / après, il connaissait la plupart des méthodes et je pense que cette méthode elle a été choisie pour Roman, **pour l'aider à... déclencher** parce que il n'arrivait pas à démarrer en lecture / et donc il a... je pense...

(...)

PB 92 : alors après, pourquoi la méthode lui a permis ça ? / est-ce **que le lien geste euh... art(iculation)... euh, parole...** ? je... peut-être que pour lui c'était une façon de **se centrer...** mais... je sais pas

AG 79 : moi, ce que je t'avais raconté c'est que en lecture duelle, aux alentours de Noël, l'enfant il vient, il a des syllabes sur lesquelles il bute, je lui dis : c'est pas grave, fais tes gestes, tu vas voir / et **le son sort au moment où il fait le geste**

GS 80 : d'accord / il fait une connexion, quoi

AG 81 : et ça moi je peux pas l'expliquer, simplement je sais que si au moment où il voit le son il fait son geste, le son sort... voilà / et je dis : je ne me priverai pas de ça {rire}



GS 82 : d'accord / un déclencheur...

AG 83 : **un déclencheur**

D'autres enfin s'intéressent de plus près aux processus corporels et leur attribuent des vertus heuristiques et même structurantes ; on verra que cette attitude peut parfaitement se retrouver chez des enseignants qui ont exprimé ailleurs des opinions divergentes (Cf. SG 207), ce qui confirme l'idée que certains (beaucoup ?) louchaient entre plusieurs sensibilités et représentations de ces processus complexes et largement opaques :

AS 43 : oui, pour la construction des mots... / on a un petit garçon, là, Dorian... je pense... qui n'arrive pas à lire tout ce qui est compliqué, le c-r, le [kR], le [tR], le [pR],... s'il nous regarde, on lui fait ça {gestes BM enchaînés} et c'est bon, il a le son... parce qu'il a le son attaché, chaque fois / et en plus quand tu le fais toi aussi tu le dis "bon, on va faire la première syllabe" / **alors tu vas faire {gestes BM} / donc là ils l'ont... hop / et en même temps ils app(rennent)...**

GS 44 : donc, la succession de gestes leur permet de mémoriser la succession des sons

AS 45 : voilà

SG 207 : non, ça je... / le problème, si tu veux, avec ce geste qui appuie quand même le... vraiment le phonème, tu vois, il me semble que après... il les... par exemple moi je trouve que cette année, tu vois, **la conscience vraiment du phonème elle est... elle est là donc, si tu veux, ils... je le décompose doucement, tu vois...**

MPh 23 : j'avais utilisé avant / quand j'avais fait un remplacement, j'avais utilisé le... j'avais découvert cette méthode / y avait une enfant en difficulté, euh... qui avait des difficultés d'apprentissage, mais avec du soutien... et avec cette... il y arrivait / bon... elle, cette... elle s'appelle Tiffany... même avec un énorme étayage... en tout, hein... elle... elle arrive... il faut cent répétitions sur une tâche simple pour qu'elle arrive à comprendre / donc en lecture, euh... **en associant le corps, donc le geste, elle y arrive**

GS 24 : elle arrive à quoi ? elle arrive à déchiffrer... ?

MPh 25 : elle arrive à déchiffrer / et c'était ça le but du jeu au début : déchiffrer / à dire que... / **c'est le corps pour elle ! / et euh... en Maths je fais pareil maintenant, pour le surcomptage / pour trouver le résultat de 6 + 3, je lui ai appris à mettre le plus grand dans la tête avec sa main, qu'elle garde sur la tête / "6, je le mets dans la tête" / puis, elle surcompte oralement en récitant la suite à partir de six, et en comptant grâce à l'autre main de combien elle avance / "7, 8, 9" et elle s'arrête... alors, quand elle a trois doigts levés avec la main qui n'est pas sur sa tête... et si tout va bien... elle trouve 9... voilà**

(...)

MPh 35 : il faut euh... / elle fait le geste / elle faisait... parce que maintenant elle le fait de moins en moins / maintenant elle fait les gestes pour euh... la partie "écrire" / c'est-à-dire la partie euh... quand on écrit / "dis : frite", donc c'est [ff] et [RR] et [i] quoi / donc je lui dis... en dictée, hein... je lui dis <frite>, si elle met le <i> en premier, geste / alors [fri] elle fait [ff]... "ah oui, c'est [f] !"

GS 36 : d'accord / elle associe la chaîne sonore, les gestes, et du coup elle peut retrouver...

MPh 37 : ça passe par le... ça passe... ça passait... beaucoup moins maintenant, **mais ça passait normalement par le geste**

GS 38 : ça l'aide à quoi, donc ? à le structurer ? à mieux le... ?

MPh 39 : ça l'aide... / moi je l'identifie comme ça, je me trompe peut-être... ça l'aide... en faisant le geste elle sait après retrouver en fait quelle lettre c'est... qu'il faut écrire / et <frite>, c'est <fri>, c'est dur... enfin... y a trois trucs, euh... / ça lui permet... **elle structure avec le corps / maintenant elle se sert des gestes... mais moins quand même parce que, bon... elle devrait être en CE1, hein... elle fait un stage au CP**



LT 91 : et d'ailleurs, quand ils sont seuls sur une fiche de sons avec des mots à placer, j'entends [p] – j'entends pas [p], ils sont... c'est d'ailleurs difficile de faire la leçon à côté, parce qu'ils sont là {mimiques articulatoires et gestes}... ils prononcent les mots, ils sont... là, **ils le font...** (...) quand on travaille particulièrement sur le son et qu'ils sont sur une fiche de son... euh, **je les vois {mimiques articulatoires et gestes}**...

(...)

LT 93 : ... spontanément utiliser le signe et faire {mimique articulatoire et geste}... et puis, fort / ils sont là [p], [t], [n] {mimiques articulatoires poussées et gestes}, enfin voilà, c'est... **ça se passe pas dans la tête, hein** (...)

Il faut aussi noter que de nombreux enseignants (y compris certains de ceux qui semblent minimiser le rôle de ces processus corporels et phonopraxiques, comme NS) ont recours à ces mêmes procédés comme modalité expressive et/ou heuristique. Nous avons déjà constaté les nombreuses occurrences (tout particulièrement chez les enseignants "à profil kinésique") du mimo-gestuel comme modalité communicative, les éléments proprement corporels (ce qu'il est convenu d'appeler le *non verbal*) venant accompagner ou éclairer les énoncés, voire s'y substituant (cf. métaphores de "l'illumination") ; mais lors des entretiens, j'ai pu aussi être témoin de comportements dont la visée n'était pas à proprement parler expressive, mais qui étaient plutôt des explorations endoceptives des processus phonopraxiques ou des manifestations d'états sensoriels, affectifs ou cognitifs :

NS 54 : ah ! le [f] il est bien ! [f], [fff] {geste réitéré avec mimique articulatoire marquée}

(...)

NS 56 : et c'est vrai que le [f], tu vois, ça je sais que je l'utilise beaucoup parce que on entend et on voit le [fff] {geste et mimique articulatoire}... c'est le mouvement...

GS 57 : ça relève de l'onomatopée...

NS 58 : voilà, ouais...

GS 59 : voilà / y'a des endroits dans lesquels... y'a plein de trucs qui seraient faisables... le [s] aussi... le glissement...

NS 60 : **ouais... [ssss]... et le [zzz]...**

MPh 129 : d'accord / comment t'appelles quand le [ɛ̃]... {mimique articulatoire visant à figurer la nasalisation}... la manière de...

GS 130 : c'est le fait que le voile du palais s'abaisse et qu'un peu d'air passe par le nez

MPh 131 : {essais articulatoires}...[ɛ̃]...

HG 144 : ah oui, [zzz] {geste BM}... / ah ! c'est... avec le... le... le [s] {+ gestes BM}... le... {il cherche manifestement ses mots} {rires} / le [sss] {geste BM}, c'est pas le même que [zzz] {geste BM}... la vibration est pas la même...

GS 145 : oui, mais justement / mais avec...

HG 146 : ... elle est beaucoup plus rapide, la vibration du [zzz] {geste BM}...

CHD 147 : pendant le [sss] {geste BM}... / pour moi ça fait référence au sserpent {+ geste BM} ...

GS 148 : mais normalement le [sss]... le [s] normalement y a pas **de {HG et CHD continuent leurs phonations accompagnées de gestes BM}**... de vibration des cordes vocales...

HG 149 : [sss] {phonation avec palpation du larynx} oui, c'est vrai...

CHD 150 : [sss] {phonation avec palpation du larynx}

GS 151 : [sss] {phonation avec palpation du larynx}... c'est sourd / et le [zzzz] {phonation avec palpation du larynx}...

HG 152 : [zzzz] {phonation avec palpation du larynx}

(...)

CHD 172 : *{elle continue ses explorations articulatoires} ah, y a quand même {geste BM du [Σ] avec accentuation de la position labiale}...*

GS 173 : ... l'ouverture...

CHD 174 : ... l'ouverture

HG 175 : *{qui se livre au même travail d'exploration articulatoire}... l'ouverture*

(...)

GS 182 : *par exemple, ce matin, j'étais à Avène avec un collègue... [ā] <a-n>, [ã] <e-n> / alors il me disait : ça marche bien parce que [a] {geste BM} [ã] {geste BM}, c'est-à-dire que la main passe du [a] au [ã] {gestes BM} / par contre ça va pas parce quand ils font [e] {geste BM} [ã] {geste BM} ça marche plus / alors ça marche bien, disait-il, pour [i] {geste BM} [ē] {geste BM}, euh {mimique sceptique}... alors que... il s'agit pour les gamins d'apprendre, mais en fait on leur dit un truc qui en fait est un petit peu faux... [i] {mimique articulatoire poussée}... [ē], il va falloir que tu ouvres un tout petit peu {les doigts soulignent le changement d'aperture}, que tu passes à la position du [ε]*

HG + CHD 183 : *hmm hmm {micro articulations des phonèmes en question}*

On se souvient que HG avait utilisé les métaphores gestuelles de "l'illumination" et de "l'éclosion". Ces expressions étaient assorties d'un jeu mimo-gestuel marqué ; s'agissait-il d'une reproduction sémiotique de l'image donnée par l'élève ? d'une manifestation de l'état affectif simulé ou plus ou moins partagé par empathie projective ? ou de la "juste posture" associée à la situation vécue ? Nous nous demanderons ultérieurement (*Interprétant*) comment il faut donc considérer ces processus corporels dans la communication interpersonnelle. Quelle est la part de l'expression intentionnelle ? Celle de la manifestation de ressentis plus ou moins conscientisés (voire de la révélation involontaire d'une "vérité secrète" comme le soutient par exemple Joseph Messinger<sup>174</sup>) ? Ou s'agit-il de *signes* relevant d'une même structure praxématique ?

Il nous faut encore considérer un point dans la catégorie *Representamen* : la façon dont sont perçues et appréhendées les manifestations affectives et émotionnelles des élèves. En effet, cette thématique est apparue un certain nombre de fois dans les entretiens ; elle semble jouer un rôle non négligeable dans les processus de communication (nous nous occuperons ultérieurement, dans *l'Unité d'action*, de son utilisation pédagogique ou didactique) et a trait elle aussi à la corporéité et aux processus d'actualisation. On se souvient qu'elle était présentée dans le rapport 2013 de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire<sup>175</sup> comme un domaine délicat et que de nombreux enseignants avaient du mal à cerner la question et à traiter les phénomènes.

Nous avons vu que tous les enseignants concernés sont sensibles au *bien-être* de leurs élèves et au *climat* de leur classe, et nous verrons dans *l'Unité d'action* comment ces notions sont mises en œuvre. Leur relation à leurs élèves est dans l'ensemble sereine, voire chaleureuse. Certains ont exprimé ces idées à plusieurs reprises lors des entretiens, ou les ont laissées transparaître. Voici par exemple comment VJ décrit ce qui se passe dans l'école rurale à deux classes où elle exerce avec AS :

<sup>174</sup> (Messinger, 2001). Cf. chapitre 1 (1.5.1. Éclairage 1 : les sciences du langage et la sociologie de la communication.).

<sup>175</sup> Cf. *supra* 3.1.3. Perspectives.

VJ 456 : ... on n'a pas la même ambiance de classe, et les mêmes demandes, et les mêmes relations entre les élèves, avec enseignants et tout... que dans une classe à un seul niveau / puis en plus nous on n'est que deux... donc tous ses élèves me connaissent, et je les connais tous...

Ils prêtent donc attention au vécu effectif de leurs élèves et sont conscients des spécificités et difficultés éventuelles de chacun (nous avons déjà vu que presque tous ont exprimé leur souci particulier des élèves "en difficulté") :

LT 74 : (...) et elle {l'élève en difficulté}, elle a une maman française et un papa anglais... quand ils sont arrivés ils parlaient pas très très bien français... bon, en plus ils avaient été au Népal, **enfin c'était... un peu compliqué...** une école occitane... enfin, voilà / et elle, elle a plus de difficulté à repérer les sons et à... oui, à repérer les sons

CHD 51 : c'est un enfant, aussi, **c'est un enfant fils unique en situation...** c'est des néo-ruraux donc... / mais elle {la mère} avait à cœur, cet enfant, de... monter le niveau... / elle lui avait appris l'alphabet

LS 15 : l'année dernière j'ai un élève à moi qui... qui... en début d'année, on a fait cette méthode-là un peu... éparpillée, et c'était un petit garçon qui avait des compétences un peu diffuses, pas vraiment stables... enfin, il... **c'est une intelligence à part, hein...**

MPh15 : euh... tout ! {rires} c'est... euh... comment dire ? les... les bases, quoi... / pour savoir ses difficultés, elle est arrivée en Grande Section, elle connaissait pas la distinction entre les nombres et l'écrit...

(...)

MPh 17 : **très peu scolarisée, une situation de famille, euh...** avec euh... pas d'accompagnement... enfin... changement d'école... (...)

SG raconte même comment, grâce à la méthode Borel-Maisonny, des élèves "en difficulté" se sont trouvés valorisés en classe :

SG 143 : moi, voilà... / tous les orthophonistes... ce qui est chouette c'est que vraiment **tous les enfants en difficulté**, tu vois,... ben, c'est les gamins qui vont chez l'orthophoniste qui nous donnent le geste, tu sais, parce qu'ils disent : ah, ben moi je le connais / alors du coup... **c'est eux qui apportent ça à la classe**

La méthode Borel-Maisonny, basée sur un échange corporel entre individus, est donc perçue comme tout à fait adaptée à cette politique éducative à la fois active et relationnelle ; c'est ce qu'exprime SC à propos de ses petits élèves Gitans et Roms :

SC 13 : parce que, aussi, on se met à leur niveau comme tu disais / c'est personnel, c'est **un engagement entre deux personnes** (...) / c'est un jeu, c'est ludique, c'est... ça demande pas d'efforts

De même, nous avons vu que la notion de plaisir avait toute sa place dans les représentations des enseignants. Elle côtoie fréquemment celle de jeu (cf. exemple ci-dessus), qui semble apparaître tout naturellement dans ce monde d'enfants. Et par voie de conséquence celle d'imaginaire.

Cet *imaginaire* est perçu d'abord comme un moyen de motivation et comme un point d'ancrage

mémoriel supplémentaire (ce point sera repris pour *l'Unité d'action*<sup>176</sup>). Nous avons déjà vu comment AS suscitait l'image du vol de l'oiseau et du vent pour illustrer le "son" [v] ; elle et sa collègue VJ ont recours à bien d'autres *images*<sup>177</sup>, et d'autres enseignants procèdent de même, surtout à la Maternelle :

AS 130<sup>178</sup> : (...) moi, **je parle de mariage**... / ils ont bien le mariage {geste : association de deux signes BM} / quand ils les ont bien repérés, de suite ils les voient et ils en... et après ils en oublient, ben leurs... les...

(...)

AS 144<sup>179</sup> : <bien>... / "maîtresse, pourquoi ?" / je dis : "ben tout simplement regardez le <i>..."

VJ 145 : {geste de porter son poing au-dessus de sa tête} "point" !

AS 146 : je dis : "vous croyez que le <e> le sait que c'est un point ?" / je dis {chuchoté} : "**c'est une couronne !**" {rires} "oh, le Roi !" / alors il fait : "chhhht, on va pas désobéir au Roi, je vais prendre le même son que lui" / donc après je fais des... juste des petits jeux pour ça

(...)

VJ 212 : et moi... écoute, moi j'ai toujours le modèle de mon instit de CP (...) qui a... on avait une affiche avec le [b] et le [d], avec le... voilà... le ventre {gestes}... **avec la dame dessinée, avec les yeux et le...** mais... et j'ai toujours ce modèle dans la tête / j'ai trente-quatre ans, ça fait longtemps que j'ai passé le CP {rire}, quoi / et c'est vrai, y a des trucs qui restent...

AS 241 : ... <bombe>... qu'est-ce qu'on a encore avec les <m>... (...) / ben là, ils ont trop bien compris / **quand y a le papa ou le bébé, maman elle aime tellement son papa ou son bébé qu'elle met un "aime"...** maman, il savent qu'il y a le <an>, et ça passe, mais comme une lettre à la poste !

LB 31 : oui / oui oui / donc on... ben oui, c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'on découvre un son, j'essaie vraiment de... ben, de **trouver les images qui vont le mieux s'adapter**, hein / donc, le [b] {geste BM}, ben ça nous faisait penser au bébé, hein, alors je dessine une femme enceinte par exemple, je lui fais son dos, puis son gros ventre, puis sa petite tête {elle dessine la silhouette dans l'air}... puis j'accentue bien, et puis on voit bien un <b> finalement, hein... voilà / mais ça peut être aussi un bballon {[b] initial très marqué et geste BM du [b]} qu'on tient, ballon... ou le petit ballon... petit bébé... voilà / donc, voilà... toujours beaucoup... **voilà, beaucoup d'images...** / y a quoi d'autre aussi ?

MP 154 : le <i> c'est plutôt : **il prend un caillou sur la tête**, et il fait "hi ! hi!" {geste BM avec l'index levé}... bon, c'est...

SG 94 : donc, il me semble que le dos par exemple {geste BM du [d]}... en fait ils retiennent bien le dos / tu vois, le dos c'est facile {geste BM du [d]} / en plus y a un <d> de dos, donc si tu veux... voilà, **le dos, le sac à dos...** enfin, tu vois y a vraiment un petit peu... voilà (...)

AG 131 : **devant y a le bébé et derrière y a le dos** / le geste du <d> {geste BM}, il est bien dans le dos !

On aura remarqué que certaines images reviennent très fréquemment : "la fusée" du [f], "l'oiseau" du [v], le couple "bébé/dos" pour [b]/[d]. Si pour le [v] il s'agit sans doute d'un stéréotype déjà ancien, ces constantes sont aussi le reflet direct ou indirect d'un imagier très répandu dans l'univers scolaire, celui de

<sup>176</sup> Nous verrons dans *l'Unité d'action* les procédés relevant de la dimension affective mis en œuvre comme moyens d'action avec effets attendus ; mais ici, il s'agit de montrer que les enseignants sont sensibles à cette question, qu'ils perçoivent une dimension affective chez leurs élèves et qu'ils estiment que ces modalités relationnelles ont leur place dans leurs enseignements. D'autre part, les images choisies par les enseignants sont aussi le reflet de leur propre perception des phénomènes.

<sup>177</sup> Par commodité, j'englobe dans ce terme les objets iconographiques (la photo ou le dessin d'un serpent par exemple, pour le [s]) et les métaphores discursives (le "mariage" du <o> et du <u> dans le <ou> = [u]).

<sup>178</sup> Il s'agit d'expliquer certains digrammes vocaliques.

<sup>179</sup> Il s'agit "d'expliquer" aux élèves la prononciation [jɛ̃] de la graphie <ien>, où (selon le point de vue consécutif aux

la méthode des *Alphas* (cf. chapitre 1, 1.8.2. Rayonnement et diffusion). Nous aurons l'occasion d'approfondir ultérieurement (*Identifiant*) l'intéressante question du <b/d>.

La dimension affective se manifeste aussi dans la place accordée aux *histoires* (réelles ou fictionnelles) et au *vécu* des élèves. Nous avons vu que les enseignants étaient attentifs aux situations effectives de ces derniers. Ils voient leurs élèves d'abord comme des enfants, même s'ils ont aussi le souci de transmettre une "culture scolaire".

*LB 135 : alors, oui / alors pourquoi je... ? / alors, ben parce que j'aime bien dire "magique", parce que {mimique d'étonnement}... bon, alors tout de suite {rire}, ils se disent : qu'est-ce qui va sortir du tableau ? / tu vois, donc... donc voilà, j'aime bien, je dis : là, voilà, le <c> est magique parce que il est capable de... de former trois sons... de donner trois sons / voilà... donc le [k], le [s] et le [Σ] / voilà... (...)*

*(...)*

*LB 168 : ... avec ce qu'ils ont, ce qu'ils ont / et qu'est-ce qu'ils ont ? ben ils ont leurs petits yeux, leur vécu, leurs petites histoires, parce qu'ils sont toujours dans des histoires les enfants / c'est vrai qu'un enfant... moi je... bon, t'as vu mon grand là de dix ans, tu le regardes... mais... mais il est tout le temps dans ses histoires... il chante ou il se fait ses... ses histoires... et les petits, alors là, n'en parlons pas, ils sont, hein, dans... / tout le temps : on fait ci, on fait ça... / et... et finalement cette méthode, on fait des petites histoires, on crée des petites histoires toujours, tu vois*

*LS 21 : oui, aussi / et de ce qui me... de ce qui... parce que parfois ils sont surprenants / quand j'ai fait justement... un lundi soir je leur dis : mardi, maman... euh, mardi, Marie-Hélène... et une petite fille me dit : maman / ah ben, maman aussi c'est... et maman s'appelle Muriel / donc c'est avec... pareil, avec le <m>*

*(...)*

*LS 143 : le [l] c'est difficile*

*MP 144 : quand tu fais {geste BM du [l]}... bon, alors le...*

*LS 145 : mais moi c'est facile parce que moi, lundi c'est Leslie...*

*MP 146 : oui, tandis que moi...*

*LS 147 : ... et mardi c'est Marie<sup>180</sup> {rires}*

*MP 148 : voilà / mais moi... Mar(tine)... [mmm]... alors, ça peut être mardi, mercredi maintenant... ils ont pigé qu'y a [ma]...*

Comme on le voit dans le dernier échange entre LS et MP, le vécu des élèves inclut très justement le temps de l'école. Cette prise en compte du vécu permet des approches très personnalisées, qui contribuent à l'enrôlement et à la motivation des élèves. Dans le cas de PB, son témoignage ne concerne pas l'usage de la méthode Borel-Maisonny (puisque sa problématique était justement d'en "libérer" son élève autiste) mais je pense qu'il traduit la même question ; de même que la gestuelle avait réussi par sa dimension corporelle à motiver l'enfant, il a dû trouver un levier puissant pour aller au-delà, et c'est bien par la prise en compte de l'individu et par la personnalisation des approches qu'il y est parvenu :

*PB 6 : ben, le déclic c'est... ça a été que quand il a vu que j'avais commencé sa page avec sa... il avait sa photo / ça l'a intéressé de voir que son visage apparaissait et que... après, la mise en projet ça l'a... ça l'a quand même interpellé*

connaissances et aux outils de l'enseignante) le <e> semble prendre la valeur d'un <i>.

<sup>180</sup> Marie est le prénom de la collègue qui assure la décharge de direction de LS (Leslie), le mardi...



BD 2 : non, essentiellement... je te dirais que... enfin, moi mon rôle, **c'était plus motivant, et je pense que l'image ils se l'approprient mieux et ils la comprennent mieux**, parce que... enfin, le geste est mieux compris parce que, du coup, ils le font eux-mêmes et ils revoient le copain le faire, donc quand il y a la photo ils voient très bien à quel geste ça correspond / quand tu leur montres la photo comme ça, avec souvent... sur la méthode y a une flèche en plus qui indique le sens plus ou moins... euh... enfin, les premières fois, moi je me rappelle...

AG 196 : et puis je fabrique des... des textes aussi

(...)

AG 200 : non, mais je leur fabrique des textes avec... où je les mets en scène eux

(..)

AG 206 : je mets le texte au tableau, et puis ils arrivent le matin, ils voient qu'il y a leur prénom, ils sont là : oh {elle imite l'élève surpris} ! qu'est-ce qu'il y a écrit sur moi ? / et tout... alors c'est rigolo / et là ils sont hyper-motivés pour lire... là ils ont envie, hein {rire}

(...)

AG 214 : **ben, je m'étais aperçue que... un jour où... y a quelques années de ça... que dès que ça parlait d'eux ils étaient à fond... et de temps en temps qu'on...**

GS 215 : ben c'est comme nous, hein / quand on parle de nous ça nous intéresse {rire}

AG 216 : ben oui / mais de toute façon, ils apprennent toujours mieux quand ils ont, comme ça...

Mais il faut aussi relever que d'autres enseignants déclarent ne pas vraiment utiliser les *images* et se contenter de "mots repères" (qu'ils présentent souvent à l'aide d'images, ou qu'ils appuient sur celles-ci, puisque leurs élèves sont précisément en phase d'apprentissage de la lecture) ; les images sont alors considérées comme superflues (redondantes), inutiles et parfois même parasitaires :

SG 130 : non / par exemple, le "v" d'habitude... des fois je le faisais ça, tu vois, je le faisais avant qu'on fasse le son, parce que du coup... le "v", nous... dans ma progression... alors ça aussi, tu vois, la progression des sons... là, tu vois, je me dis : ça c'est un truc, l'an prochain je... ouais, voilà (rires) / parce que... bon, enfin... / donc par exemple le "v" il vient maintenant / là, si tu veux, on l'a fait cette semaine, mais en fait ils le lisent longtemps à l'avance, tu vois, c'est un son qui est facile / enfin, si tu veux, qu'ils repèrent assez facilement / déjà il est dans le "vendredi" donc... si tu veux, ben c'est un son... voilà, **depuis la Maternelle on leur dit "le vol de l'oiseau"... enfin, tu vois, le "v" de l'oiseau... donc, si tu veux, cette image ils l'ont quand même, tu vois, il me semble que ça c'est un son vraiment facile / et le geste... ben du coup là, bon, j'ai même plus besoin de dire... de l'oiseau et tout ça... / si je me sers de l'oiseau, c'est peut-être avant, si tu veux, d'introduire le son, de dire : ben, c'est la lettre, le... tu vois, et peut-être que je mets même le geste avant d'introduire... vraiment étudier le son, tu vois**

GS 252 : euh geste BM}... alors [v] c'est le vent, [f] c'est des trucs... tout à l'heure vous parliez du, est-ce que le geste est pas fixé... par exemple souvent on parle du [fff] { [s] de <serpent>

CHD 253 : ah oui

GS 254 : est-ce que vous associez des images aux gestes ?

CHD : **non / moi je le fais pas**

HG 256 : **moi non plus**

CHD 257 : ou c'est eux qui le font, moi non

(...)

CHD 279 : voilà / parce que si tu commences à raconter une histoire sur ce signe, ça a encore une autre valeur, et je trouve que ça... ça enlève de l'intérêt de... de ce geste...

Pour ce dernier échange, il est bon de rappeler que les mêmes enseignants ont ailleurs tenu d'autres

propos, ce qui montre encore une fois que la plupart des comportements enseignants relèvent d'intuitions peu stabilisées et peu formalisées ; il est d'ailleurs parfaitement possible de mener de front plusieurs politiques pédagogiques différentes, pourvu qu'elles ne créent pas d'incohérence grave chez les élèves ce qui ne semble pas ici être le cas):

*CHD 1(3 : ah, pour les enfants... enfin, pour les miens, le... le [sss] c'est le serpent, hein {geste BM effectué lentement à l'horizontale}... c'est...*

De même, si la personnalisation et la prise en compte des affects est reconnue comme une ressource pédagogique, elle est parfois perçue comme une source de parasitage ; on retrouve là la difficulté qu'éprouvent bien des enseignants pour maîtriser ou "endiguer" ces phénomènes difficilement cernables ; la même LS qui avait reconnu des vertus "scolaires" à l'affectivité comme source de motivation, et même de compréhension (cf. *supra* LS 21), déclare aussi avoir parfois du mal à gérer ces mêmes phénomènes, perçus cette fois (pour la même élève) comme dérives intempestives :

*GS 123 : je dis ça parce que Leslie a fait une remarque qui m'a... tiré l'oreille, c'est {je consulte le questionnaire}... que si c'est "trop axé sur l'affectif", ça va perturber, euh...*

*LS 124 : oui, mais... oui mais ça c'est quand on va dire... on va parler de... par exemple quand cette petite fille elle m'a dit : le [m] c'est maman, maman elle s'appelle Mmuriel {insistance sur l'initiale}... et un autre jour elle me dit... on parlait... on parlait de... par exemple... je sais plus, c'était un autre jour de la semaine donc ce devait être ou un lundi ou un jeudi ou un vendredi... et je demandais quel jour on était, et elle me regarde... elle m'a donné un nom de jour qui n'était pas le bon, parce qu'alors elle...*

(...)

*LS 126 : sa maman... ce jour-là y avait quelque chose, et donc elle me dit : oui, mais aujourd'hui c'est pas... alors, elle me faisait le signe, le bon signe, mais pas du tout phonétisé comme il fallait / alors je dis : **mais qu'est-ce qu'il se passe ?** / oui, mais parce que maman, euh... / et en fait c'était en relation avec ce qu'elle avait vécu... ou que sa mère avait dû vivre ce jour-là / et je... ça c'est pas produit souvent, hein... mais j'ai remarqué que parfois y avait des mots aussi, quand j'essayais de leur faire... ben, jeudi... je leur dis : ben on cherche des mots qui commencent par [Z], alors... ils trouvent quelquefois, pas toujours hein parce qu'ils sont vraiment petits, mais ça arrive... donc...*

D'autres problèmes semblent liés à la charge affective mal maîtrisée, cette fois du côté des enseignants (*Unité d'action*). On a pu constater que les *images* utilisées comportent fréquemment une référence à l'univers de la famille et aux rapports intimes (maman, papa, bébé, personnalisation, etc) ; cela semble naturel dans un univers d'enfants, mais peut-être les enseignants devraient-ils manipuler ces thématiques avec plus de précautions (comme tout ce qui est *agissant*). Ainsi, peut-être AS sous-estime-t-elle l'impact de la modélisation corporelle et affective (elle utilise de nombreuses images et références affectives et très "genrées" : rôles familiaux, attributs de genre, etc) qui serait une explication éventuelle au phénomène qu'elle rapporte ci-dessous ; elle parle de l'impact positif de la méthode Borel-Maisonny sur ses élèves :

*AS 384 : ... et plus sur les filles que sur les garçons, moi je trouve*

*GS 385 : tiens donc...*

*VJ 386 : ... que ça a un meilleur effet sur les filles que sur les garçons ?*

AS 387 : *ben regarde le groupe des filles... regarde le groupe des filles et regarde le groupe des garçons,*

(...)

GS 392 : *mais est-ce que c'est uniquement pour l'apprentissage de... lecture et langage... ou est-ce que c'est plus général ?*

AS 393 : *non / d'une manière... quand même c'est plus général que les filles elles... elles arrivent plus à déclencher plus vite la... l'écrit et... plein de choses... /... mais **je trouve que ça correspond plus aux filles (...)***

GS 394 : *tu dis que ça leur correspond plus... c'est-à-dire quoi ? que ça leur plaît plus ? ou ça signifie qu'elles sont plus performantes ?*

AS 395 : *non / elles... elles... c'est plus bénéfique au niveau des performances, je trouve... que pour les garçons*

GS 396 : *qu'elles apprennent plus vite, et que du coup...*

AS 397 : *... pas plus vite... / qu'elles y mettent plus de sens au début / parce que les garçons sont plus chauds dans l'imitation, tout ça... / même... regarde Lou-Anne, qui est arrivée avec des grosses difficultés, à partir du moment où on a déclenché sur ça, ça l'a... la lecture, elle est partie comme une flèche / je trouve qu'elles sont plus attentives / **les filles sont plus attentives à la construction... au mariage... le <o-i> pour faire le <oi>... / je sais pas... je... / au niveau des Petits, Moyens et Grands, moi, hein***

GS 398 : *parce que... une hypothèse, quand tu me dis ça, c'est que... comme il semble se dégager, de ce qu'on dit là-dedans et de ce que j'ai dit avant, que ce qui permet aux élèves d'apprendre ça c'est le modèle, en fait, de l'enseignant... donc de l'enseignante... peut-être que les filles elles ont plus de...*

AS 399 : *... de références à nous*

GS 400: *mmhh...*

VJ 401 : *ah ouais...*

GS 402 : *c'est une... une possibilité...*

AS 403 : *ah ouais, les garçons c'est "maîtresse, je t'aime" {rires} / "maîtresse, j'aimerais faire le même travail que toi quand je serai grande", ça c'est plus les filles*

Nous verrons dans *l'Unité d'action* comment ces perceptions et intuitions se concrétisent en actions, et dans *l'Identifiant* en quoi elles sont des composantes (et/ou des étapes) des systèmes conceptuels plus achevés.

Pour le *Representamen*, on aura constaté que le choix a été fait d'un éventail assez large car cela a permis de cerner les éléments *signifiants* pour les sujets, et de baliser les thématiques principales. Dans *l'Unité d'action*, nous resserrerons la focale sur :

- la corporéité : la place faite au corps, les dispositifs et activités, les rapports interpersonnels (le "paraverbal" et le "non verbal" de l'enseignant<sup>181</sup>) ;
- l'actualisation des signifiants : la praxis phonatoire, le corps explorant / structurant, les phénomènes émotionnels et affectifs<sup>182</sup>.

Il nous reste pour conclure cette partie consacrée aux *Representamen* dominants des enseignants interrogés à évoquer un *non-Representamen* significatif. Plus exactement, une question qui se situe à la

<sup>181</sup> Je conserve ici pour plus de commodité les appellations traditionnelles ; j'ai cependant formulé *supra* les objections que j'apportais à cet usage (cf. chapitre 1, 1.5.1 Éclairage 1 : Les sciences du langage et la sociologie de la communication)..

<sup>182</sup> J'expliquerai *infra* le choix de ces deux adjectifs.

frange des perceptions des sujets concernés. J'aurais pu, bien sûr, lister de nombreux éléments qui ne sont pas apparus lors des entretiens, mais ce relevé aurait pu être dressé *ad libitum* sans signification aucune (on pourrait se livrer à cet exercice dans n'importe quelle classe et sur n'importe quel thème). J'aurai d'ailleurs l'occasion de revenir ultérieurement (*Identifiant*) sur des *Representamen* manquants, incomplets ou erronés. Mais il s'agit ici d'une question "affleurante", et particulièrement pertinente pour les problématiques qui nous intéressent.

La question de la syllabe et de la frontière syllabique est apparue à plusieurs reprises, directement ou indirectement. L'échange ci-dessous, avec AS et VJ est particulièrement significatif :

AS 120 : *puis après ça les... ça les... il ont du mal... là en ce moment on a fait le... le [n] / donc ils voient <ba-na-ne>... eh ben là on vient de faire... on a fait le [ɔ̃], ben si y a écrit "bonnnn..." euh... qu'est-ce qu'on pourrait écrire ? que t'as la syllabe... la voyelle après qui prend le <n>...*  
 GS 121 : *un <cône> par exemple...*  
 AS 122 : *voilà / eh ben eux ils vont avoir <con> {= [kɔ̃]}*  
 (...)  
 VJ 131 : *c'est comme <ananas> / y en a qui vont te dire [ã]-[ã]-[as]... voilà*

La plupart des enseignants ont de la syllabe une notion assez floue et les fréquents exercices de scansion pratiqués à ces niveaux scolaires, si on les observe attentivement, comportent bien des "à peu près" (frontière syllabique, comme dans les exemples ci-dessus, mais aussi problème des <e> et notamment des <e> terminaux, et conséquemment problème des liaisons, etc). La syllabe est difficilement traitée par les enseignants parce qu'elle est difficilement perçue, et notamment parce qu'une des propriétés fondamentales de la syllabe française, son monovocalisme phonétique<sup>183</sup> (une voyelle prononcée et une seule), semble totalement hors du champ des références, des représentations et des perceptions. Pourtant, les enseignants de l'enquête se frottent tous les jours à ces questions et, c'est désormais vérifié, ils y sont particulièrement attentifs ; certains (comme ci-dessus AS et VJ) en sont au stade de la constatation et n'ont pas tous les outils adéquats pour résoudre le problème (nous verrons dans *l'Unité d'action* qu'ils doivent alors louvoyer ou user d'expédients), d'autres commencent à mieux cerner le phénomène et, s'appuyant sur leur sensibilité corporelle plus aiguisée, entrevoient des esquisses de solution. C'est le cas pour LT, dont nous avons vu qu'elle était particulièrement tournée vers les approches phonopraxiques :

LT 168 : *je l'ai vu dans "Léo et Léa" {manuel de lecture CP de Thérèse CRUCHE et Michelle SOMMER, BELIN, 2004}... (...) et donc, je savais pas si c'était utile de le mentionner / parce que j'ai pas beaucoup parlé des voyelles et consonnes / en fait, chaque fois que j'ai parlé des voyelles, c'est quand on est venu à travailler les problèmes comme le [s]-le [z], les [ʒ], les tableaux de valeurs avec le <g> et le <c>... j'en ai pas parlé plus tôt aux Grande Section et je suis en train de me poser la question / je voulais leur en parler parce que justement j'ai senti... mais sans vraiment... voilà... senti que les syllabes c'était une voyelle-une consonne, ou une consonne-une voyelle, mais je sais pas avec eux comment le matérialiser... si le mettre en évidence ou pas, si c'est utile ou pas... et j'ai voulu aussi définir les voyelles, bon, sans juste dire c'est <a-e-i-o>... voilà... leur faire sentir... au début j'ai dit "c'est les sons qui chantent", enfin qu'on peut tenir*

<sup>183</sup> Seules quelques onomatopées basées sur une fricative dérogent à cette règle ("brrr, grrr, bzzz, psst, pfff, ...")

### 3.3.8. Unité d'action

**U = Actions et effets (stratégies mises en œuvre, dispositifs, supports, actes et gestes professionnels)**

La corporéité : la place faite au corps, dispositifs et activités, rapports interpersonnels / L'actualisation des signifiants : praxis phonatoire, corps explorant/structurant, phénomènes émotionnels et affectifs

Les actions des enseignants ne seront pas envisagées dans une perspective évaluatrice qui serait ici hors de propos. On peut d'ailleurs se débarrasser dès à présent de cette question en rappelant que le souci de la réalité vécue des élèves et de la qualité relationnelle en classe, le désir de se doter de principes et d'outils judicieux et efficaces, la prise de recul vis-à-vis de ses pratiques et une certaine intuition professionnelle sont des marques traditionnelles des "bons enseignants". Les résultats qu'obtiennent les enseignants de l'enquête sont eux aussi manifestement "bons", et leurs classes fonctionnent harmonieusement<sup>184</sup>, à ce qu'il transparait dans leurs dires (qu'il n'y a aucune raison de mettre en doute) et dans différents indices (documents de travail présentés au chercheur) ; pour quatre d'entre eux (MPh, LB, HG et LT) les vidéos ont corroboré ces données. Et si l'on devait émettre un jugement global sur leur utilisation de la méthode Borel-Maisonny, on pourrait affirmer sans hésitation que les bénéfices qu'en tire leur pratique professionnelle sont incontestablement supérieurs aux inconvénients. Pour autant, nous avons pointé un certain nombre d'éléments qui restent problématiques ou qui pourraient être améliorés, et c'est bien sûr de ceux-là que nous allons principalement nous occuper.

Les entretiens resteront le support fondamental de l'analyse<sup>185</sup>. Cela pose évidemment le problème de la validité de telles données. Ce que les témoins disent qu'ils font correspond-il vraiment à ce qu'ils font ? Grâce au cadre défini par le protocole de travail, les entretiens menés ont été cordiaux et honnêtes, et l'on peut poser comme assurée la sincérité des témoignages. Cela n'exclut pas les écarts altérant la fiabilité des récits mémoriels ou l'objectivité de la perception que l'acteur a pu avoir de la situation. Certes, la cible de ce travail n'est pas à proprement parler la pratique de ces enseignants-là (qui, sur bien des points ne diffère pas notablement de celle d'autres enseignants) mais comment elle s'élabore en stratégies plus ou moins conscientes et en quoi elle est conditionnée par différents modes de représentation (vécu corporel inclus) ; et, à terme, de repenser la question de la formation (chapitre 1). Cependant, ne serait-ce que parce que l'actualisation des signifiants ne peut réellement s'apprécier que lors des prestations effectives, j'essaierai en permanence de veiller à cet écart entre le "dire" et le "faire". L'attention portée aux indices complémentaires (documents, etc), l'affinement des témoignages par les questionnements du chercheur, et quand c'était possible le recours aux vidéos, ont permis de réduire les marges d'erreur. Quelle qu'ait pu être l'intention qui les animait, et quelle qu'ait pu être la perception

<sup>184</sup> Comme les contextes d'exercice diffèrent et qu'une classe rurale à faible effectif n'est pas une classe chargée en ZEP, ceci s'applique *mutatis mutandis*.

<sup>185</sup> À la différence par exemple des lignes consacrées au *Référentiel* et au *Representamen*, la fidélité des témoignages importe ici moins que leur "contenu" ; pour alléger la lecture, je remplacerai donc parfois les citations systématiques par de simples



qu'en avait l'acteur, il s'agira donc de voir comment les actes des enseignants se sont *actualisés en signifiants* dans la relation interpersonnelle. Ces actes communicationnels sont en effet l'aboutissement d'une *sémiose* qui s'est déroulée "dans" l'acteur et l'amorce d'une *sémiotique* qui agit dans la relation. Et les deux aires ne sont pas toujours exactement superposables.

Nous avons vu (cf. *supra* 3.3.2. Les enseignants) que si dix enseignants sur les quinze interrogés avaient accepté le principe d'une visite complémentaire en classe avec captation filmée, ce ne sont finalement que quatre enregistrements qui ont pu être effectués. Ces vidéos<sup>186</sup> ne peuvent donc être considérées comme statistiquement significatives et ne seront utilisées que comme compléments (illustration ou vérification de tel ou tel propos, adéquation du "dire" et du "faire"). Les leçons ont été suivies d'entretiens entre le chercheur et les élèves concernés, comportant quelques exercices expérimentaux complémentaires, et des discussions sur la parole et le langage. On pourra trouver les documents afférents (explications et commentaires, verbatims ou extraits choisis) en annexe 38. Ces éléments ne sont pas tous entièrement finalisés (les modes de présentation diffèrent) car, trop peu nombreux et pas assez normalisés, leur analyse n'a pas été menée à terme ; ils seront repris dans une étude ultérieure. Je les ai cependant jugés assez intéressants en l'état pour les inclure dans les annexes.

Comme il l'a été annoncé à l'issue du traitement du *Representamen*, l'analyse de l'*Unité d'action* est prédéterminée et sera organisée comme suit : le paradigme de la corporéité (la place faite au corps, les dispositifs et les activités, les rapports interpersonnels) ; l'actualisation des signifiants (la praxis phonatoire, le corps explorant/structurant, les phénomènes émotionnels et affectifs). Ces paramètres ne seront bien sûr appréhendés que dans le cadre des problématiques traitées ici (les apprentissages langagiers initiaux appuyés sur la méthode Borel-Maisonny). Les constats et analyses seront assortis de divers commentaires.

## **A. Le paradigme de la corporéité :**

### **a. la place faite au corps.**

Je ne reviendrai pas sur les remarques antérieures qui soulignent la bonne prise en compte de cette question chez tous les enseignants de l'enquête, ce que leurs propos, leurs attitudes et leurs choix pédagogiques manifestent clairement. Il suffira, pour l'illustrer, de rappeler les déclarations de AG ; CDH dit à peu près la même chose, plus brièvement :

*AG 1 : (...) pourquoi est-ce que à un moment donné on trouve que c'est important cette histoire de corps, là ? de gestuelle, de... tout ça / et moi je me suis dit le soir, après la conversation {celle que nous avons eu précédemment, lors d'un entretien dont l'enregistrement n'a pas été conservé mais dont j'ai effectué a posteriori un relevé sommaire ; j'ai rapporté ce relevé pour qu'il nous serve éventuellement d'aide-mémoire} que ça venait sûrement pour moi de mon passage en Maternelle / j'ai fait beaucoup de... j'ai passé de nombreuses années en Maternelle et c'est indissociable du travail*

renvois aux verbatims donnés en annexes.

<sup>186</sup> De qualité trop médiocre, les documents vidéos eux-mêmes n'ont pas été joints à ce travail.

*d'une maîtresse en Maternelle / et que... je pense que même en Primaire {= en Élémentaire} je continue à travailler un peu à la façon d'une maîtresse de Maternelle / ça a laissé des traces... très sensibles chez moi*

*(...)*

*GS 4 : et pourquoi c'est important ? / parce que tu me dis que c'est important le corps / mais du coup on peut se poser la question : en quoi ? parce que on pourrait soutenir...*

*AG 5 : **mais parce que c'est des ENFANTS** / (...) enfin, pour moi c'est du B-A BA : parce que c'est des enfants / parce que quand on observe des enfants de six ans, on sait bien que six heures figés devant leur table, c'est un effort... impossible, et que... et **que y a des bras, y a des jambes, faut que ça bouge, ça... voilà / et que... ben, les mobiliser pour... pour la tâche ça ne peut être qu'intéressant***

*CHD 301 : pour des enfants... regarde une classe, hein, même des grands, regarde les mains... **les pieds, les mains / c'est important** / dès que tu manipules... là je viens de faire une séance de manipulation...*

Cette attention portée aux corps des élèves se manifeste entre autres dans l'aménagement du cadre de vie et dans l'organisation d'un relatif confort pour les élèves (autant que les locaux, le mobilier et les diverses contraintes de l'école française le permettent) : organisation spatiale de la classe, aménagements, gestion des postures, des mouvements et des déplacements. Là aussi, on pourra rappeler le souci d'AG (qui exerce en Élémentaire, CP/CE1) d'assurer une transition la plus douce possible entre les "libertés" de la Maternelle et les exigences ultérieures du système scolaire :

*AG 27 : (...) moi j'ai eu cette discussion avec un papa l'année dernière qui a un petit garçon hyper-actif, sous Ritaline... enfin, c'est... la situation commençait mal du coup, parce que... ils avaient refusé un maintien, on avait du mal à imaginer qu'il fasse un CE1... et le papa il commence à me prendre de grands exemples de... d'Europe du Nord : oui, mais là-bas ils font comme ça, pourquoi vous feriez pas ? / je lui dis : mais je peux faire, je peux, ça y a pas de problème, et en plus je connais TRÈS bien la problématique de la... de l'éducation d'Europe du Nord, simplement votre fils c'est pas ce qui l'attend, alors moi je peux m'amuser à faire des choses comme ça, cette année on va s'éclater, on va se régaler, et puis l'année prochaine il se fera casser par l'enseignant qui suit parce qu'il sera pas dans le rang / alors, à quoi ça sert ? on joue à quoi ? / et moi je perds quand même pas de vue ça... et on peut en reparler avec... on peut en reparler encore avec les évaluations / on est contre, on est hyper-contre / je suis hyper-contre et... voilà / seulement, quand on les fait passer parce qu'on est obligés et quand les résultats arrivent parce qu'il faut bien qu'ils arrivent, on casse le moral de tout le monde...*

*(...)*

*AG 29 : (...) et donc c'est pour ça... moi j'essaie d'articuler **une espèce de souplesse encore entre la Maternelle où on remue beaucoup... tout en les tirant vers un assagissement qui est attendu plus tard***

Ceci apparaît nettement dans les quatre vidéos réalisées ; pour les autres enseignants, les entretiens s'étant tenus dans les locaux scolaires, j'ai pu constater ces faits, ainsi que par exemple les affichages pédagogiques ou "décoratifs" et les autres éléments visant à rendre le décor à la fois pratique et agréable. Lorsque j'avais encadré le mémoire de Jocelyn Perrin (cf. chapitre 1I, 1.8.3. Le mémoire de Jocelyn Perrin), j'avais eu l'occasion de voir le travail d'un enseignant référent, Yvan Bacca, (cf. chapitre 3, 3.3.3. L'enchâssement des schémas hexadiques) qui utilisait aussi la méthode Borel-Maisonny<sup>187</sup> ; il pratiquait

<sup>187</sup> Les observations réalisées alors ont aussi nourri ce travail, à la lueur duquel je peux désormais affirmer que les faits observés

aussi des exercices *d'éveil corporel* (cf. annexe 29 : exercices proposés par Madame Frédérique Pipolo sur le site EDUSCOL). Les buts recherchés peuvent être la relaxation et/ou la détente, la tonification ou l'exploration sensorimotrice ; ces exercices sont fréquemment associés aux processus respiratoires et/ou phonatoires. À la Maternelle, ils trouvent souvent leur place dans les rituels du matin ou dans les séances de psychomotricité. Mais tous les enseignants de l'enquête n'ont pas mentionné de telles habitudes inscrites dans l'emploi du temps des activités quotidiennes ou hebdomadaires, et de fait il semblerait qu'elles s'estompent rapidement dès le début de l'Élémentaire. Néanmoins, MPh, qui pratique personnellement le yoga, déclare s'inspirer de ces techniques pour sa classe :

*GS 54 : est-ce que tu crois que c'est associé au fait que toi... / parce que j'ai vu que tu travaillais... {je montre les affichages où figure un panneau "yoga en classe"} tu leur fais faire un peu de yoga ? un peu de **travail corporel** ?*

*MPh : oui*

Quant à LB, il faut signaler que si, au vu de ses propos, son univers *Référentiel* (et par voie de conséquence ses *Representamen* formels) semble essentiellement graphémique (et qu'on pourrait donc en déduire qu'elle privilégie une médiatisation communicationnelle plus *froide*, au sens où l'entend Marshall Mac Luhan<sup>188</sup>), son comportement communicationnel et sa pratique de classe (cf. vidéo) montrent à quel point la corporéité joue chez elle un rôle prépondérant<sup>189</sup>. Il faut d'ailleurs rappeler qu'elle avait spontanément imaginé et organisé une méthode gestuelle personnelle (à référencement graphémique...) avant même de connaître l'existence de la méthode Borel-Maisonny. Elle aussi a recours à des exercices corporels, qu'elle connecte aux principes et outils Borel-Maisonny :

*LB 3 : (...) voilà... moi, ce qu'il faut voir c'est que je le travaille quand même en grand groupe, donc comme je travaille en grand groupe, j'ai besoin de savoir rapidement... que les gestes soient à peu près... assez précis / et comme... Borel-Maisonny elle fait un [k] {geste BM} qui ressemble quand même beaucoup au [g] {geste BM}, donc... voilà, j'ai adapté et je trouvais que le [k]... voilà, on se coupe {[k] initial très marqué} la gorge {geste de section horizontale devant le larynx}... on fait des gestes... euh, voilà, tranchants... là ça coupe, ça casse... / le [g] {la main vient couvrir le larynx}, ben on montre sa gorge {[g] initial très marqué}... / (...) et puis on ressent ce qui se passe... on sent que ça serre un peu / voilà, donc **on prend le temps à chaque fois, quand on travaille une... un son, de découvrir un petit peu, de regarder la position des lèvres, que fait le corps... par exemple le [f] on voit bien que... [f] ! {geste BM modifié : la main vient barrer l'abdomen sous le diaphragme} la respiration... le... le ventre se contracte / alors on passe un moment, on relève les tee-shirts... et puis alors, sur certains enfants ça se voit mieux que d'autres, parce que y en a ils ont vraiment une contraction qui fait... qui est très tonique comme ça / voilà, donc on prend le temps vraiment de se... d'observer nos lèvres, la... la bouche, le corps entier, pour... ben, s'approprier ce... ce son***

Cette attention portée au sensorimoteur se retrouve dans les didactiques de l'écrit (dont nous avons vu qu'elles étaient fortement reliées à la gestuelle Borel-Maisonny, les deux modalités gestuelles se

étaient en tout point conformes aux constantes ou dominantes dégagées.

<sup>188</sup> Mac Luhan, 1968.

<sup>189</sup> LB 161 : (...) *moi je suis beaucoup dans le physique, dans l'expression, tu vois, on chante beaucoup hein... on {les enseignantes de l'école} est en chorale... donc si tu veux, tout ça c'est très lié aussi, tu vois (...)*

nourrissant réciproquement) ; le geste graphique est généralement bien pris en considération et fait partie des objets d'apprentissage. Cela commence par la question classique de la latéralisation, processus se mettant en place à la Maternelle (l'importante question de savoir si l'école n'est que le cadre où se déroule le processus ou si elle y participe activement sera abordée ultérieurement) ; dans l'exemple ci-dessous (AS + VJ), on constatera qu'attention n'est pas maîtrisée et que les phénomènes observés restent parfois inexplicables, cependant l'éventail des remarques montre que les faits ont été repérés dans leur extension et que des procédures actives s'en sont suivies. Dans l'exemple suivant (MPh) on verra que ce peut aussi être toute la structuration du corps dans l'espace qui sera prise en considération (même si les approches sont incertaines et tâtonnantes) :

AS 54 : (...) *Samy, avec ça*<sup>190</sup>, *il a changé de main*

GS 55 : *c'est-à-dire ?*

AS 57 : ***il est plus gaucher, il est droitier***

GS 57 : *droitier ? même pour l'écriture ?*

VJ 58 : ***pour l'écriture / ça fait trois semaines / on n'a pas compris...***

AS 59 : *ça fait trois semaines qu'il m'écrit tout de la main droite, et je sais pas pourquoi*

GS 60 : *quel âge il a ?*

AS 61 : *eh, six ans / alors que depuis que je l'ai, qu'il était en Toute Petite Section, il a toujours attrapé de la main gauche, on l'a toujours laissé aller, il écrit depuis la Petite Section de la main gauche {rires} et là, depuis trois semaines il écrit avec la main droite*

(...)

AS 67 : *et alors, impossible de lui faire tenir de la main gauche, même le stylo il sait plus le tenir / on dirait qu'il a les hémisphères qui ont changé {rires}*

GS 68 : (...) *et il dessine aussi de la main droite ?*

AS 69 : *eh ben là pour l'instant, aux évaluations, j'ai pas regardé s'il dessine de la main gauche, et là le dessin, les coloriages c'était de la main droite*

GS 70 : *et tout ce qui est préhension et tout ?*

AS 71 : *main droite*

VJ 72 : *escrime / j'ai pensé à l'escrime / c'est peut-être l'escrime aussi qui l'a...*

AS 73 : *ouais mais (...)*

VJ 74 : ***je suis pas sûre qu'il ait pris la main gauche en escrime / peut-être il a fait comme les copains***<sup>191</sup> *et que... tu vois...*

AS 75 : *tu crois que quatre...*

VJ 76 : *peut-être le fait de l'escrime*

AS 77 : *quatre semaines d'escrime ? (...)*

MPh 71<sup>192</sup> : *voilà / {gestes BM} la boule devant, et le <d> c'est euh... dans le dos, la main dans le dos / et euh... ça suppose qu'ils sont déjà latéralisés en fait {lettres en script tracées au tableau} / donc euh... moi pour les aider j'ai dessiné deux petits bonhommes tu vois {les lettres du tableau sont agrémentées : visage, etc} / donc le <b> il a les cheveux devant et le <d> il a des cheveux derrière*  
(...)

<sup>190</sup> La pratique de la méthode Borel-Maisonny et l'attention portée à la main exécutante ; on pourra constater dans la vidéo de LB que les observations, préconisations et démonstrations de l'enseignante ne suffisent pas toujours à maîtriser ce mécanisme.

<sup>191</sup> Il aurait fallu vérifier si le matériel utilisé pour l'escrime permettait l'usage des deux mains...

<sup>192</sup> La discussion porte sur la délicate question des signes <b/d> sur laquelle j'aurai l'occasion de revenir (*Interprétant*).

MPh 73 : pour leur donner plus de repères / mais même avec ça euh, ça suppose qu'ils sont déjà... que si tu veux le geste... enfin là {au tableau} c'est entre gauche et droite et là {gestes BM} c'est devant (et) derrière / et la boule devant, le... attends, qu'est-ce que...

GS 74 : ben y en a qui utilisent le fait... le sens de l'écriture / mais ça pose aussi des problèmes ça (...)

MPh 77 : mais... oui mais ça... ça suppose qu'ils sont latéralisés ?

(...)

MPh 81 : d'accord / comment, euh... (soupir) / dans le corps c'est lié à "devant-derrrière", puisque c'est la boule devant et la main dans le dos / sauf que... c'est comme "horizontal-vertical"... / quand on te dit "un trait horizontal", ça c'est un trait {au tableau}... là c'est ça / et ici {sur la table} un trait horizontal c'est... ça va être un trait comme ça mais en fait c'est...

GS 82 : c'est pas dans le même plan, quoi...

MPh 83 : c'est pas le même plan

Dans les exemples ci-dessous, HG et CHD expliquent comment ils relient le geste Borel-Maisonny à la codification graphémique, en utilisant, accentuant ou modifiant certains traits du geste ; c'est aussi ce que rapportent LS et MP. Cette relation établie entre le geste "sonore" et le geste graphique (plus exactement ici, le tracé du graphème) est évidemment la logique fondamentale de LB, qui préfère utiliser les lettres capitales pour leur stylisation formelle et qui travaille systématiquement la dimension sensorimotrice de l'écriture :

HG 305 : ... avec ces gestes des fois... des fois avec ces gestes {il reproduit dans l'air les tracés des boucles mentionnées précédemment} je me rends compte avec eux que...

CHD 306 : pas des... pas ces gestes {elle montre l'affichage des gestes BM}... / d'écriture

(...)

HG 309 : voilà / je fais le geste graphique, ouais ouais / voilà, bon ben...[lll] {avec le tracé de la boucle}... aussi, ça celui-là il marche pas mal {geste BM du [l]}

GS 310 : en hauteur... c'est-à-dire que la langue suit la position du doigt, ça tient un peu de ça

HG 311 : oui, celui-ci il se...

GS 312 : il y a vraiment un rapport entre le geste qu'on fait et ce que le corps fait aussi

HG 313 : tout à fait (...)

MP 157 : et des fois c'est... le [l] moi je le fais pas exactement comme toi {LS}

LS 158 : [l] {geste BM}

MP 159 : parce qu'en fait moi je fais plus une histoire de boucle {le geste BM est légèrement modifié : le trajet vertical de l'index levé décrit le début d'une boucle ascendante}, parce que moi je suis...

LS 160 : ben oui, mais moi aussi / je pars d'en-dessous moi

LB 13 : oui / et d'ailleurs tu sais... bon, enfin, quelque chose qui est un petit peu différent... enfin, qui sort de la Borel... de... voilà, de la méthode... mais... tu vois, par exemple moi quand je leur apprends à écrire, j'utilise un cerceau et je dis : c'est Monsieur Rond / et je mets une gommette en haut / et je fais... tu vois, il y a un cerceau comme ça... et je fais {de l'index, elle suit une circonférence imaginaire}... avec une gommette en haut... je fais : c'est bien {comme chanté : le "bien", très prolongé, est dit en même temps que l'index effectue une rotation sénestrogyre depuis le point haut}... et tu vois je le... j'essaie de leur faire imprégner vraiment ce sens, et cette petite musique / donc après on joue avec ce petit cerceau, donc je dis : c'est Monsieur Rond, alors je leur fais un sketch, tu vois... pa pa pa {elle mime une manipulation du cerceau}... / et puis après je leur demande de le suspendre comme il faut... donc il faut que le rond soit toujours bien placé en haut du crochet, tu vois, et pas le rond décalé... donc une fois que le rond est bien placé, le cerceau aussi, ils font avec



leur petit doigt : c'est bien {dit sur la même petite musique, avec la rotation sénestrogre de l'index}... et alors on le fait donc avec le doigt... **après ils se mettent debout... (...)** alors après on s'amuse, on le fait avec le nez... donc on fait : c'est bien {même manège, mais la rotation est effectuée avec la tête}... stop {au point d'arrivée} !... tu vois, on fait ça / et je leur fais sur... ça c'est au tout début de l'année... et je leur fais plusieurs séances / et ensuite je leur montre le : c'est pas bien {sur une musique différente, rotation dextrogre de l'index}... tu vois... et alors je... je me tape le doigt {de la main gauche, elle se donne une tape sur l'index droit}, tu vois, pour dire : ah ben non ! eh, qu'est-ce qu'il fait lui ? {elle imite une gronderie enfantine}... / (...) alors, tu sais **je fais une petite mise en scène**... / ils adorent, forcément... / et donc comme ça ils s'imprègnent du "c'est bien" {rotation sénestrogre}, du bon sens... et du mauvais sens {rotation dextrogre} / et finalement... ça marche super bien parce que du coup, quand on attaque l'écriture, tu vois, je leur dis pas : faites dans le bon sens / je dis : c'est bien {avec la musicalité ritualisée} / alors s'ils attaquent, tu vois {début de rotation dextrogre}... s'ils attaquent et puis qu'ils partent à droite, je leur fais : c'est pas bien {avec l'autre musicalité ritualisée} / alors tout de suite... tu vois, ils repartent... / c'est-à-dire qu'on est vraiment là dans une... dans un... comment ça s'appelle... un conditionnement, hein / c'est un conditionnement... mais **qui va leur permettre... voilà... après de... voilà, de contenir leur geste, et de pas partir dans tous les sens** / donc après... voilà, on travaille... pareil, l'avion qui décolle {geste ascendant}... et tu vois je... on a un petit avion, et il décolle, et on fait des {trajets sinueux dans l'air}... la pierre qui tombe aussi {geste descendant}, tu vois, pour voir bien le geste vertical et... moi je fais **plein de petits jeux**... des... voilà / **je travaille énormément sur cette... ce... ce visuel**, et même temps, tu vois, petites chansons, le petit texte quoi / "la pierre qui tombe, l'avion qui décolle" {chantonné de façon un peu enfantine}, etc / mais Borel-Maisonny c'est ça aussi, hein, tu vois... et je m'aperçois que... wouf !... comme on dit, une image vaut mille mots {rires}

(...)

LB 23 : euh... ben, au départ moi **je travaille beaucoup en capitales**... parce que j'ai une double... un double niveau, si tu veux / donc je les embrouille pas trop, surtout en début d'année, on travaille essentiellement sur les capitales parce que je m'aperçois que... en fait, moi j'ai un... c'est un peu mon mode de fonctionnement, c'est-à-dire : premier trimestre, tu sais, on prend des habitudes de travail, j'y vais tranquillo, hein / donc j'essaie de raccrocher un peu tout le monde, donc capitales hein, parce que c'est... ce sont des lettres qu'ils connaissent... qu'ils pratiquent depuis la Petite section... donc voilà après, c'est vrai que moi ça **m'intéresse bien d'avoir... quand je fais le signe, qu'on puisse retrouver la forme de la lettre / je trouve ça hyper intéressant puisqu'on gagne du temps** / hein, si on fait [l] comme ça {geste BM} ou [l] comme ça {geste personnalisé}, c'est sûr que ça change pas grand chose dans le son, sauf que quand même quand tu fais [l] {geste personnalisé}, **là on voit un signe, on voit vraiment la lettre** / donc, au niveau mnémotechnique c'est... / ils font ça : [la] [l] , ah oui... comment ça s'écrit ? [l] {elle imite des enfants faisant le geste personnalisé puis regardant leurs doigts}... ah ben, là ils le voient et ils l'ont quoi, tu vois / plutôt que de se dire : ah ben oui, un bâton, c'est... voilà

AS manifeste le même souci de l'apprentissage moteur du geste graphique, et sa collègue VJ cite une méthode qui s'attache systématiquement à ce travail ; elle est basée sur une symbolique de référence devant permettre la décomposition des gestes de l'écriture en éléments constitutifs fondamentaux. On peut trouver certains points communs entre ces principes et ceux de Suzanne Borel-Maisonny :

AS 434 : (...) de faire de la copie pour copier... {mimique dépréciative} / donner du sens au... à la graphie, **travailler à la pâte à modeler, voir que ça tourne, ça descend, ça va droit, ça s'accroche... {gestes à l'appui}** des pointus, des ronds... ben ça va plus vite après, l'écriture

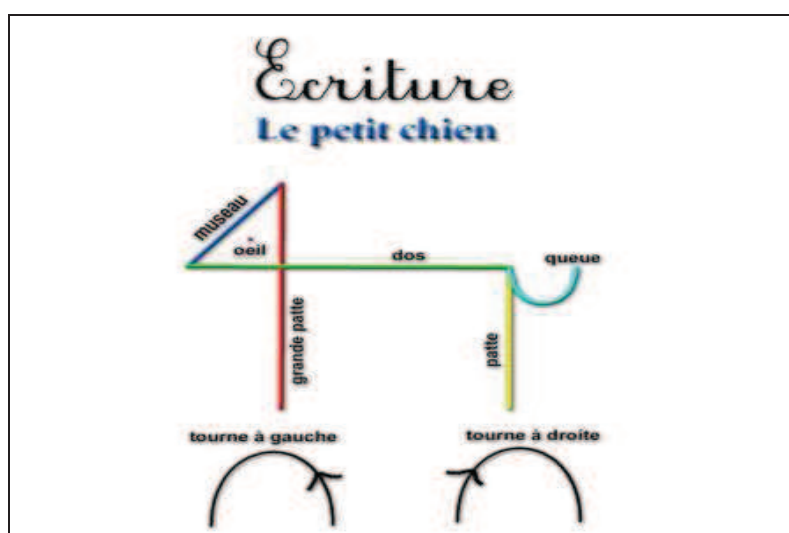
VJ 435 : d'avoir un langage graphique...

(...)

VJ 437 : ben moi j'avais travaillé, quand j'étais au RASED, j'avais travaillé avec l'enseignante référente qui bossait en graphisme... (...) chaque geste... **chaque trait graphique, c'était une... une**

*image / par exemple, le trait droit c'était la patte du chien / le trait couché, c'était le ventre du chien / alors, l'oreille c'était la boucle qui descend / enfin... ça formait un chien... / et après y avait le jet d'eau / et le chien et le jet d'eau... avec le dessin du chien et du jet d'eau, t'avais tous les gestes graphiques de l'écriture / et elle elle travaillait... parce qu'avant elle était psy ou je sais pas quoi... enfin bon, elle travaillait dans le RASED... et elle travaillait ça avec ses enfants / quand elle leur faisait faire le <l>, elle leur disait : "alors tu fais..." alors, je sais plus ce que c'était... " l'oreille du chien, le trait droit, le jet d'eau..."*

Il s'agit de la *Méthode Jeannot*<sup>193</sup>, aussi dite "du petit chien et du jet d'eau" car elle est synthétisée dans une représentation imagée évocatrice dont les éléments répertorient les différents tracés des graphèmes latins (en cursive ou en script). Dans les recommandations accompagnant ce matériau, l'auteure préconise de nombreux exercices gestuels et moteurs, y compris des parcours et des sauts impliquant tout le corps dans l'espace pour intégrer les dynamiques cinétiques à grande échelle avant de passer aux réductions graphiques :



Cette implication du corps se retrouve très fréquemment dans les pratiques dominantes des enseignants de l'enquête (ce point a déjà été relevé plusieurs fois, et les quatre vidéos sont éloquentes sur ce point). Ils "paient de leur personne" par leur mise en mouvement, leur dynamique, leur grande expressivité posturo-mimo-gestuelle et assument pleinement l'idée d'une *théâtralisation* de leur pratique.

SC 17 : ... **faut y aller...** voilà...

(...)

SC 19 : ... *la même chose, si tu fais comme ça, là... {mimiques et gestes amollis}, ça passera pas, surtout avec des petits Gitans / il faut accrocher, c'est théâtral, c'est... c'est le corps qui bouge*

LT 87<sup>194</sup> : *oui / oui, oui / oui, parce que je le mime aussi... enfin... je le montre... je le mets en évidence*

<sup>193</sup> Cette méthode a été mise au point par Josiane Jeannot-Girard et a été éditée (Jeannot-Girard, 1973). Comme la méthode Borel-Maisonny, elle est aussi diffusée par des sites et réseaux Internet [<http://techniques.jeannot.free.fr/index.htm>]. Les deux systèmes semblent d'ailleurs connus et utilisés dans des milieux et des contextes apparentés (RASED et enseignement spécialisé, écoles "traditionnalistes" et/ou alternatives,...).

<sup>194</sup> À propos du lien à établir entre le geste Borel-Maisonny et les ressentis phonopraxiques.

AS 164<sup>195</sup> : moi je dis : "on l'a pris et on l'a collé {geste de projection et placage} en haut !" {rires}

LB 135 : (...) j'aime bien dire "magique", parce que {mimique d'étonnement}... bon, alors tout de suite {rire}, ils se disent : qu'est-ce qui va sortir du tableau ? / tu vois, donc... donc voilà, j'aime bien, je dis : là, voilà, le <c> est magique parce que il est capable de... de former trois sons... de donner trois sons / voilà... donc le [k], le [s] et le [Σ] / voilà(...)

(...)

LB 161 : voilà / avec des... des jeux de... / (...) non, mais c'est vrai que finalement vraiment ce qui est... tellement important, et puis ce qui... ce que je t'avais dit, moi je suis quelqu'un... après, c'est vrai que, bon, chaque enseignant a sa perception, sa façon d'être... donc moi je suis beaucoup dans le physique, dans l'expression, tu vois, on chante beaucoup hein... on {les enseignantes de l'école} est en chorale... donc si tu veux, tout ça c'est très lié aussi, tu vois

(...)

LB 166 : ben oui, je pense que... voilà / c'est vrai que c'est... si tu fais cette méthode et puis tu fais : bon [b] {signe BM}, [b] il est là {ton et expression neutres}... euh, voilà, le [d] il est là {geste BM ; ton et expression neutres} / bon, ben, tu sais le gamin il est là {expression d'ennui} : qu'est-ce qu'elle me dit ?

(...)

LB 168 : .. avec ce qu'ils ont, ce qu'ils ont / et qu'est-ce qu'ils ont ? ben ils ont leurs petits yeux, leur vécu, leurs petites histoires, parce qu'ils sont toujours dans des histoires les enfants / c'est vrai qu'un enfant... moi je... bon, t'as vu mon grand là de dix ans, tu le regardes... mais... mais il est tout le temps dans ses histoires... il chante ou il se fait ses... ses histoires... et les petits, alors là, n'en parlons pas, ils sont, hein, dans... / tout le temps : on fait ci, on fait ça... / et... et finalement cette méthode, on fait des petites histoires, on crée des petites histoires toujours, tu vois

GS 169 : des petites saynètes, oui

LB 170 : des petites saynètes

AG 21 : ben, là je crois que là... {soupir}... là je crois qu'on est bon quand on est dans ce qu'on sait faire et dans ce qu'on aime faire / et je crois que ce qui est bon pour moi : **travailler avec une méthode gestuelle, me balader tout le temps entre les bureaux, sortir du matériel, ranger... je fais : yin yin {onomatopées accompagnées de gestes et de mimiques exprimant une intense activité}... c'est la ruche là tout le temps** / je pense que ça marche avec moi parce que JE suis comme ça, mais que quelqu'un qui n'est pas comme ça, qui ne le sent pas et qui va s'obliger à le faire, il va pas être bon

(...)

AG 142 : non / on a parlé du [u] du loup parce que je te disais qu'à un moment donné notre jeu de gestes va beaucoup plus loin encore puisque au moment du [u] **je sors les deux oreilles, je fais le museau {geste BM du [u]}** et nous nous mettons tous à hurler "aouh ! aouh !" dans la classe, et que ça pour moi c'est aussi des petites historiettes, des rappels de... sur lesquels on va pouvoir travailler... **c'est la vie de la classe, quoi** / c'est : vous vous rappelez quand on avait fait le loup ? ah ben oui, on avait vu... on s'est bien marrés ! "aouh ! aouh !" y en a quelques-uns... et c'est fixé, c'est-à-dire ça rappelle un jour, ça rappelle une séance et ça... et le geste est là, et le son est là et... tout un ensemble / et je trouve que c'est très important

La mise en jeu du corps de l'enseignant (voire sa "mise en scène") s'assortit naturellement d'une sollicitation active du corps des élèves. Les vertus d'un apprentissage corporel s'exerçant par la pratique, des stratégies proprement physiologiques sont envisagées de façon plus ou moins formalisée. Ainsi SC

<sup>195</sup> Nous avons déjà pu constater la propension kinésique de AS. Voici comment elle explique à ses élèves le phénomène de l'élosion et de l'apostrophe ("\*le arbre > l'arbre") : le <e> de l'article a été arraché et aplati contre le <l>, ne laissant subsister qu'une espèce de virgule.

parle-t-elle d'intensité et de fréquence (cela concerne aussi bien ses propres prestations que celles de ses élèves). Beaucoup s'appuient sur la répétition, et LB va même jusqu'à parler de *conditionnement*<sup>196</sup> :

SC 15 : *ben... il me semble que, pour les enfants qui ont pas la motivation vraiment, hein, et le... au niveau du passage à l'écrit et tout ça... après il faut que tu y mettes aussi... je veux dire, au niveau de l'intensité, au niveau de la fréquence...*

(...)

SC 80 : *je trouve que oui / j'ai... parce que j'ai commencé comme... petit à petit, hein, donc juste pour présenter le son, et ensuite quand je suis passée à quelque chose de **plus ritualisé, plus fréquent, et plus... avec une intensité plus forte...** eh ben ça marchait mieux, j'ai remarqué*

MPh 7 : (...) *ben, les gestes, étant donné qu'on les répète beaucoup, ils le voient à la maison en fait / euh... en classe ils s'en servent pas / c'est... à la maison, à chaque fois qu'il y a un son, ils doivent lire, écrire les syllabes... chaque fois ils révisent le... ben, ils révisent tout, quoi*

LS 13 : (...) *j'ai tenté en Petite Section / parce que je me suis dit : bon, ma collègue le fait chez les Moyens-Grands, je vais faire des petites touches ponctuelles de la méthode / donc... j'ai commencé en début d'année... j'ai commencé l'année dernière vraiment, où je le fais maintenant... enfin, je l'ai fait l'année dernière et je l'ai continué, et cette année **je l'ai continué de façon... plus répétitive** / l'année dernière c'était vraiment au temps du regroupement, de temps en temps, pas tout le temps / alors que là non, c'est vraiment au regroupement le matin à l'accueil... / enfin, après l'accueil... on a ce regroupement, on va compter les enfants, on va dire les jours de la semaine, etc...(...*

SG 3 : (...) *voilà / donc c'est là que j'utilise la méthode / et donc je fais avec ces élèves vraiment, si tu veux, là la découverte du son, donc on cherche le son dans des mots, moi je donne une comptine, on le repère, **on le répète**, on l'articule, on le déforme... enfin, voilà... on travaille sur ce son-là / **une fois qu'ils ont répété ce son** et compris quel était le son qui était étudié, ils partent à leur place (...)*

LB 110 : *ben, écoute, de toute façon euh... voilà, comme on disait **c'est quand même une forme de conditionnement***

*A contrario*, CHD estime qu'il est préférable dans un premier temps de simplement valider l'occurrence correcte, pour créer une association positive, le travail de répétition étant repoussé à plus tard ; il ne m'appartient pas ici de juger quelle est la meilleure méthode<sup>197</sup>, mais il est important de constater que ces enseignants, chacun à sa façon, tiennent compte d'une certaine physiologie des apprentissages :

CHD 83 : *donc, euh... on... ting ting {onomatopées accompagnant une simulation d'articulation nasale exploratoire}... "hop ! ça c'est bon"... ting ting ting... "hop ! ça c'est bon" / et puis à force...*

(...)

CHD 85 : *et à force... voilà / "ce geste-là ça convient, ça correspond à ça"...*

(...)

CHD 87 : ... *donc au bout d'un moment... / bon, moi je... avec les Petits, donc... {mimique et gestuelle signifiant : "on se calme"} {rires} / mais bon, sur le [s]-[ʃ]-[z]-[ʒ]... bon, je travaille beaucoup là-dessus, avec le placement de la langue et les gestes... quand la réponse est bonne*

<sup>196</sup> Associé au *behaviourisme* étroit du début du XX<sup>e</sup> siècle, le mot n'a pas aujourd'hui très bonne presse car il pose un sujet apprenant totalement passif et soumis, et une transmission mécanique des apprentissages, conceptions que les théories de la cognition située, par exemple, ont mis à mal. Le conditionnement existe toutefois indubitablement et les éducations par le dressage et la coercition ne sont pas qu'une vue de l'esprit. Il ne faut sans doute pas lui donner ici un sens trop strict, même si LB l'utilise à trois reprises ; il a en son temps été parfaitement admis dans les discours scientifiques, et Suzanne Borel-Maisonny, précisément, l'emploie couramment. LB aurait pu utiliser avec plus de bonheur le terme *d'ancrage*...

<sup>197</sup> Les travaux, déjà anciens, de la psychologie expérimentale devraient fournir quelques réponses. Par exemple, la loi de Jost, énoncée en 1897, stipule que les apprentissages mécaniques sont mieux fixés par une série de "reprises" espacées d'une période déterminée (Filloux, 1958). Cette loi s'applique-t-elle ici ? La question mériterait d'être approfondie.

(...)

CHD 89 : *et on arrête / une fois / moi c'est vraiment... c'est... dès que ça sort*

(...)

CHD 197 : *enfin, moi je le perçois comme ça / et quand je... {elle feint de s'adresser à un élève en recherche} non, là t'es en difficulté... utilise... tu as... / et ça marche / vu que... le principe, ça **on l'installe quand ça marche, donc forcément quand on le remet c'est porteur de positif** / ils sont contents, donc ils le réutilisent d'eux-mêmes sans que j'aie à leur dire*

Ainsi peut-on deviner des regrets "corporels" dans la façon dont NS évoque sa pratique de la gestuelle Borel-Maisonny, qu'il estime trop peu développée et systématisée (il lui semble que certains de ses élèves ne s'appuient pas assez sur ces outils) :

NS 34 : *mais moi je sais que ça vient de moi / parce que... je... euh... **la façon dont je l'aborde, ça m'étonne pas qu'ils les...***

(...)

NS 36 : *eh ben tu verras **si des enseignants qui insistent plus...***

## **b. les dispositifs et les activités.**

L'enseignant ne peut se contenter de *faire*, il doit aussi *faire faire*. J'ai abordé cette question dans les lignes qui précèdent ; je vais la développer. Les dispositifs mis en œuvre sont souvent très implicites pour les élèves et les mettent donc en activité. La pratique des travaux de groupe (pour leur dimension socioconstructiviste mais aussi pour leur mise en jeu du corps), les temps d'échanges oraux, les manipulations et déplacements (passage au tableau, affichage, consultation, présentation, etc) font largement partie des usages des enseignants interrogés<sup>198</sup>. Ce point a déjà été amplement commenté, mais j'aimerais y apporter quelques compléments.

Quelques activités et dispositifs se prêtent mieux que d'autres aux thématiques considérées et leurs noms sont apparus dans les propos des enseignants : les "jeux", l'écriture, la production d'écrit, la copie, la dictée, la lecture. Nous nous intéresserons ultérieurement à leurs contenus sous l'angle de *l'actualisation des signifiants*, mais voyons d'abord comment ils traitent la question de *la corporéité*.

Une première constatation s'impose : hormis LT<sup>199</sup>, LS et MP, les autres enseignants de Maternelle ont employé à plusieurs reprises le terme *jeu*<sup>200</sup> (pour LT, la vidéo montre néanmoins que l'on peut considérer que cette pratique ne lui est pas étrangère ; pour LS et MP, les éléments de décision manquent quelque peu mais il est plus que probable qu'elles utilisent aussi des dispositifs ludiques, comme le laissent supposer divers indices), soit 4 sur 7 ; pour ceux de l'Élémentaire, la proportion s'inverse : sur

<sup>198</sup> Sur ce point aussi, les vidéos sont éloquentes.

<sup>199</sup> LT, je le rappelle, exerce dans une classe rurale couvrant la Maternelle et l'Élémentaire (de la Toute Petite Section au CP) ; dans les calculs présentés ici, elle est donc présente dans les deux catégories et comptabilisée deux fois.

<sup>200</sup> Ou le verbe *jouer*. Je n'ai tenu compte que des occurrences pertinentes, excluant des emplois tels que MPH 25 : (...) *et c'était ça le but du jeu au début : déchiffrer* (...) ou LB 25 : (...) *voilà, donc on va jouer là-dessus* (...).



les 8 enseignants de l'Élémentaire, seuls 2 parlent expressément de dispositifs ludiques<sup>201</sup>. HG et AG emploient certes le terme (HG 189 ; AG 142), mais dans des expressions qui renvoient au "principe" et non au dispositif.

Pour les deux enseignants d'Élémentaire parlant de *jeux*, il faut mettre à part PB qui s'est intéressé à la méthode Borel-Maisonny sous un angle très original (il s'agissait pour lui de "libérer" un élève autiste de la gestuelle enkystée) ; le *jeu* (PB 51) fait chez lui référence au support qu'il a imaginé pour nouer une relation pédagogique. Il s'est en effet servi de cartes<sup>202</sup> que son élève affectionnait et qui ont constitué le tremplin vers un projet plus vaste (la réalisation d'un CD-Rom). Le contexte est assez particulier (UPI) et sort des cadres habituels de l'Élémentaire puisqu'il se rattache à l'Enseignement spécialisé. Le jeu y trouve une certaine place, ainsi que d'autres leviers pédagogiques implicites tels que projets, activités, responsabilisation,...(PB 63).

Reste le cas de VJ qui, on s'en souvient, a commencé sa carrière comme maîtresse E dans l'Enseignement spécialisé. Elle s'occupe de l'Élémentaire (CP à CM2) dans l'école où elle exerce avec AS ; les deux enseignantes collaborent intensément et les deux classes communiquent bien, à tous les sens du terme (c'est en entendant travailler VJ que AS a découvert la méthode Borel-Maisonny) :

*AS 429 : mais moi c'est en écoutant Virginie, la porte ouverte... en passant... en la regardant... en lui disant : "mais tu... tu fais quoi là ?... parce que ça m'intéresse" (...)*

*(...)*

*VJ 457 : ... on n'a pas la même ambiance de classe, et les mêmes demandes, et les mêmes relations entre les élèves, avec enseignants et tout... que dans une classe à un seul niveau / puis en plus nous on n'est que deux... donc tous ses élèves me connaissent, et je les connais tous...*

*AS 458 : quand tu passes dans ma classe, tu t'arrêtes (pour) travailler avec eux / quand je passe dans la tienne, je m'arrête, je travaille avec eux...*

L'univers de la Maternelle et celui de l'Élémentaire entretiennent donc ici des rapports étroits et la transition s'y fait tout en douceur. VJ utilise à plusieurs reprises le terme de *jeu* qui fait manifestement partie de ses références usuelles, et met en place des dispositifs ludiques. Mais on constatera dans le déroulé des extraits ci-dessous que la pédagogie par le jeu est surtout présente au début du parcours de l'Élémentaire (CP) et que, le niveau montant, elle prend un rôle plus secondaire, jusqu'à n'être plus qu'une gratification (jeux de fin d'année en classe entière) :

*VJ 15 : et souvent c'est : "attends, attends, refais, j'ai pas vu !" / c'est vrai que quand on fait le jeu des gestes, c'est comme ça "attends, attends, attends, attends ! maîtresse, j'ai pas vu le début" / donc il faut... il faut refaire... il faut... "maîtresse, toi fais-le, parce que tu fais les gestes mieux"...*

<sup>201</sup> On ne peut bien sûr pas en conclure abruptement que le jeu n'a aucune place dans leurs classes ; comme pour leurs collègues de Maternelle, il faudrait préciser ces données. Les deux vidéos concernant des enseignants d'Élémentaire autres que LT sont celle de HG et celle de MPh. Pour HG, le document le présente dans une séance de lecture très dialoguée mais assez classique... et qui n'est pas à proprement parler ludique. Pour MPh, il s'agit d'une séance conduite en tête-à-tête avec son élève de CP ; l'élève est à son bureau et l'enseignant en position magistrale, au tableau ou devant l'élève, et les supports sont des fiches, un manuel et le tableau. Sans être trop péremptoire, on peut donc néanmoins poser que, d'après les données collectées, la thématique du jeu semble moins prégnante à l'Élémentaire qu'en Maternelle.

<sup>202</sup> Le jeu *Yu-Gi-Oh* (cf. *supra*, 3.2.2. Les enseignants.).

(...)

VJ 25 : *et alors après ça dép(end)... ça dép(end)... enfin... moi ça va dépendre de mes niveaux, en fait / là par exemple j'ai CE1, quatre filles qui marchent euh.. du feu de Dieu ! donc on n'utilise plus (la méthode BM) parce que là, ça y est... par contre quand on fait le jeu des gestes, elles sont là, elles écoutent, et elles regardent, et elles se disent {imitation de petites filles qui chuchotent entre elles} "ouais, c'est machine..." enfin, voilà*

(...)

VJ 35 : *non / j'abandonne<sup>203</sup>... / mais par contre ils se régalent, hein / même les grands, parce que... ceux qui sont en CM2, ils ont fait... ils ont commencé avec moi en CP cette méthode-là et... euh... des fois on fait des jeux, des jeux collectifs / quand on arrive en fin d'année, qu'on a à peu près travaillé tous les sons avec les CP, quand on est au mois de juin, je dis "allez, on fait le jeu des gestes, classe entière" / donc là ils se régalent, les grands viennent dire... alors, les grands c'est pareil : des fois ils ont oublié, donc ils regardent mes affiches {imitation d'enfants qui chuchotent entre eux} "ah ouais ça se fait comme ça"*

GS 36 : *ils le prennent carrément comme un jeu, à ce moment-là...*

VJ 37 : *ils le prennent comme un jeu, ouais / ils le prennent comme un jeu*

GS 38 : *et c'est aspect "jeu", en fait, il apparaît dès le début... les gamins, ils aiment bien ça*

AS 39 : *déjà, dès la Petite Section ...*

Le jeu (ce qui signifie en l'occurrence des activités implicantes, où le corps est actif et où le plaisir constitue un enjeu important) est donc globalement conçu comme constitutif de l'enseignement en Maternelle, mais son importance se réduit rapidement dans l'Élémentaire, et parfois la rupture peut être abrupte dans le système français ; la méthode Borel-Maisonnny peut alors assurer une manière de transition, et c'est souvent ainsi que procèdent les enseignants du CP :

NS 30 : *(...) en fait tu vois la... au début de l'année je m'en sers énormément (...) quand on fait le <r>, <a>, voilà... et plus ça va moins je m'en sers, sauf quand je suis avec des enfants qui... qui entendent pas les sons / et là je me mets... c'est en individuel après*

SG 74 : *(...) bon, au début de l'année on s'y appuie vraiment, puis après y a un moment, ben je peux te dire que... tu... enfin, je veux dire, il faut... il faut tout de suite...*

BD 34 : *(...) après moi, cette méthode euh...elle a un... elle a été très utile au tout début de l'année, quand on étudie les phonèmes, pour distinguer les sons difficiles, proches, etc puis au début quand ils... elle est très utile aussi pour le... pour la syllabique et pour l'enchaînement des sons, c'est-à-dire que l'enfant qui a pas compris que le [f] et le [a], il faut le mettre ensemble... et puis ceux qui vont dire <f> et <a>... parce que... c'est pas ce qu'il faut dire, etc... donc là tu vas dire : [f]-[a] [f], et tu vas enchaîner les... / (...) donc je pense qu'elle est vraiment très utile pour ça*

Les activités d'écriture sont naturellement associées aux objectifs principaux de l'Élémentaire, mais nous avons vu que cette compétence s'amorce très en amont et différents dispositifs d'initiation et de préparation sont présents dès les débuts de la Maternelle (exploration du geste graphique, relation à l'écrit et à ses supports, fonctions de l'écrit,...). Comme le codage gestuel de la méthode Borel-Maisonnny est souvent considéré comme une référence graphémique, on ne s'étonnera pas de voir ces outils associés aux activités d'écriture, le geste permettant une mise en relation mémorielle du "son" et de sa

<sup>203</sup> Ceci répond à une demande de précision du chercheur concernant l'usage de la gestuelle (GS 34 : *mais au fur et à mesure que*

transcription écrite. *L'écriture* désigne ici différentes activités : entraînement sensorimoteur ou calligraphique, *copie*, *production* ou vecteur d'autres apprentissages.

Nous avons déjà traité des entraînements sensorimoteurs au geste graphique, et nous avons vu qu'ils sont bien mis en œuvre chez les enseignants de la Maternelle<sup>204</sup> ; ils s'estompent naturellement en Élémentaire à mesure que les acquis se consolident. Il resterait à vérifier si la disparition progressive des dispositifs spécifiques (inscrits dans les programmations et les emplois du temps) se fait harmonieusement, en fonction des acquisitions effectives des élèves, et si la problématique et ses outils ne sont pas prématurément "oubliés" en même temps que les activités régulières. L'école traditionnelle faisait une large place à la *copie* et aux longues "gammes" d'écriture ; mais ces pratiques formelles sont souvent aujourd'hui considérées comme fastidieuses. Le terme de *copie* (au sens de dispositif d'apprentissage) n'apparaît en fait qu'une fois dans les entretiens, et pas avec une connotation favorable :

*AS 434 : (...) de faire de la copie pour copier... {mimique dépréciative} / donner du sens au... à la graphie, travailler à la pâte à modeler, voir que ça tourne, ça descend, ça va droit, ça s'accroche... {gestes à l'appui} des pointus, des ronds... ben ça va plus vite après, l'écriture*

Au vu des documents que j'ai pu observer lors des entretiens, les entraînements formels sont néanmoins pratiqués dans toutes les classes concernés, à des degrés divers et sous différentes formes. Mais les enseignants ont généralement à cœur d'instaurer des dispositifs plus porteurs de sens, plus gratifiants mais aussi moins contraignants pour le corps des élèves ; ils parlent alors plus volontiers de *production écrite*, ou d'*expression écrite*. En fonction des contextes, des objectifs fixés par les Programmes et aussi des représentations des "paliers" du cursus scolaire, ces activités se déclinent du début de la Maternelle au CM2 :

*PS > LS 29 : ah oui, je les travaille pas, euh... pas... je vais pas forcé(ment)... enfin, je vais même pas écrire forcément... / là, si tu veux, le départ c'est que... les jours de la semaine, ça a été un prétexte pour l'attaque / travailler sur l'initiale comme l'initiale du prénom, la première lettre d'un mot, et en plus après y avait aussi cette reconnaissance... dans les jours de la semaine ils ont toujours besoin de repères, et y avait ce besoin qu'ils avaient de se raccrocher au phonème pour se rappeler du... du nom du jour / donc euh...*

*(...)*

*LS 232 : ouais / mais bon, c'est vrai que moi non, je me dis qu'en Maternelle on n'est pas encore sur de l'écriture, sur euh...*

*PS – GS > AS 291 : en Grande Section par contre, moi ils produisent grâce à ça {gestes BM stylisés} / s'ils les avaient pas, ils arriveraient pas à écrire / donc elles {les élèves de Grande Section} sont là toutes eux {elle simule deux fillettes qui réfléchissent et chuchotent entre elles, en utilisant les gestes BM en appui d'une exploration phono-graphique}... et elles écrivent : <vendredi...>*

*GS 292 : ... ils font les gestes et...*

---

*la lecture est fixée, ça... ça ne devient plus nécessaire ?).*

<sup>204</sup> Je ne reviendrai pas ici, par exemple, sur les activités et les pratiques de LB dont nous avons pu constater l'importance qu'occupent chez elle les dimensions graphémiques ; c'est d'ailleurs elle qui totalise le maximum (16) d'occurrences de la lexie *écrire*.

AS 293 : ... et ils retranscrivent à l'écrit, **ils produisent de l'écrit** / (...) regarde {elle est allée chercher des cahiers d'élèves, que nous feuilletons}... Grande Section (...)

MS/GS > SC 44 : voilà / c'est ce que... oui / ça marche bien, ça / super... / et ils s'en servent après quand on est au passage à l'écrit / mais ça aussi je m'en suis rendu compte... ils se les... les enfants... les élèves se sont approprié ces mots / c'est comme dans les rituels, on faisait "c'est le <o> de <chapeau>" / et après, **quand on passait à l'écrit, en expression écrite** : "maîtresse, c'est quel <o> ? c'est le <o> de <chapeau>, maîtresse ?" et comme ça, je... ça, c'est très...

MS/GS > MP 218 : oui / mais oui alors, ça c'est le gros problème qu'on a aussi avec les syllabes... à la fin avec <e> / ... **comme je suis dans l'écrit maintenant en Grande Section, on compte la dernière syllabe / chez les Petits, on n'a pas besoin de la compter**

TPS – CP > LT : alors je me dis que... je me dis des fois que... enfin... je mets la priorité sur le son, et je me dis que ça va venir... que ça vient naturellement après, parce que quand on lit les lettres... on n'apprend pas l'alphabet, j'ai pas des fiches où ça c'est le <a>... où c'est vraiment très détaillé, où il faut connaître par cœur les lettres... c'est en travaillant sur les mots, au fur et à mesure, en rencontrant des mots en classe, en écoutant ce qu'on fait avec les plus grands, ben ils maîtrisent les... ils connaissent les lettres, et ils connaissent la correspondance entre les graphies, mais **y'a pas vraiment un travail très méthodique, très carré, sur les lettres...** j'ai très peu de fiches de pré-lecture où on remet les lettres dans l'ordre, où... enfin, voilà / moi, **l'approche de la lecture et de l'écriture, c'est vraiment les livres, le jeu avec les mots, l'écriture de... on va écrire un courrier, on va... voilà / c'est tout ça, mais j'ai pas vraiment de travail... donc c'est vrai que des fois je... me pose la question pour ce genre de truc un peu...**

CP > NS 44 : et d'ailleurs, moi, dans ma méthode où... les gamins en général ils sont bons, ils ont des carences (...) mais sur le code, ils maîtrisent, et je fais aussi beaucoup de... énormément de **dictées...** de mots... **ils écrivent** beaucoup / et donc du coup ils sont amenés à faire... à écrire... ils ont des... ils doivent écrire des dizaines de mots par jour, sur l'ardoise, et donc à faire <eu>, <an>, chaque fois, ils...

CP > SG 50 : ben, en pratique, euh... en pratique là tu vois j'en ai une qui vraiment... qui persiste, quoi... donc, ben... à chaque fois qu'on... donc là on a passé en rayon... donc si tu veux c'est plutôt en production d'écrit, donc là aussi si tu veux **pour la production d'écrit** j'ai un atelier le jeudi, où là j'ai la Conseillère Péda(gogique) qui vient et on fait des mini-groupes tu vois, donc vraiment si tu veux on fait tourner, on a cinq ou six gamins et euh... on encode, quoi / c'est-à-dire que **vraiment à partir d'un sujet ou d'un projet d'écriture, les enfants... (...)**

CP/CE1 > AG 59 : notre mission c'est plus... enfin, en CP, c'est plus de leur apprendre à parler, c'est de **leur apprendre à lire et écrire**

CP – CMI > MPh 35 : il faut euh... / elle fait le geste / elle faisait... parce que maintenant elle le fait de moins en moins / maintenant elle fait les gestes pour euh... la partie "écrire" / c'est-à-dire la partie euh... **quand on écrit** / "dis : frite", donc c'est [ff] et [RR] et [i] quoi / donc je lui dis... en **dictée**, hein... je lui dis <frite>, si elle met le <i> en premier, geste / alors [fri] elle fait [ff]... "ah oui, c'est [f] !" !"

Le terme de *dictée* est apparu dans les lignes ci-dessus, dans des déclarations d'enseignants de l'Élémentaire. Il existe aussi une forme de *dictée* spécifique à la Maternelle : la *dictée à l'adulte*, dans laquelle l'enfant encore incapable de s'exprimer par écrit a recours aux compétences de l'enseignant, scripteur de sa parole. Dans la perspective que j'ai choisie, ce dispositif (à vrai dire peu exploré dans les entretiens) a plutôt trait à la question de *l'actualisation des signifiants* et je ne m'occuperai ici que de la *dictée de l'adulte à l'enfant*. Des pratiques de cette forme de *dictée* apparaissent de fait à la Maternelle, surtout en Grande Section, lors de divers exercices ou activités, ne serait-ce que des *dictées* de

phonographèmes ou de syllabes, au tableau, sur l'ardoise (LB 104), etc ; mais les dispositifs spécifiques et les activités systématiques n'ont été évoqués lors des entretiens que par des enseignants de l'Élémentaire<sup>205</sup> (ci-dessus, NS et MPh ; aussi : VJ 289 et AG 119). Si SG ne l'a pas fait<sup>206</sup>, elle parle de séances d'ORL (Observation Raisonnée de la Langue) et de grammaire (SG 106, 133), et les documents de travail présentés lors de l'entretien attestent de la présence de la dictée dans ses dispositifs d'enseignement. Pour BD, seule une allusion évoque une éventuelle pratique de la *dictée* (BD 10), et je n'ai pas pu collecter d'indices complémentaires ; je ne commenterai donc pas davantage ce dernier cas.

Les activités de *lecture* enfin sont systématiquement citées ou évoquées, ce qui n'a rien de surprenant vu la thématique des entretiens. Mais, et c'est dommage, les modalités exactes des dispositifs (qui lit ? à qui ? quoi ? comment ? dans quelles circonstances ?...) n'ont pas été explorées lors des entretiens et les indices complémentaires (documents ou éléments des vidéos) sont faibles<sup>207</sup>. Au vu des quelques données fiables, on peut néanmoins poser que les enseignants de l'enquête ne se distinguent notablement sur ces questions que par l'usage de la méthode Borel-Maisonnay. Pour le reste, ils sont confrontés aux mêmes problématiques et aux mêmes contraintes que leurs collègues et leurs pratiques couvrent sensiblement le même éventail. Ainsi HG, dans la vidéo où il apparaît, mène-t-il une activité sur l'objet livre et sur le paratexte que l'on pourrait trouver dans d'autres classes. Le dispositif est convivial et la place faite aux corps peut être qualifiée de bonne (confort, liberté de mouvement) mais cela aussi pourrait se retrouver ailleurs. Par contre, l'appui sur la gestuelle colore l'activité de façon particulière. On notera en conclusion que, pour rares qu'ils soient, tous les indices recueillis confortent une bonne prise en compte de la corporéité par tous les enseignants de l'enquête dans les activités de lecture en Maternelle bien sûr, mais aussi en Élémentaire<sup>208</sup> ; par exemple SG, en CP, a élaboré un dispositif d'ateliers de lecture fortement interactif et implicant (SG 3) ; elle déclare d'ailleurs utiliser "*un coin regroupement comme à la Maternelle*" (SG 1).

Les enseignants de l'enquête distinguent tous le niveau initial du *déchiffrage* (l'apprentissage et la maîtrise du code graphophonique) (MPh 172) de celui, ultérieur, de la *compréhension* (l'accès au sens), et ils associent essentiellement cette dernière à la motivation, aux références-compétences socioculturelles (SC 33, SC 90 ; LT 58 ; BD 38-40 ; AG 206-208). La méthode Borel-Maisonnay, dans cette perspective, s'applique clairement à la première étape ; le matériau gestuel et les dispositifs

---

<sup>205</sup> Si AS en fait mention (AS 282 : le petit garçon qui moi était en difficulté, qui arrivait pas du tout à faire ne serait-ce que.. une lettre de **la dictée**... je le faisais comme ça accepter de travailler, d'y aller, d'y aller), c'est au sujet d'un élève de CP accueilli dans sa classe en décloisonnement, dispositif permettant à un élève de passer d'une classe à l'autre en fonction de ses compétences et des activités ; AS, comme on l'a vu, travaille en liaison constante avec sa collègue VJ.

<sup>206</sup> L'entretien avec SG a été très focalisé sur les *ateliers de lecture*, dispositif qu'elle a mis en place et qui est le sujet de son CAFIPEMF.

<sup>207</sup> Dans le cas de PB, cependant, les modalités de la lecture ont joué un rôle déterminant et elles ont été développées dans l'entretien. Le travail avec son élève autiste a été axé sur la réalisation d'un CD-Rom intitulé *Ma méthode de lecture* et il s'est appuyé sur des échanges, des lectures destinées et des retours adaptatifs sur les productions enregistrées (PB 32, 42, 45). Mais le cas de PB est un peu "à part" dans cette enquête.

<sup>208</sup> La diminution objective de la part de la corporéité due aux contraintes diverses semblerait globalement moindre ici que dans d'autres contextes (il est des classes d'Élémentaire où le paradigme est pratiquement oublié).



opératoires permettent le déclenchement (PB 82) des processus (relativement mystérieux) qui mènent à la maîtrise phonémique et à la conscientisation phonologique (l'ordre des deux reste indéterminé pour beaucoup d'enseignants, et les textes officiels hésitent parfois sur ce point). Une fois ce seuil franchi, les gestes conserveront un temps une valeur d'appui (là aussi, le fonctionnement exact est opaque) (VJ 33) puis ils sombreront d'eux-mêmes dans l'inutilité et seront abandonnés. La bipartition *déchiffrage / compréhension* est partiellement poreuse de l'amont vers l'aval (les outils premiers subsistent quelque temps dans l'étape ultérieure), mais aussi vers l'amont (sous diverses formes, le problème du sens se pose *ab initio*). Ces questions sont en réalité présentes pour toute méthode et toute pédagogie de la lecture. Néanmoins, son aspect "mécaniste" est le principal reproche fait à la méthode Borel-Maisonnny par ses détracteurs, qui trouvent le matériau gestuel (et les pratiques afférentes) superflu et qui redoutent une fixation pernicieuse qui à terme empêcherait toute évolution vers la lecture-compréhension. Si cette crainte n'est pas exprimée par les enseignants de l'enquête exerçant dans l'enseignement plus ou moins "standard" (qui affirment au contraire que la gestuelle n'a aucun impact négatif et que le processus de résorption s'effectue naturellement), la tâche de PB, en UPI, a justement été de "libérer" son élève de la gestuelle enkystée ; PB, qui accorde une grande importance à la question du *sens*<sup>209</sup>, reconnaît néanmoins ce qu'a pu apporter la méthode à l'enfant (PB 84), dont le profil autistique constitue une spécificité qui a pu aussi peser dans son attachement excessif à la gestuelle. Mais c'est LB qui souligne finalement le mieux la spécificité de la méthode Borel-Maisonnny ; la prééminence accordée au "son", qui aura été travaillé dans les interconnexions sensorimotrices et phonopraxiques :

*LB 81 : oui, c'est ça, hein / c'est-à-dire que moi je... j'estime que déjà on dégrossit bien... on voit quand même au moins une bonne vingtaine de sons... bon, ils arrivent, ils sont quand même armés, hein, au CP / c'est vrai que mes collègues elles me disent : wouah, on sent que y a un énorme travail de phonologie, c'est... / c'est génial parce qu'au moins elles travaillent avec des enfants qui quand on parle de son... quand même la lecture, hein, c'est à la base donc...*

En résumé, la méthode Borel-Maisonnny constitue, par sa mise en jeu interactive du corps, son utilisation de la gestuelle et les dispositifs "ludiques" et implicants qui en découlent, une sorte de "prolongement" de la corporéité présente en Maternelle jusque dans l'univers de l'Élémentaire, plus tourné vers des enseignements transmissifs, des savoirs normalisés et des dispositifs statiques.

### **c. les rapports interpersonnels.**

Ce qui est considéré ici correspond à ce que la terminologie habituelle appelle le *non verbal* et le *paraverbal* (de l'enseignant) et qui, dans la première partie de ce travail, avait été requalifié de *corporel*

<sup>209</sup> Cf. Questionnaire. PB : intérêt personnel pour FIJALKOV et la méthode "4 saisons pour lire au CP" permettant une approche culturelle de la lecture à condition que les aspects relatifs au décodage ne soient pas négligés.

et *vocal*<sup>210</sup> ; c'est en effet une large part des problématiques abordées dans les formations "Corps et voix".

Pour le *corporel*, on retiendra des critères de mobilité, d'expressivité et de cordialité pour les positions, les postures, les gestes, les mimiques et les actes, auxquels on adjoindra la réceptivité à l'autre.

Pour le *vocal*, ce seront surtout le volume, le timbre, l'articulation, le débit et la prosodie.

Les éléments appréciatifs principaux sont les déclarations des enseignants lors des entretiens et éventuellement les indices comportementaux dont on peut supposer qu'ils seraient les mêmes en situation de classe, ainsi que les vidéos des quatre enseignants filmés.

D'une façon générale, tous les enseignants de l'enquête ont conscience de l'importance de ces paramètres communicationnels et déclarent s'efforcer de les mettre correctement en œuvre ; et les données recueillies permettent d'affirmer qu'ils les gèrent globalement bien. Les quatre vidéos, par exemple, montrent des comportements parfaitement conformes à une bonne éthique professionnelle, mais aussi à une déontologie enseignante pertinente et efficace. Les prestations correspondent à toutes les préconisations qu'on aurait pu donner dans les formations "Corps et voix" et se déclinent en fonction des personnalités de chaque enseignant, tout en respectant les critères généraux de validité qui ont été déterminés dans la première partie (1.2. Les tâches de formation ; 1.3. Objectifs). Pour les enseignants non filmés, outre les remarques déjà formulées sur la cordialité et la riche expressivité des comportements lors des entretiens (cf. par exemple AS, VJ, CHD, MP, BD et AG), on retiendra les déclarations de SC sur "*l'engagement entre deux personnes*" (SC 13) et sur le rapport aux familles (SC 90) ; la forte implication affective de AS (*passim* + AS 15 emploi du datif éthique méridional : *j'ai Lucas qui est en Petite Section (...)... qui arrive à **me** décoder / grâce à ça*) et de sa collègue VJ (VJ 455-AS 469) ; les déclarations de CHD (et de son collègue HG), sur la prise en charge d'un élève "*nerveux*" en grande difficulté (CHD 49- CHD 67) et sur la trop grande "*austérité*" des supports Borel-Maissonny initiaux (GS 327-CHD 340) ; les propos de PB sur la façon dont il a travaillé avec son élève autiste par la "*négociation*" (PB 2) et l'établissement d'une "*communication*" rendue possible par la méthode Borel-Maissonny<sup>211</sup> (GS 77 et PB 78, PB 86) ; LS, quant à elle, a d'abord rencontré la méthode Borel-Maissonny comme vecteur communicationnel avec son grand-père aphasique (LS 3) et a pleine conscience de l'importance du *non verbal* (mais trop peu de données permettent de documenter son cas plus avant, et par ailleurs on a vu qu'elle semblait parfois embarrassée par les phénomènes affectifs et leurs manifestations chez les élèves) ; MP, très expressive lors de l'entretien, évoque l'importance du "*lien*" entre l'enseignant et ses élèves et au sein du groupe classe (MP 197-202) ; SG travaille, dans ses "*ateliers de lecture*", dans une grande proximité avec ses élèves (SG 1-3) et a même fait de la méthode Borel-Maissonny un biais pour favoriser des élèves "en difficulté" (SG 143 : (...) *ce qui est chouette c'est que vraiment **tous les enfants en difficulté**, tu vois,... ben, c'est les gamins qui vont chez l'orthophoniste*

<sup>210</sup> 1.5.1. Éclairage 1. Les sciences du langage et la sociologie de la communication.

<sup>211</sup> Il s'y est personnellement initié pour nouer le premier contact, alors que son objectif était d'en affranchir son élève (PB 72).

qui nous donnent le geste, tu sais, parce qu'ils disent : ah, ben moi je le connais / alors du coup... c'est eux qui apportent ça à la classe) ; BD, également très cordial et expressif pendant l'entretien, a eu le souci de rendre le matériau Borel-Maisonny plus convivial pour ses élèves en utilisant des photographies de ces derniers (BD 2) à la place des images standards qu'il jugeait "obsolètes", et en élaborant des supports faisant place au "plaisir" (BD 38-40) ; AG enfin, également très ouverte, franche<sup>212</sup> et expressive lors de l'entretien, postule une réciprocité dans la liberté de mouvement de l'enseignant et de ses élèves (AG 17), se définit comme active et interactive (AG 21) même si elle se déclare consciente de la nécessité d'un "assagissement" progressif (AG 25-29), et elle intègre dans certains de ses dispositifs des éléments relationnels avec ses élèves, par exemple en fabriquant des supports textuels qui "parlent d'eux" (AG 206 : *je mets le texte au tableau, et puis ils arrivent le matin, ils voient qu'il y a leur prénom, ils sont là : oh {elle imite l'élève surpris} ! qu'est-ce qu'il y a écrit sur moi ? / et tout... alors c'est rigolo / et là ils sont hyper-motivés pour lire... là ils ont envie, hein {rire}*) et qu'ils découvrent le matin, en un rituel ludique et motivant (AG 196-216).

Seuls quelques éléments peuvent être considérés comme dissonants. NS, que je n'ai pas cité ci-dessus, a été moins expansif lors de l'entretien (même si, on l'a vu, son expressivité corporelle n'a pas été négligeable) ; mais celui-ci était le premier de la série, et il a été assez court. C'est aussi lui qui émet le plus de doutes et d'insatisfactions sur sa pratique personnelle de la méthode Borel-Maisonny, qu'il estime trop étriquée. Il emploie pour parler de la stimulation à apporter à certains élèves le terme de "pression" qui peut prêter à différentes interprétations (NS 50 : (...) *et moi, tu vois, là je suis obligé de leur mettre une pression pour qu'ils me... qu'ils... je leur dis : quand vous écrivez <oi> / je l'ai fait la semaine dernière, c'est pour ça que je m'en souviens / je leur dis : quand vous entendez <oi>, n'écrivez pas <a>, le [wa] il est déjà dans le <o> et le <i>...*) mais qui n'est certainement pas le plus heureux ; là aussi, on remarquera qu'il est assorti d'une expression de regret ("*je suis obligé*") et que le geste pédagogique, dans sa dimension plus ou moins conative et/ou coercitive, est jugé insatisfaisant et manquant de qualité relationnelle. Mais l'excès d'affectivité peut aussi avoir des effets pernicieux. Nous avons vu que AS, en particulier, semblait très investie dans la relation interpersonnelle avec ses élèves ; et nous avons aussi vu qu'il faudrait peut-être qu'elle réexamine certains phénomènes de projection et de transfert affectif (par exemple sa perception de la modélisation chez les filles pose question, qu'elle soit justifiée ou non : AS 384-403). LB, quant à elle, comme l'attestent ses déclarations et le confirme la vidéo, joue beaucoup de la "corde sensible" : théâtralisation (LB 35), appel à l'imaginaire (LB 31), valorisation affective (LB 104 : (...) *au départ c'est tellement un jeu que... bon, au départ ils suivent... ils me font plaisir, quoi... voilà / et puis après bon, ils... ils acquièrent... voilà, une autonomie par rapport à tout ce qu'ils ont acquis, quoi*) et obtient ainsi une très bonne motivation et une forte implication de ses élèves ; la prestation filmée la montre très ouverte à ses élèves, proche, expressive et cordiale. Mais on peut se

<sup>212</sup> Par exemple, ses assentiments lors de l'entretien peuvent être considérés comme sincères puisqu'elle ne s'est pas privée, *a contrario*, de manifester ses doutes, ses réticences et ses objections (AG 71, 85, 127-135).

demander quelles sont les limites exactes de cette relation ; en LB 13, lorsqu'elle décrit la façon dont elle fait intégrer aux élèves la rotation sénestrogyre du tracé du <o>, elle sanctionne les tentatives d'un "c'est bien" ou d'un "c'est pas bien", ce dernier étant au début accompagné d'un simulacre de tape punitive sur les doigts :

LB 13 : (...) donc on fait : **c'est bien** {même manège, mais la rotation est effectuée avec la tête}... stop {au point d'arrivée} !... tu vois, on fait ça / et je leur fais sur... ça c'est au tout début de l'année... et je leur fais plusieurs séances / et ensuite je leur montre le : **c'est pas bien** {sur une musique différente, rotation dextrogyre de l'index}... tu vois... et alors je... je me tape le doigt {de la main gauche, elle se donne une tape sur l'index droit}, tu vois, pour dire : ah ben non ! eh, qu'est-ce qu'il fait lui ? {elle imite une gronderie enfantine}... / (...) alors, tu sais je fais une petite mise en scène... / ils adorent, forcément... / et donc comme ça ils s'imprègnent du "c'est bien" {rotation sénestrogyre}, du bon sens... et du mauvais sens {rotation dextrogyre} (...)

Même si LB n'y voit pas malice, on sait que ce type de relation et d'échelle de valeur peut être problématique à l'école. Certes, comme pour le rituel du "A" relaté en LB 121, on "inscrit le comportement dans le corps", mais la sanction morale de l'erreur est ici discutable ; et cette valeur morale n'est pas tant véhiculée par les mots<sup>213</sup> que par le comportement posturo-mimo-gestuel (attitude rigidifiée, expression faciale de désaveu voire de colère, et bien sûr tape punitive). Quoi qu'il en soit, même ces trois "bémols" soulignent l'importance de la corporéité dans la relation enseignante et la sensibilité particulière qui s'exerce "autour" de la méthode Borel-Maisonny.

Malgré les inévitables imperfections de tout exercice enseignant, et de toute relation humaine complexe, on peut donc affirmer sans hésitation que les enseignants de l'enquête satisfont bien aux critères retenus. Et on peut aussi poser que la méthode Borel-Maisonny contribue à instaurer chez eux cette sensibilité et à la cultiver : elle induit d'une part la mobilité et la disponibilité corporelles, l'expressivité (ne serait-ce qu'à cause de la nécessaire exagération des mimiques articulatoires), l'attention au corps de l'autre et l'interactivité, d'autre part la perception affinée des productions phonatoires, de leurs caractéristiques phonologiques et de leur qualité vocale, mais aussi sans nul doute de leur valeur relationnelle.

## B. L'actualisation des signifiants :

### a. la praxis phonatoire.

Je m'attacherai ici aux actes d'enseignement contribuant à diagnostiquer les compétences des

<sup>213</sup> Le terme *bien* ne relève pas nécessairement de ce champ sémantique ; les emplois tels que "Il était bien ce film" ou "On est bien ici" ne sont pas des jugements moraux. On ne peut donc préjuger du sens premier qu'a le terme pour l'élève, mais il est certain que LB contribue ici à sa façon à construire la connotation morale.

élèves, à développer leur sensibilité à leur propre parole et à celle des autres, et à améliorer leurs productions et les rapprocher des normes, d'un point de vue phonétique et sensorimoteur ; je réserverai normalement les considérations phonologiques pour la partie suivante (*le corps explorant / structurant*), mais certains éléments relevant des deux problématiques seront aussi abordés.

Les Programmes mettent désormais l'accent sur le développement de la conscience phonologique et sur la maîtrise du codage graphophonique, et les éditeurs ont intégré ces préconisations dans leurs manuels ; tous les enseignants actuellement en exercice sont donc normalement sensibilisés à ces thématiques et sont censés les mettre en œuvre dans leurs classes, et elles apparaissent dans les supports disponibles sur le marché du matériel scolaire. Il faut d'ailleurs rappeler qu'aucun des enseignants de l'enquête n'utilise systématiquement les manuels *Bien lire et aimer lire* de Clotilde Silvestre de Sacy, et même que la grande majorité d'entre eux les ignore totalement (si HG et LT par exemple en possèdent un exemplaire, il est "rangé dans un coin" et ne sert pas à leur pratique quotidienne ; seul MPH semble leur attribuer une valeur référentielle, mais il se sert en classe d'autres supports). Dans les questionnaires initiaux et lors des entretiens, ils ont mentionné, outre des livres et albums, et des outils personnels (fiches, textes, montages, etc), les ouvrages suivants : *Ribambelle* (AS + VJ, HG), les fiches *Freinet* (HG), *Abracadalire* (SC, SG), *Que d'histoires* (AG), *Youpi je lis* (AG), *Lecture +* (AG), *Entrer dans l'écrit* (LT), *Ratus* (MPH), *Quatre saisons pour lire au CP* (PB). Les enseignants de l'enquête ne se distinguent donc pas de leurs collègues par leurs objectifs et par leurs thématiques d'enseignement<sup>214</sup>, mais uniquement par le recours au matériau gestuel Borel-Maisonny et par les pratiques induites :

*BD 30 : oui, c'est ça / c'est ça, voilà / moi donc je pense que c'est... tout ce travail-là... à la fin, la carte elle aide et le geste il aide à se rappeler, mais forcément on a associé... tout le travail de la phonétique qu'on fait... en lecture... **que tu aurais fait avec une méthode normale** de toute façon, parce que tu aurais mis... par exemple le [m] de <moto>, mais tu aurais dit le [m] [mm] {articulation poussée}... bon, ben là en plus **tu l'as associé à un geste**, donc moi je pense que la sensation... elle y est*

Mais je soutiens, comme dans les lignes précédentes consacrées à la *corporéité*, que cette seule adjonction du matériau gestuel modifie beaucoup de choses, et joue un rôle non négligeable dans l'actualisation des signifiants (les productions effectives des élèves) et la praxis phonatoire (la gestion sensorimotrice de la parole).

Seront particulièrement interrogées les activités systématiques (jeux, rituels, dispositifs divers), mais aussi les interventions ponctuelles et les processus didactiques mis en œuvre..

Nous avons vu que les enseignants du CP utilisent surtout la méthode en début d'année (éventuellement dans le prolongement de ce qui a été fait en Maternelle), comme déclencheur moteur et comme lien entre le phonémique et le graphémique. Fidèles en cela aux postulats des Programmes, leur priorité n'est plus la maîtrise de la parole mais l'accès au lire-écrire (AG 59). Mais les enseignants de

<sup>214</sup> Par exemple, les scansion syllabiques ou les manipulations de phonèmes par inversion, substitution déplacement,



l'enquête (et sans doute d'autres) semblent très lucides sur l'écart entre l'idéal des Programmes et la réalité de leurs classes ; la méthode Borel-Maisonnny éveille leur vigilance aux phénomènes sensorimoteurs et le code gestuel leur donne quelques outils de repérage et de remédiation (SG 1, 3, 42)

Les dispositifs systématiques dévolus à la praxis phonatoire se voient donc plus en Maternelle. Ils sont fréquemment associés aux rituels matinaux sous forme d'éveil corporel ; on retrouve là en quelque sorte l'idée dominante en Élémentaire : activer-déroutiller au début la mécanique corporelle pour mettre ensuite en place les apprentissages "cognitifs". Mais ces pratiques sont aussi associées à des dispositifs d'enseignement plus normés.

LB détaille deux jeux collectifs (l'exercice est ici axé sur la lecture, et relève plus de la phonologie que de la praxis phonatoire, mais il suppose une bonne maîtrise des codes et des équivalences) : dans le premier (LB 88), des enfants placés côte à côte sont chacun chargé d'accomplir le geste correspondant au "son" qu'elle leur a glissé à l'oreille, devant leurs camarades qui pourront ainsi "lire" le mot à deviner ; dans le second (LB 96-98), deux enfants placés face à face, yeux fermés, sont en compétition devant la classe pour produire des syllabes demandées par l'enseignante (LB a modifié certains gestes Borel-Maisonnny de façon à ce que tous soient réalisables d'une seule main).

Dans l'école de AS et VJ, les univers de la Maternelle et de l'Élémentaire sont en osmose ; et c'est VJ qui explique le "*jeu des gestes*" (VJ 336-338), dans lequel il s'agit pour les élèves (au tableau, devant la classe) de faire deviner un mot (celui-ci doit contenir le phonème du jour ; il s'agit le plus souvent d'un nom d'animal parce qu'elle a "*des filles qui adorent les animaux*") par la seule gestuelle, sans profération sonore.

Dans les deux cas, paradoxalement, ces jeux sont purement gestuels et la praxis phonatoire semble n'y jouer aucun rôle ; mais quelques indices complémentaires et surtout l'observation des vidéos (d'abord celle de LB ; mais celle de LT documente aussi parfaitement cette question) montrent que quelque chose échappe sans doute partiellement aux enseignantes concernées. Si VJ déclare que le jeu est normalement muet, ce qu'elle ajoute aussitôt et la déclaration suivante de AS montrent ce qui s'y passe aussi :

*VJ 338 : ah non / ah non, quand ils font le jeu, ils disent rien, ils font que le geste / (...) alors, souvent... ils vont dire <marteau>, ils vont faire [mmm-aaa] {gestes BM plus mimiques articulatoires} : **ils vont se le dire eux-mêmes, donc... / mais sinon, non...***  
*AS 339 : ouais / moi j'ai Mourid qui fait [ʃʃʃ-aaa-t-o] {gestes BM et mimiques articulatoires très poussées} {rires}*

Le geste et la praxis phonatoire (même larvée) semblent donc intimement liés dans les pratiques exploratoires des élèves (nous avons déjà relevé de nombreux phénomènes de subvocalisation signalés par les enseignants dans les activités des élèves, et nous avons vu lors des entretiens que ces pratiques apparaissaient aussi chez eux). Dans le deuxième exercice de LB, les élèves ont les yeux fermés "*parce*

*qu'il faut pas copier sur le copain*", ce qui leur ôte le vecteur sur lequel LB construit pourtant l'essentiel de ses dispositifs : la visualisation du geste et l'*image* du phonographe ; il faut donc bien qu'ils trouvent d'autres ressources sensorielles, et la sensibilité praxique semble bien alors active. De même, dans le document vidéo elle se livre à un exercice dans lequel seule la visualisation est mise en avant, sans remarquer qu'à côté d'elle un enfant exécute tous les gestes yeux fermés (chez LT, c'est le cas pour bon nombre d'élèves) : on peut sans doute imaginer qu'il "visualise intérieurement", mais si c'est le cas sa visualisation est incontestablement étayée par sa gestuelle, et il est encore plus facile d'imaginer que son exploration est essentiellement kinésique et praxique. Comme pour l'élève mentionné par AS, et comme on peut le constater dans les quatre vidéos, la praxis phonatoire et les sensations articulaires sont une ressource exploratoire capitale pour les enfants (et les adultes).

Lorsque les enseignants tentent de corriger les productions phonémiques erronées, ils commencent généralement par faire appel à l'*attention* des élèves (et à leur *écoute*) et s'efforcent de produire des *modélisations* efficaces (NS 14). Mais certains traits phonopraxiques sont difficilement montrables (points d'articulation d'arrière, mouvements palataux et laryngaux, etc) et nous avons vu que la plupart des enseignants maîtrisent mal les principes de phonétique articulaire (connaissances et endoception). Le problème est particulièrement crucial s'il s'agit d'élèves plus ou moins allophones puisqu'il faut leur donner des clés pour transposer les systèmes phonologiques et phonopraxiques (VJ 353-AS 362 : confusion [ʃ]/[ʒ] chez une élève d'origine allemande). Certains ont eu l'idée de faire travailler les enfants en doublettes face à face, chacun pouvant ainsi observer ce que fait l'autre ; c'est astucieux, intéressant et certainement très utile, mais ce dispositif rencontre lui aussi les limites de ce qui est effectivement visible dans la praxis phonatoire.

Les enseignants s'appuient alors sur des palpations et autres approches tactiles, mais ces outils souffrent également d'un certain nombre de limites ou d'imperfections. LB, surtout en début d'année, fait pratiquer à ses élèves des exercices d'exploration corporelle (tractus vocal, mais aussi respiration, contractions abdominales ou thoraciques,...) et, comme d'autres, elle associe certains gestes Borel-Maisonny à des palpations permettant de "sentir" les processus phonopraxiques.

*LB 3 : et puis on ressent ce qui se passe... on sent que ça serre un peu / voilà, donc on prend le temps à chaque fois, quand on travaille une... un son, de découvrir un petit peu, de regarder **la position des lèvres, que fait le corps...** par exemple le [f] on voit bien que... [f] ! {geste BM modifié : la main vient barrer l'abdomen sous le diaphragme} **la respiration...** le... **le ventre se contracte** / alors on passe un moment, on relève les tee-shirts... et puis alors, sur certains enfants ça se voit mieux que d'autres, parce que y en a ils ont vraiment une contraction qui fait... qui est très tonique comme ça / voilà, donc on prend le temps vraiment de se... d'observer **nos lèvres, la... la bouche, le corps entier**, pour... ben, s'approprier ce... ce son*

Ces pratiques autoexploratives guidées sont généralisées en Maternelle (et plus ou moins systématisées) et elles réapparaissent à l'Élémentaire en appoint ou en remédiation (LB 7, 15 ; LS 15 ; MP 83 ; CHD 83-95 ; LT 12, 16, 27 ; VJ 249-AS 253 ; MPh 43, 65 ; SG 1, 3, 42, 226 ; BD 22). On notera cependant que tous les phonèmes ne sont pas appréhendés de la même façon, et que les gestes Borel-Maisonny

semblent fortement colorer les représentations et les pratiques. Ainsi, [R] est le phonème le plus souvent cité (LT 39, VJ 201, AS 202, SG 42, BD 22, AG 226) et il est associé à la "vibration" supralaryngale que le geste met en évidence (mais en réalité il s'agit d'un battement uvulaire...) ; le [l] est associé à la position linguale, pas toujours très bien caractérisée : ce qui est repéré-utilisé, c'est le contact de la langue et du palais (ce qui est le cas pour bien des consonnes) suggéré par la dynamique ascendante du geste, et non la "fuite" latérale (SC 46, AS 198, HG 309, AG 222), mais la dimension graphémique est souvent aussi très prégnante (HG 309) voire dominante (LB 23) ; pour le [n], si le trait nasal suggéré par le geste est généralement bien repéré (LT 12, VJ 201, LB 15), la référence à la lettre (le "pont") joue là aussi un rôle et le <n> est plus volontiers associé au <m> par cette similitude graphémique (LB 106 ; BD 28, 50) que par le trait nasal commun ou l'occlusion consonantique, peu repérée (sauf en LT 12) :

*MP 176 : alors moi c'est plus la différence entre [m] et [n] / parce que quand je {geste BM du [m]}... au bout d'un moment ils savent que... enfin, ils savent... ça va être le <m>, quoi / en fait, je travaille plus en correspondance graphique*

D'autres procédés informels ou peu formalisés ont été évoqués dans les entretiens ; ils témoignent généralement d'intuitions judicieuses et peuvent constituer de bons outils d'enseignement ; mais ils restent souvent approximatifs et mal maîtrisés, pour toutes les raisons que nous avons déjà rencontrées (connaissances, références et ressources insuffisantes, perceptions inabouties,...). Par exemple, AG estime que l'accent méridional se révèle un atout précieux parce qu'il caractérise mieux certains phonèmes (AG 39-47), en particulier les paires de voyelles nasales [ã]/[õ] et [ɛ̃]/[œ̃]. Il est vrai que la nasale méridionale (une mini-occlusion finale) renforce la distinction orale-nasale, mais il faut aussi rappeler que ce qui est évident à Sète ne l'est pas forcément à Lille et que les oppositions [ã]/[õ] et [ɛ̃]/[œ̃] sont gérées très différemment d'une région française à l'autre ; par ailleurs ce sont les oppositions [e]/[ɛ] et [o]/[ɔ] qui sont très imparfaites chez les Méridionaux<sup>215</sup> (GS 64-AG 71). De même, la prononciation méridionale du [ə] caduc ou le recours à des éléments de philologie historique (prononciations archaïsantes ou régionalismes) sont souvent perçus comme des leviers d'action (ou tout au moins d'éclaircissement) pour l'épineux problème de la syllabe orale-écrite et celui des lettres muettes (AS 189-193 ; MPh 174-176), mais cette attitude ne fait pas l'unanimité car encore faut-il avoir défini la syllabe (MP 218-LS 237)...

#### **b. le corps explorant / structurant.**

Une des premières critiques que j'ai formulées à l'encontre de la méthode Borel-Maisonnny, c'est que le défaut de structuration signifiante du matériau gestuel ne permettait pas de manifester la structure du

<sup>215</sup> Voir néanmoins LT 111-113.

système phonologique. Nous avons vu que la méthode néglige certains phonèmes semi-consonantiques ([w] et [ɥ] et n'a pas clairement défini le [j] (il n'est pas anodin de l'appeler semi-consonne ou semi-voyelle) ; associé à la mauvaise distinction pratique (dans les usages effectifs) des occlusives et des fricatives, ce fait perturbe la partition élémentaire entre consonnes et voyelles. Pour ces dernières, les modes articulatoires et les traits d'aperture et d'arrondissement sont souvent perçus intuitivement, mais ils sont rarement formalisés et mis à profit ; quant aux correspondances orale-nasale, nous avons vu qu'elles étaient parasitées par les usages graphémiques. Pour les consonnes, beaucoup de traits articulatoires semblent ignorés ou négligés, et par exemple la triade sourde-sonore-nasale des occlusives n'a jamais été évoquée dans les entretiens et n'est apparue nulle part dans les données complémentaires. D'un point de vue phonologique l'opposition sourde-sonore est généralement repérée et utilisée (palpations laryngales). Mais tout n'est pas nécessairement maîtrisé dans ce processus élémentaire ; l'existence et l'emplacement approximatif des cordes vocales sont connus de certains élèves (les élèves de LT et MPh les ont mentionnées au cours des entretiens présentés dans les vidéos), mais leur nature exacte, leur rôle et leur fonctionnement sont plus mystérieux. Voici par exemple ce qu'en dit MPh, qui donne à ses élèves un conseil pratique (parler à voix basse) apparemment intéressant ; il s'agit de préciser un item du questionnaire initial, sur le rôle du corps dans la découverte des sons :

*MPh 41 : mémoire... / moi je pense que c'est mémoire... et pour euh... les fois où on dit [g]-[k], là c'est plus que de la mémoire, c'est... c'est une aide à la prononciation et surtout après pour les... pour écrire / enfin, sous la dictée, quoi, ils savent que **si on touche la gorge c'est que ça sonne, [g], et que si on fait au fond de la gorge... c'est [k]** / donc là c'est un support pour après écrire*

*GS 42 : donc pour le structurer / mais est-ce que tu as déjà rencontré des gamins qui auraient avec cette méthode pu mieux sentir comment on le prononce ? parce que là tu as l'air de parler de gamins qui le prononcent à peu près correctement et qui vont après restructurer le matériau*

*MPh 43 : ah oui / alors attends... / parce que ça arrive... c'est arrivé... / elle et un autre qui maintenant est en CE1... l'aide... alors attends, je réfléchis lequel... / "**parle à voix basse**", ça c'est une indication importante, par rapport à cette méthode / c'est que on parle toujours à voix basse, donc je leur explique, c'est un apprentissage, **sans faire vibrer les cordes vocales** {dit à voix blanche} / donc **là ça vibre** {voix normale}, "oui, c'est ça !"*

*GS 44 : c'est-à-dire que ça les aidait sur la production du son, grosso modo une aide phonétique, pour produire le son / ou juste phonologique, c'est-à-dire pour structurer les différents éléments, quoi ?*

*MPh 45 : ??? {mimique d'incertitude}*

Hélas, le conseil technique (parler à voix basse pour limiter les tensions et les vibrations parasites) n'est pas bien compris par certains élèves, et lors de l'entretien filmé (vidéo) l'un des élèves de MPh déclare que "*les cordes vocales (...) aident à parler fort ou pas fort.*"

Pour [f]/[v], [k]/[g] et [s]/[z], les autres traits articulatoires évoqués se limitent à la durée fricative et à l'émission pneumatique (pour les labio-dentales et les sifflantes) et à la "gutturalité" (pour les vélares) ; et là aussi les représentations (et les pratiques didactiques), manifestement basées sur ce que suggèrent les gestes, sont parfois discutables. Par exemple (MP 127-134) le couple des chuintantes n'est presque jamais structuré en opposition sourde-sonore et les traits articulatoires sont peu repérés, les gestes étant

fréquemment interprétés comme des références graphémiques ("point sur la joue" pour le <j> et "deux lettres dont un crochet" pour <ch>). Et nous avons vu *supra* que le traitement de certains phonèmes ou groupes phonémiques (voyelles nasales, polygraphèmes, etc) était fortement pénalisé par les mêmes phénomènes. Les faits de langage sont donc abordés comme un conglomérat peu ou pas structuré. Cette présentation des phénomènes est discutable ; elle prive les enseignants de ressources didactiques et les élèves de possibilités de catégorisation. Elle induit une irrationalité des objets d'enseignement qu'on retrouve à d'autres niveaux avec par exemple l'idée des "pièges" de la langue (VJ 177) ; bien sûr, les enseignants de Maternelle ne peuvent tout expliquer, et ils ne savent pas tout, mais le recours fréquent à cette irrationalité des faits de langage (par exemple, l'explication donnée pour la palatalisation des vélaires : VJ 195-AS 196 : les "sons coquins" ; LB 135, 137, 141 : les "lettres magiques) risque de créer un système de représentation fâcheux (et contreproductif pour les apprentissages scolaires). Le processus est mieux repéré par LT, qui n'a pas encore nettement décidé de la façon dont on peut l'expliquer aux élèves, mais qui l'aborde plus méthodiquement à travers des considérations phonopraxiques :

*LT 158 : par exemple, moi... enfin, ça a peut-être rien à voir, mais là on est en train de le faire sur le... les valeurs du <c> et du <g>... donc, ben, c'est "ca-co-cu" et "ga-go-gu", et "ce-ci-cy" et "ge-gi-gy", ben... enfin... j'essaie de leur faire ressentir que c'est... mais moi je m'étais pas posé la question jusque là... mais que finalement c'est pareil, que pour le <c> et le <g>, le [k] soit avec <a-o-u>, il reste coincé ici "ca-co-cu", et avec le "ce-ci-cy", ça coule / et pareil avec le <g> il reste coincé avec "ga-go-gu", et "ge-gi-gy" ça... voilà / mais comment le leur faire sentir et comment ne pas les embrouiller en plus, c'est ça...*

Le recours à l'irrationalité va bien sûr de pair avec le recours à l'imaginaire, dont nous avons dit qu'il était une ressource précieuse de motivation et d'implication, et qui est tout naturellement associé à l'univers de l'enfance. Il n'est donc nullement question de le proscrire, il s'agit seulement de le gérer correctement. Il est sur ce point remarquable que, comme le corps et la gestuelle, l'imaginaire soit plus appréhendé comme un préalable ou un "appui" que comme un système possédant lui aussi ses cohérences internes et participant comme tel aux élaborations supérieures et aux acquisitions cognitives. Car, faut-il le rappeler, nous nous situons dans le cadre de l'école et des apprentissages normés. Certaines déclarations des enseignants sont donc paradoxales, et traduisent des modes de représentations qui pourraient être réinterrogés. Ainsi, si AS et VJ s'appuient beaucoup sur l'imaginaire et ne craignent pas de flirter avec l'irrationalité, elles semblent aussi conscientes de l'intense activité intellectuelle de leurs petits élèves (il s'agit dans l'exemple ci-dessous du cas de l'élision et de l'apostrophe, et les deux énoncés précédents sont : VJ 163 : *et en fait, elles se... d'elles-mêmes elles m'ont dit : "ah ben maîtresse, c'est pas possible avec un <y>, donc c'est pour ça en fait..." / parce que on a aussi... je leur explique l'apostrophe très tôt : "le arbre" on peut pas le dire / deux voyelles à côté c'est impossible... enfin... quand y a deux mots différents avec deux voyelles... / AS 164 : moi je dis : "on l'a pris et on l'a collé {geste de projection et placage} en haut !" {rires}). Mais, comme dans le cas du "ça c'est en anglais" pour*



l'API<sup>216</sup>, on peut se demander si la demande "intellectuelle" des élèves est pleinement satisfaite ou s'il s'agit d'un leurre commode qui ne règle pas le problème mais le repousse :

VJ 165 : *donc on l'enlève à... donc, c'est vrai qu'ils cherchent toujours à comprendre, et pourquoi...et*  
...  
AS 166 : ... **une explication / ils sont très logiques, ils sont très dans le sens des mathématiques...**

Lorsque AS explique que la méthode "*permet d'expliquer aux enfants comment le son il sort de leur bouche*" (AS 198) et qu'elle imite un élève s'écriant "*{mimique articulatoire du [l]} : ah ! maîtresse, la langue elle touche en haut...*" il ne faut donc pas penser que c'est au terme d'une explication discursive qu'elle pourra déclarer "*il a compris, hein*" (AS 208). Mais elle repère bien le processus (corporel) de compréhension, et sait que son élève a *appris*. Pourtant, les enseignants semblent parfois hésiter sur cette question des apprentissages, et sur l'équilibre à établir entre des "maturations naturelles", des "découvertes souterraines" et des apprentissages organisés.

Par exemple, on voit les hésitations sur cette question de LS et MP lorsque je leur demande comment elles réagissent face à une phonation déficiente très classique chez les jeunes élèves, celle qui transforme le mot <maîtresse> en [mɛkʀɛsə]<sup>217</sup> :

GS 65 : *mais des confusions [tr]-[kr]... "maïkresse", vous y avez pas droit à ça ?*  
LS 66 : *si, y en a / mais... moi je travaille pas...*  
MP 67 : *je peux pas le traiter ça...*  
LS 68 : *non*  
(...)  
LS 72 : *en Moyenne Section oui / mais moi non, parce qu'ils sont pas encore stables au niveau articulatoire, donc...*  
GS 73 : *d'accord*  
LS 74 : *là y en a qui commencent à progresser...*  
MP 75 : ***c'est technique quand même là, hein***

Il n'est en effet pas question d'exiger dans leurs classes (LS : Petite Section ; MP : Moyenne et Grande Sections) une maîtrise absolue de cet ensemble phonémique complexe dont l'acquisition "normale" se situe entre 4 et sept ans<sup>218</sup>. Mais, comme lorsqu'un adulte accompagne les premiers pas d'un enfant, on peut, sans exigence extrême de résultat immédiat, observer cette évolution, s'efforcer de la favoriser, et "limiter la casse" ; il s'agit bien de l'*étayage* brunérien et du rôle de l'adulte/de l'enseignant dans la *zone proximale de développement* (Bruner, 1987). Encore faut-il, comme le laisse entendre MP 75, que celui-ci soit suffisamment informé et outillé. En réalité, contrairement à ce que déclare LS 74 (sans doute un peu rapidement, sans réel recul réflexif et pour exprimer "à chaud" une constatation triviale) c'est très tôt que les enfants "*commencent à progresser*" (dès le début, en fait ; mais elle parle

<sup>216</sup> AS 94.

<sup>217</sup> Cf. *supra* 3.1.6. Référentiel.

<sup>218</sup> Cf. *supra* 3.1.1. Les apprentissages langagiers à l'École Maternelle.

indubitablement ici des "progrès perceptibles"...), même si les processus sont souvent invisibles et les résultats peu satisfaisants vis-à-vis des normes des adultes.

Plus tôt dans l'entretien, cette question des capacités d'apprentissage des jeunes enfants avait déjà été évoquée :

*LS 15 : (...)j'ai compris qu'il y avait... en tout cas... chaque enfant y puisait quelque chose / quoi que ce soit, que ce soit déjà dans "de la syllabique entre guillemets", dans l'association de phonèmes, ou dans... tout simplement dans la conscience phonologique / tout simplement déjà de savoir que... telle lettre... associer... enfin, telle lettre ça va tel son... ben, déjà de savoir que c'est une lettre et qu'elle a un son...*

*GS 16 : oui, pouvoir manipuler les phonèmes / d'accord*

*LS 17 : ... parce que à trois ans c'est pas évident du tout*

C'est pourtant l'âge de l'explosion lexicale, du foisonnement synaptique et de la réorganisation neuronale ; en d'autres termes, les capacités d'acquisition langagière ne seront jamais aussi grandes que chez ces jeunes enfants. Mais bien sûr elles ne sont pas les mêmes que celles que développeront ultérieurement les individus devenant adultes ; elles sont moins organisées cognitivement, moins référencées culturellement et moins structurées linguistiquement. Il ne faut donc pas les considérer uniquement depuis une position téléologique qui projetterait les compétences et les critères à venir sur ce qui contribuera à les constituer, mais qui obéit encore à des schémas relevant d'autres "logiques" et pour une large part non sémiotiques. Alors : qu'est-ce qui "*n'est pas évident*" ? ne serait-ce pas surtout la capacité pour les enseignants de mieux comprendre et étayer ces processus ?

Comme dans les exemples précédents (VJ 165-AS 166 et AS 208), le processus de *compréhension* ne doit donc pas être ici limité à la compréhension intellectuelle achevée, conceptualisée, formalisée et formulable. Peut-on attendre d'un petit enfant qui a appris à marcher ou "compris" comment il fallait dire bonjour qu'il explique discursivement les principes et les procédures ? Non que ce type de compétences/connaissances ne soient ultérieurement précieuses pour accéder à d'autres niveaux de maîtrise, mais il serait exagéré de prétendre qu'elles soient les seules possibles et les seules valables, et de nier l'importance des compétences/connaissances *informelles* (Hall, 1984) qui d'ailleurs, si elles ne sont pas "mises en forme" cognitivement et discursivement, n'en sont pas pour autant aberrantes et chaotiques ; simplement, elles sont d'abord régies par un "amont corporel".

À défaut de pouvoir totalement comprendre et gérer comment ces deux polarités (de l'amont vers l'aval : la corporéité et la phonétique-phonologie ; de l'aval vers l'amont : la cognition et le lire-écrire) dialoguent dans chaque enfant, l'enseignant devrait au moins s'efforcer de ne pas les mettre trop en contradiction et de ne pas générer trop d'incohérences. Dans le domaine qui nous intéresse, il faut bien admettre que les enseignants de l'enquête tentent de tenir un pari impossible : celui de superposer les codes et les logiques phonémiques et graphémiques. Le système graphophonique du français étant ce qu'il est, cette louable tentative est vouée à l'échec si l'on ne peut s'appuyer que sur les faits immédiats et les référentiels accessibles aux jeunes enfants. Il faut donc adapter les discours et les pratiques ; s'il est

parfaitement acceptable de dire par exemple que le graphème (la lettre) <a> se prononce le plus souvent [a], ou que le phonème (le son) [a] s'écrit le plus souvent et le plus simplement <a>, il est en réalité abusif de dire que "*telle lettre fait tel son*" ou que tel son "*s'écrit ainsi*", or ce sont les formulations les plus usuelles. Comme la plupart des enseignants n'utilisent pas l'API en classe<sup>219</sup>, ils ont donc souvent recours, pour assurer une forme de transition entre le codage du "dit" et le système écrit complet, à une transcription pseudo-phonétique basée sur les phonographèmes standards. En Maternelle, cela n'a rien d'étonnant (AS 291-297 ; LB 88-92), mais l'usage peut perdurer au CP (VJ 279-289). On tolérera donc un temps <tono> pour <tonneau> (VJ 289)) ou <bato> pour <bateau> (LB 88), mais généralement on préviendra les élèves que ceci n'est qu'un état provisoire, et que d'autres subtilités seront apprises "plus tard" (LB 92) ; dans la leçon filmée, LB montre ainsi au tableau à ses élèves de Moyenne et Grande Section que <souri> code bien<sup>220</sup> le mot prononcé [suRi] mais qu'en réalité "*il y a une petite faute*" et qu'au CP ils verront qu'à la fin il faut rajouter "*un <s> qu'on n'entend pas*".

Les graphies complexes, les lettres muettes et les liaisons sont des difficultés fréquemment mentionnées, tant pour la lecture que pour l'écriture (dictées ou autres). Nous avons déjà évoqué le problème du <oi> et des polygraphèmes vocaliques (<ou>, <au-eau>, <eu-oeu>, voyelles nasales) et montré comment le matériau Borel-Maissonny était source d'équivoques.

Voici par exemple comment AS et VJ traitent la question du <ien> = [jɛ̃] (dans le système gestuel des manuels *Bien lire et aimer lire*, et donc sur les planches référentes, une image est consacrée à ce son complexe ; il s'agit tout simplement d'un montage présentant le geste du [j] et celui du [ɛ̃], variante "nasale" de celui... du [i]) :

GS 141 : *et aucun n'a jamais remarqué que par exemple dans le mariage du <o> au <u> ça fait [u], un son unique, et que dans le mariage du <o> et du <i> ça fait [wa] : en réalité y a deux sons*  
 AS 142 : *là on n'y est pas mais j'en ai quelques uns qui se sont penchés sur le <i-en>*  
 VJ 143 : *moi, c'est un des sons qui me posent problème, le [wa]...*  
 AS 144 : *<bien>... / "maîtresse, pourquoi ?" / je dis : "ben tout simplement regardez le <i>..."*  
 VJ 145 : *{geste de porter son poing au-dessus de sa tête} "point" !*  
 AS 146 : *je dis : "vous croyez que le <e> le sait que c'est un point ?" / je dis {chuchoté} : "c'est une couronne !" {rires} "oh, le Roi !" / alors il fait : "chhhtt, on va pas désobéir au Roi, je vais **prendre le même son que lui**" / donc après je fais des.. juste des petits jeux pour ça*  
 GS 147 : *oui, parce que dans <bien> effectivement là t'as le [ɛ̃] qui est bien écrit <e-n>*  
 AS 148 : *eh ouais*  
 VJ 149 : *voilà*  
 AS 150 : *et eux ils disent [ã]*  
 VJ 151 : *alors, nous on l'explique parce que... alors ça c'est chacun son.. son...*  
 AS 152 : *comment tu fais toi ?*  
 VJ 153 : *en latin...*  
 GS 154 : *oui, parce que là, le problème il se pose quand on a... quand on rencontre le problème de la graphie / tant que tu es, à la limite, sur le son...*  
 AS 15 : *...c'est pas un souci*

<sup>219</sup> Et peut-être en effet systématiser un tel usage serait-il coûteux ; c'est du moins ce que beaucoup estiment.

<sup>220</sup> ... si l'on admet que <o> + <u> = [u] ; c'est pour cela que je préfère parler de "transcription pseudo-phonétique".

VJ 156 : moi c'est avec les CE1 souvent qu'on discute de problèmes vraiment... / on l'a fait, le son [ē], hier / <rien> et <bien> par exemple / alors je leur écris avec deux <i> / elles me disent : "mais non maîtresse, **quand y a deux <i> on met un <y> !**" / alors du coup je remplace les deux <i>, je mets le <y> / "ah oui mais **là on n'arrive plus à le lire**, le mot... ah ! c'est pour ça qu'on met... qu'on a remplacé..." / voilà

GS 157 : ah, donc tu justifies la graphie...

VJ 158 : je justifie, tu vois...

AS 159 : ... l'écriture littéraire... enfin, littérale !

VJ 160 : alors hier on avait pris le mot <indien> / et c'est vrai que <d-y-n>... après on... donc on l'a... on l'a expliqué comme ça, petit à petit

GS 161 : essayer de rationaliser un peu...

AS 162 : moi ils aiment bien quand... **plus fort-plus faible**...

VJ 163 : et en fait, elles se... d'elles-mêmes elles m'ont dit : "ah ben maîtresse, c'est pas possible avec un <y>, donc c'est pour ça en fait..." / parce que on a aussi... je leur explique l'apostrophe très tôt : "le arbre" on peut pas le dire / **deux voyelles à côté c'est impossible... enfin... quand y a deux mots différents avec deux voyelles...**

La méconnaissance de la parenté phonétique du <e> = [ɛ] et du [ē]<sup>221</sup>, masquée par le codage graphémique <in> conduit à de périlleuses acrobaties explicatives. Si le principe "*plus fort-plus faible*" posé en AS 162 ne manque pas de pertinence, il aboutit ici à une contre-vérité puisque le <en> ne prend nullement le "*même son*" (AS 146) que le <i>. Quant à la classique simplification <y> = 2 <i>, on peut à la rigueur l'invoquer (avec précaution !) pour un cas comme <paysan> = [pɛizā] ou le <y> peut être considéré comme bivalent, "graphémiquement associé" au <a> précédent en un <ai> virtuel codant le [ɛ], mais codant aussi un [i] ; mais cette assimilation ne fonctionne guère ici, et pour qu'elle "passe" les élèves doivent accepter une contre-vérité (VJ 156-160) : il est en effet parfaitement licite d'écrire <yn>, même si cette graphie ne figure que dans des mots éloignés du vocabulaire actuel des élèves ("dynamique, synthétique, Marilyn..."). Quant à la déclaration VJ 163 sur l'élision, il faudrait pour qu'elle soit correcte spécifier qu'elle concerne presque exclusivement le <e> = [ə] de l'article défini (on peut à ce stade négliger les détails accessoires, tels que les quelques autres mots s'élidant, et les rares élisions d'autres voyelles hormis le cas usuel du "*s'il vous plaît*") ; on peut donc souvent rencontrer "*deux voyelles à côté*" dans "*deux mots différents*", en outre l'élision s'effectue aussi devant un <h> "muet". On pourrait relever d'autres semi-vérités ou contre-vérités dans les pratiques des enseignants de l'enquête mais ceci pourrait être effectué dans n'importe quelle classe et n'éclairerait donc pas la problématique qui nous intéresse ici. Au contraire, on peut considérer que les tentatives d'explication exposées précédemment traduisent une réelle volonté de rationalisation et qu'elles témoignent d'une bonne écoute des élèves et d'une certaine sensibilité au processus d'actualisation des signifiants ; ce qui est ici pertinent, c'est la façon dont ces difficultés révèlent les points d'achoppement, les pistes ouvertes par l'outil gestuel en même temps que ses limites, et les intuitions des enseignants. Ce qui semble encore une fois mal dosé, c'est le ratio entre les dynamiques phonatoires et corporelles, et le poids du signifiant

<sup>221</sup> C'est peut-être ce que pressent VJ lorsqu'elle évoque le "*latin*" (VJ 153) puisqu'effectivement "bien" est issu de *bene*. ...

graphémique. La "logique" phonatoire et phonologique semble oubliée, occultée par la seule logique graphémique ; dans l'exemple ci-dessous, AG ne semble pas se poser le moins du monde la question "Et pourquoi [suR] fait-il [suRdə] et pas [suRə]... ou [suRtə] comme pour <court-courte>" :

AG 172 : attention, à la fin de ce mot on mettra un <e>, à la fin y a un <t> qu'on n'entend pas, y a un <d> qu'on n'entend pas / et je dis pourquoi, très vite, je dis : à la fin de "sourd" on va mettre un "d" parce que **si c'est une fille elle sera "sourde"** et tout de suite je...

Le détail du processus historique d'amuïssement des consonnes finales est certes un peu compliqué pour l'Élémentaire, mais l'idée que la langue a traversé une évolution dans le temps et que sa matière sonore (entre autres) a changé peut sans doute être enseignée très tôt. On objectera que les enfants n'ont pas encore à cet âge une notion suffisante du temps, de l'histoire et de la chronologie ; mais cela nous renvoie à la question soulevée précédemment (GS 654 > LS 66-MP 75 et LS15-17), et je répondrai de la même façon que, sans trop préjuger de la façon dont chaque enfant traitera les informations reçues, on peut au moins s'efforcer de lui proposer des données accessibles, cohérentes et les plus justes possibles<sup>222</sup>.

Pour ce faire, il serait éminemment souhaitable que les connaissances (qui sont finalement assez modestes et à la portée de tout enseignant ; le document distribué à l'issue des entretiens donne une idée de ce qui pourrait être fait en moins de dix pages) et les compétences (outre une réelle "in-corporation" des savoirs, il faut aussi que le paradigme soit situé à son juste niveau et que les actes éducatifs soient envisagés dans leur actualisation présente et/ou future) requises fassent partie du bagage minimal de la formation initiale. Nos enseignants explorent donc des pistes plus ou moins intuitives. Par exemple, MPh s'interrogeant sur le problème des lettres muettes s'est intéressé à la représentation du *Bourgeois gentilhomme* donnée par Vincent Dumestre et les comédiens du *Poème harmonique* où la prononciation du XVIIème siècle était reconstituée (MPh 166-176) ; il a pressenti que cela avait trait à ses pratiques d'enseignement mais n'a pas pu totalement clarifier la question. Il aurait eu par exemple besoin de comprendre comment s'est fixée l'orthographe française et le rôle qu'ont pu jouer les normes d'imprimerie<sup>223</sup> mais aussi le respect culturel de la chose écrite menant au conservatisme institutionnalisé. Mais en écoutant comment étaient prononcés les <oi> d'alors, qui codifiaient aussi bien nos <oi> actuels que les <ai>, unis dans une même prononciation [we]/[ɛ]<sup>224</sup>, il aurait peut-être pu entrevoir comment la graphie <oi> est venue à se lire [wa] ; et ce cheminement peut être éclairé par

<sup>222</sup> Les enfants, de toute façon, baignent dans les faits expérientiels, qu'ils doivent bien traiter et progressivement intégrer, d'une manière ou d'une autre : ne serait-ce que dans les structures générationnelles familiales, le temps chronologique leur est manifesté, et ils associent rapidement objets et usages à ces catégories en formation, amorçant ainsi une notion d'historicité. L'environnement et les médias leur fournissent bien d'autres données encore.

<sup>223</sup> Voir par exemple le *Traité de la ponctuation française* (Drillon 1991) ou *Une Histoire de la lecture* (Manguel, 2000)

<sup>224</sup> Ces graphies archaïsantes sont parfois conservées dans des éditions modernes d'auteurs classiques ; cela provoque parfois des pédantismes déplacés et par exemple "*tenoit en son bec*" sera lu (voire enseigné) \*[tən w a t ə s ɔ̃ b ɛ k], qui est une cuistrerie.



l'évolution du "oïl" de l'ancien français au "oui" actuel<sup>225</sup>. Sous une forme simplifiée : \*[oj] > [oi] > [wi] ; mais il est aussi intéressant de repérer les autres évolutions de la graphie <oi> en [oi] > [wi] > [we] > [wɛ] qu'illustrent la prononciation du XVIIème siècle mais aussi la forme relâchée "ouais" ; et en identifiant là un processus d'aperture vocalique des voyelles orale antérieures ([i] > [e] > [ɛ] > [a], on peut compléter la série qui mène de la graphie <oi> (traductrice d'un état de langue antérieur) à notre moderne [wa]. L'épineux problème de la syllabe n'est lui non plus pas soluble si la distinction entre syllabe orale et écrite n'est pas clarifiée ; c'est loin d'être le cas général. Les enseignants de l'enquête ont souvent vanté les mérites de la méthode Borel-Maisonnay pour l'accès à la combinatoire<sup>226</sup> et la syllabation (SC 6, 39, 68 ; AS 41, 377 ; LT 8, 47 ; CHD 113 ; LB 96, 98 ; LS 3 ; MP 152 ; AG 79). Et effectivement la possibilité manipulatrice qu'offrent les gestes, et la traduction spatiale et visuelle de la succession des phonèmes (autrement très difficilement "palpable") semble fertile, le corps jouant pleinement ici un rôle structurant. Mais cela ne règle pas tout, et une exploration peut-être insuffisante des phénomènes phonatoires et phonétiques ne permet pas vraiment d'éviter les difficultés du lire-écrire. Ainsi, dans la vidéo montrant MPh en tête-à-tête avec son élève du CP, le voit-on fort embarrassé lorsqu'il lui demande d'écrire sur son ardoise "*un animal*", l'élève ayant produit \*"*un nanimal*"<sup>227</sup> ; MPh lui fait remarquer qu'on ne dit pas \*"*nanimal*" mais "*animal*", alors l'élève dit à mi-voix "*un animal*"... en effectuant correctement la liaison ce qui produit bien \*"*nanimal*". MPh lui dit alors qu'il s'agit d'une liaison et que le <n> n'y est pas, ce qui plonge l'élève dans une manifeste perplexité. S'aidant du tableau, MPh essaie de contourner l'obstacle en passant au pluriel (ce qui ajoute la problème de la terminaison en <-aux>, mais MPh l'élude en acceptant \*"*des animals*") ; malheureusement il propose d'abord "*deux animaux*" puis, s'apercevant de la difficulté posée par le <x>, "*trois animaux*", ce qui ne résout rien puisqu'il faut "extraire" le [z] de liaison du graphème <s> normalement muet ici. Il finit par avoir recours à l'usage commun :

MPh : Personne dit un animal {sans liaison}, on dit tous un (n)animal.

Élève : Mon papa, il dit un (n)animal.

MPh : Et toi, comment tu dis ?

Élève : Ben, moi je fais pareil que papa.

MPh : Eh ben voilà.

S'il avait continué dans la suite des cardinaux, il aurait pu utiliser avec plus de bonheur "quatre, cinq, (six ?) ou sept, huit..." car les consonnes finales sont prononcées pour ces mots et il aurait pu, par un exercice portant sur le débit et enchaînant de plus en plus rapidement les deux mots, mettre en évidence le phénomène de rémanence qui explique partiellement les liaisons (pour le problème des consonnes

<sup>225</sup> On peut ainsi esquisser quelques clarifications sur les glissements voyelle en hiatus > semi-consonne.

<sup>226</sup> Ne serait-ce que parce que les lettres peuvent être désignées par leur "son" et plus uniquement par leur "nom" (SC 50, 90) ; le meilleur exemple est donné en MP 49 : *ben, c'est-à-dire que j'ai une petite qui s'appelle Emma, et si les parents disent : <m> et <a> ça fait [ma]... ben non, ça fait pas... [ma]*.

finale muette "réactivées", il faut invoquer l'évolution historique de la langue ; pour celui des changements de timbre, s'appuyer sur les couples sourde-sonore et sur les altérations intervocaliques).

Dans la vidéo montrant la leçon de LB, elle demande (avant de mettre en place un exercice) "*C'est quoi une syllabe déjà ?*" Les élèves confondent d'abord *syllabe* et *initiale* ; ce point étant clarifié, un élève se propose pour expliquer de quoi il s'agit. Il commence (après avoir clamé "*Je sais !*") par : "*En fait, je sais... c'est un mot... eh ben, par exemple... [pa]...*" Le terme *mot* est inapproprié, mais l'exemple donné est pertinent ; LB lui demande alors ce qui se passe si par exemple il dit "*pantalon*" ; il répond ainsi : "*Pantalon... eh ben y a deux {il frappe une fois dans ses mains} syllabes, alors on frappe deux fois des mains {il frappe deux fois dans ses mains}'*". LB lui demande alors de retaper le mot ; l'élève s'exécute, correctement, et s'apercevant de son erreur dit : "*Trois*". L'exercice démarre alors, et les deux premiers mots proposés sont "*classe*" et "*jaune*", qui ne sont pas les mieux choisis puisqu'ils posent le problème du [ə] final ; cela ne perturbe pas beaucoup les élèves car LB a soin, surtout pour le premier mot, de surarticuler les syllabes et de fortement marquer le [ə], mais on sait que cette question se reposera à plus ou moins longue échéance. La notion de syllabe semble ici plus associée à la procédure la mettant en évidence qu'à une réelle conceptualisation ou même un début de caractérisation formelle. On trouve le procédé de scansion par frappement de mains dans pratiquement toutes les classes ; il en existe aussi quelques autres tels que le saut dans des cerceaux (VJ 351, AS 377).

Mais je n'ai nulle part vu utiliser systématiquement la spécificité de l'opposition voyelles – consonnes et le monovocalisme syllabique du français, qui permettraient pourtant de "découper" les syllabes orales par la simple alternance d'ouverture (voyelles) – fermeture (consonnes), sensible par les mouvements du maxillaire. Ceci éviterait en outre que certains élèves soient gênés par la synchronisation de l'articulation avec les mouvements des mains.

Nous avons déjà eu l'exemple d'intuitions heureuses (et parfois moins...) chez les enseignants de l'enquête ; les élèves en manifestent aussi, et c'est un argument puissant en faveur d'une meilleure sensibilisation à des faits souvent jugés "trop compliqués pour eux". Nous avons déjà vu qu'ils posaient parfois des questions judicieuses ou formulaient des remarques très pertinentes (VJ 195-AS 196 ; MPh 144-148 ; LS 36-38). Dans les exemples cités plus haut VJ 279-289 ; AS 291-297 ; LB 88-92) où l'enseignante accepte des transcriptions pseudo-phonétiques, il est présupposé que l'enfant intègre plus ou moins les deux systèmes de codage et donc les deux systèmes de référence (l'oral / l'écrit). Si l'on admet cela (ou plutôt, si l'on met en place et étaye ce qui le rend possible pour tous les enfants), on peut s'appuyer davantage sur cette bipartition et cesser d'inventer des fables pour concilier l'inconciliable. Des exemples montrent que c'est une piste qui mérite d'être mieux explorée :

<i>AS 170 : bon après, avec les prénoms, comme je leur dis : "c'est des prénoms"... le nom il a différentes orth(ographes)...</i>
---

<sup>227</sup> Ce passage sera repris en détail *infra*.

VJ 171 : une année j'avais eu <Orriane> et <Auriane> <a-u>-un <r>... "Orriane" avec deux <r>... cette année-là

Les enfants expérimentent bien (et gèrent parfaitement) ici le fait que deux signifiants sonores identiques [oRʒanə] puissent renvoyer à deux référents différents (les deux petites filles) discriminés par deux signifiants écrits différents (par exemple sur leurs étiquettes-noms). De même, à la fin de la leçon filmée dans la classe de LT, on peut assister à l'échange suivant (il s'agit d'un exercice de lecture ; des mots sont affichés sur le Tableau Blanc Interactif ; lorsqu'un élève a identifié un mot, le dessin correspondant apparaît au-dessous, comme validation ; ici : le mot <mètre>) :

Élève 1 (Marcus) : [mɛ tʁ ə]

LT : [mɛ tʁ ə], c'est bien Marcus {dessin révélé, etc}

Élève 2 : Moi, j'avais compris "meurtre" là

LT : Mètre... un mètre pour mesurer

Élève 3 : Ah ! je croyais un maître, euh...

LT : Ah, le maître d'école ça s'écrit avec le [ɛ] de "fraise"

Élève 3 : Moi je croyais **un maître comme... "assieds-toi !"** {attitude et geste de commandement}

Non seulement les élèves (au moins l'élève 3) montrent qu'ils sont aptes à gérer les niveaux "signifiant graphémique-signifiant phonémique-signifié/référent", mais la façon dont l'élève 3 "explique" le mot <maître> est particulièrement éclairante (et savoureuse) : le sens du mot est généré-porté-exprimé par l'expérience vécue. Dans un autre exemple, encore trouvé chez AS et VJ, des élèves se montrent réceptifs à la notion d'états de langue :

VJ 270 : voilà (...)*après, par exemple, là on a démarré ce nouveau... ce nouveau livre, là... hier... {on apporte le livre et on le consulte ; dans le titre, sur la couverture, figure le prénom <Jack>} et... <Jack> {prononcé [zak]}! mais... y en a un qui me dit : "mais, maîtresse, c'est pas [zak], puisque Jacques c'est... c'est français ! (...)*là c'est comme [dzak] de Jack l'Éventreur ! donc ça se prononce pas pareil..."**

(...)

VJ 272 : ah oui, oui, non mais... j'en ai... ils sont très forts les miens {rires} / donc on en est venus à dire que cette lettre {le <j>} elle pouvait avoir un autre son aussi / et c'était plus forcément celui-là {elle montre la fiche [ʒ] affichée au-dessus du tableau avec les autres fiches BM} / c'était ça et ça {fiches [d] puis [ʒ]} / donc, euh...

GS 273 : ils ont fait la référence à l'anglais, quand même ?

VJ 274 : ouais... pas... pas à l'anglais / mais parce que ils connaissaient Jack l'Éventreur !

GS 275 : et toi, tu as pas fait le rapport ? parce que ils auraient eu euh... "John, jean,..."

AS 276 : non, parce qu'ils font pas d'anglais {rires}

GS 277 : non, mais... non, mais ils rencontrent des mots anglais

AS 278 : ouais, mais... pffff... {moue sceptique et geste d'évacuation}

Dans cette école à deux classes intimement communicantes, il y a aussi une élève allemande (AS 352-377) qui rencontrait quelques difficultés spécifiques (confusion [ʃ]/[ʒ] typique des germanophones) ; ailleurs, ce sont des anglophones (LT 56, 72-74) et il a aussi été question d'élèves plus ou moins

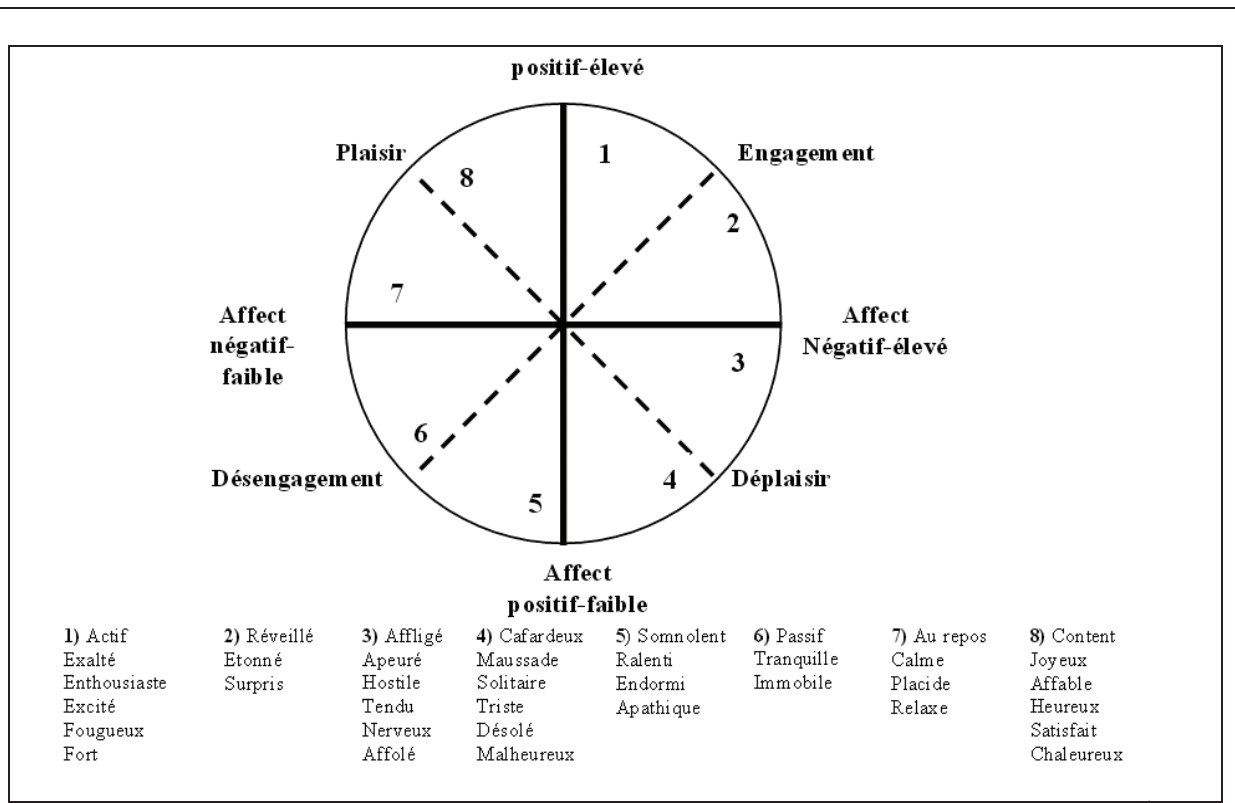
imprégnés d'autres systèmes linguistiques : Gitans et Roms (SC), arabophones (LS, SG, AG). Tous ces éléments (qui sont le plus souvent jugés comme handicapants...) constituent une ressource expérientielle et un matériau linguistique (et pédagogique) dont on ne tire sans doute pas assez profit dans les classes françaises.

**c. les phénomènes émotionnels et affectifs.**

Je dois d'abord expliquer le choix de ces deux adjectifs, et la valeur qu'il faut leur donner ici. Bernard Rimé définit ainsi les *émotions* :

*"(Les émotions) font partie des manifestations affectives qui s'imposent de manière automatique dans le cours de l'adaptation et qui suscitent l'expérience du plaisir ou de la peine ; leur marque distinctive est la rupture de continuité dans le rapport individu-milieu qu'on perçoit tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'individu ; elles représentent comme des constellations de réponses, qui impliquent à la fois les niveaux motivationnel-comportemental, facial-expressif, subjectif-phénoménal, attentionnel-cognitif, et psychologique-végétatif du fonctionnement de l'individu ; plus différenciées que les autres manifestations affectives, elles varient d'une part sur les dimensions d'intensité et de valence et d'autre part quant au type de constellation mise en place ; à ces éléments, il convient encore d'ajouter la brièveté d'installation et la courte durée, qui distinguent l'émotion des autres manifestations affectives."* (Rimé, 2005 ; p 54).

Les *affects* constituent eux une catégorie plus large qui inclut normalement<sup>228</sup> les *émotions* mais aussi les *sentiments* et autres états mentaux et/ou psychiques.



36. La structure des affects selon David Watson et Auke Tellegen (1985).

<sup>228</sup> Le terme d'*affect* se rencontre aussi avec une valeur plus exclusive qui repousse les *émotions* à la marge ; il est alors réservé aux seuls états "internes".

On peut pour résumer poser que les *émotions* sont associées à des manifestations corporelles spontanées (ou provoquées par un stimulus externe) alors que les *affects* sont des processus ou des états "internes" assortis ou non de motivations/manifestations externes. Lorsque les affects sont exprimés, il s'agit généralement d'une version affadie et "culturisée" des manifestations émotionnelles. Mais les émotions sont elles-mêmes très tôt culturisées, la frontière entre les deux catégories est tenue<sup>229</sup> et toutes les gradations sont possibles (dans l'extrait ci-dessus de Bernard Rimé, on voit que les catégorisations reposent essentiellement sur des gradients d'intensité). Je traiterai donc simultanément les deux aspects puisque ce sont les phénomènes (donc les manifestations, et pour tout dire : les *signifiants*) qui nous intéressent ici.

Commençons par les phénomènes émanant de l'enseignant. Nous avons déjà vu que certains relèvent de la dimension pédagogique (expressivité pouvant aller jusqu'à la théâtralisation, thèmes et propos chargés affectivement) ; ils font partie des registres habituels de la communication enseignante (animation, motivation, enrôlement, captation) et, s'ils sont déclinés diversement par les enseignants de l'enquête (en fonction du niveau de la classe et de l'âge des élèves, mais aussi en fonction de la *personnalité* de chaque enseignant), j'avais conclu qu'ils étaient chez eux plutôt bien utilisés, et que l'appui sur la gestuelle Borel-Maisonny était en cela un facteur favorable. Cependant, j'avais aussi pointé les dérives possibles telles que l'abus de l'irrationalité ; il faut ajouter que tout appel à la sensibilité et à l'affectivité des élèves dans un contexte collectif présente le risque de heurter ou perturber tel ou tel individu : le mot "maman" peut être vécu très différemment selon la situation familiale, et le mot "chien" n'a pas la même résonance chez l'enfant qui "adore son toutou" et chez celui qui a été mordu et a développé un début de cynophobie. Dans les vidéos, on constate aisément une gradation de la Maternelle à l'Élémentaire qui corrobore les déclarations des mêmes enseignants en entretien : LB<sup>230</sup> utilise énormément ce levier, LT<sup>231</sup> l'utilise beaucoup, MPh<sup>232</sup> un peu moins, HG<sup>233</sup> fort peu (on se souviendra qu'en HG 256 il déclarait ne pas systématiquement associer d'images aux gestes, pour en rester à un rapport de *signes* ; tout au plus, comme sa collègue de Maternelle CHD, s'appuie-t-il incidemment sur les associations émanant des élèves).

D'autres phénomènes sont à mettre au compte de l'expressivité affective personnelle de l'enseignant : expression de satisfaction ou de déplaisir vis-à-vis d'une situation de classe (mais cela peut aussi concerner d'autres domaines) ou vis-à-vis d'un ou plusieurs élèves. Il importe peu ici que ces manifestations soient volontaires ou non, spontanées ou apprises, sincères ou non. Il s'agit donc ici des phénomènes communicationnels vocaux et corporels, ou si l'on préfère des éléments paraverbaux et non

---

<sup>229</sup> Sur cette question, et aussi par exemple celle de la vérité-sincérité, cf. chapitre 1, 1.5.2. Éclairage 2 : le théâtre (Eckman, 1980 ; Vincent 1994).

<sup>230</sup> Moyenne et Grande Section.

<sup>231</sup> 1 élève de Moyenne Section, 3 Grande Section, 6 CP.

<sup>232</sup> Relation duelle avec son unique élève de CP.



verbaux. Comme je l'ai dit précédemment, les enseignants de l'enquête satisfont pleinement les critères éthiques professionnels (je reviendrai sur la question de la déontologie) et les indicateurs de leur comportement avec les élèves (déclarations, documents et indices, habitus manifesté lors de l'entretien et, pour quatre d'entre eux, vidéo) sont très positifs ("autorité bienveillante", respect des personnes, etc). Leurs prestations enseignantes correspondent donc globalement à tout ce que j'ai pu préconiser dans les formations Corps et voix (cf. chapitre 1 : 1.3. Objectifs et 1.4. Dispositifs) : parole audible, claire et modulée, prosodie structurante, charge affective de bon aloi ; positions, postures et attitudes cordiales et pertinentes, gestuelle signifiante efficace.

Je n'ai relevé au cours de cette enquête aucun indicateur de problème alarmant ou de difficulté particulière dans ce domaine mais, là aussi, ces paramètres se déclinent selon les contextes et les personnalités. Dans les vidéos, on pourra sans surprise opposer le comportement de LB en Maternelle (grande expressivité affective : posturo-mimo-gestuel, distances et contacts, regard, modulations vocales, propos) et celui de HG en CP (position et posture plus neutres, gestuelle et expressivité faciale réduites, modulations vocales globalement peu marquées affectivement, sauf lorsqu'il reproche aux élèves d'avoir déjà oublié des gestes Borel-Maisonny<sup>234</sup> : "*Vous vous rappelez plus ? oh là là...*" puis "*Vous avez tout oublié ! Je suis parti une semaine et vous avez tout oublié...*"). On pourra néanmoins relever, comme je l'ai dit *supra*, que même si on ne décèle aucune agressivité ou tension dans les comportements vis-à-vis des élèves, un enseignant doit aussi se méfier d'autres dérives affectives tels que des processus de transfert cachés ou des modélisations mal appréciées (le "genrisme" latent peut-être actif à l'insu de AS ; le "moralisme" peut-être sous-jacent chez LB).

Les enseignants, dans leur agir professionnel, doivent en outre interpréter et traiter les signes, signaux et autres indices qu'ils reçoivent de leurs élèves. Les comportements de ces derniers sont souvent plus spontanés, et on peut sans mal repérer de nombreuses manifestations émotionnelles et affectives ; selon le cas, les enseignants les utilisent comme indices ou indicateurs, ou s'efforcent de les gérer, de les endiguer, voire de les proscrire. Mais repérer ces phénomènes suffit-il à les traduire ? Lorsqu'on observe des élèves de Maternelle, notamment, on constate que leur corps est constamment traversé de mouvements : ils se déplacent, se tortillent, se palpent, essaient des mimiques variées (cf. vidéos de LB et LT). La majeure partie de ces mouvements semblent totalement spontanés et ils sont très probablement dénués d'intention communicationnelle ; il est souvent difficile de faire la part des processus actifs dans ces manifestations corporelles. On peut néanmoins établir une répartition des causes ou motivations probables.

---

<sup>233</sup> CP.

<sup>234</sup> Ces reproches, exprimés avec une très légère augmentation de volume et surtout une prosodie plus "traînante" et une expressivité posturo-mimo-gestuelle marquée, ne véhiculent aucune animosité et semblent plutôt traduire une surprise et une déception. Il est possible que ce léger énervement passager soit dû à la présence du chercheur, qui filme et qui s'intéresse justement à la gestuelle Borel-Maisonny. HG évacue peut-être aussi un peu de son propre embarras... puisqu'il a dû lui-même, quelques instants avant, aller vérifier le signe du "d" sur la planche référence, une feuille A3 placée près du coin inférieur gauche du tableau, et assez peu visible.

Certains mouvements gestes ou mimiques (les muscles faciaux fonctionnant en cela comme les autres muscles striés) sont à mettre au compte de processus purement physiologiques (besoin de détente ou de tonification, étirements, variations posturales de confort, etc). Ces phénomènes sont relativement tolérés en Maternelle mais le système scolaire va peu à peu les canaliser et les restreindre considérablement (cf. AG 29) ; pour cela, il va leur attribuer une valeur signifiante, les sémiotiser culturellement. Par exemple, lors de l'entretien avec les élèves de HG, l'un d'eux (à l'extrême droite) va vers la fin de la séance allonger tout son buste sur la table : c'est manifestement un geste d'étirement et de confort, mais en classe il serait proscrit car perçu (principalement parce que défini comme tel) comme signifiant le désintérêt et le manifestant à l'enseignant (une provocation !).

Des mouvements de même type (souvent à une échelle réduite) accompagnent presque systématiquement les actes de parole, selon un principe apparemment syncinésique ; il s'agit là du phénomène que l'on peut observer chez les bébés de moins de deux ans dans leurs premières émissions langagières : le geste vocal accompagne le geste manuel, et le bébé fait "pan" en même temps qu'il tape. Ce processus avait été mis en lumière par l'œuvre d'André Leroi-Gourhan<sup>235</sup> et il est au cœur de la théorie praxématique des anamorphoses corporelles de la parole de Robert Lafont<sup>236</sup> (chapitre 1, 1.6. Synthèses, pp 120-127) ; la gestuelle Borel-Maisonny participe de ce principe et c'est peut-être à cela qu'il faut associer le pouvoir "déclencheur" du geste souvent mentionné dans les entretiens. Dans la vidéo de la leçon de HG (une séance de lecture d'album), on assiste à un épisode étrange dont voici la transcription ; il s'agit de lire le nom de l'auteur (Dominique Falda), figurant sur la première de couverture de l'album que les élèves ont entre les mains, et que HG a aussi écrit au tableau avec la même typographie<sup>237</sup> :

1. *{HG sollicite une élève, Emma}*
2. *{Emma lit correctement le prénom mais achoppe sur le nom : elle prononce faiblement la première syllabe [fal]<sup>238</sup> puis enfonce son pouce gauche dans sa bouche et incline la tête vers le bas, avec de légers hochements}*
3. (...)
4. *{HG sollicite l'ensemble des élèves et guide de l'index le déchiffrage : "F-a-l-d-a... Falda !" > HG valide la lecture}*
5. *{HG demande qui veut relire la page de titre ; quatre élèves sont volontaires, dont Emma, et c'est elle que HG invite à lire, probablement pour vérifier-consolider le déchiffrage précédent}*
6. Emma : Do-mi-ni-que *{lecture ânonnante, accompagnée de hochements de tête scandant les syllabes}*... Fal... *{son corps se bloque, épaules remontées, buste penché en avant, sa tête bascule et reste en position basse}*
7. HG : Qu'est-ce qui t'embête ?
8. Emma : Le <d>.
9. HG : **Quel est le son de <d> ?**

<sup>235</sup> (Leroi-Gourhan, 1964-1965).

<sup>236</sup> (Lafont, 1994).

<sup>237</sup> Dans cet extrait de document vidéo comme dans ceux qui suivront, la numérotation ne sert qu'à repérer au sein de l'extrait et ne renvoie pas au relevé complet donné en annexe.

<sup>238</sup> Le [l] est à peine audible.

10. Emma : [d]
11. HG : [d]... Comment on fait le signe de [d] ?
12. Emma : ...
13. HG : *{à tous}* Vous vous rappelez ?
14. Élèves : Non.
15. HG : Il est là *{il se reporte à une planche format A3 répertoriant les signes BM ; celle-ci est placée près du coin inférieur gauche du tableau, assez peu visible}*... le [d], il se fait avec le bras dans le dos *{il fait le geste}*.
16. *{quatre élèves, dont Emma, refont le geste}*
17. HG : Le bras avec lequel vous écrivez<sup>239</sup>.
18. Emma : *{continuant à lire le nom de l'auteur, toujours avec ses mouvements de buste et de tête}* Fal... do.
19. HG : Quelle est la dernière lettre ?
20. Emma : <a>
21. HG : Quel est le signe de [a] ?
22. Élèves : ...
23. HG : Vous vous rappelez plus ? oh là là...
24. *{deux élèves font le geste BM correct}*
25. HG : Ouais ! très bien ! comme ça *{il refait le geste}*
26. *{tous les élèves refont le geste}*
27. *{Emma reprend sa lecture mais semble encore hésiter ; hochements de tête}*
28. HG : Qu'est-ce qui t'embête ? (...) tu connais tous les sons...
29. Emma : Dominique Fal... *{elle bloque ; son corps se replie, sa tête s'incline ; les sons semblent coincés malgré ses apparents efforts physiques pour les proférer ; cela rappelle les blocages observables chez les bègues}*
30. HG : *{il reprend le mot au tableau}* Ça *{le <F>}*, c'est quel son ? [f] [f], quel est le signe de [f] ? comment on le fait ça ?
31. *{Emma fait le signe du [s] ; un autre élève amorce un mouvement de la main vers le ventre... regarde Emma... et esquisse lui aussi un tracé sinueux}*
32. HG : Mais non, ça c'est le signe du [s]
33. Un élève : [s] *{+ geste BM}*
34. HG : Vous avez tout oublié ! je suis parti une semaine et vous avez tout oublié... [f] *{+ geste BM}*
35. Les élèves : *{à l'unisson}* [f] *{+ geste BM ; pour deux d'entre eux, le geste très accentué et le buste entier pivote}*
36. HG : Qu'est-ce que c'est ce son là *{il montre le <a> au tableau}* ?
37. Élèves : [a]
38. HG : Et ce son là *{il montre le <l>}* ? Emma ?
39. Emma : [l]
40. HG : Et le geste ?
41. Emma : [l] *{+ geste BM très accentué}*
42. *{deux élèves reprennent le geste BM}*
43. HG : Ce son *{il montre le <d>}* ?
44. Emma : [d]
45. HG : Et celui-là *{il montre le <a>}* ?
46. Emma : [a] *{+ geste BM}*

<sup>239</sup> Les six élèves sont tous droitiers ; ils ont tous découvert la méthode Borel-Maisonnay au début de l'année et en ont donc une expérience d'environ sept mois.

47. HG : Alors, vas-y...
48. Emma : *{elle observe alternativement le tableau et le livre, ce qui provoque un balancement du buste}* Fa...
49. HG : Ensuite ?
50. Emma : *{elle esquisse le geste BM du [l] mais ne dit rien}*...
51. HG : *{il la guide fortement ; articulation marquée + geste BM}* [fal]
52. Emma : [fal]
53. HG : Et les deux dernières lettres, ensemble ?
54. Emma : [da]
55. *{HG valide la proposition et enchaîne sur la suite de la séance}*

La question HG 9 est pour le moins surprenante et une partie de l'échange semble plus vouée à une recherche formelle du code qu'à l'utilisation de celui-ci. On peut risquer l'hypothèse que, insuffisamment in-corporés, certains gestes ne peuvent ici jouer leur rôle de "déclencheur" ni celui d'ancrage anamorphique. D'ailleurs, celui du [l], qui comporte cette dernière dimension (Emma 41), semble plus efficace que celui du [d], purement graphémique (HG 15). De même la confusion des gestes du [f] et du [s] (HG 30-32) peut s'expliquer par la durée et la sensation fricative sourde commune aux deux phonèmes et transposée dans les deux gestes.

Tous ces phénomènes renforcent la notion de corps explorant/structurant<sup>240</sup> (cf. chapitre 1, 1.4.2. Le travail corporel, pp 39-40), à laquelle on pourrait adjoindre celle de "corps sémantique" que l'on peut repérer dans l'échange cité précédemment, à la fin de la leçon filmée de LT :

Élève 3 : Moi je croyais **un maître comme... "assieds-toi !"** *{attitude et geste de commandement}*

J'avais de même signalé (chapitre 1, 1.4.4. Observations complémentaires, item 5, p 59) comment, au cours d'une visite de classe, j'avais pu constater combien certains élèves abordaient le sens de mots par la *sensation* qu'évoquait leur signifié-référent, issue de leur vécu expérientiel, mais aussi véhiculée par le *signifiant* lexical lui-même ; une élève produisait certains phénomènes corporels (sourire, blottissement affectueux) associés au mot "peluche" qui aurait pu être mis à profit par l'enseignante car les mots qu'elle avait choisis, au croisement de deux familles lexicales (<pel-> issu de deux mots latins, *pilare* et *pellis*), auraient pu être aussi abordés par ce biais. En effet, la majorité des locuteurs ne prononcent (/vivent) pas tout à fait de la même façon le terme <pelage>, selon qu'il s'agit d'ôter la peau d'une pomme ou d'évoquer la fourrure d'un animal (marquage du [l]). Un jour, une étudiante m'a demandé quelle était la différence entre "épier" et "scruter" ; je lui demandé en retour comment elle-même présentait la chose et elle a produit deux brèves pantomimes. Pour "épier", son corps et son visage se sont tendus vers l'avant, ses sourcils sont montés, ses paupières (et ses narines) se sont largement ouvertes, son regard s'est focalisé sur le lointain et elle a esquissé le geste de porter sa main en visière ; pour "scruter", son buste s'est resserré, épaules voûtées et tête penchée vers le bas, ses sourcils se sont froncés, ses yeux se sont

<sup>240</sup> (Chu & Kita, 2011 ; Macedonia & Knösche, 2011).

étrécis et tout son visage s'est comme crispé autour de sa bouche tandis que ses mains ramenées en crochets devant elle esquissaient de petits mouvements de grattement. Je lui ai dit qu'elle avait parfaitement compris la différence. Il est à noter que, sans sombrer dans un cratylisme naïf, on peut estimer que les deux verbes sont "praxématiquement" évocateurs.

D'autres gestes et mouvements sont plus facilement interprétables et traitables puisqu'il s'agit de signaux normés, bien définis culturellement et acquis par apprentissage formel ou par modélisation. Les élèves acquiescent d'un hochement de tête, "se tiennent" plus ou moins bien<sup>241</sup>, lèvent le doigt pour demander la parole. Dans la vidéo montrant la leçon de LB, on peut constater que, aussi pour les gestes "techniques" Borel-Maisonny que pour des éléments moins formels tels que des attitudes corporelles ou des expressions vocales ou faciales, les élèves devant elle présentent tout l'éventail des possibles : imitation fidèle réorientée (gauche-droite), imitation en miroir, reproduction imparfaite, esquisse, déformation, aberration, ou absence de toute réaction en retour.

Si j'ai détaillé tous ses phénomènes dont certains ne semblent pas relever de l'émotionnel et de l'affectif, c'est parce qu'il était important de souligner à quel point tous ces processus sont en construction chez les élèves et à quel point ils s'entremêlent dans leurs comportements. Évolutifs et imbriqués, ils interagissent au point qu'il est souvent illusoire de vouloir déterminer précisément le cheminement sémiotique qui les a portés chez l'individu et dans la situation considérés. Comment analyser par exemple les processus à l'œuvre chez cet élève de LT, lors de l'entretien suivant la leçon ? Et ne pourrait-on intégrer ce genre de phénomène dans la réflexion et la pratique pédagogique ? J'avais demandé aux enfants "à quoi cela leur faisait penser lorsqu'ils faisaient tel son assorti du geste correspondant". Lors des premières propositions ([a], [u], [v], [m]), beaucoup d'élèves répondent (selon des systèmes d'association très variés) et souvent ils procèdent d'abord à des sub-articulations ou à des reproductions du geste (que certains observent ensuite, d'autres pas). Un élève de Grande Section, ici Élève 2, a participé jusqu'ici de façon très intermittente à l'exercice. Depuis le début, comme à son habitude<sup>242</sup>, il gigote beaucoup. Il a proposé quelque chose pour le [a] mais, comme je n'ai pas compris (sa proposition ne figure donc pas dans le relevé donné en annexe), je n'y ai pas réagi et cela l'a peut-être déçu ; quoi qu'il en soit, son agitation<sup>243</sup> ne cesse de croître : il s'étire, se tortille et se tord, se palpe le visage ou le corps, se prostre sur la table mains sur la tête, se cache le visage, bâille ; bref, beaucoup de ce qu'on pourrait considérer comme des signes de désintérêt flagrant, même s'il s'y insère aussi des temps où il m'écoute et me regarde, reproduit le geste montré, ou lève le doigt (il étire alors démesurément le bras droit vers le haut, et tout le corps se courbe au point que sa tête frôle la table). Mais un son va le faire réagir de façon très particulière :

---

<sup>241</sup> Parmi les critères généraux figurent la verticalité du buste, l'orientation vers la cible requise, le contrôle vocal et une gestuelle limitée.

<sup>242</sup> Cela apparaît dans la leçon et l'entretien, et cela a été confirmé par LT.

<sup>243</sup> Le terme n'a pas ici la valeur péjorative habituelle des usages scolaires ; l'élève reste à sa place, ne fait rien pour gêner qui que ce soit, et malgré leur amplitude souvent considérable ses gestes sont orientés de façon à ne pas gêner ses voisins qui



1. GS : [p] {+ geste BM}
2. Élève 1 : [p] {+ geste BM}
3. Élève 2 : {il se redresse instantanément et son visage s'éclaire} [p]... pépé ! {ses mains se nouent devant sa bouche qu'elles viennent percuter sur un rythme rapide}
4. Élève 3 : Papa.
5. Élève 2: Le "p" {les percussions buccales cessent, ses mains se plaquent sur sa bouche puis s'écartent et se referment alternativement "en éventail"}...
6. Élève 2 : Pépé {il lève le doigt "normalement"}...
7. Élève 4 : Poire.
8. Élève 5 : Pépé {l'Élève 2 sourit}.
9. GS : Et le geste ?
10. Élève 1 : On dirait... {geste BM devant son visage, comme si elle s'ôtait quelque chose de la joue}...
11. Élève 4 : ...à une poire.
12. Élève 1 : Une poire, ça ? {elle refait son geste et sourit}
13. Élève 2 : Pépé {voyant que je le regarde, il le dit à haute voix en me regardant ; je répète le mot pour valider sa proposition et il sourit alors largement} !
14. Élève 5 : On dirait qu'une poire... une poire qui s'envole.
15. Élève 6 : Papa... ou pou pou...
16. {Élève 1 continue à faire le geste BM et à l'observer en subvocalisant}
17. {Élève 2, toujours souriant, regarde ses camarades puis rit franchement}

À partir de cet instant, l'Élève 2 participe activement à l'exercice et à la suite de l'entretien, focalisé et concentré, les tortillements diminuent considérablement, ne se produisant plus qu'à de rares intermittences (le lever de doigt "démessuré" réapparaît une fois). L'irruption de l'affectif (LS 124-126) peut donc aussi se révéler bénéfique pour les apprentissages. Mais que penser de ce que fait l'Élève 2 aussitôt après identifié le [p] et s'être écrié "pépé" ? Ses mains se nouent comme dans le geste rituel de supplication, et il vient à plusieurs reprises percuter ses lèvres avec le dos de ses pouces liés ; s'agit-il là d'un autocontact oral à fonction réassurante-érotique (il a déjà produit ce geste au cours de la leçon avec LT), ou d'une association sensorimotrice avec la constriction-rétention labiale caractéristique du phonème [p] ? Ou ne s'agit-il pas précisément de tout cela à la fois ? Ce qui apparaît ici, c'est d'une part la totale imbrication des processus sous-tendant les manifestations corporelles, d'autre part la survivance des schémas "corporels" dans les processus sémiotiques et cognitifs. La question se pose alors de savoir comment les enseignants codent (volontairement ou non) les signaux qu'ils émettent, et comment ils décodent ceux qu'ils reçoivent ; ceci sera examiné dans l'Interprétant.

Nous avons vu *supra* que l'étude de l'extrait de leçon filmée de HG ("le son du <d>") montrait qu'il surestimait certainement dans ses discours la maîtrise qu'avaient ses élèves de la gestuelle ; la vidéo a été réalisée en mars 2012, soit un an après l'entretien (avril 2011) à la même période de l'année, quand HG déclare moins utiliser la méthode Borel-Maisonny parce qu'elle est moins utile. Il y a néanmoins recours

dans l'extrait, mais de façon très formelle, et la faible in-corporation des gestes n'offre apparemment pas aux élèves (efforts d'Emma) une ressource suffisante. Cet écart entre les affirmations discursives recueillies lors des entretiens et les actes effectifs avait été pointé au début de ce propos ; j'avais alors déclaré que je m'efforcerais tout au long de l'étude de le tempérer par des prises d'indices complémentaires, chaque fois que ce serait nécessaire (et possible). Les vidéos ont permis ce paramétrage pour quatre enseignants et en bien des points elles valident la suffisante fiabilité des dires de l'entretien. Mais elles ont aussi permis de tempérer ou réinterroger certains énoncés. J'ai détaillé ci-dessus le cas de HG ; j'avais aussi précédemment évoqué d'autres éléments intéressants. Pour MPh, il s'agissait de ses difficultés pour expliquer à une élève la liaison de "un animal". Je vais y revenir plus en détail.

MPh a plusieurs fois déclaré dans l'entretien avoir recours autant que faire se peut à la sensibilité corporelle et se préoccuper des transferts du phonémique au graphophonique et au graphémique (lettres muettes, évolutions historiques, frontière syllabique, voyelles nasales). Pourtant, confronté à un cas pratique où ces éléments sont rassemblés, il ne songe pas à s'appuyer sur le phonopraxique qui lui aurait fourni des outils précieux (mise en évidence de la rémanence articulatoire appuyée sur l'alternance canonique consonne-voyelle et sur l'évitement des hiatus, trait articulatoire commun aux consonnes nasales et aux voyelles nasales et nature exacte de ces dernières) et se borne à l'invocation de normes et d'usages.

Il s'agit d'une dictée de mots, sur l'ardoise. MPh et son élève de CP, Rita, sont assis en face-à-face. MPh dicte de brefs syntagmes nominaux (article + nom) qu'il écrit ensuite sur son ardoise. Rita fait de même sur la sienne, observée et éventuellement aidée par MPh. À la fin, MPh valide en montrant son ardoise. Il dicte d'abord "la lune" puis "une niche". Rita écrit aussitôt les articles, probablement parce que l'écriture de ces mots très fréquents est maintenant automatisée. Elle accompagne ses gestes graphiques de mouvements corporels (inclinaiions du buste et de la tête, mouvements digitaux), et elle produit aussi de nombreux mouvements buccaux dont certains semblent corrélés aux gestes graphiques (pour un tracé montant, la tête se relève légèrement et la bouche s'ouvre puis se referme) quand d'autres sont des subvocalisations des phonèmes ; elle nomme aussi les lettres (<n> = [ɛ nə] , <h> = [aʃə] et dans ce cas elle accentue et prolonge le phonème inclus dans la dénomination ([ɛ nnnə], [aʃʃʃə]).

Pour "la lune", Rita qui a déjà écrit <la> puis <lu> (en consultant les affichages pour le <u>), s'arrête après avoir tracé le <n> et semble hésiter, articulant un [n] ; MPh l'invite à utiliser le geste ; Rita fait le geste du [n], dit [nə], et écrit <e> ; le geste a-t-il validé le <n> ou la syllabe [nə] ?

Pour "une niche", après avoir écrit <une ni>, elle s'arrête un instant, articule le [ʃ], trace le <c> puis, avec quelques hésitations trace un <l> en disant (sur sollicitation de MPh) "un <h> (= [aʃə])". Comme précédemment pour le <ne> de "lune", elle s'arrête alors, articulant et subvocalisant le [ʃ]. MPh lui demande "quel est le son ?" puis lui suggère de "faire le geste" ; Rita dit "niche" (en accentuant le [ə]) ; MPh produit plusieurs fois le phonème [ʃ] que Rita échoïse faiblement, en manipulant son bâton de craie

; sur une nouvelle invite de MPh (qui lui conseille aussi de regarder les images de référence), elle effectue le geste Borel-Maisonny (pincement des joues) et déclare "*ça s'écrit comme ça*" (elle montre son ardoise) puis, "*et après un <e>*" (qu'elle ajoute aussitôt) ; MPh lui signale la confusion <l>/<h>, qu'elle corrige. Là aussi, c'est bizarrement l'écriture du <e> final qui semble valider le phonème consonantique précédent, comme si c'était la réalisation syllabique qui constituait l'actualisation pertinente et la résolution des tensions phonopraxiques (l'acte de parole "naturel" ?). MPh dicte ensuite "un animal" :

18. MPh : Un animal (= [œ n a n i m a l]).
19. Rita : *{elle s'agite un peu et semble perplexe} T'en avais dit deux {elle revient sur une déclaration initiale de MPh qui au début de l'exercice avait précisé qu'il y aurait chaque fois deux mots, à savoir l'article et le nom ; ici, la prononciation "courante" de MPh, effectuant la liaison, a effacé la marque prosodique de séparation}...*
20. MPh : Ah oui, deux mots, parce qu'il y a un... animal *{il sépare prosodiquement les deux mots et supprime donc la liaison}...* deux mots. Déjà, tu en avais écrit quatre... Un animal *{avec liaison}*.
21. Rita : Un... un *{elle écrit l'article}...* Un...*{elle s'arrête et semble réfléchir ; sa main tenant la craie est suspendue au-dessus de l'ardoise, son regard est défocalisé, et elle subarticule le [n]}...* [n]... na *{elle écrit le <n>}...* na *{[a] accentué et prolongé}...* un <a>...*{<na>}...* nani... un (n)ani... [i]... un <i> *{à haute voix, pour MPh ; légère intonation interrogative}?*
22. MPh : hmmmhm *{acquiescement}*
23. Rita : Un *{elle prononce [œn]}...* a *{elle pointe de l'index gauche, sur son ardoise, la syllabe <na>}...* na... *{son doigt glisse vers la droite pour désigner l'emplacement de la syllabe suivante}* ni... Y' a encore un <n> (= [ɛ nə]) après *{elle écrit <ni>}...*
24. MPh : *{il pointe de l'index gauche la syllabe <na> erronée}* Alors, je t'arrête parce que... en fait, on ne dit pas "\*nanimal" *{[n] initial très marqué}...* on dit juste "animal" *{une légère pause prosodique isole la voyelle initiale}...* donc ce <n> il n'y est pas.
25. *{Rita regarde son ardoise, bouche ouverte, subarticulant peut-être la syllabe}*
26. MPh : *{il se lève et pose son ardoise}* Parce que tu dis pas des "na..." tu dis pas "des \*nanimaux"...
27. Rita : *{son regard est défocalisé, elle manipule son tampon effaceur ; manifestement, elle réfléchit et explore les sons et les sensations articulatoires}* Un (n)animal...un animal *{lorsqu'elle profère cet énoncé dénué de liaison, sa perplexité semble croître ; elle le répète puis s'appuie contre son dossier, le buste et la tête rejetés en arrière, et son expression faciale se fige. Pendant les explications de MPh, elle va conserver cette attitude, faisant des explorations articulatoires et subvocalisant les syllabes ou le syntagme ; ses mains effectuent quelques manipulations de la craie ou du tampon}*.
28. MPh : *{il va devant le tableau}* Tu te rappelles d'où il vient ? Le <n> du début, il vient... (...) On fait la liaison, c'est pour ça qu'on dit "un na..." *{[n] initial accentué}*.
29. Rita : *{son regard erre du tableau aux affichages de référence et au visage de MPh ; sa mâchoire inférieure avance légèrement, comme pour une tentative inaboutie d'articulation ; elle semble aussi perplexe corporellement que cognitivement}...*
30. MPh : *{il a écrit <un ani> au tableau et guide le déchiffrement des graphèmes ; il a tracé une sorte d'accolade pour figurer la liaison}* y a pas le <n> au début...
31. Rita : Dans ce cas-là il...y a ... *{inaudible}*
32. MPh : Et si tu dis... s'il y en a deux, comment tu dis *{il écrit <deux> au-dessous de <un ani>} ?* S'il y en a deux, tu vas dire quoi ? Tu vas dire "deux..." *{énoncé laissé en suspens}*.
33. Rita : Deux... *{elle hésite un instant} \*nanimals {dit faiblement}*.
34. MPh : Deux \*nanimals ?
35. Rita : Deux \*nanimals *{plus assuré}*.

36. MPh : Tu dis ça ?
37. Rita : Un (n)animal.
38. MPh : Un (n)animal... mais s'il y en a deux... ou trois...*{se rendant compte du problème supplémentaire que peut poser le <x> final, il écrit <trois>} allez, trois...*
39. Rita : Deux...
40. MPh : Plutôt trois...
41. Rita : Deux... deux \*animals *{sans liaison}*.
42. MPh : Deux \*animals *{il valide sans commentaire le pluriel morphologiquement erroné et même l'absence de liaison pour tenter au moins de stabiliser le lexème "animal" contre la variante "(n)animal"}... mais tu dis pas "deux \*nanimals"...*
43. Rita : *{depuis quelques instants, elle se tortille sur sa chaise}* Deux \*nanimals *{faiblement}*... *{elle sourit}*.
44. MPh : *{en riant ; il a sans doute interprété le sourire de Rita comme une prise de recul par rapport à son énoncé précédent}* Tu dis "deux \*nanimals" ?
45. Rita : *{toujours beaucoup de contorsions ; elle secoue la tête dénégativement ; mais son adhésion a peut-être été surtout induite par le sourire de connivence de MPh}...*
46. MPh : Est-ce que tu dis "trois \*nanimals" ?
47. Rita : *{elle secoue dénégativement la tête, comme précédemment, et ces réponses purement corporelles semblent traduire une moindre conviction que les formulations abouties}...*
48. MPh : C'est parce que le... *{il appuie ses propos de monstrations et tracés au tableau}* On dit "un (n)animal" *{syllabe [na] très marquée}* parce qu'il y a le <n> là, dans le <un>... mais il y est pas... on l'entend mais on l'écrit pas ici ce <n>... *{il se rassied devant Rita}*
49. (...)
50. Rita : *{elle a effacé le <n> incriminé ; elle manipule son tampon}* Papa, il fait la liaison *{faiblement}*.
51. MPh : Ben, tout le monde fait la liaison... personne dit "un animal" *{sans liaison}*, on dit tous "un (n)animal" *{sa main droite trace devant son visage une horizontale continue figurant l'émission sonore ininterrompue}*.
52. Rita : Mon papa il dit "un (n)animal" *{légère pause prosodique entre l'article et le nom}*...
53. MPh : Et toi, comment tu dis ?
54. Rita : Ben moi, je dis... ben moi je fais pareil que papa.
55. MPh : Eh ben voilà *{rires}*.
56. *{l'exercice reprend où il s'était interrompu}*

On peut aisément constater dans cet échange que MPh a du mal à mettre en œuvre des outils didactiques efficaces. Gêné par la méconnaissance de certains faits et processus (cf. *supra*, 3.3.6. Référentiel) et empêtré dans un codage graphémique non maîtrisé, il ne peut gérer ce "glissement syllabique" qu'est la liaison et n'a finalement recours, comme bien d'autres enseignants, qu'à l'injonction normative et à la modélisation. La façon dont il actualise les formes verbales et leurs sujets est en ce sens significative. Dans cette situation de dialogue, il s'adresse logiquement à Rita, l'élève, en utilisant le "tu" (MPh 3), mais dès MPh 7 il introduit un "on" désignant la communauté des locuteurs et donc la norme langagière d'usage. En MPh 8, constatant la perplexité de Rita, il repasse au "tu" pour l'explication au tableau, et en MPh 10, il associe le "tu" impliquant et le "on" de la norme d'usage. En MPh 12, un énoncé neutre et généralisant présentant la forme "il y a ". De MPh 14 à MPh 28, sollicitant (sans grand succès) les interactions avec Rita, il utilise le "tu", hormis en MPh 20 où apparaît encore un énoncé neutre et

généralisant en "il y a". En MPh 30, cette généralisation est associée au "on" normatif. Enfin, après l'allusion de Rita à "son papa", MPh tente de superposer l'énonciation présente et ses acteurs (MPh 34) avec l'usage normé de la communauté (MPh 32) exemplarisé par le "papa".

Pour LB, j'ai déjà évoqué son souci du graphémique couplé avec une corporéité très présente (dispositifs et activités, et prestations personnelles), son appui sur la modélisation, et l'importante dimension affective de sa gestion relationnelle. J'avais aussi pointé les risques que pouvait présenter cette dernière, et aussi quelques détails montrant que l'entrée par le graphémique et le visuel devait sans doute être réinterrogée (par exemple, elle ne voit pas que dans un exercice où il s'agit d'identification visuelle certains élèves ont les yeux fermés et explorent donc plutôt les dimensions auditive et phonopraxique). Dans le bref extrait que je vais présenter ci-dessous, on peut constater que la modalité relationnelle théâtralisée jusque dans l'expressivité affective offre l'incontestable avantage de solliciter les élèves et de les impliquer dans les activités et les apprentissages, mais qu'elle altère aussi l'échange dialogal et fausse la valeur évaluative de certains retours. Dans cet exercice, LB est semi-assise devant le tableau, face aux élèves installés sur des bancs ou sur le tapis ; il s'agit de discriminer la consonne nasale [n] et la voyelle nasale [ɔ̃]. LB propose des mots, qu'elle surarticule, et les élèves doivent, selon le cas, faire le geste approprié (LB les a invités à préparer chaque geste d'une main, pour pouvoir réagir plus rapidement ; de fait, certains élèves ont esquissé les gestes en question et les conserveront plus ou moins pendant l'exercice ; LB a d'abord montré de la main gauche le signe du [ɔ̃], que la plupart des enfants ont reproduit "en miroir" de la main droite, le signe du [n] est donc plutôt porté par la main gauche<sup>244</sup>). Un élève, Sacha, va commettre une erreur :

57. LB : On y va... banane *{toujours adossée au tableau, face aux élèves, elle articule très distinctement}*... ba-na-ne *{ralenti et surarticulé, prononcé [ba] [na] [nø] ; les élèves observent attentivement, certains esquissant le geste du [n]... de la main gauche pour la plupart}*... alors, vous me faites quoi ? vous me faites ça *{geste [ɔ̃]}* ou vous me faites ça *{geste [n]}* ? allez, je vous regarde
58. *{la grande majorité des élèves font le geste [n]}*
59. Sacha : [ɔ̃] ! le [ɔ̃] *{+ geste correspondant}*
60. LB : Le [ɔ̃] ? dans banane ? [ba] [na] [nø] *{surarticulé}* tu dirais quoi toi, Sacha ?
61. Sacha : *{réalisant que sa proposition était erronée, il baisse les mains et "défait" ainsi son geste}* : Non...
62. LB : Alors, dans ba-na-ne *{les [n] sont surarticulés}*, tu dirais quoi ? t'entends quoi ? [ɔ̃] ou [n] ?
63. *{elle se lève pour aller fermer la porte de la classe puis revient à sa place initiale}*
64. LB : (...) Ba-na-ne... qu'est-ce que tu entends ?
65. Sacha : *{ses lèvres sont pincées, il donne l'impression de se sentir fautif}*...
66. LB : Chut, j'entends pas votre copain, là... viens voir, Sacha *{il va auprès de LB, qui lui pose une main sur l'épaule et lui parle face-à-face}*... tu sais ce que c'est une banane ? *{l'élève acquiesce}* oui ? sûr ?
67. Sacha : *{il se tient très droit, les mains jointes devant son bassin, et il a l'air assez penaud}*...

<sup>244</sup> La modélisation semble très active dans cette classe. LB, pour rappeler les caractéristiques des nasales, s'est bouché le nez et après cela elle a dû se moucher ; aussitôt après, deux élèves viennent à leur tour puiser dans la boîte à mouchoirs. Une troisième élève fera de même pendant le dialogue avec Sacha.



68. LB : Qu'est-ce que tu entends dans "banane" *{ralenti et très distinctement articulé : les voyelles sont allongées et les mouvements labiaux et linguaux accentués}* ? tu entends [n] ? ou tu entends [ɔ̃] ?
69. Sacha : J'entends [n] *{dit faiblement}*
70. LB : [n]...tu peux me faire le signe ?
71. Sacha : *{il fait le geste BM adéquat, de la main gauche}*...
72. LB : Très bien ! OK *{l'élève retourne à sa place, les doigts toujours posés sur son nez ; en passant, il me jette un coup d'œil}* ! Allez, on continue... (...)

LB, pendant tout l'échange, est cordiale et souriante ; sa main posée sur l'épaule de l'élève est incontestablement un signe d'encouragement et un renforcement de la relation, et son regard soutenu est une reconnaissance manifeste de son jeune interlocuteur et un lien phatique. Mais comment l'enfant gère-t-il tous ces signaux ? Il est fort possible que son acquiescement final, timidement proféré<sup>245</sup>, soit plus causé par la docilité que par la compréhension ; aucun indicateur corporel ou énonciatif ne traduit l'aboutissement d'une heuristique et la motivation par l'affectif cède peut-être ici la place à une consensualité qui fausse en réalité les processus d'apprentissage et l'appréciation que peut en avoir l'enseignante.

La vidéo de LT, enfin, montre peu d'écarts significatifs entre les discours produits lors de l'entretien et les actes filmés un an après. Son souci de la praxis phonatoire, l'appui relatif sur les anamorphoses gestuelles et une discrimination affinée des phénomènes phonologiques semblent correctement réinvestis dans sa pratique et efficaces, pour autant que l'extrait filmé permette d'en juger. Je ne commenterai ici que deux très courts passages. Dans le premier, elle était un élève de grande Section, Marcus, qui s'efforce de lire au TBI le mot "lavabo".

73. LT : Marcus tu veux essayer ?... alors, Marcus, tu vas me faire...
74. un élève : Un facile...
75. LT : Celui-là...
76. Marcus : *{pendant toute sa prestation, il se tortille beaucoup; l'articulation est accompagnée d'un effort corporel manifeste ; comme ses mains sont cramponnées à sa chaise, c'est surtout le buste qui produit des mouvements rythmant les efforts articulatoires et les productions phonatoires ; la tête est associée à ses mouvements et l'expressivité faciale est importante}* [la]... [va] *{le [a] est très faible}*... [d]...
77. LT : Alors, celui-là, c'est pas le [d], c'est le...? *{+ gestes BM et mimique articulatoire marquée}*
78. Marcus : *{il regarde LT, produit d'abord un faible [ad] puis secoue la tête dénégativement et corrige}* [ab]
79. LT : [b] *{+ gestes BM}*
80. Marcus : [ab]
81. LT : Alors, reprends du début...
82. Marcus : *{toujours beaucoup de mouvements corporels}* [la]
83. LT : [la] *{ton descendant approbateur}*

<sup>245</sup> À la différence, le [ɔ̃] initialement proposé l'avait été très distinctement : le volume marque donc ici la façon dont le locuteur assume son énoncé.

84. Marcus : [d] *{très faible}*... euh... [la]-[va] *{cette dernière syllabe est dite sur un ton descendant, comme conclusif, et Marcus regarde rapidement LT pour quêter son approbation}*... [bo]... lavabo ! *{son corps se redresse et se détend ; il se lève, s'approche du tableau quand LT révèle le dessin, puis retourne se rasseoir}*
85. LT : Lavabo... c'est bien

LT assure là un guidage minimal qui évite de par trop induire les réponses de l'élève ; sa première intervention, pour corriger la proposition erronée du [d], se limite à une contre-proposition uniquement soutenue par le geste Borel-Maisonny et la mimique articulatoire (un précédent exercice était consacré à ce type de "lecture", et les élèves y sont manifestement bien entraînés). Marcus observe LT et corrige ; il semble qu'il s'appuie surtout pour cela sur la mimique articulatoire produite par LT, bien distincte pour la labiale [b] et la dentale [d], car il effectue d'abord un bref essai articulatoire muet. Ensuite, LT valide le phonème consonantique seul, par reproduction en écho {elle essaie probablement dans le même temps de dissocier la proposition [ab] de Marcus puisque celle-ci correspond à un découpage syllabique erroné}. Marcus reprenant la forme [ab], elle lui propose alors de relire le mot entier {escomptant certainement que sa structure syllabique simple C-V-C-V-C-V permettra à Marcus de corriger facilement sa proposition}. Marcus lit la première syllabe, et LT valide par reprise en écho. Le [d] réapparaît fugitivement, comme un parasitage (souvenir immédiat des essais précédents, ou difficulté récurrente à discriminer le <b> et le <d>), mais la suite du déchiffrage se déroule sans encombre (le procédé a donc bien permis de lever le mauvais découpage syllabique), et c'est avec une satisfaction évidente que Marcus prononce à la fin le mot complet (l'augmentation sensible de volume montre qu'il assume son propos) ; son corps se détend et il se lève de sa chaise pour aller observer l'image qui apparaît au TBI (validation). Ce dernier déplacement n'est probablement pas causé que par le souci de vérification ; il s'agit aussi de la "libération" du corps après l'effort de déchiffrage-profération. Marcus agira d'ailleurs de même à la fin de la leçon, lorsqu'il lira le mot "mètre".

Dans un moment antérieur de la leçon, LT dirige un exercice où les élèves doivent distinguer, dans différents mots, la labio-dentale sourde [f] de sa correspondante sonore [v].

86. LT : Ils se ressemblent beaucoup ces deux sons... (...) vous vous rappelez ? (...) Qu'est-ce qui les différencie, le [f] et le [v] *{elle met sa main sur sa gorge}* ?
87. Élève 1 : Les cordes vocales.
88. LT : Dans lequel il y a les cordes vocales qui vibrent ?
89. Élève 2 : *{il fait des essais articulatoires en se tâtant le larynx}*...
90. Élève 1 : Le <v>
91. LT : Dans le [v], on sent les cordes vocales qui vibrent alors que dans le [f] les cordes vocales elles font rien, elles bougent pas. (...)

Rien à redire à tout cela, hormis peut-être qu'il est abusif de dire que pour les consonnes sourdes "les cordes vocales ne font rien et ne bougent pas" (elles ont au moins effectué le mouvement de rétraction

qui libère largement le passage glottal) ; mais il faut peut-être que LT se garde de conclure que les élèves ont "compris" simplement parce qu'ils produisent le terme attendu et le geste associé<sup>246</sup>. Voici ce qu'ont déclaré les mêmes élèves lors de l'entretien que j'ai eu ensuite avec eux ; le rôle, l'emplacement des cordes vocales et même le ressenti de leur fonctionnement ne sont manifestement pas des connaissances tout à fait stabilisées :

92. GS : Depuis un petit moment, on parle ; je vous parle et vous parlez... mais comment on fait pour parler ? vous faites quoi pour faire du bruit avec la bouche?"  
*{ E 3 se palpe la gorge et le sternum, en faisant des mouvements buccaux }...*
93. E 2 : *{arrondissement labial}* dd... doudou... *{rire}*
94. E 4 : Je sais : avec les cordes vocales  
*{E 5, 6, 7, 8 se touchent la gorge}*
95. E 9 : *{se palpant la gorge}* aaah...
96. GS : Où c'est, les cordes vocales ?  
***{E 3 pose l'index et le majeur à cheval sur son arête nasale, puis s'aperçoit de son erreur en regardant E 4}***
97. E 4 : Là *{il passe horizontalement sa main droite à plat sur sa gorge}*
98. GS : Qu'est-ce qu'elles font?
99. E 4 : Ben, elles vibrent
100. GS : Tu les sens vibrer ?
101. E 4 : **mmmh...** *{attitude sceptique}*  
*{E 2, 3, 5, 8, 9, 10 se palpent la gorge ; E 2, 8, 9 effectuent en outre des mouvements buccaux}*
102. GS : Et puis ? il n'y a que les cordes vocales ?  
*{E 2, 5, 6, 8, 11 se touchent la gorge en effectuant des mouvements buccaux accompagnés ou non d'émissions sonores}*
103. E 11 : *{se touchant le larynx}* Comme le "z"
104. E 7 : Y'a la bouche (...) ça nous fait ouvrir la bouche pour parler *{elle se palpe la gorge}*

### 3.3.9. Interprétant

#### **I = interprétations et décisions, concepts, notions et valeurs**

Enseignants de l'enquête : Interprétants intermédiaires (récits mémoriels), Interprétants finaux (entretien) / Chercheur : validation-réfutation des hypothèses, l'impossible conciliation, niveaux d'action des gestes, le mystère de la parole, la lecture des signaux corporels, corps-culture-représentations-apprentissages

Conformément au principe d'enchâssement des schémas hexadiques (*supra* 3.3.3.), je m'intéresserai d'abord aux enseignants de l'enquête, en voyant comment ont évolué leurs Interprétants, dans leur pratique (Cours d'expérience) et éventuellement lors des entretiens ; puis, reprenant la position du Chercheur, je passerai à l'Interprétant dégagé au terme de ces analyses.

<sup>246</sup> Je concède volontiers qu'il est souvent difficile de faire autrement en classe, qu'il est impossible de tout vérifier tout le temps vu que même les "preuves" devraient à leur tour être réexaminées, et qu'il est déjà très louable d'utiliser de tels outils, de telles notions et de tels protocoles ; mais la position de recherche permet justement ce genre de prise de distance.

Des Interprétants intermédiaires sont apparus au cours de l'enquête, et certains ont été évoqués *supra*<sup>247</sup>. Je ne reviendrai ici que sur quelques-uns d'entre eux.

Nous avons ainsi vu que les enseignants attribuaient à la gestuelle différentes vertus, chacun étant plus sensible à certaines qu'à d'autres. Outre leur intérêt pratique (exercices et évaluations), les gestes ont donc une fonction d'*accroche* (dynamisation, motivation, ludicité). Ils peuvent agir comme *déclencheurs*<sup>248</sup> (que ce soit par amorçage sensorimoteur ou par un quelque autre mécanisme) et ont aussi un rôle d'*ancrage* (mémorisation, associations). Le processus de *fixation-mémorisation-réactivation* est associé par les uns à une mémoire phonétique ("enregistrement" des sons) ou phonologique (la conscientisation puis la structuration opératoire), par d'autres à un processus reliant mémoire phonopraxique (articulation des phonèmes) et mémoire corporelle (gestuelle anamorphique), par d'autres encore à la mémoire visuelle (les phonèmes convertis en images graphophoniques). Beaucoup d'enseignants louvoient entre ces conceptions mais certains penchent nettement vers l'une ou l'autre position ; dans le système scolaire français, l'enjeu du lire-écrire étant rapidement considérable, le niveau d'exercice (Grande Section et au-delà) détermine souvent la prévalence de la dimension visuelle et graphémique. Les gestes permettent aussi, par le simple fait de donner une visibilité et une spatialité aux sons, une meilleure "matérialisation" de ces derniers, et des possibilités de *manipulations* précieuses pour la combinatoire et la syllabation. Les enseignants de l'enquête sont unanimes pour reconnaître à la méthode Borel-Maisonny un impact positif sur leur enseignement et aucun n'a signalé d'effet fâcheux ; à défaut d'être toujours efficace, la méthode gestuelle ne saurait donc être nocive. LS 5-13 signale toutefois qu'avec une élève dysphasique il lui a fallu faire preuve de circonspection à cause d'une sensibilité particulière aux images. On pourrait aussi penser que des élèves présentant des problèmes dyspraxiques rencontreraient des difficultés avec la gestuelle ; aucun enseignant ne l'a clairement signalé, mais c'est peut-être ce qui est en jeu lorsque VJ et AS évoquent des cas liés à la question de la latéralisation (GS 46 > VJ 47-AS 77) ; dans la vidéo de la leçon de LB, on assiste à un exercice où les enfants doivent composer des "syllabes gestuelles" : ils doivent respecter un ordre gauche-droite (sens de la lecture ; LB assise devant le tableau effectue ses gestes en miroir, main droite puis main gauche) ; c'est très compliqué pour certains, et beaucoup, pour la syllabe [so], ont du mal à coordonner le geste sinueux du [s] avec celui, statique, du [o]. Dans les questionnaires initiaux, DB, une enseignante de CP n'ayant finalement pas participé aux entretiens avait signalé que le système gestuel constituait un *apprentissage supplémentaire*<sup>249</sup>, et qu'outre la surcharge de travail pour les élèves, il grevait d'autant les autres enseignements ; elle ajoutait qu'elle avait aussi rencontré des phénomènes d'"*inhibition de certains enfants face à l'utilisation de la gestuelle : ils regardent les gestes proposés, y associent le phonème correspondant mais ont certaines réticences à les reproduire avec le son associé*". Enfin, bien qu'elle n'y

---

<sup>247</sup> 3.3.5. ; 3.3.7.

<sup>248</sup> Il s'agit aussi bien du déclenchement initial des apprentissages, que des déclenchements ultérieurs des actes de lecture oralisée, par exemple.

soit pas revenue lors de l'entretien, AG avait dans son questionnaire initial relaté un épisode où la mère d'un élève sourd s'était élevée contre la gestuelle Borel-Maisonny ; elle craignait des confusions avec le système de la LSF<sup>250</sup> qu'apprenait simultanément son enfant (la différence entre les deux systèmes a été abordée dans une discussion avec MPh, que j'évoquerai *infra*). Ces critiques et objections semblent très marginales, mais on ne peut les compter comme nulles : la modalité gestuelle doit être abordée avec ses spécificités et il est normal qu'elle puisse poser quelques problèmes à des élèves. BD 48-54 déplore que certains gestes soient "*trop compliqués à faire*" ou que leurs différences se jouent "*à un doigt près*" : "*donc c'est difficile pour les enfants*" ; comme d'autres, il cite les gestes du [k] et du [g]. Il rejoint en cela des déclarations fréquentes sur les réseaux Internet, telles celles que j'avais évoquées *supra* (chapitre 1, 1.8.2. Rayonnement et diffusion) ; d'autres enseignants de l'enquête en ont formulé de semblables (LT 16, LB 3) et, comme leurs collègues des réseaux Internet, ils ne se privent pas d'apporter au système gestuel les modifications qui leur semblent pertinentes. Nous avons vu par exemple que LT (109-115) avait conçu un geste (et réalisé l'image correspondante en modifiant la photo originale) pour le [ɔ] ; par contre, elle ne prend pas en compte l'opposition [ø]/[œ] (LT 121-127). AG (67) neutralise toutes les oppositions entre voyelles ouvertes et fermées. LB modifie plusieurs gestes : poussée par son intérêt pour le graphémisme et s'appuyant sur l'écriture en capitales qu'elle juge plus pratique<sup>251</sup>, elle a par exemple transformé le signe du [l] (index ascendant figurant l'élévation de la pointe linguale) pour lui donner l'aspect du <L> (pouce et index perpendiculaires ; le mouvement ascendant est conservé) ; elle a aussi modifié les gestes du [f], du [k] et du [g] (LB 3), et ceux du "ou" (= [u]) et du "oi" (= [wa]) (LB 33, 75) (les références graphémiques créent d'ailleurs ici une assimilation discutable). MP a aussi personnalisé son geste du [l] : le trajet de l'index décrit une boucle figurant le tracé de la lettre en cursive. D'autres gestes sont tout simplement éliminés, parce que jugés inutiles (ils sont présentés à la fin des manuels et ceux-ci, comme les autres textes de cadrage, affirment que l'utilisation de la gestuelle n'est plus nécessaire après le milieu de l'année scolaire), malcommodes ou embarrassants (ce dernier trait est rarement apparu dans les discours spontanés, mais questionnements et indices complémentaires permettent d'affirmer qu'il est aussi déterminant) ; c'est le cas par exemple du "oin" (LT 109-115), mais surtout du "x" (NS 48 ; SC 1 ; LT 109-115 ; MPh 205 ; HG 323-CHD 325 ; SG 213 ; BD 46). PB déclare avoir gardé une entrée "x" comme dans la méthode originale (dans le CD-Rom de "la Méthode de lecture de Roman", il y a donc une carte "x", baptisée "Exodia" et associée au "son" [ks]) mais il en reconnaît toute l'incongruité et concède avoir "*dû faire un choix là-dessus*" (GS 46 > PB 47-51). Seule AG tente d'intégrer franchement le "x" dans le système global, mais elle ne s'appuie plus sur la gestuelle

<sup>249</sup> C'est un reproche classique ; je reviendrai ultérieurement sur cette question récurrente.

<sup>250</sup> La Langue des Signes Française, système utilisé par les sourds.

<sup>251</sup> LB 23 : *euh... ben, au départ moi je travaille beaucoup en capitales... parce que j'ai une double... un double niveau, si tu veux / donc je les embrouille pas trop, surtout en début d'année, on travaille essentiellement sur les capitales (...) / donc j'essaie de raccrocher un peu tout le monde, donc capitales hein, parce que c'est... ce sont des lettres qu'ils connaissent... qu'ils pratiquent depuis la Petite section... donc voilà après, c'est vrai que moi ça m'intéresse bien d'avoir... quand je fais le signe, qu'on puisse retrouver la forme de la lettre.*



lorsqu'elle le traite et évite donc de l'assimiler à un phonème (AG 236-250). Cela pose quelques problèmes, ne serait-ce que de désignation ; en AG 238 ("*ben, le <x> / la lettre [ks] ... le son [ks]*"), l'enchaînement des désignations, toutes insatisfaisantes, traduit bien les difficultés à cerner un référent inconsistant. AG tente néanmoins de "répondre aux questions" que peuvent (se) poser les élèves (AG 250) en commençant "*par ce qui est le plus évident*" (AG 240) et en remettant à plus tard les "*complications*" (AG 250). Nous avons déjà vu que le renvoi à "plus tard" peut parfaitement être justifié, mais qu'il constituait aussi un procédé d'esquive ; ce procédé est de surcroît itératif, et le cursus scolaire présente ainsi un certain nombre de questions toujours repoussées et jamais résolues (nous avons vu ce traitement appliqué par exemple à la liaison et à certains traits orthographiques). Il faudrait ajouter à ces modifications apportées à la gestuelle Borel-Maisonnay toutes les altérations involontaires telles que "l'oubli" de la constriction labiale pour le geste du [m]. En résumé, pour la question de la commodité et de la pertinence des gestes, il conviendrait donc de repenser le système de codification et certainement d'approfondir l'apprentissage de la gestuelle elle-même en explorant davantage la dimension anamorphique.

Pour ce qui est de "l'inhibition gestuelle", j'ai souvent affirmé tout au long de ce travail que le recours aux gestes permettait au contraire de donner une meilleure place à la corporéité et contribuait à libérer le mouvement<sup>252</sup>. Mais il serait naïf de croire que tout se fait magiquement<sup>253</sup> ; chaque individu peut appréhender différemment la question en fonction de ses référentiels et antécédents personnels. La remarque citée *supra* ("*inhibition de certains enfants face à l'utilisation de la gestuelle : ils regardent les gestes proposés, y associent le phonème correspondant mais ont certaines réticences à les reproduire avec le son associé*") émane d'une enseignante de CP ; peut-être ses élèves découvrent-ils alors la méthode Borel-Maisonnay et, ne s'y étant pas familiarisés en Maternelle, sont-ils alors décontenancés ; peut-être même trouvent-ils déjà que ce genre de pratique est "bonne pour les bébés de Maternelle". Mais l'inverse est possible et des élèves peuvent associer la gestuelle au travail du CP :

*MPh 59 : je pense qu'ils arrivent en se disant : "bon, c'est le CP, on apprend" / enfin, y a tout le truc autour / l'école... enfin, l'année importante parce que t'apprends à lire, etc / du coup, le [o] de <Belo>, le [o] ça se fait comme ça {geste BM}, ils savent le [o] depuis longtemps, que c'est... ils savent le reconnaître / ben ils, euh... je pense que... peut-être c'est... j'imagine que dans leur tête, ben c'est comme ça qu'on apprend à lire, c'est... on fait des gestes / du coup ça...*

Quoi qu'il en soit, si la méthode Borel-Maisonnay peut générer quelques difficultés dans l'expression gestuelle, c'est justement parce qu'elle sollicite cette modalité trop souvent négligée dans les pratiques

<sup>252</sup> SC 27 déclare cependant que ceci ne lui semble pas nécessairement libérer la parole et la communication : *non, j'ai pas ressenti de... non / par contre... bon, il y a... il y a... j'ai eu... euh, des... des choses très très bonnes au niveau des gamins qui avaient des problèmes de prononciation, là oui, là tu vois... mais sur le plan de la communication, j'ai rien remarqué de...*

<sup>253</sup> LS 188 fait remarquer que la méthode s'inscrit dans l'univers scolaire auquel il est nécessaire que les enfants adhèrent quelque peu, mais elle précise aussi que cet enrôlement est sans doute la cible principale des débuts en Maternelle : *si... s'ils sont pas élèves... parce que s'ils sont... la Petite Section c'est un peu le but... mais s'ils le sont pas, c'est... voilà, c'est pas ça qui va...* Pour cela, la méthode Borel-Maisonnay peut justement constituer un outil intéressant, comme le montrent les lignes qui suivent.

scolaires. On peut établir sur ce point un parallèle avec la LSF mentionnée par AG dans son questionnaire. Je me souviens qu'à mon tout premier cours d'initiation à la LSF<sup>254</sup>, le formateur a commencé par déclarer<sup>255</sup> qu'on ne pouvait pas être "timide" dans le monde des sourds : il fallait bouger le corps, les membres, les mains, le visage, toucher les autres et aussi accepter d'être touché, observé, dévisagé. Cela pourrait être au départ plus ou moins facile pour certains, mais c'était de toute façon une nécessité absolue. Selon lui, ces éventuels problèmes disparaissaient d'eux-mêmes à l'usage. De fait, tous les stagiaires ont fini par développer leur gestuelle et leur mobilité à un niveau suffisamment efficace ; et pour autant que je puisse en juger, j'ai toujours trouvé la société des sourds et leurs modalités communicationnelles conviviales et "corporellement désinhibées".

Enfin, plusieurs enseignants ont évoqué les limites de la méthode Borel-Maisonny. La gestuelle, excellent moteur initial, devient effectivement encombrante au-delà d'un certain stade car elle ralentit le processus de lecture et entretient une focalisation sur les signifiants, ce qui gêne l'accès au sens du texte. L'exemple de Roman, l'élève autiste de PB est une parfaite illustration de cette question. Si la méthode permet d'initier les mécanismes de la lecture (mais aussi ses premières représentations : il ne faut pas oublier que les enfants de Maternelle font là leurs premiers pas dans l'univers des textes, même s'ils sont encore rudimentaires), elle doit donc être associée à d'autres apports. La déficience de référents lexicaux ou culturels ne permet pas de se saisir d'éléments pourtant correctement déchiffrés ; le défaut de Référent ne permet pas d'achever le processus d'actualisation du sens : le Signifiant ne peut susciter de Signifié pertinent (SC 33-37). BD 40 déclarait que le matériel Borel-Maisonny lui-même (images des gestes et manuels) était peu porteur de motivation et de sens. SG 157 et AG 194 évoquent aussi la nécessité d'apports culturels complémentaires. La gestuelle n'est donc ici envisagée que comme une mécanique ; c'est une de ses caractéristiques indéniables, mais si on lui dénie très généralement toute valeur sémantique, c'est peut-être aussi parce que cette dimension est fort peu explorée : nous avons vu *supra* que la gestuelle (et plus largement la corporéité) pouvait aussi être appréhendée comme anamorphose de la parole, comme outil heuristique et comme vecteur de l'affectivité.

Des Interprétants ont aussi émergé lors des entretiens, au cours desquels certains enseignants ont remis en question des positions antérieures, clarifié quelques difficultés ou décidé d'ajustements ultérieurs. NS 34 s'interroge sur son utilisation trop étriquée de la gestuelle ; PB 92 se demande toujours pourquoi la méthode Borel-Maisonny a permis à son élève autiste d'accéder à la lecture ; SG 68 et 177 déplore ses lacunes théoriques en phonétique et phonologie ; BD 16 ("*hmmm... c'est une bonne question...*") ne sait pas exactement quel est le rôle des gestes et comment ils fonctionnent mais finalement en BD 22 il explique que selon lui le codage gestuel, relativement arbitraire, permet des entrées croisées et un bon ancrage dans la situation d'apprentissage vécue ; AG 11-13 a beaucoup réfléchi

---

<sup>254</sup> En 2010-2011 et 2011-2012.

<sup>255</sup> Le formateur étant lui-même sourd et muet, cette déclaration préalable a été faite par un interprète...

à la question de la corporéité ("*ça, c'est un petit vélo que... que j'ai mis en marche quand on parlait*<sup>256</sup> *et... qui a continué à marcher après et... (...) et finalement... je crois que la réponse elle avait pas encore émergé quand tu m'as posé la question*"). Mais c'est aussi AG qui reste la plus sceptique sur l'utilité pratique de certaines considérations théoriques : AG 71 (les voyelles ouvertes et fermées, et les variations régionales), 85 (les questionnements théoriques du chercheur et les "*poils sur les œufs*<sup>257</sup>"), 127 (le sens de l'écriture et l'orientation des lettres<sup>258</sup>), et peut-être 264 (sourdes et sonores). LB 102 s'interroge sur la pertinence d'un des ses outils personnels : comme elle a modifié certains gestes de la méthode originale, tous peuvent désormais être accomplis d'une seule main ; elle peut donc faire réaliser des syllabes simples par ses élèves ; mais se pose alors le problème du sens de la lecture ("*et euh... voilà / mais... j'ai un petit peu arrêté... / alors, je le fais hein, mais j'ai un petit peu arrêté parce qu'il y avait une copine qui... enfin, une collègue qui m'avait dit : bon, attention parce que le [pa] {gestes correspondants : [p] de la main droite, [a] de la main gauche}, ça peut être [ap] aussi... / tu vois ? / le fait de montrer [pa] {[p] de la main droite, [a] de la main gauche}, et après de montrer [ap] {[a] de la main droite, [p] de la main gauche}... bon / donc, si tu veux...*") ; dans la vidéo, on la voit néanmoins pratiquer cet exercice<sup>259</sup>... et effectivement certains élèves semblent éprouver quelques difficultés.

À la fin de l'entretien, SC 92 déclare avoir pu éclaircir la fonction des gestes ("*ben, tu y as quand même pas mal répondu là, au sujet justement de **savoir si on représente un graphème ou un phonème avec les gestes** / ça c'est pas très clair / quelquefois c'est vrai que, bon, voilà hein, y'a pas de doute / et puis d'autres euh... / ouais, y'a des petites choses.*") ; LT 165 a compris la distinction sourde-sonore ("*d'accord / donc "sonore" c'est quand ça vibre, c'est quand y'a...*"), et nous avons vu que dans le document vidéo où elle apparaît un an plus tard, elle réutilise cette donnée ; HG 149-CHD 153 semblent avoir fait la même découverte (palpations laryngales) et HG 179 a mieux compris la valeur anamorphique de certains gestes (mais dans le document vidéo il y a assez peu recours) ; MPh 117-141 a beaucoup questionné sur la nasalisation (mais, dans le document vidéo, cela semble lui avoir été peu utile pour expliquer la liaison "u (n)animal"...), il a apparemment mieux cerné le cas du "x" (199-205), et c'est avec lui que j'ai eu l'occasion de clarifier la différence entre le système gestuel Borel-Maisonny et la LSF :

*GS 166 : et après tu avais un questionnaire sur les lettres muettes, les <s>, les <x>... pourquoi ? c'était quoi cette histoire ?*

*(...)*

*MPh 184 : (...) là, pour le CP, dans le questionnaire par rapport à la méthode, je... {mimique d'impuissance et d'incompréhension} / probablement ouais... / parce que le <h> par exemple... je l'ai pas là {dans le classeur de sons} le <h>... / le <h> muet, on l'a fait mais je... je...*

<sup>256</sup> L'entretien avec AG avait été précédé d'une discussion non enregistrée.

<sup>257</sup> Italianisme correspondant au français "chercher la petite bête".

<sup>258</sup> Cette importante question fera l'objet *infra* d'un approfondissement).

<sup>259</sup> LB, qui a peut-être essayé d'améliorer son dispositif, semble alors privilégier la modélisation "en miroir" ; mais manifestement tout n'a pas été systématisé et les élèves, qui sont en période de latéralisation, ont du mal à gérer ces paramètres spatiaux.

GS 185 : mais le <h> muet, par définition il doit pas avoir de signe...

MPh 186 : ouais ouais/ mais justement... / il faudrait une page<sup>260</sup> sans... sans geste

GS 187 : d'accord / ceci à distinguer par exemple, je sais pas moi, de l'alphabet<sup>261</sup> des sourds-muets dans lequel tu vas avoir un signe pour les lettres muettes puisque lui il fait référence à l'écriture

MPh 188 : ah oui ? il fait référence à... / je savais pas...

GS 189 : eh ouais / l'alphabet sourd-muet il est pas phonétique

MPh 190 : si tu dis "hérisson"... / ah ! l'alphabet ! oui...

GS 191 : dans l'alphabet sourd-muet, c'est {je fais en même temps les signes de l'alphabet LSF} <h>, <e>, <r>, etc / tu vois, on découpe lettre par lettre

MPh 192 : oui, oui, d'accord

GS 193 : puisque eux leur ancrage il est uniquement sur...

MPh 194 : pour l'écriture...

GS 195 : si tu fais {gestes LSF du <e>, du <r> et du <i>} ils comprennent pas, quoi

MPh 196 : d'accord

GS 197 : alors que là {dans la méthode BM} on est vraiment sur un système de signes qui renvoie non pas à un alphabet écrit mais qui met le son au centre de l'histoire

SG, quant à elle, semble avoir reconsidéré la question des digraphèmes <ou> et <oi> :

SG 238 : tu as raison, tu as raison, hein... ça j'y ai même pas réfléchi... / c'est vrai qu'il y a deux sons {elle fait le geste BM et l'observe}, et que du coup y avait qu'un son dans le...

(...)

SG 242 : ouais / mais je sais même pas lequel c'est le <oi>, tu vois... le son {lapsus pour : le geste} c'est quoi, du <oi> ?

(..)

SG 248 : ouais / ben là, tu vois, pour le "oi" par exemple... mais de toute façon, le <oi> c'est vrai que c'est difficile parce que tu as vraiment deux sons, quoi... donc...

Au cours des entretiens ou à leur issue, certains enseignants ont explicitement déclaré avoir décidé d'infléchir leur pratique ou d'adopter tel ou tel dispositif (suggéré par le Chercheur, relayé par lui depuis un autre participant, ou émergeant dans l'entretien). Ainsi LT, que la question de la syllabe préoccupe, se dit-elle intéressée par un exercice où le noyau vocalique est mis en évidence par le ressenti des mouvements du maxillaire :

GS 175 : c'est ce que je te mets là-dedans {document} / les consonnes se caractérisent par de la fermeture, les voyelles par de l'ouverture / tu peux pas prononcer... euh, tu peux prononcer pratiquement... bon, y'en a des plus compliquées... toutes les voyelles... en... tu les obliges à garder la bouche ouverte / ils vont faire [a]-[O]-[e]-[o]... / on va y arriver à peu près / essaie de faire un [v] comme ça, ça marchera pas

LT 176 : oui, oui, c'est... c'est une bonne idée ça

LS 85-MP86 adoptent le dispositif inspiré de LB 5, consistant à faire effectuer des explorations

<sup>260</sup> Dans le "cahier de sons" des élèves.

<sup>261</sup> Il s'agit bien de l'alphabet, où un signe est associé à chaque lettre (c'est cela que MPh rapproche du système gestuel Borel-Maisonny, illusionné par l'ambiguïté que ce dernier laisse subsister entre phonèmes et graphèmes), ce qui permet à un sourd "d'épeler" un mot écrit, par exemple un nom propre pour lequel il n'y a pas (encore) de signe idéogramme (ou "idéokinésique") ; la LSF usuelle fonctionne, elle, en associant un signe à chaque sème et totalement indépendante de toute

phonopraxiques par les élèves en les plaçant deux par deux en vis-à-vis afin que chacun puisse voir ce que fait l'autre. SG enfin déclare qu'elle va revoir ses progressions à partir des spécificités des phonèmes (SG 191) et qu'elle va reconcevoir son utilisation des images des gestes pour mieux explorer leur dimension anamorphique et les associations phonopraxiques (SG 201).

Même s'il n'est pas possible de préjuger de la suite effective de ces acquisitions et de l'application réelle de ces décisions<sup>262</sup>, il est intéressant de relever qu'elles concernent majoritairement les objets interrogés par cette recherche et qu'elles soutiennent l'hypothèse de la pertinence des problématiques de la corporéité et la difficulté pour les enseignants à appréhender le processus d'actualisation des signifiants. Elles montrent aussi que certaines représentations défectueuses peuvent être clarifiées par ces problématiques converties en formulations et artefacts pertinents.

On peut donc poser, à ce stade de l'étude, que les critères de validation-réfutation définis *supra* (3.3.1. Constats, hypothèses et critères de validation-réfutation) sont positivement respectés, et que le paradigme de la corporéité dans l'actualisation des signifiants :

- ⇒ constitue rétrospectivement un point aveugle dans les cursus de formation des enseignants
- ⇒ est empiriquement perçu par certains enseignants comme une composante fondamentale des apprentissages langagiers
- ⇒ est empiriquement associé par certains enseignants aux processus d'apprentissage, ici dans l'emploi de la méthode gestuelle Borel-Maisonny
- ⇒ reste largement opaque dans ses principes et dans son fonctionnement pour la majorité des praticiens, faute d'une sensibilisation et d'une formation suffisantes
- ⇒ est parfois mal géré car les outils et les références disponibles laissent certains concepts dans l'ombre, ne permettent pas une bonne compréhension synthétique du système et escamotent sa structuration et sa syntaxe
- ⇒ tend souvent à être prématurément "aspiré" par le sémiotique
- ⇒ constitue cependant aussi un appui ou une ressource informelle.

Cependant, l'Interprétant final du Chercheur ne se limite pas à ces vérifications. Les problématiques de la corporéité dans l'actualisation des signifiants, leur mise en œuvre et leur application à l'usage de la méthode Borel-Maisonny se sont révélées productives sur plusieurs questions. Par exemple, l'amalgame indéterminé entre phonèmes et graphèmes et la tentative pour instaurer une notation cohérente basée sur des graphèmes "standards" se heurte rapidement aux réalités du système graphophonique du français. Le tableau donné en annexe 39 répertorie les différentes correspondances entre phonèmes et graphèmes (et lettres) ; la complexité de l'ensemble saute aux yeux, ainsi que la rareté

---

référence phonique (Sacks, 1996).

<sup>262</sup> Pour quatre enseignants, les vidéos réalisées un an après montrent que les entretiens ont manifestement laissé une trace et que les intentions semblent en conformité avec les déclarations ; mais elles montrent aussi que la mise en œuvre est souvent



des appariements simples (repérés en grisé) : ils ne concernent pratiquement que des phonèmes dont la notation en API reprend le graphème (hormis pour le <j>) et celle-ci permettrait donc, justement, de mieux discriminer tous les autres, qui sont souvent les plus représentés dans les productions langagières. L'entreprise de Suzanne Borel-Maisonny et de ses continuateurs est donc une impossible conciliation qui conduit à des errements tels que nous avons pu en repérer (digraphèmes vocaliques ou pseudovocaliques, "x"), et tout porte à penser qu'il serait préférable de distinguer le stade du travail phonologique (basé sur une approche et des outils réellement phonémiques et phonopraxiques) prépondérant en Maternelle, de celui de l'accès au lire-écrire où le système graphémique doit être considéré dans sa dimension graphophonique mais aussi dans ses autres spécificités (histoire de la langue et étymologies, codages morphosyntaxiques, etc). Rien n'empêche de croire que cette façon de procéder puisse fonctionner, et le prototype que j'avais établi (annexe 36, Propositions) montre qu'il est même possible d'assurer une transition cohérente entre les deux stades. Le niveau d'action de la gestuelle n'est en effet pas le même selon qu'il s'agit d'entendre, de dire, de lire ou d'écrire.

Dans le premier cas, pour que le son perçu soit associé au geste, il semble que l'élève passe d'abord par un stade mimétique<sup>263</sup> (c'est ce que montrent les vidéos) ; en réalité, ce n'est donc pas que le son qui est le référent initial, mais c'est la prestation phonatoire de l'enseignant (peu d'enseignants entament le processus didactique par une écoute d'enregistrements décorporisés ; et tout porte à croire qu'ils ont raison), et c'est par approximations phonopraxiques que le son sera exploré, discriminé et identifié ; il pourra alors être associé au geste qui, s'il présente des traits anamorphiques pertinents, permettra la fixation et l'affinement. Cette mise en relation du geste-support, de la sensation articuloire (et de tout le jeu phonopraxique) et du son pourra alors être réinvestie dans le "mieux dire" (c'est, très schématiquement, le principe de la rééducation orthophonique ou des corrections verbo-tonales). Il est clair que la référence graphémique n'est pas ici nécessaire, tout au plus peut-elle fonctionner comme ancrage d'appoint<sup>264</sup> (lorsque c'est possible) pour préparer les stades ultérieurs, ou pour clarifier les occurrences éventuelles (l'écrit apparaît très tôt dans l'environnement scolaire). Lorsqu'il s'agit de lire, le geste est "appelé" par le graphème (lorsque celui-ci a été caractérisé) et, s'il présente des traits anamorphiques pertinents, il pourra à son tour activer la procédure phonopraxique qui aboutira au son<sup>265</sup> (si le geste n'est qu'une représentation du graphème, on peut alors dire qu'il est ici redondant puisqu'il ne remémore que ce qui est déjà donné visuellement). Cependant, il faut pour cela que cette dimension phonopraxique ait été correctement in-corporée, faute de quoi le geste peut n'être qu'un signifiant "vide", comme le montre l'élève Emma dans la vidéo de HG. L'association, purement formelle, entre le

---

encore bien difficile. Ceci nous renvoie à la question d'une réelle formation des enseignants à ces principes et à ces outils.

<sup>263</sup> Les nourrissons font de même.

<sup>264</sup> Comme l'a montré Stanislas Dehaene (2007), les processus de la lecture et de l'écriture s'élaborent dialectiquement ; et les autres processus cognitifs permettant la structuration du flux langagier fonctionnent certainement de la même façon ; un signifiant visuel non équivoque (ou dont la labilité est bien repérée) contribue donc *ab initio* à mettre en place la structuration phonologique.

<sup>265</sup> Je ne m'occupe pas ici des éléments sémantiques et culturels intervenant aussi dans la lecture, et déjà examinés *supra* .

graphème <d>, le geste Borel-Maisonnny correspondant<sup>266</sup> (la main dans le dos) et le phonème [d] ne peut aboutir ; Emma reste enclose dans une recherche mémorielle et cognitive sans issue et l'on peut assister à ce curieux échange avec HG où la recherche de la maîtrise cognitive paralyse les compétences spontanées. Après avoir lu le prénom de l'auteur, "*Dominique*" (elle a donc déjà lu sans difficulté un premier <d>), elle achoppe sur son nom, et répond à la demande de HG ("*Qu'est-ce qui t'embête ?*") : "*Le <d>*" (prononçant donc encore une fois le phonème, sans difficulté) ; suit alors l'étrange dialogue présenté supra. (HG : "*Quel est le son de <d> ?*") où le geste est convoqué de façon purement formelle, et se révèle peu efficace. Cela me rappelle le jour où un de mes élèves de collège auquel je demandais de produire une phrase négative m'a répondu, très sincèrement : "*Je ne sais pas.*" La réflexion semble ici paralysée par son propre formalisme, et totalement coupée de l'expérience vécue du sujet (les collégiens n'opposent-ils pas la vie au collège et "la vraie vie" ? Les savoirs de l'école se retrouvent ainsi déconnectés et stérilisés)<sup>267</sup>. Cela me rappelle aussi l'idée de suspension du mental" évoquée supra (chapitre 1 : 1.5.3. Éclairage 3 : l'aïkido), et de fait il semble que, dans le cas d'Emma, un procédé corporel aurait été plus efficace que des outils réflexifs inadaptés et improductifs. Enfin, lorsqu'il s'agit d'écrire, le geste associé au son (en supposant que les étapes phonologiques antérieures ont permis de bonnes associations) peut simplement servir à le caractériser et à l'identifier (il faut alors que l'élève puise dans les correspondances graphophoniques qu'il a intégrées), mais il peut aussi contenir des traits spécifiques du graphème (je néglige ici toutes les difficultés de transposition graphophoniques évoquées supra et mises en évidence par le tableau de l'annexe 39) et permettre sa remémoration (c'est la base de l'approche de LB, et une composante plus ou moins importante des pratiques de tous les enseignants de l'enquête) ; on peut aussi concevoir que l'accès au graphème se fait en combinant remémoration visuelle et remémoration phonopraxique (c'est ce que montre l'écriture sous dictée de Rita, dans la vidéo de MPh). Comme je l'ai dit précédemment, le stade phonologique est souvent plus négligé car les enseignants en ont une représentation moins solide, et parce qu'ils sont moins outillés. Or il apparaît nettement que les déficiences à ce niveau grèvent lourdement les apprentissages ultérieurs. Malgré les injonctions et les déclarations formelles de Suzanne Borel-Maisonnny et ses émules<sup>268</sup>, certains élèves abordent donc le lire-écrire sur des bases phonologiques défaillantes. L'impossible conciliation du phonémique et du graphémique évoquée supra aboutit donc à limiter et handicaper le premier stade, et par voie de conséquence à déstabiliser et affaiblir le second.

Certains enseignants ont évoqué "ce moment où l'élève comprend" ; il est généralement présenté comme

<sup>266</sup> Le geste, de surcroît, est mal mémorisé et mal maîtrisé.

<sup>267</sup> Cela ne concerne pas que les écoliers et les collégiens ; ce phénomène de "déconnexion" des savoirs est du même ordre que celui que j'avais repéré chez des étudiants de l'IUFM (cf. chapitre 1 : 1.3. Objectifs, point 3).

<sup>268</sup> Ouverture du chapitre "Enseignement de la lecture" dans l'ouvrage initial de Suzanne Borel-Maisonnny : "*D'abord une règle préalable et qui ne souffre pas d'exception : avant d'apprendre à lire à un enfant, on doit s'assurer que sa prononciation est correcte. Tout défaut d'articulation doit donc, en premier lieu, être corrigé. Avant d'apprendre à lire, il faut si possible savoir parler correctement.*" (chapitre 2 : 2.2. Les principes). Déclaration d'Isabelle Breil dans l'article "Coquelicot" (chapitre 2 : La méthode Borel-Maisonnny, encadré 1) : "*La conscience de la position articulatoire est pour Suzanne Borel-Maisonnny une condition sine qua non à l'émission d'un phonème*".

une *illumination* ou une *éclosion* (HG 353) soudaine. Mais cette comparaison escamote peut-être la réalité du processus. Le terme d'*illumination* est couramment utilisé dans le discours religieux, et il peut renvoyer à deux conceptions de l'heuristique religieuse. La première est exemplifiée par la conversion de Saul (*Actes des Apôtres*, 9, 1 – 19) sur le chemin de Damas ; elle a été commentée par René Girard (1999), qui y voit le symbole de la *grâce divine*. Lorsque Saul, qui jusqu'à présent a été totalement hostile à la parole évangélique, est brutalement touché par la lumière divine, il est d'abord frappé de cécité ; puis, après trois jours de jeûne et l'imposition des mains du disciple Ananie, il tombe de ses yeux "*comme des écailles*" : il se convertit et devient l'apôtre Paul. Ici, la lumière *s'impose* à l'individu malgré lui, de l'extérieur, et il *voit* alors ce qui était déjà là, devant lui et *évident*, seulement rendu invisible par son ignorance. *L'avant* n'était qu'errements, soubresauts et convulsions inutiles dont il convient de se purifier (le jeûne) pour les abandonner et les oublier. Cette représentation chrétienne de l'illumination mystique a influencé<sup>269</sup> les conceptions d'autres heuristiques, et a conditionné les systèmes d'enseignement : le savoir *apparaît* subitement, libérant l'être des vicissitudes matérielles (et corporelles) antérieures au sein desquelles il était jusque là enclos et contre lesquelles il se débattait.

Une autre conception de l'*illumination* est illustrée, dans la tradition orientale du bouddhisme zen, par le récit de la capture du bœuf (ou du buffle ; l'animal symbolise ici la *nature essentielle* de l'homme ou son *esprit de Bouddha*). C'est Kahuan Shien, maître zen chinois du XII<sup>ème</sup> siècle qui a donné à cet apologue sa forme canonique. Les dix étapes sont : chercher le bœuf, trouver les empreintes, première apparition du bœuf, attraper le bœuf, domestiquer le bœuf, ramener le bœuf à la maison, le bœuf oublié – le moi seul existe, le bœuf et le moi oublié, retour à la source, se rendre au marché avec des mains secourables (Kapleau, 1972). Ici, la *connaissance*<sup>270</sup> est atteinte au terme d'un cheminement signifiant, dont chaque étape importe, et c'est par cette confrontation au monde qu'elle s'élabore dans l'individu. *L'oubli* des dernières étapes n'est pas un reniement et un abandon mais une intégration, et les efforts préalables ne sont pas seulement une lutte, ils sont aussi une *construction*.

Si j'ai détaillé ces deux références religieuses, ce n'est pas pour explorer la dimension mystique de la méthode Borel-Maisonny, mais pour souligner les différences qu'impliquent ces deux conceptions de la connaissance-compréhension. Et pour pointer le fait que, dans la présente enquête, c'est surtout la première représentation qui prévaut dans les témoignages et les documents recueillis : lorsque l'élève comprend, c'est comme s'il s'ouvrait soudain à la vérité (qui était déjà devant lui, évidente, mais qu'il ne voyait pas), et les efforts et tourments antérieurs (qui ne traduisaient que son ignorance et ses tentatives de s'en extraire) disparaissent alors. Autrement dit, dans le cas qui nous intéresse ici : les tensions et agitations corporelles qui précèdent les actes de parole, de lecture ou autre, sont des soubresauts

---

<sup>269</sup> Ou reflète-t-elle des archétypes plus généraux, traversant aussi bien le domaine de la religion que celui de la connaissance ?

<sup>270</sup> Je simplifie énormément en réduisant l'*illumination* bouddhiste à une *connaissance*, et cela pourrait même être considéré par certains comme un contre-sens, mais il s'agit bien de l'accès à une relation au monde plus juste et plus large, et d'un enrichissement de l'individu.

chaotiques dont l'accès à la cognition affranchira (cf. Emma dans la vidéo de HG). C'est bien ainsi qu'est présentée la gestuelle dans les textes et manuels de la méthode Borel-Maisonny. C'est nier tout le pouvoir exploratoire et structurant de la corporéité (cf. Marcus dans la vidéo de LT).

Comme l'obscurité corporelle précède l'éclosion du savoir, elle précède aussi l'apparition de la parole. À la fin de son poème "L'huître", Francis Ponge écrit :

*"Parfois très rare une formule perle à leur gosier de nacre, d'où l'on trouve aussitôt à s'orner"*  
(Ponge, 1942).

L'expression "*formule perle*" peut être lue comme constituée de deux substantifs en apposition, le nom "*perle*" étant induit par le champ sémantique du texte et par la fin de la phrase ("*s'orner*") ; le sens de "*formule*" est alors un peu flou, mais le mot peut être perçu comme un diminutif néologique de "forme" (ce qui est étymologiquement justifié). Mais on peut aussi lire cette "*formule perle*" comme composée d'un substantif sujet et d'un verbe intransitif. "*Formule*" évoque alors la parole (que l'on formule), mais aussi la formule magique (une parole dotée de pouvoir) et la formule chimique (la perle est le résultat d'une "alchimie naturelle") ; "*perle*" évoque la distillation ou la formation de la rosée (le processus de liquéfaction de la vapeur d'eau étant invisible la goutte apparaît soudainement, comme *ex nihilo*). Dans ce cas, il faut entendre que la parole poétique (celle, "*très rare*", qui va "*orner*" le monde et anoblir les "*choses*") éclot subitement et comme magiquement dans la bouche du poète (le "*gosier*"). De même, la parole ordinaire est souvent conçue comme la cristallisation épurée de processus physiologiques obscurs, inconnaissables, et pour cette raison non pris en compte. Les enseignants de l'enquête ne savent pas ce qui se passe *avant* et n'ont aucun moyen de traiter ce versant de la parole. Leurs seuls recours sont l'injonction à l'*attention* (mais à quoi ?) et la *modélisation* : ils ne savent pas exactement ce qu'ils font eux-mêmes, mais comme cela fonctionne manifestement, ils espèrent que les élèves, en les imitant, parviendront aussi à une maîtrise suffisante. En somme, ce qu'il faut faire, c'est ce qui est *naturel* (SC 13, 39 ; LT 58), *évident* (CHD 187, 204 ; LS 17, 166 ; AG 57, 240) et *normal* (AS 140 ; LS 225)<sup>271</sup>. Mais encore faudrait-il s'accorder sur ce qui est *naturel*, *évident* et *normal*... Je reviendrai ultérieurement sur les deux premiers termes. Pour le dernier, les écrits de Canguilhem (2009) ont montré combien était complexe la notion de *norme*. L'étymologie latine de ce terme (= équerre) nous rappelle qu'il s'agit avant tout de mesurer; et qu'une norme n'est pas nécessairement contraignante (ce n'est pas parce qu'on a inventé l'équerre que tous les angles *doivent* être droits). Pourtant, le glissement est fréquent et cette notion de *normalité* finit par occulter les faits réels et empêcher tout traitement efficace des occurrences déviantes, peu examinées pour ce qu'elles sont vraiment. Le statut de l'erreur est une grande question des Sciences de l'éducation, et nous avons vu que, dans le domaine des premiers apprentissages langagiers scolaires, elle est trop souvent considérée comme une pure aberration, quand elle n'est pas réprouvée moralement (la norme étant généralisée du comportement aux valeurs). Pourtant, la parole est incontestablement apprise ; elle n'est pas insufflée dans l'individu en même temps que la vie, comme

<sup>271</sup> L'extrait vidéo montrant MPh aux prises avec le "nanimal" est à ce sujet éloquent.

dans le récit biblique de la naissance d'Adam (*Genèse*, 2, 7) et si une bonne part de cet apprentissage se fait de façon spontanée, cela n'empêche nullement l'école (dont la finalité principale est précisément la *normalisation*) d'y adjoindre des apports plus structurés-structurants. Pour cela, il faut reconsidérer les processus et former-outiller les enseignants en conséquence.

Avant de revenir sur l'idée de *naturel* et *évident*, je voudrais ajouter que cette lecture *superficielle* des actes de parole et d'apprentissage, négligeant les processus antérieurs de la sémiotique (ce que Robert Lafont appelle "*la montée de l'endothème*"<sup>272</sup>) et la part qu'y joue la corporéité, ne considère donc les signifiants que dans leur face "externe". C'est une nécessité dans la vie courante, et en réalité le plus souvent la seule solution. Pour Antoine Culioli, "*la compréhension est un cas particulier du malentendu*" (1990) ; en effet, dans une situation de communication, chaque participant doit interpréter les signaux émis par l'autre, et ce processus passe par de nombreux filtres qui peuvent considérablement altérer les significations. Ce que l'un comprend n'est pas nécessairement ce que l'autre a voulu dire mais, les humains n'étant pas télépathes, la communication ne peut avancer que de cette allure boiteuse, en espérant que le prochain faux pas rééquilibrera le précédent. L'échange se co-construit donc par ajustements et la sémiotique traversant la situation communicationnelle est en quelque sorte une "sémiotique par défaut". Dans cette scène, chaque locuteur participe à une coénonciation des discours (le terme inclut ici toutes les composantes des prestations communicationnelles : verbales, vocales et corporelles). La coénonciation, comme le résume Mary-Annick Morel dans un ouvrage rendant hommage aux travaux de Jeanne-Marie Barbéris sur l'actualisation et la praxématique, "*se définit comme l'anticipation faite par le parleur des réactions possibles de l'écouteur en fonction de la pensée qu'il lui prête, des connaissances partagées qu'il lui suppose, de ses désaccords possibles, de ses risques d'incompréhension... Le coénonciateur n'est pas la personne physique de l'écouteur. Le coénonciateur n'existe que dans l'esprit du parleur.*"<sup>273</sup> Le locuteur construit donc (consciemment pour une part, préconsciemment ou inconsciemment pour une autre) sa prestation communicationnelle à l'aune de ses représentations, références et compétences personnelles et l'actualise en signifiants portés (et partiellement fondés-élaborés) par sa corporéité. Mais si "*le coénonciateur n'est pas la personne physique*" de l'autre, c'est bien cette personne, ce corps, qui portent ou produisent les signes, signaux et indices à partir desquels s'élaborent les suppositions et les anticipations du locuteur. Et ces signes, signaux et indices ne sont que la face externe des signifiants qui se sont actualisés par des voies cachées à l'observateur. Ils sont la résultante d'une alchimie complexe, propre à chaque individu, dans laquelle le vécu expérientiel, fort peu partageable, joue un rôle important. Nous avons vu avec les extraits des vidéos réalisées dans les premières classes du cursus scolaire, que les actes et les comportements des jeunes enfants sont traversés d'impulsions et de tensions multiples, dans lesquelles s'entretissent le physiologique, le psychosocial, le cognitif, le linguistique et l'affectif. Ils sont encore dans une phase

---

<sup>272</sup> (Lafont, 1994).

<sup>273</sup> (Mary-Annick Morel in Verine & Détrie, 2011, pp 72, 73).



d'appropriation et de structuration. Comme l'humain naît avec une aptitude au langage mais doit se doter d'une langue par apprentissage, il naît avec un équipement anatomique et sensorimoteur et des processus neurophysiologiques qui lui permettront d'apprendre et gérer les codes communicationnels de son contexte socioculturel. Comme personne ne naît en sachant dire "bonjour", personne ne naît en sachant quand et comment le dire. Dans une récente émission de télévision où il était invité, Josef Schovanec (2012), universitaire atteint du syndrome d'Asperger, déclarait : "*On peut être Prix Nobel et ne pas savoir dire bonjour.*" Et il ajoutait que la subtilité des codes comportementaux dans les relations humaines était certainement la chose la plus difficile qu'un humain devait apprendre. Même des comportements communément jugés comme spontanés et naturels sont en réalité (re)construits socioculturellement ; de récents travaux suggèrent très fortement qu'un bébé de sept mois apprend par mimétisme-validation quand, pourquoi et comment pleurer ; cet apprentissage ne correspond pas à un "calcul" (le bébé ne fait pas à proprement parler de caprices) mais à la mise en place d'une adéquation comportementale avec le contexte (Nakayama, 2013). A partir du matériau et des structures anatomiques et neurophysiologiques, (Lafont, 1994) qui véhiculent déjà des *prédispositions* (Damasio, 2010) héritées de l'espèce et des spécificités héritées de la lignée génétique, le nourrisson, plongé dans le milieu avec lequel il dialogue (Merleau-Ponty, 1945 ; Varela, 1989) élabore un système comportemental, par un jeu d'échanges mimétiques avec ses proches et d'expériences appréciatives. Pour ce qui est de l'expression émotionnelle et affective, même si les normes et les filtres culturels (la façon par exemple de décliner la *joie* peut différer d'un groupe socioculturel à l'autre) sont identiques, le vécu effectif de chaque individu peut construire des associations présentant des variations non négligeables<sup>274</sup>. La lecture des signaux comportementaux est donc elle aussi soumise aux aléas de la coénonciation/co-construction et ne permet en aucun cas d'établir une "vérité de l'autre" ; tout au plus permet-elle aux protagonistes de "barrer à vue", tant que la coénonciation ne dérape pas trop. Comme je l'ai dit, cette interprétation "par défaut" est le lot commun de tout échange humain. Mais dans le cas d'enseignants accompagnant des élèves dans l'élaboration (Maternelle), la fixation (Élémentaire) et la mise en œuvre (Collège et au-delà) de ces compétences, il serait souhaitable qu'ils soient informés et outillés pour mieux traiter ces importantes questions.

Je reviens aux termes de *naturel* et *évident*.

Alors que j'avais effectué un premier traitement des entretiens enregistrés, le mercredi 5 septembre 2012, la chaîne de télévision France 3 diffusa, de 20h45 à 22h00, le reportage *Quand nous étions écoliers* (un documentaire historique réalisé par René-Jean Bouyer, présentant un panorama de l'école française et des problèmes qu'elle rencontre actuellement). Un instituteur partisan des méthodes traditionnelles donna comme exemple de "truc" efficace... *le bidon du "b" et le derrière du "d"*. Il vantait ce procédé

---


<sup>274</sup> Qu'on songe en outre que le schéma de développement de ces structures est une arborescence multidirectionnelle, et que les premières expériences, les plus "brutes" parce qu'encore peu paramétrées par les normes, seront les souches de ce processus de ramification.

mnémotechnique en déclarant (je cite de mémoire) : "*Ça c'est parlant, c'est naturel parce que c'est du réel.*" Cela me fit immédiatement songer à la méthode Borel-Maissonny, elle aussi réputée *traditionnelle* et *efficace*. Et cela me fit songer aux gestes de la méthode pour le "b" et le "d", et à ce que m'en avaient dit les enseignants, dans les propos desquels apparaissaient aussi les termes de *naturel* et de *parlant-évident*, voire *réel* (ce qui signifie certainement ici autant *matériel* que *vrai*, et qui s'oppose donc aux "théories fumeuses").

En passant des ouvrages initiaux de Suzanne Borel-Maissonny aux manuels de Clotilde Silvestre de Sacy, les gestes de ces deux "sons" ont été quelque peu modifiés, et les conseils de réalisation qui les accompagnaient se sont considérablement réduits. Dans les premiers, le "d", correspondant au phonème [d], consonne occlusive dentale sonore (orale), était explicitement associé au "t" et au [t], consonne occlusive dentale sourde (orale). Le geste incluait une référence phonopraxique (le mouvement du pouce et de l'index évoquant le mouvement apical de la langue) mais aussi une référence graphémique (le dos du corps devant suggérer le "dos" de la lettre). Le "b", correspondant à l'occlusive labiale sonore (orale) [b], était phonétiquement et phonologiquement caractérisé comme occlusive-explosive ("*l'ouverture de la main coïncidera avec l'explosion*"), labiale ("*lèvres fermées*"), orale ("*relèvement du voile du palais*") et sonore ("*vibrations laryngées*") ; le geste complet (incluant la constriction labiale initiale) pouvait donc être considéré comme une anamorphose assez poussée du processus phonopraxique ; mais il comportait aussi une référence graphémique puisque là aussi la main placée devant le bas du buste était censée traduire "*la situation du corps de la lettre par rapport à la hampe*" :

**"t"** : L'analogie de ces deux phonèmes [t et d], identiques par la position de la langue, sera marquée par une attitude identique des doigts : pour t la pointe de l'index se rapprochant puis s'éloignant du pouce en un geste de pincement et de détente, sera même portée sur la barre du t comme pour le saisir. Le mouvement aidera à en rappeler la présence. (...) On rappellera en outre par le schéma habituel que le d est vibrant pendant sa tenue, tandis que t est sourd. Cf. p. 81 et 83.

**"d"** : Pour d le pouce et l'index feront les mêmes mouvements [cf. t] mais la main gauche sera mise au dos. On ne saurait en effet prendre trop de précautions pour que les enfants retiennent la place du corps de la lettre par rapport à la hampe dans les lettres p, b, d. On rappellera en outre par le schéma habituel que le d est vibrant pendant sa tenue, tandis que t est sourd. Cf. p. 81 et 83.

**"b"** : Le symbole de cette lettre devra rendre compte du son ainsi que de la forme, et attirer l'attention sur la situation du corps de la lettre par rapport à la hampe. — Pour le son, pendant que les lèvres seront fermées, on fera entendre des vibrations laryngées aussi intenses qu'on pourra le produire en cavité fermée. En effet, le relèvement du voile du palais ne permet pas l'écoulement de l'air. A l'ouverture des lèvres on réduira au maximum le léger son de voyelle qui ne peut manquer de se produire.— La forme sera figurée par la main se fermant à demi pendant que le bras se déplace de l'extérieur vers l'axe du sujet. L'ouverture de la main coïncidera avec l'explosion du b. La main sera placée bien nettement en bas, presque au niveau du ventre, pour rappeler que le corps de la lettre est situé au bas de la hampe. Cette situation est d'autant mieux sentie que l'enfant reproduit le geste, comme pour toutes les autres lettres d'ailleurs.. — Schéma de la tenue sonore de ce phonème et de son explosion. 

Que reste-t-il de tout cela dans les manuels *Bien lire et aimer lire* ?

**"t"** : Prends-le par sa petite ceinture, entre tes doigts et pince-le.

**"d"** : Il a sa bosse dans son dos (faire le geste avec la main gauche).

**"b"** : Lui, il a sa boule devant (faire le geste avec la main droite).

Plus question d'appariement des dentales [d] et [t] ; ce sont maintenant le "b" et le "d" qui sont mis en correspondance, et ceci uniquement sur un critère graphémique<sup>275</sup>. Les gestes ne renvoient plus qu'au *dos du "d"* et au *ventre du "b"*. On peut à la rigueur remarquer, sur la photographie de référence, la constriction labiale du [b] (que présentent aussi la labiale sourde [p] et la nasale [m], mais sans que cela soit jamais signalé ou explicité ; de fait, nous avons vu que la majorité des enseignants ne repèrent pas ce trait, ou le négligent), mais l'articulation dentale du [t] est difficilement reconnaissable ; pour le [d], la fillette réalisant le geste est photographiée de dos (et son poing fermé n'a rien de *"la petite ceinture du t"* qui, héritière du mouvement de doigts suggérant le contact linguodental, évoque désormais le trait horizontal du graphème)...

Le cas du "b" et du "d" apparut dès le début du premier entretien, avec NS. Je n'y accordai d'abord qu'une importance limitée, ne l'ayant jamais particulièrement examiné ; j'entérinaï rapidement la déclaration de NS, invoquant naturellement la référence graphémique, que j'assimilai à un procédé mnémotechnique comme il en existe tant, sans plus l'interroger.

*NS 4 : après il y a des choses que voilà j'ai compris / genre, le <d>, le <v> / ... / enfin je pense que c'est par rapport d'une part à la graphie / là {geste du [d]} c'est vraiment la graphie / le <d> {geste} et le <b> {geste}*

*GS 5 : le rond devant et le rond derrière*

*NS 6 : d'ailleurs c'est un gros problème récurrent au CP / donc j'ai mis ça {un affichage} donc voilà (...)*

Au troisième entretien, avec LT, il en fut à nouveau question. Mais les propos de l'enseignante étaient d'une autre teneur<sup>276</sup> : elle niait la pertinence et l'efficacité des gestes<sup>277</sup> et préférait mettre l'accent sur les spécificités phonopraxique des phonèmes, retrouvant ainsi sans le savoir les recommandations initiales de Suzanne Borel-Maisonny :

*LT 29 : non... oui, parce que par exemple le [b], le [d], ça aide pas je trouve, et j'ai beau dire et me mettre toujours dans le sens de l'écriture et faire le [b] c'est le bidon, [b] {geste BM}, et le [d] c'est dans le dos {geste BM}... pourquoi on ferait pas le [d] comme ça et le [b] comme ça {gestes BM}*

<sup>275</sup> Cette influence du graphémique n'est pas pour nous surprendre ; mais peut-être la simple analogie corporelle (*la corporéité du signifiant*) a-t-elle joué un rôle dans cette dérive.

<sup>276</sup> NS exerce en CP, LT a une classe rurale couvrant la Maternelle (de la Toute Petite Section à la Grande Section) et le CP ; il est donc concevable que le premier soit fortement focalisé sur le lire-écrire quand la deuxième a plus affaire aux questions de phonétique-phonologie. Il est à noter que les critiques de LT font écho aux remarques de l'auteur du blog "Le chêne parlant" (cf. chapitre 1, 1.8.2. Rayonnement et diffusion, p 135) : *"certains gestes [sont] moins opérants – du moins est-ce ce que j'ai pu constater à l'usage - ou peu "marquants", tels ceux du B ou du D"*.

<sup>277</sup> Elle mentionnait aussi *"le sens de l'écriture"*, notion sur laquelle je reviendrai.

*inversés} ? enfin... ça... bon, alors je continue, le [b] je montre bien {mimique articulatoire poussée} la bouche et le [b] {mimique articulatoire pour l'explosion} et... mais... ça... voilà / ça m'aide pas au niveau du signe lui-même / ça m'aide pas trop, en fait*

*GS 30 : alors que là, y'a quelqu'un qui m'a dit que celui-là ça l'aidait aussi {rire}*

*LT 31 : ouais ? moi non, moi j'arrive (pas)... je suis pas arrivée... ceux qui ont des difficultés, ça ...*

*GS 32 : ce qui me fait penser que c'est pas le signe lui-même, mais la façon dont tu l'amènes, dont tu le présentes, le travail avec eux, quoi / qu'à la limite on pourrait mettre d'autres signes...*

*LT 33 : moi, ce qui va plus m'aider, le [b] c'est... {mimique} voilà / au niveau de la bouche {le [b] initial est très marqué}, des lèvres... que... voilà*

*GS 34 : et ça marche !*

*LT 35 : j'ai l'impression que ça marche, j'ai l'impression que ça aide, oui*

LT soulignait le fait que l'orientation des gestes (devant/derrière corporel) n'était pas aisément transposable en orientation des graphèmes, déterminée par "le sens de l'écriture". Or cette dernière notion était elle-même problématique, puisque de nombreux élèves ne la maîtrisaient pas encore. Lors d'un entretien ultérieur, MPh reprenait cette idée, la reliant au problème de la latéralisation, de la structuration de l'espace graphique et du schéma corporel<sup>278</sup> ; pour faciliter la transposition du devant/derrière corporel aux plans de l'écriture, il usait donc d'un procédé très répandu<sup>279</sup>, l'anthropomorphisation des lettres<sup>280</sup> :

*MPh 69 : le <b> et <d>... donc, euh...*

*GS 70 : main dans le dos, main sur le ventre...*

*MPh 71 : voilà / {gestes BM} la boule devant, et le <d> c'est euh... dans le dos, la main dans le dos / et euh... ça suppose qu'ils sont déjà latéralisés en fait {lettres en script tracées au tableau} / donc euh... moi pour les aider j'ai dessiné deux petits bonhommes tu vois {les lettres du tableau sont agrémentées : visage, etc} / donc le <b> il a les cheveux devant et le <d> il a des cheveux derrière*

*GS 72 : pour leur donner plus de repères...*

*MPh 73 : pour leur donner plus de repères / mais même avec ça euh, ça suppose qu'ils sont déjà... que si tu veux le geste... enfin là {au tableau} c'est entre gauche et droite et là {gestes BM} c'est devant (et) derrière / et la boule devant, le... attends, qu'est-ce que...*

*GS 74 : ben y en a qui utilisent le fait... le sens de l'écriture / mais ça pose aussi des problèmes ça*

*MPh 75 : le sens de l'écriture ?*

*GS 76 : ouais*

*MPh 77 : mais... oui mais ça... ça suppose qu'ils sont latéralisés ?*

*GS 78 : euh, oui / puis en plus, je sais pas moi, si tu écris <b-a>... n'importe quoi... un mot en deux ou trois lettres... <bar> par exemple, qu'est-ce qui est devant le <b> ?*

*MPh 79 : oui, oui*

*GS 80 : (...) souvent on fait la confusion entre "devant" et "avant", et en fait l'"avant" il est là-bas {vers la gauche} quoi*

*MPh 81 : d'accord / comment, euh... (soupir) / dans le corps c'est lié à "devant-derrrière", puisque c'est la boule devant et la main dans le dos / sauf que... c'est comme "horizontal-vertical"... / quand*

<sup>278</sup> Le schéma corporel n'est plus considéré, comme il le fut un temps, comme une donnée à découvrir, mais comme une construction du sujet interagissant avec le monde. Certes, il est partiellement déterminé par des données anatomiques largement partagées, mais aussi par le parcours expérientiel du sujet. De même, la latéralisation, longtemps pensée comme pur processus génétique, est la résultante de prédispositions et d'expériences (Broyer, 1985, p 84 ; Azémar, 1985, p 398).

<sup>279</sup> Le système le plus souvent mentionné dans cette enquête est celui des *Alphas*, issu des manuels de Claude Huguenin (2012).

<sup>280</sup> Le lien avec le geste Borel-Maisonny se fait donc en attribuant un *ersatz de corporéité* aux graphèmes.

*on te dit "un trait horizontal", ça c'est un trait {au tableau}... là c'est ça / et ici {sur la table} un trait horizontal c'est... ça va être un trait comme ça mais en fait c'est...*

*GS 82 : c'est pas dans le même plan, quoi...*

*MPh 83 : c'est pas le même plan*

La question semblait plonger les enseignants dans une grande perplexité où s'entremêlaient la caractérisation des phonèmes, celle des graphèmes, les repères corporels et les éléments de l'espace graphique ; s'entremêlaient aussi les données "naturelles" et les constructions par apprentissage (donc "culturelles"). Toutes ces tensions et contradictions se retrouvent dans le témoignage de SG, qui envisage la question dans la perspective plus large du cursus scolaire :

*GS 80 : du coup, je reviens sur le <d> et le <b> / parce qu'alors là, le <d> et le <b>, j'ai des collègues qui en sont fans, qui me les citent chaque fois comme exemple de bons gestes / et y a des collègues qui les aiment pas du tout / alors, tu le leur présentes comment ? "la boule devant-boule derrière" ?*

*SG 81 : ouais, moi je dis : c'est dans le dos {geste BM du [d]} hein, voilà... le <d> / et le <b> c'est devant {geste BM du [b]}, ouais...*

*GS 82 : souvent on a : bidon, bedon {geste BM du [b]}...*

*SG 83 : ouais... moi non / peut-être pas... même pas... mais...*

*GS 84 : et... devant... quand tu l'écris, est-ce que tu...*

*SG 85 : non, je l'écris pas, hein, que c'est devant*

*GS 86 : parce que effectivement la notion de devant, d'avant...*

*SG 87 : ah ouais... parce que... avec un <d>...*

*GS 88 : d'accord*

*(...)*

*GS 89 : donc en fait, du coup, qu'est-ce que c'est qui leur plaît ? ou qui te plaît, dans le <d> et le <b> ?*

*SG 90 : ben... c'est... ben, là, c'est vraiment... c'est au niveau visuel, quoi... c'est-à-dire que vraiment il me semble que ça aide vraiment à comprendre... que... enfin, y a quelque chose devant ou derrière et que, si tu veux...*

*GS 91 : oui, ça je suis d'accord / que... pour comprendre que c'est différent, d'accord / mais après, à être capable de les repérer dans la chaîne écrite, en quoi ça les aide ? / et (...) dans l'articulation, on fonctionne encore autrement puisque le <d> et le <b> du point de vue articulatoire ils ont pas grand chose de commun*

*SG 92 : mouais... ben, ça les aide {mimique d'ignorance}... (rire)*

*GS 93 : si tu veux, on me dit : ils peuvent se rendre compte que c'est différent puisqu'y en a un devant, un derrière {ébauches des gestes BM du [d] et du [b]} / d'accord, mais après quand j'écris, comment je sais lequel est devant, lequel est derrière ?*

*SG 94 : donc, il me semble que le dos par exemple {geste BM du [d]}... en fait ils retiennent bien le dos / tu vois, le dos c'est facile {geste BM du [d]} / en plus y a un <d> de dos, donc si tu veux... voilà, le dos, le sac à dos... enfin, tu vois y a vraiment un petit peu... voilà / donc... en fait, il me semble que c'est le <d> qui est repéré avec ce geste, du coup on met en opposition le <b> {geste BM du [b]} et du coup il me semble que... ils... par rapport à... si tu veux, à la barre, quand ils écrivent ils... comme on écrit dans ce sens...*

*GS 95 : ben oui, mais où est le dos de la barre... de la hampe justement ?*

*SG 96 : ah ben, il est là {vers la gauche} parce qu'on écrit dans ce sens, donc on regarde vers là {vers la droite}... enfin, tu vois... je sais pas*

*GS 97 : oui oui, je veux bien, mais...*



SG 98 : non non, mais... oui / non, y a pas trop de trucs... je... est-ce que... peut-être ça les aide pas

GS 99 : grosso modo, tu dis que le devant est là, vers la droite, et que l'arrière est vers la gauche

SG 100 : ouais

GS 101 : mais par exemple quand ils font en grammaire : le sujet est devant le verbe, le devant il est de l'autre côté...

SG 102 : ouais, mais comme moi je suis pas... {rires} / tu as raison, hein... c'est sûr / de toute façon on se rend pas compte de ce que...

GS 103 : le sens de "devant" et "derrière" là-dedans, il est complètement artificiel, quoi

SG 104 : ouais ouais ouais

GS 105 : mais je... ceci dit, beaucoup l'utilisent et ça marche / je suis pas en train de le critiquer, ce que j'essaie de comprendre, c'est : comment ça marche ?

SG 106 : enfin, ça marche au moment où ils... ça marche... mais ça marche pas... si tu veux : tous seuls, ils y arrivent pas / c'est-à-dire que toi, s'ils ont... moi il me semble, hein, que s'ils hésitent, tous seuls est-ce qu'ils y arrivent ? parce que du coup, euh... je sais pas trop s'ils arrivent à faire la différence / par contre si toi tu dis bien... moi, si je fais ça {geste BM du [d]} au moment où ils posent la question, je leur dis : ben, c'est dans le dos / ben là ils savent que c'est... enfin, si tu veux, ils savent écrire le "d"

GS 107 : okay

SG 108 : voilà / c'est plus quand eux...

GS 109 : et tu as jamais eu de questionnement là-dessus ? et tu leur a jamais expliqué cette histoire de sens de l'écriture, grosso modo, qui serait le sens de la marche

SG 110 : ben... si...

GS 111 : c'est passé... c'est venu naturellement...

SG 112 : si si / le sens, si / si si, si si / si si, le sens si

GS 113 : d'accord / donc, on va par là {vers la droite}, ce qui fait que le dos est là

SG 114 : ouais

GS 115 : et tu l'as montré... ?

SG 116 : mais... "il est devant le verbe"... oui, c'est vrai, il est devant le verbe, donc il est avant... t'as raison... (rires)

GS 117 : de toute façon, ils verront ça plus tard...

SG 118 : **t'as raison, t'as raison... / ben, tu vois, c'est des trucs que... j'y pense même pas, quoi / ça me choque de me dire : ben, j'ai pu dire ça, et y a l'autre complément... le COD, il est avant...**

GS 119 : en fait il est... / ouais, ça dépend si on dit "avant" ou "devant"...

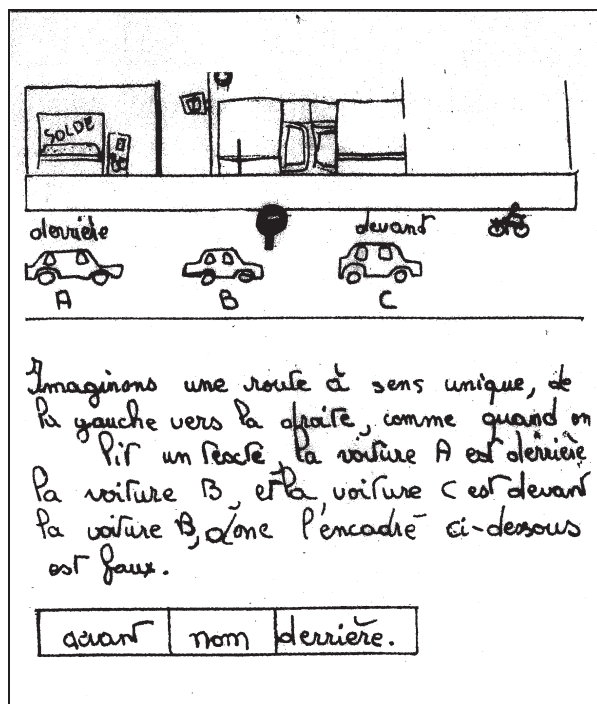
SG 120 : ouais, voilà / ... on dit "avant" il me semble, ouais

GS 121 : on peut dire ça effectivement : je suis là, je vais vers là {vers la droite} donc le devant est là-bas {vers la droite} / par contre l'avant est là {vers la gauche}

SG 122 : ce qui est avant, ouais

Les questions et les doutes de SG ont trait à un problème qu'avait évoqué Jean-François Inisan<sup>281</sup> dans un article paru dans le *Nouvel Éducateur*, revue du mouvement Freinet, dans les années 1980. Il illustre la question par un dessin d'élève où ce dernier expliquait sa conception du sens (= la direction) de la phrase ; en effet, en grammaire il est souvent question de la place relative des mots, et celle-ci dépend de l'orientation de l'axe de référence.

<sup>281</sup> Ancien directeur de l'IUFM de Lille (Inisan, 2002).



Selon le principe exposé et argumenté par l'élève, les propositions "l'article se place devant le nom" ou "le sujet est avant le verbe" sont fausses. Certaines affirmations sur lesquelles s'appuie l'enseignement initial s'avèrent donc en contradiction avec d'autres, utilisées dans les niveaux ultérieurs.

Certains enseignants de l'enquête avaient néanmoins des positions plus tranchées ; évacuant les difficultés évoquées ci-dessus, ils s'en tenaient à ce qu'ils considéraient comme une évidence et qui fonctionnait correctement à leur niveau (AG et LB<sup>282</sup>), ou admettaient l'incertitude mais s'en accommodaient empiriquement (CHD et HG)

GS 128 : l'histoire du "devant" et du "derrière" elle est pas claire du tout, quoi

AG 129 : **mais si, elle est claire**

GS 130 : euh...

AG 131 : devant y a le bébé et derrière y a le dos / le geste du <d> {geste BM}, il est bien dans le dos !

GS 132 : je suis d'accord, mais où est le dos d'une lettre ?

AG 133 : et c'est là que... on était dans le sens de l'écriture : j'avance dans ce sens {vers la droite} / voilà...

GS 30 : le "b"... enfin, le [b], tu as évoqué le geste {geste BM du [b]}, qui te plaisait bien, et tu avais la dernière fois {lors de l'entretien précédent} évoqué le ventre... du bébé... enfin, ça semblait être...

LB 31 : oui / oui oui / donc on... ben oui, c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'on découvre un son, j'essaie vraiment de... ben, de trouver les images qui vont le mieux s'adapter, hein / donc, le [b] {geste BM},

<sup>282</sup> Cela n'empêche nullement les contradictions (non conscientisées) ; comme tous les autres, ces enseignantes parleront aussi du "début" d'un mot ou d'un texte, de "l'initiale" d'un mot, du point "final", etc. Ainsi, dans la vidéo où elle apparaît, LB explique-t-elle à ses élèves ce qu'est l'initiale d'un mot, à la suite d'une confusion avec le mot syllabe : LB : c'est quoi une syllabe déjà ? / Elève : (...) la première lettre de notre prénom... de quelqu'un / LB : ah ? la syllabe c'est la première lettre du prénom ? / Plusieurs élèves : non... d'un mot / LB : la première lettre du prénom... comment ça s'appelle la première lettre du prénom ? je vous aide {elle effectue le geste du [i]} / Elèves : [i] {pendant toute cette phase, certains élèves reproduiront systématiquement les gestes montrés} / LB : {geste du [n] de la main droite + geste du [i] de la main gauche} / Elèves : [n]... [ni] / LB : {geste du [s] de la main droite + geste du [i] suivi du geste du [a] de la main gauche} / Elèves : [si]... [sja] / LB : {geste du [l] de la main droite + geste du [ø] de la main gauche} / Elèves : [l]... initiale !

ben ça nous faisait penser au bébé, hein, alors je dessine une femme enceinte par exemple, je lui fais son dos, puis son gros ventre, puis sa petite tête {elle dessine la silhouette dans l'air}... puis j'accentue bien, et puis on voit bien un <b> finalement, hein... voilà / mais ça peut être aussi un bballon {[b] initial très marque et geste BM du [b]} qu'on tient, ballon... ou le petit ballon... petit bébé... voilà / donc, voilà... toujours beaucoup... voilà, beaucoup d'images...

(...)

LB 166 : ben oui, je pense que... voilà / c'est vrai que c'est... si tu fais cette méthode et puis tu fais : bon [b] {signe BM}, [b] il est là {ton et expression neutres}... euh, voilà, le [d] il est là {geste BM ; ton et expression neutres} / bon, ben, tu sais le gamin il est là {expression d'ennui} : qu'est-ce qu'elle me dit ? [b]... voilà / si tu l'as vécu, le [b] {geste BM, avec expressivité} : ouais, là on a un petit bébé, là, et tout... / tu vois, quand on joue vraiment le truc, ben voilà, ça y est, le [b] on sait qu'il est là, il est pas... il est pas là {geste BM du [d]} quoi, tu vois / donc euh... oui, c'est ça, je... tu sais je m'en rends compte avec l'expérience, des fois tu dis... tu dis... la base quoi / **la base elle est... elle est là, elle est simple mais faut... voilà quoi, le...**

GS 216 : tout à l'heure on a parlé du [v] et du [f] {gestes BM}, y a déjà eu des... y en a qui l'aiment, y en a qui n'aiment pas / et alors [b] et [d], pratiquement chaque fois on m'en parle, soit pour en dire le plus grand bien, soit pour dire que ça marche pas

CHD 217 : ah ouais... / moi le [b] le [d]...

HG 218 : mais y a quand même {gestes BM du [b] et du [d]}... c'est... ce rond d'un côté...

CHD 219 : le [d] {geste BM}...

GS 220 : sauf que "d'un côté ou de l'autre", ça pose des problèmes de repérage, donc pour ceux qui ont des problèmes {gestes et mimique évoquant l'orientation spatiale}... / et puis surtout c'est pas... dans la méthode c'est pas "d'un côté ou de l'autre", c'est "devant - derrière"

HG 221 : {gestes BM}... derrière, eh ouais

GS 222 : [b] le bedon, [d] le dos {gestes BM} / sauf que le devant et le derrière d'une lettre (moue sceptique)...

HG 223 : {gestes BM} et euh... holà... pfouh...

CHD 224 : d'autant plus que le <d>... d'un côté... en majuscule il a le ventre {geste soulignant l'orientation de la courbe du <D>} et en cursive {geste soulignant l'orientation contraire de la courbe du <d>} ; "cursive" dans la bouche de CHD vaut donc ici pour "minuscule"...

HG 225 : {expérimentations gestuelles} c'est... {rires}

GS 226 : et même en cursive où grosso modo c'est régulier, quand j'écris <b>, où est le devant du <b> ? / parce que grosso modo le devant c'est là {vers la droite}, c'est-à-dire c'est vers là où le mot va, mais on pourrait dire aussi que c'est avant {vers la gauche} / quand on va par exemple faire de la grammaire, on va leur dire que le sujet est avant le verbe, c'est-à-dire que c'est de l'autre côté

HG 227 : hmm hmm hmm

CHD 228 : et c'est pour ça que... enfin moi il me semble que c'est plus...

HG 229 : moi... moi... je dis pas {rires}... **je fais le geste {gestes BM du [b] et du [d]} / et ça... et c'est... il se passe quelque chose quoi**

Toutes ces questions se trouvent parfaitement résumées dans l'entretien avec AS et VJ, où AS se livra à une explication accompagnée d'une pantomime très expressive ; la question, impliquant fortement la corporalité, ne semblait pas pouvoir être traitée autrement qu'avec un appui corporel :

AS 211 : **et pourtant, le [b]... la confusion entre le <b> qui a son ventre, et le <d> qui a le sac dans le dos {gestes à l'appui}... c'est énorme...**

VJ 213 : et moi... écoute, moi j'ai toujours le modèle de mon instit de CP (...) qui a... **on avait une affiche avec le [b] et le [d], avec le... voilà... le ventre {gestes}... avec la dame dessinée, avec les yeux et le... mais... et j'ai toujours ce modèle dans la tête / j'ai trente-quatre ans, ça fait longtemps que j'ai passé le CP {rire}, quoi / et c'est vrai, y a des trucs qui restent...**

GS 214 : oui / mais même... / quand tu écris le <b>, il est comme ça et ton mot il va dans ce sens {gestes}

VJ 215 : et ouais...

GS 216 : donc... où est-ce que tu mets le devant du mot ?

AS 217 : ah ! le devant du mot ? ben moi le devant c'est le dos... et quand j'avance, j'avance... {gestes et déplacements}

GS 218 : le devant c'est le dos !?

AS 219 : ben... non {rires} / (...) donc, quand j'avance j'ai mon dos, le [d], et j'ai mon ventre devant / et le mot, il s'écrit toujours de la gauche vers la droite, donc il est devant mon dos / (alors) que le sac à dos, il est derrière / j'avance, et quand j'avance il est toujours derrière {tout ceci est accompagné d'une gestuelle explicative}

GS 220 : donc ça avance comme ça {sens de la lecture}

AS 221 : voilà / je fais le sens de l'écriture

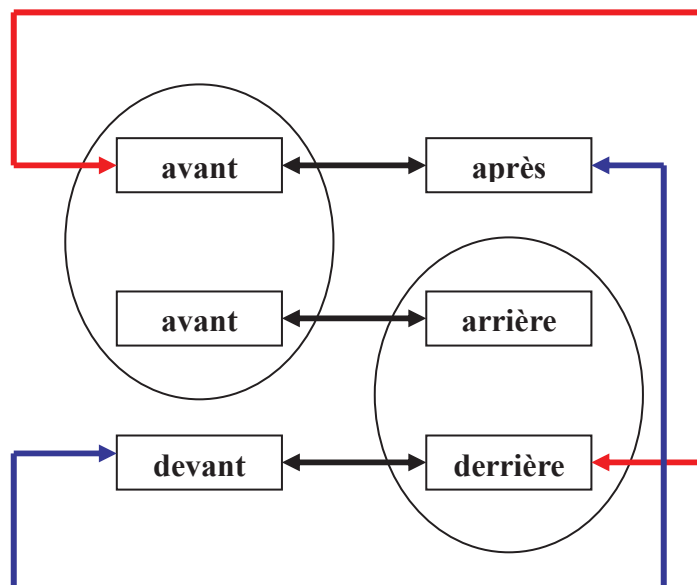
Ce thème récurrent ne pouvait être anodin et il me semblait chargé d'implications importantes pour la présente recherche. Il me fallait approfondir la question, et pour cela clarifier un certain nombre de points : le devant/derrière des éléments textuels à travers l'orientation graphique et éventuellement les spécificités des graphèmes ; la valeur, pour ces derniers, du procédé d'anthropomorphisation ; le rapport entre l'espace corporel et l'espace graphique ; le poids respectif de données "naturelles" et des apprentissages "culturels" ; et par voie de conséquence la place de ces questions dans les enseignements scolaires. Je décidai d'abord de m'intéresser au devant/derrière des espaces et des éléments graphiques. Dans les témoignages ci-dessus, mais aussi dans les usages courants, la première difficulté tenait à l'ambiguïté de la terminologie. Les outils lexicaux sont "après" (préposition, adverbe), "avant" (préposition, adverbe, substantif), "arrière" (adverbe, substantif), "devant" (préposition, adverbe, substantif), "derrière" (préposition, adverbe, substantif) ; les deux premiers s'appliquent normalement au temps, les trois autres à l'espace, mais en réalité des glissements se produisent : "avant" a fréquemment une valeur spatiale, surtout en emploi de substantif ; il sert donc d'antonyme aussi bien à "après" (préposition, temporel) qu'à "arrière" (substantif, spatial) ; en outre, il peut avoir une valeur spatiale statique ("l'avant de la voiture") ou dynamique ("en avant"). Il suffit de quelques exemples pour se rendre compte de la complexité des usages<sup>283</sup>.

- Le mardi est **après** le lundi et **avant** le mercredi.
- Le moteur de la voiture est à l'**avant** et le coffre à l'**arrière**.
- L'**avant** de ma voiture est abîmé mais l'**arrière** est intact.
- Le jardin est **devant** la maison, la cour est **derrière**.
- **Avant**, j'habitais à la campagne.
- **Après**, je rentrerai chez moi.
- **Devant** moi, je vois la montagne où j'arriverai **après** ma balade.
- **Derrière** moi, je vois la forêt où je suis passé **avant** d'arriver ici.
- Ce qui était **avant**, le passé, c'est maintenant **derrière** nous.
- **Devant** nous, l'avenir que nous atteindrons **après** les efforts nécessaires.

<sup>283</sup> Ces ambiguïtés lexicales posent d'énormes problèmes aux allophones apprenant le français, mais aussi aux utilisateurs francophones moins compétents ou en cours d'apprentissage réflexif. Il en existe d'autres ; lorsqu'au Collège on étudie l'expression de la causalité et de la finalité, certains élèves ont du mal à distinguer : "Il est en prison **pour** meurtre" (causalité) et "Il est en prison **pour** vingt ans" (finalité).

- Plus **avant** dans le texte, on retrouve le même thème.
- L'explication est donnée **ci-après**.

Le schéma ci-dessus montre comment dans les derniers exemples cités et dans l'expérience quotidienne, le croisement des dimensions spatiale et temporelle fait se confondre des lexèmes normalement antagonistes :



J'établis un dispositif expérimental pour évaluer comment ce matériau lexical complexe était mis en œuvre dans l'appréciation et l'expression de l'organisation d'un espace figuré sur un support de type graphique<sup>284</sup>. Je m'inspirai de l'expérience réalisée par Eve Dazinger chez les Indiens Mopans (Fuchs & Robert, 1997, pp 58-80) qui montrait comment l'organisation de l'espace était conditionné par des normes culturelles informelles (si les Européens, par exemple, organisent un espace autocentré dont ils sont la référence, les Mopans considèrent un espace déterminé par les directions cardinales, qui les inclut eux-mêmes). Je soumis à un échantillon de cinquante-deux personnes une série de treize vignettes dessinées représentant des haies d'arbres, des palissades et/ou des personnages (statiques, en mouvement ou en action) ; la plupart des vignettes présentaient les éléments en frontalité, mais certaines suggéraient aussi une profondeur de champ ; dans chaque vignette, deux éléments adjacents étaient repérés, respectivement en jaune et en gris, et les sondés devaient les ranger en utilisant une première fois des opérateurs spatiaux, la deuxième fois des opérateurs pouvant aussi avoir une valeur temporelle :

"L'arbre / le poteau / le personnage jaune est..... l'arbre / le poteau / le personnage gris"  
 1. *devant / à côté de / derrière*  
 2. *avant /au même niveau que / après*

<sup>284</sup> L'ensemble des documents afférents se trouve en annexe 40.



Les résultats montrent que les réponses peuvent être très différentes selon les situations figurées, mais aussi selon les personnes répondant, et même qu'un individu peut adopter plusieurs systèmes d'évaluation au cours du test. Les variables déterminantes sont d'une part l'importance accordée au sujet lui-même (point de vue endocentré ou exocentré), d'autre part l'affrontement de deux logiques : celle du déroulement (depuis un commencement qui est perçu comme un avant chronologique mais aussi comme un *devant* spatial, vers un *après* qui est *derrière*) et celle de la dynamique (vers un *au-devant* spatio-temporel laissant le passé *derrière* lui).

La première logique correspond à l'acte de lecture (le parcours d'un "déjà-là"), la deuxième à celle de l'écriture (une construction et sa direction). Et le test montre que les projections anthropomorphiques modifient encore les paramètres puisqu'on a alors parfois tendance à adopter le point de vue du personnage<sup>285</sup>.

### La dynamique de l'écriture

*Des traces qui s'inscrivent dans un espace jusque là vierge.*

Le sujet écrivant (ou plutôt sa main portant l'objet scripteur) "avance" dans un espace support, construisant progressivement la trace écrite.

ESPACE DU SUPPORT : gauche > droite

**ESPACE DU "PERSONNAGE" SCRIPTEUR : derrière > devant**

TEMPS DE L'ECRITURE : passé/avant > futur/après

### La chronologie de la lecture

*La découverte d'un "déjà là".*

Le corps du lecteur est immobile et les déplacements oculaires parcourant le texte donnent l'illusion que celui-ci "défile" en sens inverse.

ESPACE DU SUPPORT : gauche > droite

**ESPACE DU CORPS DU TEXTE : devant > derrière**

TEMPS DE LA LECTURE : passé/avant > futur/après

Une comparaison est souvent utilisée, celle du train de l'écriture/de la lecture. Mais si le premier avance vers la droite (la motrice est à droite, le wagon de queue à droite), le second donne l'impression de défiler vers la gauche (motrice à gauche, wagon de queue à droite) car l'œil du lecteur "immobile" voit se succéder mots et caractères comme les fenêtres des compartiments.

Claude Vandeloise (1986) avait défini cinq groupes de *traits universels spatiaux* (ou *primitifs conceptuels*), c'est-à-dire des éléments cognitifs-appréciatifs ancrés dans la corporéité<sup>286</sup> :

1. les directions déterminées par la symétrie du corps humain,
2. les concepts de la physique naïve (relation porteur – porté, contenant – contenu, axe vertical),
3. l'accès physique et l'accès à la perception,
4. la rencontre potentielle,

<sup>285</sup> Dans le système d'écriture des hiéroglyphes, le sens de lecture (et d'écriture) n'était généralement pas prédéterminé et l'orientation adéquate était indiquée par la direction du regard des animaux ou personnages représentés : ceux-ci regardaient vers le début de la ligne. Dans le test commenté ici, la direction du regard des personnages est plus volontiers associée à la dynamique d'écriture, et donc vers la fin de la ligne.

## 5. L'orientation générale et l'orientation latérale.

L'espace de la lecture-écriture (et par voie de conséquence son temps) est donc régi par deux principes antagonistes, correspondant aux catégories 1 et 3 ci-dessus :

Définition 1 : a est devant/derrière b si la cible se trouve du côté positif/négatif de l'orientation générale du site.

Définition 2 : a est devant/derrière b si la cible cache le site, la cible/le site est (potentiellement) le premier obstacle (partiel) à la perception du site/de la cible.

La définition 1 est celle qui prévaut pour l'écriture, la définition 2 prévaut pour la lecture.

Ce qu'il y a peut-être de plus intéressant dans tout cela, c'est de constater à quel point les stratégies diffèrent d'une personne à l'autre. La grille d'interprétation donnée en annexe est établie selon quatre logiques ou stratégies probables : S = point de vue du Sujet lecteur / P = point de vue du Personnage représenté / => déroulement de la lecture (*devant-avant* > *derrière-après*) / >> dynamique de la lecture-écriture (*derrière* > *devant*). Certains privilégient systématiquement un point de vue ou à l'inverse en négligent systématiquement (les deux grilles suivantes données en annexe répertorient les réponses ; la première indique les résultats bruts, la deuxième les résultats après écrêtage<sup>287</sup> ; en rouge : les maxima, en bleu : les minima ; les cas repérés en jaune sont ceux qui fluctuent considérablement, au point de n'avoir aucune stratégie dominante). Le dernier document donné en annexe montre la répartition globale des réponses en fonction des items ; on voit que si certains font assez largement consensus, d'autres voient un éclatement des réponses : les personnages sont traités diversement, le temps et l'espace se télescopent dans le mouvement ou l'action et des logiques de récit viennent se superposer à la lecture de l'image statique.

On ne pouvait donc poser comme consensuelle la hiérarchisation des espaces de type graphique chez les adultes. Et on peut en conclure que, face à des enfants d'âge scolaire, il est fort imprudent de poser *le sens de l'écriture* (ou *de la lecture*) comme une évidence.

Mais peut-être la situation est-elle différente lorsqu'il s'agit de *lettres* ? Et que se passe-t-il lorsque les lettres sont anthropomorphisées ? Gardent-elles des caractéristiques induites par leur configuration graphémique ou "agissent-elles" comme des personnages ?

Un deuxième test<sup>288</sup> consista à demander à un panel plus réduit (13 réponses) quelle orientation était a priori associée aux vingt-six lettres de l'alphabet (en minuscules script, ce qui est la police la plus utilisée dans les albums et les manuels scolaires). Pour cela, j'eus recours au procédé d'anthropomorphisation : les lettres étaient affublées d'yeux repérant un "visage" donc leur *devant*, et chacune présentait trois variantes (profil tourné vers la gauche / face / profil tourné vers la droite).

Les résultats montrent d'une part que l'orientation vers la gauche est globalement peu retenue, aucune

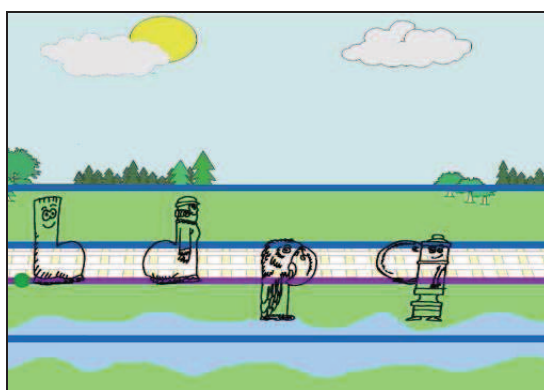
---

<sup>286</sup> Ces questions seront développées *infra*.

<sup>287</sup> Le total de réponses possibles n'étant pas le même pour tous les items, j'ai tempéré les résultats en écartant les totaux s'écartant trop de la valeur moyenne.

lettre ne présentant un nombre élevé de réponse de ce type ; les dominantes les plus nombreuses et les plus consensuelles sont pour quatre lettres ("i, o, v, x") dont le graphème est symétrique ; seule la lettre "f" fait l'objet d'une dominance consensuelle vers la droite ; huit lettres répartissent l'essentiel de leurs réponses en un équilibre binaire gauche-droite ("a, n") ou face-droite ("b, e, k, t, w, y") ; quatre lettres répartissent les réponses en un équilibre ternaire ("d, h, j, q"). Remarquons au passage que le "b" est autant associé à l'orientation "de face" qu'à l'orientation "vers la droite", et que pour le "d" l'orientation "vers la gauche" n'est guère plus représentée que les deux autres. La grille suivante présentée en annexe montre la répartition des treize réponses individuelles ; un des sujets a manifestement appliqué une stratégie systématique en orientant les vingt-six lettres "vers la droite" (*dynamique de l'écriture*) ; trois autres ont marqué une dominance ("face"), mais ont aussi orienté quelques lettres différemment (aucune logique commune n'apparaît dans ces derniers choix) ; les autres ont proposé un panorama de réponses très varié.

Comme pour le test précédent, ce qui apparaît nettement, c'est la variété des stratégies individuelles (conscientes ou non) et l'impossibilité pour quiconque d'anticiper la perception et la représentation de l'autre. Peut-on néanmoins tenter d'établir un point de vue consensuel sur ce sujet, comme il a été possible précédemment de dégager, sinon un consensus, au moins une logique sélective ? Car c'est bien cela que doit faire l'enseignant, chargé de clarifier et transmettre les normes. Commençons par faire remarquer que le procédé d'anthropomorphisation des lettres devrait sans doute être manipulé avec plus de précautions car il induit des processus de projection qui peuvent excéder la représentation qu'en a l'enseignant. Les alphabets animés<sup>289</sup>, et notamment le système des *Alphas* déjà mentionné ne semblent pas bien prendre en compte ce phénomène. Quelque temps après l'entretien, LT m'adressa un document proposant de clarifier la question du sens de l'écriture en utilisant la représentation d'un rail (rappelant le lignage des cahiers) sur lequel "circulaient" les lettres-personnages (empruntés aux *Alphas*) :



Elle précisait:

*"J'ai comme l'impression qu'il s'agit d'une histoire de sens de lecture et d'orientation des lettres... (...) Certaines lettres de la planète des alphas (celles qui regardent dans le sens de l'écriture) m'aident*

<sup>288</sup> Les documents afférents se trouvent en annexe 41.

<sup>289</sup> Cf. annexe 42.

également à matérialiser davantage cette notion de sens de l'écriture et d'orientation des lettres sur le rail de l'écriture."

La question est : le train de l'écriture et celui de la lecture roulent-ils dans le même sens ? Tout ce que nous avons vu précédemment laisse supposer le contraire<sup>290</sup>.



Dans la recherche d'éléments consensuels, je repensai à ce que m'avait dit SG (94) au sujet de la "barre" du <b>, dont parlait aussi Suzanne Borel-Maisonny, et qui plus justement nommée la *hampe* de la lettre. Le terme est le même que pour les drapeaux ; or les drapeaux sont aussi des objets-signaux, qui doivent être "lus" et dont les éléments sont organisés spatialement.

Les minuscules scripts de l'alphabet latin peuvent être catégorisées selon la disposition du corps de la lettre par rapport à la hampe (ou la boucle) supérieure ou au jambage (ou à la boucle) inférieure.

**Orientation des minuscules en fonction de la "hampe"**

1. lettres orientées vers la gauche :

a d g j q u y z

2. lettres orientées vers la droite :

b c e f h k m n p r s t

3. lettres symétriques :

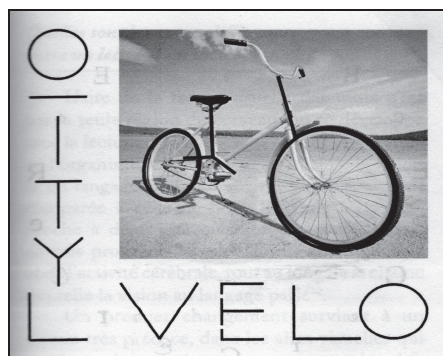
i l o v w x

Les lettres symétriques "i, o, v, x" étaient les seules à obtenir un large consensus dans le test numéro deux : orientation "face". Pour les autres, nous avons vu que c'était un peu plus compliqué... Il est d'ailleurs bon de rappeler que notre alphabet latin est issu d'une lignée dans laquelle se sont produits plusieurs changements d'orientation : le sens de lecture a tour à tour été droite < gauche et droite > gauche, et les caractères ont effectué quelques bascules et pirouettes (cf. annexe 43).

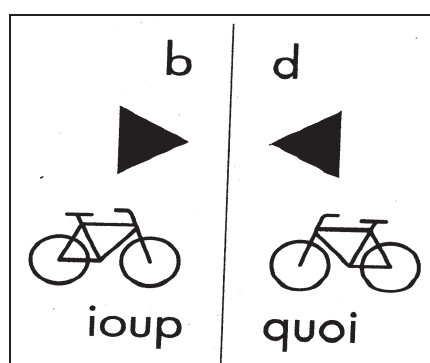
L'orientation des lettres est donc un paramètre constitutif et elle permet d'en discriminer certains (b/d, p/q, b/p, d/q, b/q, d/p, u/n), et une difficulté dans cette compétence est un cas classique de dyslexie. Mais

<sup>290</sup> L'image ci-dessous est publiée avec l'aimable autorisation de la société Janod [<http://www.janod.com>].

cette faculté n'est pas innée. La zone cérébrale traitant la reconnaissance des caractères d'écriture est une composante de l'aire visuelle dédiée à la reconnaissance des visages, des objets et des formes géométriques ; celle-ci existe chez tous les primates, mais chez les humains s'effectue une spécialisation épigénétique par "recyclage" des aptitudes premières. Comme il n'est généralement pas nécessaire (ce serait même gênant) d'apprécier son orientation spatiale pour déterminer la nature d'un objet ou d'un être, ce module cérébral traite indifféremment les symétries et la latéralisation perceptive devra donc être acquise par apprentissage.



*"Le système visuel de tous les primates a vraisemblablement évolué pour reconnaître les formes élémentaires qui caractérisent le contour des objets. La lecture recycle cette compétence pour la reconnaissance des formes." (Dehaene, 2011, p 31)*



*"Le geste d'écriture a également d'autres vertus. Il oriente l'enfant dans l'espace, en lui faisant bien comprendre que la chaîne de lettres doit être lue de gauche à droite. La reconnaissance du geste joue également un rôle essentiel dans le déchiffrement de l'écriture manuscrite. Nous reconnaissons les caractères manuscrits, en partie, en reconstituant le geste qui les a engendrés. Une aire cérébrale distincte, dans la région précentrale gauche, code simultanément pour l'écriture et la lecture." (Dehaene, 2011, p 46)*

— La confusion des lettres en miroir, comme *b* et *d*, est une propriété normale du système visuel des jeunes enfants avant qu'ils n'apprennent à lire.  
 — Son désapprentissage demande des efforts.  
 — La pratique du geste d'écriture accélère l'apprentissage de la lecture. (Dehaene, 2011, p 47).

La latéralisation perceptive de l'écriture est un "recyclage culturel" d'aptitudes "naturelles", mais ce processus ne se fait pas par effacement des strates antérieures. De nombreux travaux ont montré que certaines valeurs de l'espace semblent bien déterminées par le vécu expérimentiel : si le *haut* est valorisé et



associé au pouvoir, c'est certainement parce que le jeune humain apprend très tôt que la taille est un facteur important dans la domination. Des expériences utilisant la SNN (succion non nutritive) ont montré qu'un nourrisson trouvait rapidement "normal" que le plus petit cède devant le plus grand (Thomsen, 2011). Ces appréciations corporelles se combinent avec les ajustements issus de l'apprentissage formel ou informel procuré par le contexte socioculturel, parmi lesquels ceux concernant la lecture et l'écriture, et l'espace se charge ainsi de hiérarchies et de valeurs (Lakoff & Johnson, 1985 ; Casasanto et Dijkstra, 2010 ; Jaffré & David, 1993 ; Fijalkow, 1990 ; Vandeloise, 2004 ; Grossman & Tutin, 2005). Je ferai une place particulière à une expérience de Daniel Casasanto<sup>291</sup> (2009) qui montre que la dimension culturelle "n'écrase" pas nécessairement toutes les logiques de la corporéité : dans un test assez classique où il s'agit de déterminer un "bon" et un "mauvais" emplacement (les normes culturelles placent le "bon" à haut ou droite et le "mauvais" en bas ou à gauche), les gauchers respectent la hiérarchie verticale mais valorisent très massivement le côté gauche, faisant passer leurs références expérientielles et corporelles avant les stéréotypes culturels.

Il me restait à vérifier comment s'opéraient les correspondances spatio-temporelles puisque les problématiques de la lecture et de l'écriture, nous l'avons vu *supra*, superposent (plus ou moins bien) la dimension spatiale de l'espace graphique et la dimension temporelle de l'acte de lecture-écriture. Un dernier témoignage d'enseignant me donna l'ultime clé. Il s'agit d'un e-mail que m'adressa DB, une enseignante ayant retourné le premier questionnaire hors délai et avec qui je ne pus réaliser d'entretien enregistré ; nous nous rencontrâmes néanmoins à plusieurs reprises et échangeâmes plusieurs messages, dont celui-ci :

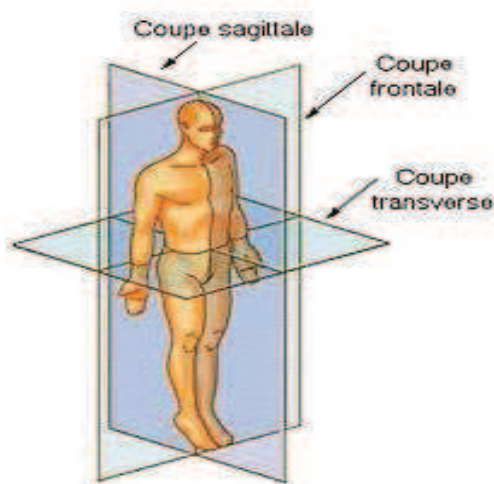
*DB : Je me pose toujours des questions sur le b et le d. En fait ce choix est identique à celui fait dans les frises géologiques ou paléoanthropologiques. Ce qui est premier, primaire, primitif est le plus éloigné de nous, situé à gauche dans notre axe du temps, et l'homme est représenté avançant vers la droite, le futur. Dans notre culture et notre langage, nous sommes orientés vers le futur : aller de l'avant, regarder l'avenir en face, se retourner sur son passé. Dans ce choix du b et du d, nous identifions les lettres avec nous-même, sujet écrivant et tourné vers le futur.*

Ce témoignage corroborait les données antérieures et les conclusions que j'en avais tirées, mais il donna en outre l'idée de m'intéresser à ces représentations spatiales du temps que sont les frises historiques<sup>292</sup>. Les frises historiques respectent les orientations de lecture et effectuent donc une translation simple des données temporelles aux données spatiales : les frises "occidentales" vont de la gauche à la droite, les frises arabes de la droite vers la gauche ; et l'on retrouve les mêmes variations lorsque la référence au système d'écriture dominant est complexe ou concurrencée par d'autres systèmes : en annexe, on trouvera deux frises israéliennes, la première est normalement orientée droite > gauche (puisque l'écriture hébraïque est, comme l'arabe, une écriture sémitique), la deuxième présente une étrange double

<sup>291</sup> Cf. annexe 44.

<sup>292</sup> Cf.annexe 45.

orientation (si l'hébreu est la langue officielle en Israël, les influences des langues et cultures occidentales y sont aussi importantes : l'auteur de la frise a-t-il "joué sur deux tableaux" ?) ; on trouvera aussi deux modèles de frises japonaises dans lesquelles, comme dans les livres<sup>293</sup>, plusieurs orientations se croisent (essentiellement : haut > bas et gauche > droite). Mais ce qui m'intéressa le plus dans le témoignage de DB, c'est sa mention des frises paléanthropologiques (cf. annexe 47) où des corps d'hommes en marche jouent en quelque sorte le rôle que jouent les *lettres animées* sur le *rail de l'écriture*. Le corps (tant le corps biologique que le corps acculturé) serait-il donc la référence essentielle ? Et dans ce cas comment s'opèrent les translations vers l'espace-temps graphique ?



- Le plan sagittal, celui du regard et de la marche est le plus "naturel".
- Le plan frontal est surtout organisé culturellement et le paradigme graphique y joue un rôle indéniable.
- Pour le plan sagittal, la quasi totalité des systèmes associent le devant au futur, le derrière au passé<sup>294</sup> : le *devant* (Espace) devient l'*avant* (Temps).
- Pour le plan frontal, la spatialisation du temps se fait en basculant le plan sagittal suivant la dynamique graphique : l'*avant* (T) devient le *devant* (E).
- Pour le plan transversal (ou pour sa bascule frontale), la plupart des systèmes d'écriture associent le *haut* (E) à l'*avant* (T).

<sup>293</sup> Le japonais utilise plusieurs types d'écriture, dont les orientations diffèrent. Dans les bandes dessinées (*mangas*), l'organisation des cases et la lecture des textes reflètent ce système complexe (cf. annexe 46).

<sup>294</sup> La seule exception généralement citée est celle des Maoris qui placeraient le passé *devant* parce qu'on le connaît, et donc qu'on le voit. Mais le référent praxémique de ce peuple insulaire n'est peut-être pas celui, terrestre, de la marche, mais celui de la confrontation aux rouleaux océaniques ; dans ce cas, tout le temps est *devant* : le futur vient vers nous avec le flux (supérieur) et le passé s'éloigne de nous avec le reflux (inférieur). Jean-Pierre Bonnefoy, lui, évoque le glissement de la pirogue sur le lagon : "*Un Polynésien perçoit une pirogue parcourant le lagon. Il plonge sa rame dans l'eau, et quand il regarde le flotteur du balancier créer un imperceptible sillage, il voit dans cette relation entre lui, sa pirogue et le sillage, naître le temps. Quand il abandonne sa rame, jette son ancre dans les fonds du lagon, et que sa pirogue s'immobilise, alors de cette relation entre lui, sa pirogue et cette immobilité, naît l'espace.*" (Bonnefoy, 2012). Dans les deux cas, le temps est défini dans une relation praxémique à l'espace.

Comme le corps contribue à la structuration culturelle de l'espace et du temps, les représentations culturelles contribuent à la structuration du vécu corporel. Les données corporelles et les acquisitions culturelles sont donc inextricablement liées dans l'organisation de l'espace vécu comme dans l'organisation de l'espace graphique, dans un système complexe de boucles *réentrantes* (Edelman, 1992). Mais cela signifie aussi que tous les éléments communicationnels comportent un apprentissage. Il appartient donc aux enseignants de veiller à ce que ces apprentissages se déroulent le mieux possible. Et surtout, ils ne doivent pas poser comme *naturel* ce qui est en cours de construction, et ne pas vouloir s'appuyer sur des compétences qu'ils sont en train de contribuer à structurer.

## 4. La corporéité et les niveaux d'actualisation

Cette recherche a été initiée à la suite d'un constat empirique de carence : dans le domaine de la formation des enseignants à la communication professionnelle<sup>1</sup> et/ou relationnelle, les problématiques de la corporéité apparaissaient comme des incontournables pratiques alors qu'elles étaient épistémologiquement non définies, théoriquement incertaines, et institutionnellement sous-évaluées ; il était nécessaire de cesser de les considérer comme des paramètres ajustables des situations et des discours, et de les intégrer dans un paradigme qui pourrait ensuite être décliné selon les disciplines référentes et les disciplines d'application. Dans cette perspective, les deux tâches principales qui m'incombaient en tant que formateur (préparation aux oraux de concours / préparation à la pratique de la classe) se rejoignaient dans leurs principes essentiels, et elles caractérisaient à leur tour un concept fondamental, celui du processus d'actualisation des signifiants. La praxématique de Robert Lafont, qui intégrait ces deux éléments et en rendait compte, s'imposa donc comme théorie linguistique référentielle. Élaborée dans les années 1970 en réaction au formalisme et aux apories structuralistes, la praxématique redonnait à l'usage, au contexte et aux situations réelles leur dynamisme et leur fécondité.

*"Parler de praxis linguistique, c'est concevoir les phénomènes linguistiques comme activités de production de sens reliées aux autres praxis sociales : praxis manipulative-transformatrice par laquelle l'homme transforme le monde, et praxis socio-culturelle par laquelle il règle socialement cette appropriation. C'est, contre le principe d'immanence, poser les questions du social, du sujet, du réel et de la construction du sens au cœur même du linguistique. C'est tenter d'articuler ces notions de façon dialectique à une appréhension renouvelée du concept qui est traditionnellement défini comme l'objet de la linguistique : la langue." (Bres, 1998)*

L'unité de production du sens n'est plus le signe saussurien transcendant, mais le *praxème*, dont le référent est négocié et ajusté au sein de discours dialogiques. Élément de communication et support de la sémiotique (vers le *signifié*), le *praxème*, en langue comme en discours, est aussi la résultante d'une sémiose (vers le *signifiant*) qui plonge dans le vécu expérientiel et la corporéité. Traversant les niveaux guillaumiens de l'*in posse* > *in fieri* > *in esse*, ce processus d'élaboration des unités communicationnelles constitue leur *actualisation* (Barbéris, Bres & Siblot, 1998).

*"Tenter d'appréhender la production de sens dans sa dynamique suppose un autre déplacement d'importance qui, au lieu même de la solution de continuité langue-parole, instaure une activité du sujet en acte de langage, inscrite dans le temps et productrice de sens : le concept d'actualisation occupe cet autre lieu théorique. L'actualisation sera définie comme l'opération cognitive concrète, inscrite dans le temps opératif du penser en acte de langage, par laquelle le sujet parlant — très précisément en acte de parole — parcourt l'espace qui sépare l'intention de dire du dire lui-même, en effectuant les différentes programmations : praxémique, para-praxémique, phrastique, textuelle. À son terme, cette opération inscrit en réalité selon différents degrés — depuis une inscription liminaire jusqu'à une inscription maximale — le petit spectacle qui vient d'être construit, en interaction avec l'interlocuteur." (Ibid.)*

---

<sup>1</sup> J'entends par là les modalités communicationnelles typiques de la profession : pédagogie et didactique.

Cependant, comme je l'ai écrit dans le premier chapitre de ce travail, ma position personnelle s'écarte sur deux points de la théorie de Robert Lafont. Le premier tient au principe de "*largage de la cargaison somatique*" (Lafont, 1994, pp 51-55), c'est-à-dire l'affranchissement des *praxèmes* de leur dimension à proprement parler *praxique*, et sensorimotrice ; cette "décorporation" s'effectuant dans la langue, dans les discours et même dans le sujet. Bien sûr, la théorie praxématique tient compte du fait que la parole se réalise corporellement dans une actualisation polyorganique (Bres, 1998) mais les logiques corporelles tendent alors à s'assimiler aux logiques sémiotiques et, de fait, à s'effacer (ou à n'être plus que perturbatrices). Un des points essentiels de cette recherche aura été de montrer que le corps reste bien présent à toutes les étapes des différents processus, et qu'il y participe activement.

M'appuyant sur le concept de *préconscience*, j'effectue donc un léger pas de côté : l'actualisation, ne sera pas seulement "*l'opération cognitive concrète*" (ci-dessus, J.Bres) ou les "*procédures mentales permettant de passer (...) de la langue au discours*" (Laurent Fauré, in Verine & Détrie, 2011, p 52 note 6) mais, au moins dans l'observation-description des phénomènes, s'intéressera aussi aux processus corporels associés.

Le deuxième point concerne la lecture psychanalytique du sujet, dont j'ai dit qu'elle ne m'avait pas semblé nécessaire, et à laquelle j'ai préféré les approches de Merleau-Ponty (1945), de Varela (1993) et de Damasio (2010), dans lesquelles le sujet n'est pas une entité mais une succession d'états produits par les interconnexions entre l'être et le monde.

Les conceptions du rapport du corps et de la pensée/du langage qui sont développées dans cette recherche ne sont ni la dichotomie antagoniste de Platon, ni la relation conflictuelle de Descartes, mais plutôt la relation associative dépeinte par Damasio (1995, 2003). Cependant, je m'oppose aux dérives qui font de cette association une fusion ; si corps et pensée-langage sont *ab initio* entretissés, cela n'empêche nullement que l'on puisse considérer leurs spécificités : dans leurs logiques de fonctionnement d'une part, dans leurs productions d'autre part. Je me méfie des réductions qui consistent à considérer qu'une seule grille de lecture (le plus souvent, sémiotique et/ou linguistique) suffit, tant dans l'analyse des productions que dans celle de leur genèse. C'est donc avec prudence que je considère les déclarations de Vincent Descombes, dans un entretien accordé au magazine Sciences Humaines :

*"Ce que nous ne pouvons pas exprimer, nous ne pouvons pas non plus le penser. Je crois qu'il faut rejeter ce dualisme simpliste selon lequel il existerait en chacun, d'un côté, des passions bestiales et, de l'autre, une raison en tant que puissance du langage. Nos pensées, passions, désirs et besoins sont tous imprégnés de langage."* (Descombes, 2014. in *Sciences Humaines*, n° 256, p 49).

S'il ne faut en effet pas tomber dans un dualisme simpliste, il serait à mon avis tout aussi périlleux de pousser trop loin l'assimilation langagière ; la dernière phrase de la citation ci-dessus serait tout aussi juste si l'on écrivait : *Notre langage est tout imprégné de nos pensées, passions, désirs et besoins.*

J'illustrerai l'ensemble de ces considérations en revenant sur un fragment déjà commenté de la vidéo réalisée dans la classe de MPh. Il s'agit de l'épisode où celui-ci est confronté au problème de la liaison et doit expliquer à son élève Rita pourquoi "on n'écrit pas un nanimal." Je m'intéresse ici au processus d'actualisation des signifiants, c'est-à-dire à ce que Robert Lafont appelle "l'actualisation du



praxème" (Lafont, 2004, p 57-58). Il la définit en six points :

1. Distinction de *l'actualisation du praxème* (choix du signifiant) et de *l'actualisation de la signification* (effet de sens visé) ; mais les deux sont fondus dans un *même mouvement d'ensemble (actualisation tout court) par lequel l'esprit conçoit le programme double [...] et le réalise avec plus ou moins de tâtonnements ou de célérité.*
2. Entre la conception du programme *in esse* et l'amorce de sa réalisation pratique d'une part, et l'acte de parole effectif *in esse* d'autre part, la praxis établit *l'in fieri, [...] étranglement-affinement du programme, élimination des scories.*
3. Ce processus s'inscrit dans une psychomécanique (Guillaume, 1964) dont le *temps est réglé par celui de l'influx nerveux [...] (10m/s),[...] saisissable dans les cas de ralentissement par hésitation et ratages.*
4. La praxis de la parole s'inscrit dans le temps et sa réalisation est évanescence. *Si l'in posse et l'in fieri, programme et réajustement d'actualisation, sont à situer dans le temps mental, avant l'élocution, temps de l'à-dire, sur le seuil de l'in esse le temps devient physique, temps nécessaire à la réalisation des sons, supports matériels des phonèmes, des syllabes, des morphèmes, des syntagmes.*
5. La compétence du locuteur, déterminée par les programmes antérieurement réalisés et enregistrés constitue sa *mémoire praxémique*, qui ressort de la *glossogénie* et permet le *contrôle de l'actualisation.*
6. La *langue sociale* nourrit donc *l'acte de langage individuel*, en une construction toujours renouvelée et remise en cause, la *praxéogénie.*

La position que j'ai défendue dans cette thèse se situe dans les interstices de ces définitions : pour le premier point, j'ai essayé d'explorer les deux faces du processus d'actualisation (sémiose/sémiotique) et de montrer qu'il n'est pas qu'un *mouvement de l'esprit* mais que la corporéité y a sa part. Pour le second, je défends l'idée que *l'in fieri* n'est pas que *l'élimination des scories* mais que les tensions qui s'y manifestent sont constitutives de l'acte de parole et lui sont consubstantielles. Si je n'ai rien à commenter pour le troisième point, pour le quatrième je déplace donc le *seuil* où *le temps devient physique* et pose que *l'in fieri* ne relève pas que du *temps mental avant l'élocution*, mais s'accomplit aussi au cours de la praxis phonatoire (ce qui inclut l'amorce sensorimotrice des processus physiques de productions phonopraxiques, l'acte de production lui-même et les processus endoceptifs de perception-contrôle). Les cinquième et sixième points ressortent de ce que j'ai appelé le *vécu expérimentiel* et le *référentiel individuel.*

Dans l'analyse qui va être présentée, il est important de rappeler que la prétention ne sera jamais de "savoir ce que les sujets pensent". Le document commenté présente un enseignant, MPh, face à son élève de CP, Rita. On supposera évidemment que MPh est animé des meilleures intentions pédagogiques, qu'il s'efforce d'être le plus didactique possible, et qu'en face de lui Rita essaie de comprendre et d'apprendre. Mais le même document (ou certains des passages qu'on pourrait en extraire)

pourrait être une fiction réalisée par des acteurs dont les intentions sont tout autres, MPh pourrait être un manipulateur qui cherche à décontenancer Rita, Rita pourrait seulement feindre l'ignorance, les deux personnages pourraient être des allophones ayant mémorisé le texte phonétiquement et ne comprenant pas ce qu'ils disent, etc. Bien sûr, ces propositions apparaissent ici farfelues car le contexte nous les fait percevoir comme hautement improbables, mais un extrait isolé présenté à un sujet non informé pourrait se prêter à diverses interprétations. Puisque nous n'avons accès qu'à la "surface sémiotique" et que les sémioses nous échappent, il est donc bon de distinguer "ce que cela signifie peut-être" (nous pourrions parfois aller jusqu'à "probablement") pour le sujet, "ce que cela semble signifier" dans l'échange entre les acteurs, et "ce que cela signifie" pour l'observateur extérieur possédant les référentiels de décodage appropriés.

Les signifiants communicationnels incluent les contextes et situations (dans la mesure où ils sont des éléments déterminants des référentiels des sujets, voire des outils de leur stratégie communicationnelle), les actes (actions, déplacements, gestes, mimiques) volontaires ou non, conscients ou non, qui influent sur l'échange, et les actes de parole (énoncés et modalités). Le postulat énoncé précédemment interdit les interprétations "d'intentions" abusives, mais l'on peut poser que des indices suffisamment nombreux ou suffisamment cohérents permettent d'établir des interprétations probables, et c'est ce qui importe ici puisqu'il s'agit de comprendre les grands principes de fonctionnement à la lueur des normes socioculturelles ; ce qui s'actualise nous révèle ce qui était potentiel.

Les changements de position et de posture expriment donc probablement des intentions, que j'essaierai de préciser, mais ils ont indubitablement des effets sur les sujets et sur l'échange. MPh débute l'exercice (dictée de mots sur l'ardoise) assis face à Rita, dans une position "détendue" et conviviale. Mais lorsqu'il s'efforcera d'expliquer en détail la difficulté rencontrée, il se lève, se place au tableau où il trace des éléments graphiques supports ; se faisant, il s'éloigne de Rita et la surplombe. Il adopte ainsi la posture-position canonique de l'enseignant et son discours oscille entre des formes englobantes en *même* ("*on dit*" / "*on ne dit pas*" / "*on dit tous*") et des formes en *soi-même* à la fois disjonctives et proposant un "enrôlement" (essentiellement les "*tu*" adressés à Rita : "*tu dis pas...?*"). J'ai déjà analysé *supra* ces variations, qui manifestent le désir d'amener l'élève à la norme en même temps que le souci de l'atteindre personnellement ; nous avons vu que cet appel à la norme finissait par déboucher sur un consensus par l'entremise d'une "autorité" reconnue par les deux parties : le "papa" ; c'est Rita qui amène cette référence, qui lui permet d'intégrer bon an mal an la norme présentée, et c'est sur cette note réconciliant "même" (*idem*) et "soi-même" (*ipse*) que se clôt la discussion. L'échange comprend donc la dictée initiale (MPh et Rita assis en face-à-face), puis l'explication au tableau, qui s'achève de façon indécise ; MPh semble douter de la valeur de sa démonstration : il baisse les yeux, rebouche le feutre et s'écarte du tableau ; ceci est compris comme un signal par Rita qui se rassied correctement (elle se tenait très en arrière, affaissée contre son dossier) et se remet en position de travail (après un coup d'œil furtif et un sourire à la caméra) ; la dernière phase est un échange (assis en face-à-face) réactivant les propos

précédents, et elle se conclut par un consensus suffisant pour poursuivre l'exercice (MPh récupère manuel et ardoise et reprend la dictée après, lui aussi un regard et un sourire à la caméra). Ces variations corporelles traduisent des changements stratégiques, relationnels et situationnels, mais ils ont aussi des répercussions physiques directes (les regards ne s'échangent plus de la même façon, les voix se modifient ; chez Rita, des changements vocaux sont perceptibles, dont la tendance au nasonnement qui a peut-être des répercussions sur sa perception des phénomènes).

Dans cet exercice de dictée (le support n'est pas anodin : écrire à la craie sur une ardoise suppose un geste graphique ralenti, et plus perceptible car il nécessite un effort musculaire supérieur à l'écriture au stylo ou crayon sur papier), lorsque MPh prononce "un animal", les mots ont évidemment un référent connu des deux parties. Mais il ne s'agit pas d'identifier le référent et de le traduire par un signe pouvant générer un signifié adéquat : pas question de dessiner une quelconque silhouette animale. Il s'agit de produire le signifiant voulu (le graphème canonique français), qui est en réalité ici le référent pertinent (le signifié serait la validation espérée, ou comme ici l'incrimination de la forme produite). Mais la difficulté se fait jour dès les premiers mots : le signifiant a une "épaisseur" qui va résister à Rita. Elle perçoit l'ensemble [œ n a n i m a l] comme un seul "mot" car les occurrences précédentes ("la lune / une niche") étaient aisément scindables (phonétiquement, sémantiquement et lexicalement) ; de fait, le déterminant français est proclitique car l'usage a fini par "raboter" l'ensemble déterminant-nom selon les règles harmoniques de la syllabe canonique. Mais l'explication proposée par MPh n'arrange pas grand chose, d'autant plus que sa deuxième version, séparant nettement les deux lexèmes, "renasalise" l'article ; son geste "découpant" l'espace s'ancre manifestement dans un référentiel graphémique qui ne peut être d'aucune utilité à l'élève puisque c'est justement ce qu'elle est en train d'apprendre. Nous avons vu au chapitre trois que MPh s'intéressait à l'histoire de la langue mais que le problème des "lettres muettes" le laissait perplexe ; nous avons vu aussi que sa représentation des voyelles nasales était parfois problématique. Ici, il appuie sa démonstration sur ces référentiels diffus qu'il traduit (et probablement structure) par des métaphores corporelles. Lorsqu'il explique : "*on fait la liaison / c'est pour ça qu'on dit [œ n a n i m a l]...*", il écrit au tableau <un ani> puis trace un petit arc de cercle souscrit pour matérialiser la liaison ; le tracé de l'arc accompagne l'énoncé [œ n a n i m a l], prononcé en accentuant le [n] "de liaison" (la syllabe est prononcée avec une augmentation de volume et sur un timbre plus aigu, le [a] est prolongé) ; l'accentuation prosodique est calquée sur le geste graphique : le fragment "on dit [œ n a n i m a l]" suit le schéma mélodique suivant :

on	dit	[œ]	[na]	[ni]	[mal]

Non seulement la voyelle de l'article est renasalisée, mais le mot est prononcé sur une note plus grave et avec un volume réduit. Dans le [na], c'est surtout le [a] prolongé qui est perceptible, beaucoup plus que

l'occlusive nasale. Le processus de dénasalisation du <un> en liaison, élément clé ici, semble totalement lui échapper et les signifiants qu'il actualise sont le reflet de sa perception des phénomènes, appuyée sur des représentations graphémiques : le <un>, faiblement articulé, est hors du champ de conscience. MPh ignore que ce graphème est l'avatar historique (réfection "savante" sur l'étymon latin *unus*) de la nasalisation du [œ] que manifestent les graphies médiévales "eung"<sup>2</sup>, il ignore aussi que les liaisons ne sont pas à proprement parler dues au fait que des consonnes finales "régulièrement" muettes se mettent "à parler" (avec en prime des changements éventuels de timbre), mais que celles-ci sont la prononciation "régulière" de consonnes finales qui se sont amuïes devant d'autres consonnes (ce n'est pas qu'on s'est mis à dire [pəti**ta**RBƏ], c'est qu'on ne dit plus \*[pəti**t**ɥis̃]). Il ne porte donc pas son attention sur la réalisation sonore effective (le signifiant actualisé) mais sur la représentation référentielle graphémique qu'il en a et que manifeste-porte sa corporéité (prosodie, gestuelle, et même mimiques : ses sourcils levés sont caractéristiques des explications "sincères"). Pourtant, le geste qu'il effectue après s'être rassis, s'il a manifestement un ancrage graphémique (position des doigts ; et sans doute direction droite-gauche pour MPh, qui correspond pour Rita au gauche-droite de l'écriture-lecture), traduit bien la continuité phonique (et phonopraxique) que MPh perçoit indubitablement de façon informelle. Pour concilier ses intuitions et ses intentions, et pour proposer à son élève des repères cohérents, MPh aurait besoin d'une bonne clarification du rapport articulatoire entre la voyelle nasale [œ̃] et la consonne nasale [n], de la structure canonique de la syllabe française, du statut proclitique du déterminant et du phénomène de rémanence articulatoire. Et il lui faudrait pouvoir harmoniser ses connaissances avec ses ressentis.

Bien sûr, tout cela plonge Rita dans une profonde perplexité : comment peut-elle accepter que le praxème [œ̃nanimall] que rappelle MPh corresponde à ce qu'elle voit au tableau (un\_ani) ? Pourquoi n'écrit-on pas ce <n> qu'on entend ? Son corps se fige puis elle se livre à différentes explorations tâtonnantes ; mais elle n'a ni les clés cognitives ni les référents expérientiels adéquats pour gérer la contradiction manifeste de ses ressentis, de ses perceptions et des explications fournies. Les signifiants proposés restent vides de sens (de signifié) et ne renvoient qu'à des référents situationnels ingérables. Le processus d'actualisation ne peut arriver à son terme. Elle a besoin d'ancrer ces éléments dans son référentiel personnel, et pour cela elle fait appel au vécu expérientiel et à la dimension affective : lorsqu'il a été admis que la norme proposée par MPh correspond à l'usage de "son papa", elle efface sur son ardoise ce <n> "qu'on n'écrit pas" et peut poursuivre l'exercice (la forme <animal> sera ensuite validée par l'usage répété).

---

<sup>2</sup> La voyelle nasale [œ̃] ne s'est stabilisée que très tardivement, entre le XIV et le XVIème siècle (Galazzi & Bernardelli, 2003, p 543). La graphie <eung> évoque aussi la prononciation des "nasales méridionales", qui ajoute une fermeture finale, et que les septentrionaux perçoivent comme une consonne adventice : "le pain" > "le \*pain-g".





9.03 : Rita : "tu avais dit deux (mots)..." Elle se lève de sa chaise et se tortille un peu ; elle tend légèrement le cou en avant et sa bouche prend une position particulière : les lèvres s'avancent et la bouche prend une position caractéristique de moue enfantine. En l'occurrence, puisqu'il s'agit de bien discriminer des phonèmes nasaux, cette position buccale entarinant un léger nasonnement peut perturber phonopraxie et endoception phonatoire.



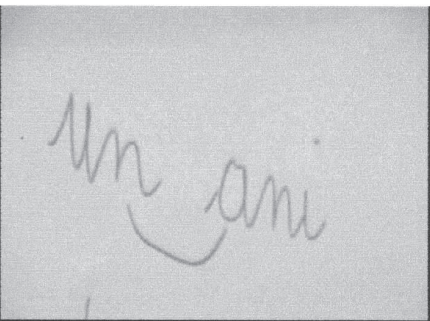
9.26 : "un animal..." (= [œ n a n i m a l], *mezzo voce*).



10.09 : MPh : "alors, je t'arrête... parce que on dit pas [nimal] / le <n> il y est pas..."

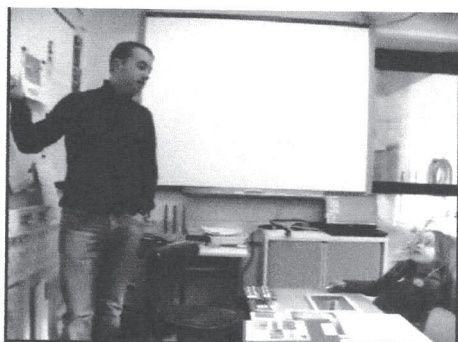


10.20 : Rita : [œ / n a n i m a l]... [œ / a n i m a l]" Son buste bascule en arrière, elle regarde le tableau comme de loin, sans expression identifiable ; sa mâchoire avance et reste dans une position basse bloquée, bouche entrouverte, elle continue à manipuler sa brosse.

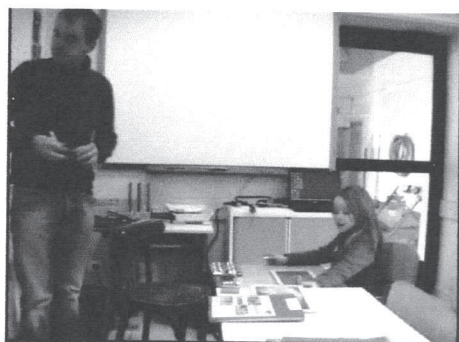


10.29 > 10.44 : MPh : " on fait la liaison / c'est pour ça qu'on dit [œ n a n i m a l]..." Il écrit au tableau <un ani> puis trace un petit arc de cercle souscrit pour matérialiser la liaison ; le tracé de l'arc accompagne l'énoncé [œ n a n i m a l], prononcé en accentuant le [n] "de liaison" (la syllabe est prononcée avec une augmentation de volume et sur un timbre plus aigu, le [a] est prolongé) ; l'accentuation prosodique est calquée sur le geste graphique : le fragment "on dit [œ n a n i m a l]" suit un schéma mélodique tel que non seulement la première voyelle de l'article est nasalisée, mais que le mot est prononcé sur une note plus grave et avec un volume réduit.





10.30 : MPh : "... y a pas le <n> au début". *Les yeux de Rita s'ouvrent largement.*



11.25 : MPh : "on l'entend, le <n>, mais on l'écrit pas."



11.28 : MPh rebouche le feutre, s'écarte du tableau ; Rita se rassied normalement (et jette un coup d'œil à la caméra).



11.38 : MPh : "personne dit [œ̃ / a n i m a l]"



11.40 : MPh : "on dit tous [œ̃ a n i m a l]". *L'énoncé est accompagné d'un geste horizontal (de droite à gauche) de la main droite dont les doigts sont regroupés comme dans le geste graphique.*



11.44 : Rita : " papa, il dit [œ n a n i m a l]."



11.50 : MPh : "eh bien voilà..." *Il sourit, décoche aussi un sourire à la caméra, et l'exercice reprend.*



12.44 : Rita : "[œ / a n i m]... [œ n a n i m]..."



12.48 : Rita : " un autre <a> !"

N°	temps	locuteur-acteur	énoncé	commentaire
1	9.00	MPh	un animal	[œ n a n i m a l]
2		Rita	tu avais dit deux (mots)...	elle se lève de sa chaise et se tortille un peu ; elle tend légèrement le cou en avant et sa bouche prend une position particulière : les lèvres s'avancent et la bouche prend une position caractéristique de moue enfantine. Rita reproduit souvent cette mimique lorsqu'elle est en instabilité psychosociale ou cognitive ; elle évoque la position de tétée du nourrisson et il s'agit sans doute là d'un souvenir corporel réassurant (le réflexe de succion,

				apparaissant dès le stade intra-utérin, a une empreinte praxémique forte). Mais cette position buccale induit une tendance au nasonnement (le larynx du nourrisson, placé plus haut, permet l'alimentation et la respiration simultanées) car le voile du palais est légèrement abaissé. En l'occurrence, puisqu'il s'agit de bien discriminer des phonèmes nasaux, ce fait peut donc perturber phonopraxie et endoception phonatoire.
3		MPh	oui, deux mots / parce qu'il y a "un / animal"... deux mots	prononcé [œ/ animal], avec une coupure marquée, et assorti d'une gestuelle "découpant l'espace" en deux segments.
	(...)			
4		Rita	un animal...	[œ n a n i m a l], <i>mezzo voce</i> .
5			un...	elle écrit en même temps qu'elle produit un [œ] prolongé, prononcé faiblement et dont la nasalisation est légère ; le son est très proche du [œ]
6			[œ]...	elle s'arrête, yeux dans le vague
7			...[na]...	elle écrit le <n>
8			... [na]... [a]...	elle écrit le <a>
9			... [ni]... [i]...	
10			[ni]	elle relit en pointant de l'index d'abord la syllabe <na> puis le futur emplacement de la syllabe suivante ; quand le doigt se pose, elle prononce [ni] et écrit
	(...)			
11			d'abord un <n>, après un <i>...	
12	10.06	MPh	alors, je t'arrête...	il pointe du doigt la syllabe incriminée
13			.. parce que on dit pas [nanimal] / le <n> il y est pas...	Rita le regarde "par en-dessous", bouche ouverte ; elle manipule sa brosse
14	10.13	MPh		il pose livre et ardoise, se lève prend un feutre et se place devant le tableau
15			parce que tu dis	[déca]

			pas "des a..."	
16			... tu dis pas "des nanimaux"	[dénanimo]
17		Rita		les yeux dans le vague, elle manipule sa brosse et effectue d'abord quelques essais articulatoires muets
18			un animal...	[œ / n a n i m a l]
19			... un animal...	[œ̃ / a n i m a l]
20				son buste bascule en arrière, elle regarde le tableau comme de loin, sans expression identifiable ; sa mâchoire avance et reste dans une position basse bloquée, bouche entrouverte, elle continue à manipuler sa brosse
	(...)			
21	10.29	MPh	on fait la liaison / c'est pour ça qu'on dit [œ̃ n a n i m a l] ...	il écrit au tableau <un ani> puis trace un petit arc de cercle souscrit pour matérialiser la liaison ; le tracé de l'arc accompagne l'énoncé [œ̃ n a n i m a l], prononcé en accentuant le [n] "de liaison" (la syllabe est prononcée avec une augmentation de volume et sur un timbre plus aigu, le [a] est prolongé) ; l'accentuation prosodique est calquée sur le geste graphique : le fragment "on dit [œ̃ n a n i m a l]" suit un schéma mélodique tel que non seulement la première voyelle de l'article est nasalisée, mais que le mot est prononcé sur une note plus grave et avec un volume réduit
22	10.30		... y a pas le <n> au début	les yeux de Rita s'ouvrent largement
23		Rita	c'est pour cela que il y a ... (syllabes inarticulées)... qu'il faut la liaison	à peine articulé ; elle semble reprendre en écho les mots de MPh, mais sans encore les faire siens
	(...)			
24	10.53	MPh	s'il y en a deux, qu'est-ce que tu dis ? deux z'animals	[dø z a n i m a l]
25		Rita	[dø n a n i m a l]	le ton est hésitant, l'articulation faible

26		MPh	[dø n a n i m a l] ?	
	(...)			
27	11.25	MPh	on l'entend, le <n>, mais on l'écrit pas	il rebouche le feutre, s'écarte du tableau ; Rita se rassied normalement (et jette un coup d'œil à la caméra)
	(...)			
28	11.36	Rita	papa, il fait la liaison	elle prononce ces mots en regardant son ardoise et en manipulant sa brosse
29		MPh	mais... tout le monde fait la liaison...	
30	11.38		personne dit un / animal	[œ / a n i m a l]
31	11.40		on dit tous un animal	[œ n a n i m a l] ; l'énoncé est accompagné d'un geste horizontal de droite à gauche de la main droite dont les doigts sont regroupés comme dans le geste graphique.
32	11.40	Rita	papa, il dit [œ n a n i m a l]	
	(...)			
33	11.50	MPh	eh bien voilà...	il sourit, décoche aussi un sourire à la caméra, et l'exercice reprend (Rita efface le <n> incriminé)
	(...)			
34	12.26	Rita	[œ / a n i m]...	
35			[œ n a n i m]...	
36			un autre <a> !	

Pour clore cette étude consacrée au corps des sujets mais aussi au corps des signifiants qu'ils produisent et échangent, je jouerai sur le terme d'*actualisation*, un peu comme Saussure a joué sur la matière signifiante des anagrammes (Starobinski, 1971) et, après avoir considéré l'actualisation (actuel = maintenant) des signifiants, je passerai à l'actualisation (anglais *actual* = vrai, réel) des signifiés > des savoirs, puis à l'actualisation (= la mise en actes) de l'enseignement.

#### 4.1. L'actualisation (actuel = maintenant) des signifiants

Le contexte initial de cette recherche, ses objets d'étude et sa finalité relèvent de la communication présenteielle, et plus précisément de la communication enseignante informationnelle, didactique et



relationnelle. Comme il s'agit en outre de formation, l'enjeu n'est pas seulement la description des situations réalisées, mais aussi une relative compréhension de cette réalisation. Le signifiant est à l'instant charnière des processus communicationnels, celui ou la sémiose aboutit, où le sujet perçoit en retour la résultante de ses intentions, et où il en est simultanément dessaisi puisque le signifiant devient alors le germe des opérations sémiotiques de l'autre.

#### 4.1.1. Les actes de parole (phonopraxie)

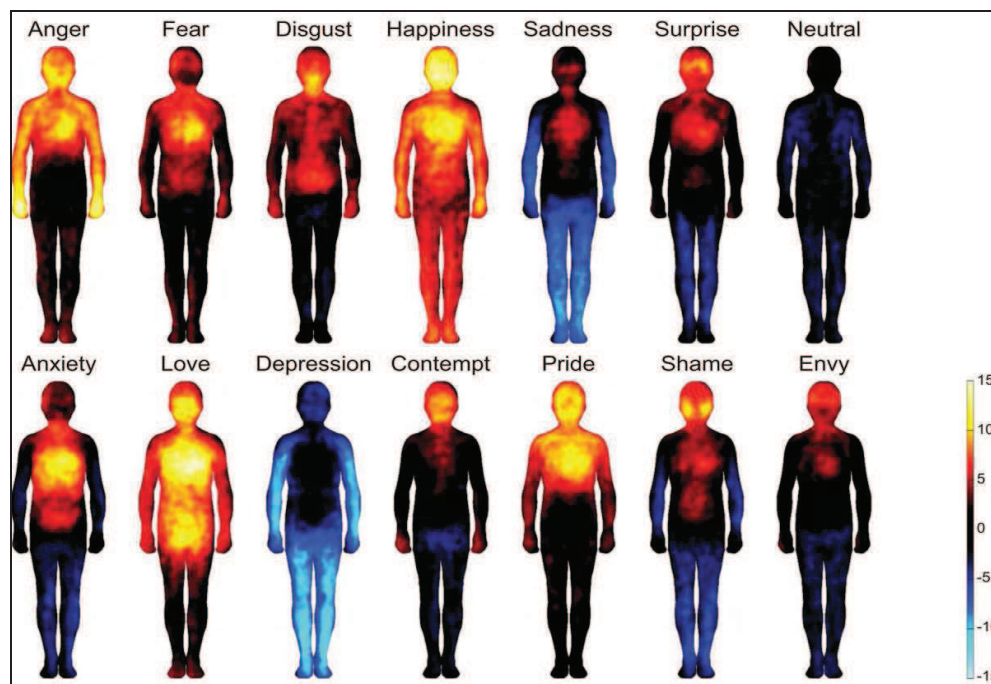
Les signifiants langagiers sont la concrétisation de l'intention communicationnelle linguistique. Ils sont produits par des *actes de parole* (je prends ici l'expression au pied de la lettre), en ce sens que le résultat sonore est produit par des actions sensorimotrices du tractus vocal. Ces processus sont gérés par l'aire cérébrale de Broca, mais l'aire de Wernicke y est associée puisqu'elle assure un rétro-contrôle permanent. Les *gestes vocaux* permettant de générer les phonèmes d'une langue doivent être appris car chaque système linguistique a développé des catégories phonologiques et des modalités articulatoires spécifiques. Cet apprentissage de la praxis langagière ne se limite pas à la maîtrise d'un stock de phonèmes donnés, mais il comprend aussi les règles d'agencement de ces derniers (et de fait les phonèmes ne se révèlent pas à l'usage comme des éléments strictement définis, mais comme un ensemble matriciel de traits qui s'actualisent en contexte), et leur gestion sur le *fond* constitué par l'univers prosodique de la langue. Dans cette recherche centrée sur les productions phonémiques, la dimension prosodique et ce qu'il est convenu d'appeler le *paraverbal*<sup>3</sup> n'ont pas été une cible essentielle, mais l'apprentissage phonopraxique concerne aussi ces questions puisqu'elles sont soumises aux mêmes variations d'un système linguistique à l'autre. Selon la théorie praxématique, les gestes phonopraxiques conservent, avec les structures anatomiques et les dynamiques sensorimotrices, un lien qui peut se manifester par le biais du principe anamorphique. Chez l'adulte (c'est-à-dire le sujet parlant ayant achevé ses apprentissages langagiers), la maîtrise phonopraxique peut se révéler plus ou moins complète, et plus ou moins stable, et les embarras de parole (perte de fluidité ou de clarté, bégaiements, blocages) peuvent être installés ou surgir dans des circonstances particulières (besoin de performances supérieures, fatigue, émotion, stress) ; ils sont souvent accompagnés de phénomènes syncinésiques et les traitements les plus efficaces de ces difficultés associent des techniques corporelles aux approches psychosociales et/ou linguistiques.

#### 4.1.2. Les actes communicationnels

De même que le corps porte et produit la parole, il participe par sa matérialité même à l'ensemble des phénomènes communicationnels. La sémiose le traverse et se coule dans le cadre qu'il lui offre. La parole n'est pas à côté du corps, pas plus que le corps n'est à côté de la parole ; j'ai déjà expliqué pourquoi la terminologie *verbal-paraverbal-non verbal* ne me satisfaisait pas. Dans les communications présentes effectives, le corporel n'est pas un accessoire du discours, il en est un élément fondateur et

constituant ; dans l'espace préconscient il développe en outre des logiques non sémiotiques-linguistiques qui échappent pour une part aux intentions conscientes du sujet, et qui jouent un rôle non négligeable dans son appréciation des situations, mais aussi dans l'impact effectif qu'il a sur celles-ci (et sur les autres individus). Les phénomènes émotionnels et affectifs viennent ainsi se superposer aux stratégies cognitives et discursives, et les deux domaines s'imbriquent dialectiquement dans les situations communicationnelles. Leurs manifestations sont donc assimilables à des *signifiants* soumis au décodage sémiotique, bien que leur actualisation ne s'effectue pas à proprement parler dans une sémiose<sup>4</sup>.

Les travaux menés par Lauri Nummenmaa, de l'université finlandaise de Aalto, ont montré comment notre métabolisme déclinait des gammes émotionnelles dans la répartition thermique du corps. Ce simple fait, affectant par exemple la vasodilatation et l'irrigation sanguine des muscles et des organes, a des répercussions sur les performances motrices (dont les processus phonopraxiques), sur les ressentis proprioceptifs, et sur l'apparence-comportement du sujet.



Le jaune montre les régions où la sensation est augmentée ; les zones bleues correspondent à une sensation réduite. [traduction personnelle]

37. Cartographie thermique des émotions réalisée par l'équipe de Lauri Nummenmaa (publié avec l'aimable autorisation de Lauri Nummenmaa).<sup>5</sup>

Ces travaux ont été commentés par Michaelleen Dougleff<sup>6</sup> qui conclut en citant Antonio Damasio :

*"People look at emotions as something in relation to other people. (...) But emotions also have to do with how we deal with the environment — threats and opportunities."*

Les phénomènes émotionnels et affectifs, et leurs manifestations corporelles ne sont donc pas un code

<sup>3</sup> Prosodie et paraverbal (ou *vocal*) ont aussi une dimension expressive et/ou psychologique qui sera traitée *infra*.

<sup>4</sup> Le processus de sémiose "classique" peut néanmoins s'y adjoindre lorsque l'expression affective est culturellement normée.

<sup>5</sup> <http://blogs.discovermagazine.com/d-brief/2013/12/30/body-atlas-reveals-where-we-feel-happiness-and-shame/>

sémiotique supplémentaire, un à-côté accessoire ou perturbateur, et s'ils participent activement à la communication, ils dialoguent avec le discours mais conservent leur logique et leur syntaxe propre, ancrées dans le biologique et le sensorimoteur.

#### 4.1.3. L'épaisseur matérielle du signifiant

Le processus d'actualisation traversant le corps aboutit à l'émergence du signifiant. Celui est "à la surface" du sujet et, en langue, il constitue une *interface* entre le référent et le signifié. Mais en discours, le processus communicationnel fait que la "surface" du signifiant produit par le sujet émetteur n'est pas exactement la même que celle du signifiant perçu par le récepteur. Outre les *bruits* pouvant altérer physiquement les opérations de codage-décodage, l'actualisation du signifié qui s'amorce chez le récepteur est soumise à tous ses paramètres personnels et à sa façon d'appréhender le matériau du signifiant perçu. Plutôt que d'*interface*, il conviendrait dans ce cas de parler de *strate*, car le signifiant a une épaisseur, celle de la corporéité du sujet qui produit, porte et perçoit les effets de l'actualisation, mais aussi celle du récepteur qui traite d'abord le signifiant perçu comme matière<sup>7</sup>. Cette épaisseur matérielle des signifiants linguistiques apparaît dans les apprentissages langagiers premiers, et nous avons pu la repérer chez les élèves de la Maternelle ou du CP. À l'école, ceux-ci acquièrent savoirs explicites et compétences formelles, mais ils sont aussi confrontés à de nombreuses normes implicites et/ou informelles et à un bombardement ininterrompu de signifiants langagiers qu'ils ne peuvent pas tous décoder correctement. Normes informulées et mots inconnus constituent un énorme ensemble de pseudo-signifiants dépourvus de référents discernables et de signifiés assignables. Ce matériau peut faire l'objet de manipulations corporelles (souvent phonopraxiques) ou cognitives. Le phénomène s'apparente au comportement de l'élève qui après avoir répondu par un mot (par exemple "camion") se "le redit" *mezzo voce*, s'imprégnant d'un signifiant dont le référent est plus "l'occurrence produite en classe" que le "sens du mot". La manipulation peut aussi croiser le signifiant avec un référent de fortune pour produire un signifié satisfaisant ; ainsi Colette raconte-t-elle comment, enfant, au détour d'une conversation d'adultes, elle s'est emparée du mot *presbytère* qui l'a d'abord séduite par sa matière sonore :

*"Loin de moi l'idée de demander à l'un de mes parents : "Qu'est-ce que c'est, un presbytère?" J'avais recueilli en moi le mot mystérieux, comme brodé d'un relief rêche en son commencement, achevé en une longue et rêveuse syllabe..."* (Colette, 1960, p 32)

Elle pourra jouer avec ce signifiant "vide", qui deviendra successivement un "*anathème*" puis "*le nom scientifique du petit escargot rayé jaune et noir*" ; lorsque le vrai signifié sera révélé, à sa grande déception, elle pourra encore quelque temps se conserver un référent à sa mesure :

---

<sup>6</sup> <http://www.npr.org/blogs/health/2013/12/30/258313116/mapping-emotions-on-the-body-love-makes-us-warm-all-over>

<sup>7</sup> Ceci concerne la perception sensorielle du signifiant en tant que tel, mais aussi l'identification du signal comme signifiant linguistique (les sons phonémiques ne sont pas traités par les mêmes zones cérébrales que les sons non langagiers) ; ainsi le son produit en faisant sourdre de l'air entre la lèvre inférieure et les incisives supérieures n'est plus "un bruit de souffle " mais "le phonème [f]" ; de même, à l'écrit, ceci (o) n'est plus "un petit rond" mais "la lettre <o>".

" — Un presbytère, voyons, c'est la maison du curé.  
— La maison du curé... Alors, M. le curé Millot habite dans un presbytère?  
— Naturellement... Ferme ta bouche, respire par le nez... Naturellement, voyons...

(...)

*Rejetant le débris du petit escargot écrasé, je ramassai le beau mot, je remontai jusqu'à mon étroite terrasse ombragée de vieux lilas, décorée de cailloux polis et de verroteries comme le nid d'une pie voleuse, je la baptisai "Presbytère", et je me fis curé sur le mur." (Ibid. p 34)*

Marcel Pagnol relate un souvenir d'enfance du même ordre :

*"D'autres fois, l'oncle attaquait des gens qui s'appelaient « les radicots ». Il y avait un M. Comble, qui était un radicot, et sur lequel il était difficile de se faire une opinion : mon père disait que ce radicot était un grand honnête homme, tandis que l'oncle le nommait « la fine fleur de la canaille » et offrait de signer cette déclaration sur papier timbré. Il ajoutait que ce Comble était le chef d'une bande de malfaiteurs, qui s'appelaient « les framassons »." (Pagnol, 1976, p 149)*

Les signifiants *radicots* et *framassons* ont sans doute un signifié, puisqu'on y perçoit des connotations ; mais leur référent est inconsistant, ne renvoyant qu'à l'occurrence originelle au sens conjecturel. Quoi qu'il en soit, c'est encore leur matière que le sujet perçoit et dont il s'empare :

*"D'ailleurs., ce qu'ils disaient ne m'intéressait pas. Ce que j'écoutais, ce que je guettais, c'était les mots : car j'avais la passion des mots ; en secret, sur un petit carnet, j'en faisais une collection, comme d'autres font pour les timbres. J'adorais grenade, fumée, bourru, vermoulu et surtout manivelle : et je me les répétais souvent, quand j'étais seul, pour le plaisir de les entendre.*

(...)

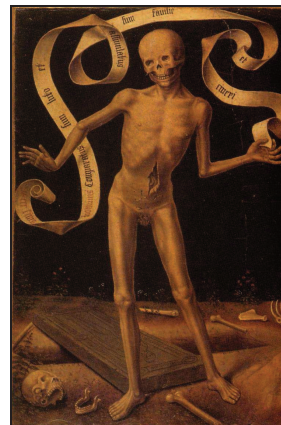
*Ils me donnèrent anticonstitutionnellement en me révélant que c'était le mot le plus long de la langue française. Il fallut me l'écrire sur la note de l'épicier que j'avais gardée dans ma poche. Je le recopiai à grand-peine sur une page de mon carnet, et je le lisais chaque soir dans mon lit ; ce n'est qu'au bout de plusieurs jours que je pus maîtriser ce monstre, et je me promis de l'exploiter, si par hasard, un jour, vers la fin des temps, j'étais forcé de retourner à l'école."(Ibid, p 150-151)*

#### 4.1.4. La parole désincarnée et le corps éthérisé-sémiotisé

Peut-être à cause d'une longue implication-imprégnation dans les problématiques de cette recherche, et bien qu'au départ je pensais me lancer à la découverte de questions vierges, j'ai souvent eu l'impression de ne parcourir que des territoires déjà brillamment explorés par d'autres, et de n'énoncer que des conclusions déjà avérées, me contentant simplement de "rassembler le nuage de points". Pourtant, si ce travail a été entrepris c'est, comme je l'ai dit, à la suite d'un constat de carence : dans le domaine qui m'incombait, la formation des enseignants ne me semblait pas suffisamment nourrie de ce que la recherche contemporaine pouvait apporter. J'utilisai un jour une image pour expliquer ce sentiment à un collègue enseignant : "J'ai l'impression d'enfoncer des portes ouvertes... qui donnent sur des murs." Qu'est-ce qui s'oppose à une meilleure prise en compte du paradigme de la corporéité et du processus d'actualisation des signifiants ? Une étude complète de cette question serait la matière d'une autre thèse complète ; mais je peux à ce stade formuler quelques hypothèses explicatives étayées. J'ai souvent évoqué la tentation téléologique de sémiotisation ; elle s'inscrit dans une conception de la parole désincarnée. De la parole biblique, souffle divin antérieur et supérieur à la matière, à la parole magique (cf. *supra* "La perle" de Francis Ponge, 1942), la parole semble plus relever de l'esprit que du corps. Elle n'est pas conçue comme le résultats de gestes (phonopraxiques) mais comme la "cristallisation" de la



pensée. On connaît la formule classique de Boileau (1674) : "Ce que l'on conçoit bien s'énonce clairement,/ Et les mots pour le dire arrivent aisément". Lamy (1699), peu après lui, la développait en ces termes : "Les paroles sont des signes qui représentent les choses qui se passent dans l'esprit, [...] Notre discours est la copie de l'original qui est en notre tête." À la lueur des données actuelles de la neurophysiologie et des sciences du langage (et notamment en regard de l'actualisation praxémique), cette conception semble fort archaïque. Si elle a pu être soutenue par des individus intelligents, cultivés et informés, c'est bien sûr parce que l'état des connaissances scientifiques et des moyens d'investigation n'était alors pas celui dont nous disposons aujourd'hui, mais aussi parce qu'elle s'accordait avec les représentations plus ou moins formalisées de la parole<sup>8</sup>. L'iconographie de la parole est à ce titre intéressante : dès le Moyen-Âge, on trouve des représentations de personnages proférant des énoncés, et des énoncés eux-mêmes.



38. En haut : tapisserie de Bayeux (XIème siècle). En bas : (à gauche) Évangélaire d'Henri le Lion (XIIème siècle), (à droite) squelette du Polyptyque de Strasbourg (Hans Memling XVème siècle )

Ces énoncés sont traditionnellement transcrits sur des banderoles flottantes, ou phylactères<sup>9</sup>. Dans les trois images ci-dessus, les textes inscrits sur la tapisserie de Bayeux, directement reportés sur le fond,

<sup>8</sup> Le terme *parole* est dérivé du terme religieux *parabole*, et il est donc associé à la *parole évangélique*.

<sup>9</sup> Le terme est issu du latin tardif *phylacterium* (« talisman », « châsse », « reliquaire »), dérivé du grec ancien φυλακτήριον (« ce qui sert à garder », puis plus tard « amulette », « charme ») ; dans le judaïsme, il s'agit d'un morceau de parchemin portant un passage de l'Écriture, ou une petite boîte cubique enfermant des bandes de parchemin ou de vélin sur lesquelles sont inscrits des versets de la Torah ; on l'attache au bras gauche (lié au cœur) et sur le front (lié à l'esprit), pendant la prière du matin.



correspondraient donc plutôt à des éléments de récit. Ce mode de représentation a traversé les siècles, et il est aujourd'hui utilisé dans la bande dessinée. Dans l'exemple ci-dessous, les éléments textuels sont traités différemment selon qu'il s'agit d'indications narratives (incrustation directe sur le fond<sup>10</sup>, dans un espace neutre), de paroles ou assimilés (phylactères, ou "bulles"), de bruits (incrustation directe sur le fond mais avec un espace signifiant et/ou dynamique) ou de pensées (bulles "en nuage"). Mais, en y regardant de plus près, les cris des animaux reçoivent divers traitements (paroles ou bruits ?), certaines bulles de parole ne contiennent qu'un signe de ponctuation et correspondent donc plutôt à un indicateur comportemental, cognitif ou émotionnel. Le jeu de textes et des phylactères n'est donc pas figé, et les diverses modalités utilisées par l'auteur doivent donc servir des finalités signifiantes. Ainsi, si les pensées sont notées dans une bulle "en nuage", c'est pour traduire leur "légèreté" et leur inconsistance matérielle.



39. Franquin. Le gang des gaffeurs. (1976). Bruxelles : Dupuis. p 15.

Comme les phylactères médiévaux, les phylactères de la BD moderne sont le plus souvent au-dessus des personnages énonciateurs ; le plus souvent, leur bulle est assortie d'un appendice inférieur qui pointe vers le locuteur (lorsqu'il s'agit de pensées, l'appendice est remplacé par une série de bulles), ce qui permet au lecteur de la BD d'attribuer correctement les énoncés. Comme on le voit dans l'exemple ci-dessus, l'appendice n'aboutit pas toujours à la bouche du locuteur (qui est pourtant l'origine physique de

<sup>10</sup> Ces textes peuvent aussi être isolés dans un encadré.

la parole) mais désigne vaguement sa tête ou le haut de son corps ; pour la pensée, les bulles émanent naturellement du crâne de l'intéressé. Dans les phylactères médiévaux, la banderole flottante ne comporte aucun appendice attributeur, elle se déploie au-dessus des personnages ou autour d'eux, sans que jamais la bouche soit expressément associée à la profération<sup>11</sup>. La représentation de la parole ne diffère donc pas sensiblement de celle de la pensée. En consultant les premières pages proposées par Google images, on constate que *parole* et *parler* utilisent les iconographies de la BD (bulles et extraits d'énoncés), et que celles-ci ne diffèrent guère des images proposées pour *pensée-penser* ; par contre, les entrées *voix*, et surtout *crier* font apparaître les visages et les bouches, avec des traits expressifs caractéristiques ; quant aux entrées *bouche* et *langue*, elles ne proposent d'abord que des images anatomiques ou subjectives n'ayant aucun rapport direct avec la parole.

Cette conception d'une parole désincarnée, émanation de l'esprit affranchie de la lourdeur corporelle, oppose *la chair et le verbe* (Gleyse, 2002) et retrouve étrangement des accents platoniciens. On peut en trouver des échos jusque chez d'éminents auteurs contemporains ; je n'irai pas ici prétendre avoir pénétré les pensées profondes de ces derniers, mais je pose qu'il est possible d'interpréter en ce sens certains de leurs écrits (on retrouve là la notion "d'épaisseur des signifiants"). Ainsi, Claude Hagège, dans *L'homme de parole* (1985), commence par reconnaître au corps un rôle dans la genèse et la structuration d'une langue (p 82 : *La distinction des types sur fond d'universel* > corps et relations spatio-temporelles), il suggère (commentant une citation de Maurice Merleau-Ponty) des liens anamorphiques dans la phonopraxie<sup>12</sup>, et admet que certains faits permettent de s'interroger sur la motivation du signe linguistique (pp 144 sqq : *L'animation des signes* > sensations articulatoires et onomatopées) ; mais il finit par décider que ces phénomènes et processus manifestent une tendance régressive de la langue à la motivation qu'il assimile à la "pensée magique"(pp 165 sqq : *Le rêve de la langue-magie*) :

*"Les initiatives plus ou moins conscientes qui, dans l'histoire des langues, tendent à réduire le territoire du conventionnel apparaissent comme la projection sonore de conduites magiques. Mais après un temps plus ou moins long, ces conduites finissent par se briser contre le roc de la convention. Non sans l'avoir ébréché, il est vrai. Ce maigre avantage est assez pour en enhardir de nouvelles. Tendances permanente à la remotivation qui, périodiquement, remet en cause les figements arbitraires. Signature apposée dans l'histoire des langues par ceux qui s'en servent dans l'acte d'interlocution. Tout serait si simple s'il n'y avait cette tension entre deux extrêmes d'une polarité : le signe motivé, le signe conventionnel ! L'activité remotivante est le produit à la fois d'une tendance régressive de la parole et du besoin expressif de renouveler les formes en les rendant plus solidaires des choses qu'elles représentent, en les faisant habiter par le monde et ses bruits."* (Hagège, 1985, p 166)

Et, comme Robert Lafont, il conclut en "larguant la cargaison somatique" :

<sup>11</sup> L'iconographie médiévale, très codifiée, représente l'acte de parole par une gestuelle spécifique : la main droite est portée en avant du sujet, ouverte, paume le plus souvent vers le haut ; ce geste est appelé "la main qui parle" dans les monographies (Pasquinelli, 2006, pp 148-153)

<sup>12</sup> "Ce ne sont pas les phonèmes eux-mêmes, mais plutôt le degré de force des articulations, le degré de clarté ou de raucité de la voix, le rythme lent ou accéléré, qui reflètent les catégories d'émotions. Cela en vertu d'une propriété générale de l'espèce, à savoir la relation entre tension musculaire et état psychique." (Hagège, 1985, p 150)

*"Pour l'essentiel, le signe linguistique anéantit, par une évolution inéluctable, la substance corporelle dont il naît et qui l'enracinait dans l'univers. Nécessité d'un acte suicidaire. Nécessité, car s'il n'en était ainsi, pour peu que le signe vécût sans trouble son lien au monde, la communication, bientôt, deviendrait impossible ; ou seule se ferait voie, prendrait voix une communication tout à fait rudimentaire. Il ne pourrait devenir ce pur objet sémiotique qui a pour propriété, en produisant du sens au moyen de sons, de signifier. Ce n'est qu'au prix d'une rupture de ses amarres, à la condition qu'il devienne un moyen conventionnel de représenter et s'arrache à ce qu'il représente, que les langues sont possibles. Elles n'assurent la possession discursive du monde que parce que de leur substance elles évacuent le monde."(Ibid.)*

Mais on pourrait soutenir que cette tendance à la motivation est beaucoup plus qu'une "régression magique". On peut aussi y voir une "tension constitutive" de la langue. Et en déduire que la corporité n'est jamais totalement évacuée. Le fait qu'elle puisse être "mise de côté" par commodité opératoire, qu'elle puisse être "oubliée" dans une pratique ordinaire fluide (mais la moindre anicroche la ramènera immédiatement à la conscience), ou maîtrisée dans des exercices spécifiques, ne l'empêche nullement de continuer à être et agir ; il en est de même pour le fonctionnement métabolique qui semble disparaître dans le silence des organes<sup>13</sup>, mais qui reste une réalité même hors des moments de crise.

Dans la suite de l'ouvrage, les situations de communication ne mettent plus en scène qu'un "énoncé psychosocial" (p 316), défini dans "sa dimension sociale, culturelle et historique" et avec "toutes les composantes de sa psychologie et de sa nature sociale" ; mais où sont le corps, sa biologie, ses logiques fondamentales, les ressentis, le vécu expérientiel ? En renvoyant au "primate" les processus premiers, ne retombe-t-on pas dans le piège de la taxinomie commode, de la catégorisation artificielle et de la conceptualisation aveuglante ? La parole est désincarnée, la communication éthérisée parce que le corps a été évacué des processus. Mais dire que la linguistique de la communication n'a pas le corps comme objet, c'est prétendre comprendre la marche en ne considérant que la jambe droite.

Cette parole désincarnée va de pair avec un corps éthérisé ; ce dernier n'est plus nié et ostracisé comme dans la vision platonicienne qu'on pouvait encore retrouver dans la pensée d'Alain (1926) affirmant que "le corps humain est le tombeau des Dieux" dont il faut dompter le "troupeau de muscles", ou que "la civilisation se reconnaît à ce calme du visage et du corps qui s'oppose si bien à l'agitation des enfants." Chez les auteurs contemporains, l'expulsion du corps se fait plutôt "par le haut", par une sémiotisation parfois abusive. Paradoxalement, c'est donc une démarche de réhabilitation du corps qui aboutit à le dénaturer. Ainsi David Le Breton (2011), ennoblissant le corps moderne, lui applique une lecture sémiotique et symbolique qui, englobant tous les phénomènes sous la bannière du *sens*, finit par abolir toute distinction entre "esprit" et "matière". Lorsqu'il met les pratiques traditionnelles "magiques" sur un pied d'égalité avec les réalités scientifiques (pp 54-56), croit-il vraiment que la croyance en ces faits les rendait réels<sup>14</sup> ? Si le corps et "l'esprit" sont étroitement imbriqués, ils n'obéissent pas pour autant aux mêmes lois et ne sont pas strictement homothétiques (les rituels de conjuration de l'orage par immersion du doigt dans l'urine n'ont aucun effet météorologique ; la description anatomique des gestes

---

<sup>13</sup> Georges Canguilhem (2013) cite R. Leriche : "qui définit la santé comme « la vie dans le silence des organes »".

manuels d'un écrivain au travail ne dit rien des figures stylistiques qu'il "manie" dans son texte). La corporéité s'inscrit dans son paradigme propre, qui ne se limite pas aux fonctions sémiotiques. La question du sens n'est pas une donnée corporelle première : si je suis frappé par un infarctus pendant que j'écris ces lignes, l'événement aura un *effet* avant d'avoir un *sens*.

#### 4.2. L'actualisation (anglais *actual* = vrai, réel) des signifiés > des savoirs

J'avais évoqué au chapitre 1 (1.4.2. Le travail corporel ; fin 1.4.3. Résistances et difficultés) deux questions initiales : d'une part toutes les données scientifiques actuelles concourent à reconnaître à la gestualité et à la corporéité un réel pouvoir de structuration de la réflexion-pensée et une efficacité indéniable dans la fixation des apprentissages, d'autre part je ne pouvais que constater la répugnance de beaucoup d'étudiants à concevoir qu'un enseignement universitaire puisse avoir recours à des outils corporels, et la labilité chez ces mêmes étudiants des apprentissages décontextualisés (non associés au vécu expérientiel) et décorporés.

Je ne reviendrai pas sur le processus d'actualisation des *signifiés*, suffisamment éclairé par les travaux de la praxématique (Barbéis, Bres & Siblot, 1998). Mais je me permettrai un "glissement" métonymique (il ne s'agit pas de similitude mais de contiguïté) du concept de *signifié* à celui de *savoir* (l'*interprétant* constitue pour cela un relais tout à fait acceptable). On pourrait penser, puisqu'il s'agit là du niveau cognitif des signes, que le processus d'actualisation est arrivé à son terme, et que la corporéité n'a plus sa place dans ces "étages supérieurs". Mais la thèse que je défends est tout simplement que la corporéité est partout où il y a de l'humain.

##### 4.2.1. Le savoir et le corps

*"L'homme doit tout apprendre sur son corps (...). Apprendre, c'est d'abord apprendre à maîtriser son corps."* (Pennac, 2012, p 37).

Nous avons vu dans les chapitres 2 et 3 que la place de la corporéité dans les apprentissages et les processus cognitifs était finalement très incertaine jusque dans les principes et les outils de la méthode gestuelle Borel-Maisonny, pourtant élaborée après des constats pratiques de l'intérêt de telles approches, et souvent utilisée à la suite d'intuitions du même ordre. La théorie praxématique souligne les liens persistant entre la corporéité et le langage ; plus généralement, elle pointe les liens entre corporéité et pensée. Britt-Mary Barth (2001) a exploré les chemins menant à l'abstraction conceptuelle, et a souligné l'importance des strates corporelles et sensorimotrices, qui ne sont pas annihilées par les étapes "supérieures" : si les premières peuvent conjoncturellement s'effacer, elles continuent à dialoguer "en sourdine" avec les secondes et peuvent à tout moment revenir à l'avant-scène. De même, Daniel Guedj (2006) a montré comment le concept mathématique de nombre s'inscrit dans une filiation ancrée dans la corporéité : l'abstraction la plus fine peut émerger des structures et des logiques corporelles. Et la corporéité reste un outil d'investigation et de représentation efficace ; certes, on pourra objecter que

---

<sup>14</sup> Par exemple, p 19, dans la phrase "*on soigne les brûlures (...) en soufflant sur les plaies*", soigner signifie-t-il guérir ?



certain concepts mathématiques, par exemple, ne sont pas accessibles à la représentation directe<sup>15</sup> ; mais outre qu'il n'est pas nécessaire que toute opération mentale soit convertible en conscient corporel formel (il est de même des opérations corporelles qui ne sont jamais conscientisées), la plupart des chercheurs eux-mêmes conviennent que cela ne saurait être posé en dogme. Ainsi, Marc Lachèze-Rey, physicien théoricien, au terme d'un ouvrage complexe consacré aux descriptions modernes de l'espace et du temps et qui aboutit à des conceptions géométriques étrangères à notre perception du monde, et à des concepts aussi difficiles à "saisir" (!) que ceux de *supercordes* ou de *branes*, conclut-il en ces termes :

*"Certains craignent que l'on ne puisse aborder la nouvelle physique ainsi établie autrement que par l'intermédiaire d'un langage mathématique très technique. Si tel était le cas, il me semble que ce serait un échec. Mais les physiciens optimistes, dont l'auteur de ces lignes, sont convaincus que toute théorie physiquement valable pourra être correctement conceptualisée ; que nous pourrions la présenter à nos enfants, aux étudiants, au public, comme on présente aujourd'hui la physique de Newton ou (avec encore des progrès à accomplir) la relativité et la physique quantique."* (Lachèze-Rey, 2003, p 348-349)

En d'autres termes : même les savoirs les plus complexes ont vocation à être convertis en signifiants pouvant entrer en résonance avec un vécu expérientiel.

Dans un autre domaine de connaissances-compétences dites supérieures, on peut citer l'exemple de la création littéraire, usage particulièrement sophistiqué du langage. Le corps en est-il absent ? Le "gueuloir" de Flaubert semble être la preuve du contraire ; mais il s'agit là de la manipulation-validation de *signifiants* déjà constitués. Qu'en est-il de leur élaboration, de la *sémiose* ? Voici un exemple éclairant ; il s'agit du témoignage de Mamie, la fille aînée de Charles Dickens sur le processus de composition de son père. Elle relate qu'il se plaçait fréquemment devant un miroir, et qu'il était tout à la fois "écrivain, acteur et critique" :

*"Au cours de notre séjour à Tavistock House [1851-1860], j'eus une longue et grave maladie, avec une presque aussi longue convalescence. Au cours de celle-ci, mon père suggéra que je devrais être portée tous les jours dans son cabinet et rester avec lui, et, bien que j'eusse peur de le déranger, il m'assura qu'il désirait m'avoir avec lui. Un de ces matins, j'étais couchée sur le canapé, m'efforçant de rester parfaitement calme, tandis que mon père écrivait activement et rapidement à son bureau, quand il bondit soudainement de sa chaise et se précipita vers un miroir qui était proche, et dans lequel je pouvais voir le reflet des contorsions faciales extraordinaires qu'il faisait. Il revint rapidement à son bureau, écrivit furieusement pendant quelques instants, puis retourna vers le miroir. La pantomime du visage fut reprise, puis se retournant, mais manifestement sans me voir, il commença à parler rapidement d'une voix faible. Cessant bientôt, cependant, il revint une fois de plus à son bureau, où il resta à écrire en silence jusqu'à l'heure du déjeuner. Ce fut une expérience des plus curieuses pour moi, et dont c'est seulement des années plus tard que j'appréciai pleinement la portée. Alors je compris qu'avec cette intensité physique, il se projetait complètement dans le personnage qu'il créait, et que pendant qu'il faisait cela, il ne*

---

<sup>15</sup> Comme je l'ai écrit *supra*, les productions langagières ou cognitives (les énoncés réalisés) acquièrent, par le principe edelmanien *des boucles réentrantes*, un relatif niveau d'autonomie vis-à-vis du sujet producteur, et vis-à-vis des contraintes de la communication présenteielle, générant leurs propres lois internes. C'est ce que j'ai appelé *supraconscient sémiotique* (*supra*, 3.1. Les entretiens).



*perdait pas seulement de vue son entourage, mais qu'il devenait réellement dans l'action, comme dans l'imagination, la créature de sa plume*<sup>16</sup>. " (Dickens, M., 1885, pp 47)

Il ne s'agit pas que de retrouver une reproduction réaliste des faits narrés, il s'agit bien de susciter le récit même, et sa narration. Charles Dickens procède en quelque sorte comme les élèves de Maternelle ou du CP qui "se tortillent" pour réfléchir, comprendre ou produire : la sémiotique traverse le corps du sujet, de ses tréfonds à sa *surface signifiante* (Anzieu, 1995).

Je conclurai cette partie en citant le sémioticien Jacques Fontanille (2005) qui pose lui aussi "*l'ambivalence récurrente qui résulte du double statut du corps dans la production d'ensembles signifiants : (1) le corps comme substrat de la sémiotique, et (2) le corps comme figure sémiotique*" (p 16), et qui conçoit les apprentissages (formels ou non) à travers le concept d'*empreinte*. Il conclut ainsi son ouvrage :

*"Il n'y a de signification observable que si des corps gardent les traces des interactions avec d'autres corps, et si les corps « énonçants » parviennent à « désenfouir » les contenus et représentations associés aux expériences d'interactions antérieures." ( p 264)*

Cette notion d'interaction "de corps à corps" renvoie *supra* aux dernières lignes consacrées à l'aïkido et aux apprentissages corporels (1.5.3. Éclairage 3 : l'aïkido) mais aussi, plus généralement, aux interactions d'apprentissage, et donc aux situations d'enseignement sur lesquelles je reviendrai *infra*.

J'ajouterai brièvement un dernier point : ces problématiques de la corporéité font écho aux travaux d'Édouard Gentaz (2004, 2009) qui montrent l'intérêt et l'importance des facteurs haptiques dans les apprentissages et l'élaboration cognitive, et qui concluent aussi à leur sous-représentation dans l'univers scolaire.

#### 4.2.2. Le savoir et le sujet

Les lignes qui précèdent ont déjà quelque peu éclairé cette question : si le savoir participe de l'expérience corporelle, il est toujours acquis par un processus individuel, unique. Les concepts de cognition située-incarnée, d'enaction (Varela, 1993) et de couplage structurel (Theureau, 2006) sont maintenant assez bien définis et intégrés dans la *doxa* scientifique pour qu'il ne soit pas nécessaire d'épiloguer plus avant. Mais il reste à transférer ces données dans l'usage ordinaire. Dans le domaine de l'enseignement, le problème de l'individualisation des approches et de l'appropriation des savoirs se heurte aux contingences matérielles (comment un enseignant peut-il avoir un souci pédagogique-didactique personnalisé pour chacun de ses élèves au-delà d'un certain nombre... vite atteint dans les classes françaises ?), mais il pourrait au moins être posé de façon plus claire : que signifie exactement "*Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers*"<sup>17</sup> ? et pourquoi est-ce important ? Le problème ne concerne d'ailleurs pas que l'enseignement primaire ou secondaire : dans le contexte

---

<sup>16</sup> Traduction personnelle.

<sup>17</sup> Compétence P3 du Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (cf. annexe 6).

universitaire et professionnel de la formation des enseignants, on a vu (chapitre 1) qu'il se posait aussi de façon aigüe, la difficulté ne tenant pas uniquement aux pratiques des enseignants-formateurs, mais aussi aux structures institutionnelles, et aux représentations et stratégies des étudiants. Je reviendrai sur ce point car il est un des nœuds de cette étude. Mais, pour résumer, je dirai qu'il n'est pas de savoir sans sujet (un livre ne *sait* rien avoir d'être lu, et son contenu s'actualise *par* et "*dans*" le lecteur) et que tout "savoir de sujet", même partagé, comporte une part individuelle irréductible, un *référentiel* unique lié au vécu expérientiel de ce sujet.

#### 4.3. L'actualisation (= la mise en actes) de l'enseignement

Depuis l'antiquité, et probablement encore pour longtemps, l'enseignement de type scolaire est généralement délivré par une personne à un auditoire. Il s'agit d'une situation de communication présenteielle, plus ou moins normée mais néanmoins soumise aux contraintes et spécificités de toute relation humaine. La fonction enseignante est caractérisée par deux grandes problématiques professionnelles : didactique et pédagogie. La première a trait aux savoirs à transmettre ; il s'agit pour l'enseignant de les maîtriser personnellement, pour pouvoir les organiser, les hiérarchiser et les structurer à fins de transmission. La didactique concerne donc essentiellement les *référents-référentiels* et vise à susciter des *signifiés*. La pédagogie aurait plus trait aux *signifiants* puisqu'il s'agit de rendre l'enseignement lui-même et ses objets efficaces et attractifs (autant que faire se peut). En somme, la didactique est la construction de discours (et autres artefacts) "descendant" des savoirs aux sujets apprenants, la pédagogie est l'accompagnement de ces sujets vers ces mêmes savoirs. Dans le domaine français de la formation des enseignants, il est d'usage depuis les Écoles normales de se référer à la triade *savoir / savoir faire / savoir être* (Bourdoncle & Demailly, 1998) ; le premier élément renvoie aux référentiels et à la didactique, le second aux gestes professionnels et à la pédagogie (mais il inclut aussi des aspects didactiques), le dernier est un peu plus flou : s'il a certainement trait à la pédagogie, il inverse la perspective puisqu'il ne s'agit plus seulement de ce que l'enseignant fait et de la façon dont il gère les effets produits, mais surtout de ce qu'il ressent (ou compose) et de la façon dont il le manifeste. Disons tout de suite que si les deux premiers volets ont pu faire l'objet d'approches systématiques explicites et se voir appliquer des techniques et des outils déterminés, le dernier a souvent été traité d'une façon qui ressemblait autant à de la relégation qu'à de la sacralisation. Les textes évoquent ainsi "*l'autorité naturelle du maître*" (Robbes, 2007), à l'origine assimilée à "*l'autorité naturelle du père de famille*", et la "*vocation*" : l'enseignant est supposé posséder une aura charismatique qui lui est conférée par le prestige de sa fonction, la puissance de son savoir et une certaine "grâce" que nul ne définit. Et si ces qualités lui font défaut, c'est tout simplement qu'il n'est pas "fait pour l'enseignement". Ces notions ont été revisitées dans les approches par compétences. Un document Eduscol<sup>18</sup> propose les définitions et catégorisations suivantes :

---

<sup>18</sup> <http://eduscol.education.fr/bd/competice/superieur/competice/boite/pdf/t1.pdf>

"La compétence permet d'agir et/ou de résoudre des problèmes professionnels de manière satisfaisante dans un contexte particulier, en mobilisant diverses capacités de manière intégrée. [Il y a] cinq manières d'aborder les compétences : approche par les savoirs / approche par les savoir-faire / approche par les comportements et le savoir-être / approche par les savoirs, savoir-faire et savoir-être / approche par les compétences cognitives." (Carré & Caspar, 1999)

Guy le Boterf propose quant à lui une autre définition : "La compétence est la mobilisation ou l'activation de plusieurs savoirs, dans une situation et un contexte données". Il distingue plusieurs types de compétences : savoirs théoriques (savoir comprendre, savoir interpréter), / savoirs procéduraux (savoir comment procéder) / savoir-faire procéduraux (savoir procéder, savoir opérer) / savoir-faire expérientiels (savoir y faire, savoir se conduire) / savoir-faire sociaux (savoir se comporter, savoir se conduire) / savoir-faire cognitifs (savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre) (Le Boterf, 1995, 1997). Les *savoir-être* ont disparu de la liste, reformulés en *savoir-faire expérientiel et sociaux*, ce qui semble indiquer une orientation plus déontologique qu'éthique<sup>19</sup>. Avant lui, Robert Katz avait proposé une répartition triadique plus simple (compétences conceptuelles = analyser, comprendre, agir de manière systémique / compétences techniques = méthodes, processus, procédures, techniques d'une spécialité / compétences humaines = dans les relations intra et interpersonnelles) qui retrouvait en partie le triptyque des Écoles normales (Katz, 1974). Citons enfin la notion de *savoirs d'action* qui cherche à concilier "théorie" et "pratique" dans une conception plus englobante des compétences (Barbier & Galatanu, 2004).

Ces approches théoriques contemporaines ne renient nullement certaines catégorisations de la rhétorique classique. Celle-ci, après avoir été considérée avec suspicion au début du XXème siècle, a été réhabilitée et renouvelée par les travaux de Chaïm Perelman (1958) et fait aujourd'hui l'objet de recherches actives (Meyer, 2004, 2009 ; Fumaroli, 1994, 1999). On peut encore appliquer aux phénomènes considérés la triade cicéronienne *placere-docere-movere* ou la triade aristotélicienne *ethos-pathos-logos*. Cette dernière recouvre partiellement les trois enjeux définis par Patrick Charaudeau (1998) et développés en collaboration avec Dominique Maingueneau (2002) : *légitimité-captation-crédibilité*.

La *légitimité* de l'émetteur (facteur déterminant dans un échange posé comme asymétrique et hiérarchisé, surdéterminé par un cadre institutionnel et ayant une visée constituante et normative) s'appuie sur l'autorité institutionnelle et/ou sur l'autorité personnelle. Pour que la première valence soit effective, il est nécessaire que l'institution dont elle émane soit elle-même reconnue et que les indices de conformité soient validés. Pour la deuxième, les canons étant posés, le sujet communiquant doit satisfaire aux exigences socio-culturelles et communicationnelles de la situation interpersonnelle. Cette notion rejoint largement l'*ethos* aristotélicien.

La *captation* vise, au-delà des thèmes (au sens praxématique) qui, se transmettant et se croisant, constituent la matière de l'échange, à "établir des passerelles" entre les endothèmes. Elle peut notamment

<sup>19</sup> Cette question sera reconsidérée *infra*.

utiliser des procédés empathiques, polémiques ou dramatiques, afin d'amener le récepteur à "entrer dans le discours" qui lui est proposé. Cela suppose la levée d'éventuelles craintes, inhibitions et incompréhensions. En quelque sorte, après la légitimation qui crée une "distance" entre l'émetteur et le récepteur, la captation vise à rendre cette distance franchissable. Le *pathos* aristotélicien recouvrait à peu près les mêmes notions.

La *crédibilité* instaure le Vrai. Selon Patrick Charaudeau (1998), le locuteur se positionnant comme *neutre, engagé* ou *distant* selon le contexte et le cadre énonciatif, visera à donner son message comme véritable et véridique ("*ce que je dis est vrai et ce que j'en dis aussi*"). Le propos de l'émetteur reconnu comme vrai sera, comme tel, intégré dans *l'univers de connaissance* (et/ou de croyance)<sup>20</sup> du récepteur. Une telle opération peut donc entraîner un bouleversement profond des instances constitutives du sujet apprenant, puisque les répercussions ne seront pas qu'"intellectuelles", la cognition étant chevillée par la mémoire praxémique à la globalité de l'expérience vécue<sup>21</sup>. Ceci est proche du *logos* aristotélicien.

Si l'on considère tous ces éléments à la lueur du paradigme de la corporéité et du concept d'actualisation des signifiants, et si l'on se propose de concevoir des artefacts de formation pour faire acquérir ces compétences à de futurs enseignants, ou à les perfectionner, un certain nombre de remarques s'imposent. La question de l'*ethos* est souvent assimilée à la compétence éthique ; celle-ci était précédemment la compétence 1 des premiers cahiers des charges qui ont accompagné la mastérisation des IUFM ("*Agir en fonctionnaire de l'état de façon éthique et responsable*"), elle est devenue la compétence commune n° 6 dans le nouveau référentiel des ÉSPÉ (cf. annexe 6) : "*Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques*". Cela suppose d'une part que les canons plus ou moins formels soient correctement définis et qu'ils soient contextuellement<sup>22</sup> pertinents et efficaces, d'autre part que le sujet puisse y adhérer suffisamment et s'en emparer, et qu'il puisse correctement les mettre en œuvre (il ne suffit pas de savoir quoi faire, il faut être capable de le faire, faute de quoi ce "savoir" n'est qu'une source de frustration et de malaise) : comment donc permettre la construction d'une identité professionnelle pertinente ? Dans la perspective de cette recherche (et de ses conclusions), cela ne peut se faire sans une réflexion active sur les représentations personnelles des sujets, et sans un travail corporel sur les supports signifiants de cet *ethos* que sont la voix et le corps. Il s'agit d'assortir l'injonction éthique de véritables outils déontologiques.

Le *pathos* est aussi une question délicate. Certes, on parlera souvent de la motivation des élèves et des différents moyens aptes à la susciter, on parlera aussi du "climat" de la classe, et encore de la question récurrente de "l'autorité". Mais que dira-t-on de la motivation des enseignants, de leurs affects, et de la façon dont ils géreront les phénomènes émotionnels ? Je me souviens personnellement de la façon dont

---

<sup>20</sup> Les univers de croyance sont des constructions cognitives qui structurent les référentiels ; ils dépendent de facteurs socioculturels mais sont aussi connectés au vécu expérimentiel du sujet, dans lequel peuvent coexister plusieurs systèmes contextuels contradictoires (Veyne, 1983).

<sup>21</sup> Ceci peut entraîner perturbations et blocages, voire refus si la réception du message didactique est perçue comme une soumission, une perte d'autonomie ou une perte d'identité (Boimare, 1999).

la question a été réglée lorsque j'étais moi-même élève-maître à l'École normale : en tout début d'année, un enseignant nous a déclaré : "*Votre affectivité personnelle, vous l'accrochez au porte-manteau avant d'entrer en classe.*" Fin du cours. Même si une telle chose était possible (et que produirait-elle ?), il resterait à traiter l'affectivité des élèves. Il faut nécessairement tenir compte (et d'abord les clarifier) des phénomènes affectifs et émotionnels dans la communication et de la façon dont ils s'actualisent en indices, signaux et signes, de leurs liens avec les processus langagiers et cognitifs. Il faut aussi donner des clés et des outils pour gérer les inévitables situations déstabilisantes ou conflictuelles que rencontre tout enseignant puisque, là aussi, une déontologie professionnelle doit être mise en œuvre, et parce qu'il est indispensable d'éviter aux sujets (enseignants et élèves) des états de stress trop élevés ou trop prolongés.

Le *logos* enfin a trait aux savoirs, dont on peut poser qu'ils sont de bon aloi et d'un bon niveau dans les institutions françaises de formation des enseignants, mais dont on a vu qu'ils n'étaient pas nécessairement bien intégrés et assimilés par les publics (cf. *supra*, 1.4.3. Résistances et difficultés) ; une meilleure connexion avec le vécu expérientiel serait certainement profitable. Et il ne s'agit pas seulement d'évoquer, au sein d'un cours théorique discursif, la possibilité d'applications pratiques elles aussi traitées discursivement : il faut s'occuper de l'actualisation effective des concepts et signifiants transmis dans le temps de leur transmission-réception. Dans certaines situations (études de cas, gestion de conflits, conduite de débats ou de discussions, préparation aux oraux et autres évaluations présentiels) il est bon de clarifier les liens entre corporéité, émotions et parole et pour cela concevoir des dispositifs (ou des artefacts) d'exploration, d'expérimentation et de pratique. Plus généralement, il ne faut pas considérer uniquement le *logos* comme un discours virtuel, mais s'assurer qu'il pourra être proféré de façon "confortable" par l'enseignant, et que celui-ci maîtrise suffisamment les paramètres (volume, débit, articulation, timbre, prosodie appropriée, etc) qui le rendent recevable, et autant que faire se peut efficient. Il est intéressant de rappeler que le discours didactique, dans les débuts de l'analyse du discours française, a été considéré comme "*l'invariant de base par rapport auquel on devra formuler les différentes règles qui permettront de construire autour de lui les autres discours [...], dans la mesure où il paraissait se caractériser par l'absence de problèmes d'énonciation, la phrase étant émise comme s'il n'y avait pas de sujet d'énonciation spécifique*"<sup>23</sup> (Guespin, 1971, cité in Charaudeau & Maingueneau, 2002, p 182). Cette position simpliste s'est d'ailleurs vite révélée intenable, mais elle ne me paraît pas fortuite : elle est significative d'une certaine conception de la relation enseignante. Le discours didactique<sup>24</sup> est en effet pour certains un discours "auto-suffisant" par sa teneur et sa nature même, un discours dont le sens est univoque, dont l'appui référentiel est transparent, qui a transcendé en quelque sorte les aléas de codage/décodage. Un discours sans corps, et "pré-actualisé".

---

<sup>22</sup> Historiquement, socioculturellement et dans la situation spécifique considérée (dans leur actualisation).

<sup>23</sup> C'est moi qui souligne.

<sup>24</sup> Il est un *discours constituant* (Maingueneau & Cossutta, 1995).



### 4.3.1. Ce qui est enseignable

À la fin de la partie intitulée Résistances et difficultés (*supra*, 1.4.3.), j'avais listé six objections majeures émises par certains étudiants qui se voyaient proposer divers exercices au sein des formations "Corps et voix" : *Communiquer, c'est naturel / Bien communiquer, c'est un don / La communication enseignante, ça s'apprend sur le tas / Le corps, la voix, c'est personnel / Quel rapport ?<sup>25</sup> / C'est ridicule<sup>26</sup>*. Pour les deux premières, cette étude a suffisamment montré que tous les éléments communicationnels sans exception aucune sont appris, au sens où les prédispositions et structures biologiques et corporelles sont reparamétrées et s'actualisent dans un contexte socioculturel donné. Le fait qu'une grande partie de ce matériau s'organise de façon préconsciente voire inconsciente peut donner une illusion d'innéité, mais la possibilité d'ajustements ou d'apprentissages ultérieurs prouve qu'il est adaptable et perfectible : on peut donc apprendre à mieux communiquer, et une bonne aptitude communicationnelle est une compétence professionnelle précieuse. Si cet apprentissage peut s'effectuer de façon informelle (*sur le tas*) puisque la dimension expérientielle en est une composante forte, il est néanmoins parfaitement possible, et même souhaitable de le préparer en amont (pour éviter les premières expériences trop désagréables et pour orienter les visées d'apprentissage) ; il est de toute façon parfaitement incohérent pour un enseignant de déprécier les liens entre pratique et réflexivité ; et j'ajouterai que j'ai vu ce type d'apprentissage informel des "trucs du métier" se scléroser rapidement dans des routines à courte vue, dont la visée était plus le confort de l'enseignant que la qualité de son enseignement. Je ne reviendrai pas ici sur les deux dernières objections qui relèvent de l'*ethos* enseignant et que je traiterai *infra*, mais celle qui les précède (*le corps, la voix, c'est personnel*) mérite quelques mots. Il va de soi qu'il n'est pas question de formatage des individus, et que chacun a droit au respect de ce qu'il est. Mais de même qu'un pianiste doit assouplir ses doigts, qu'un bûcheron doit muscler ses épaules ou qu'un artisan doit apprendre les gestes propres à son métier, l'enseignant a tout intérêt à se doter des outils corporels et communicationnels qui lui permettront d'assurer correctement sa fonction. La voix, par exemple, doit être prise en considération car elle est un élément essentiel, fortement sollicité (un enseignant parle beaucoup, à un niveau supérieur aux prestations ordinaires, et dans un milieu rarement idyllique), aux répercussions nombreuses (didactiques et relationnelles) et parfois fragile : à partir des ressources initiales de chacun, il s'agira de trouver des modalités optimisantes ou d'accroître l'éventail des possibles. Le principe de *médiation corporelle* (*supra*, 1.5.3. Éclairage 3 : l'aïkido) trouve là une application : à partir de son identité personnelle, et en toute connaissance des contextes, des enjeux, des principes<sup>27</sup> et des possibilités offertes, le sujet élabore son identité professionnelle qui n'est en aucune façon un "reniement de soi", mais l'enrichissement de la palette adaptative.

À travers ces objections formulées par des étudiants, se profilent deux fantasmes opposés, qui

---

<sup>25</sup> Entre par exemple un exercice phonopraxique et l'enseignement de la géographie.

<sup>26</sup> Les exercices corporellement implicites.

<sup>27</sup> Ceci suppose une conception éclairée des processus comportementaux : origines, acquisition, fonctionnement.

conduisent tous deux à proscrire ce genre de travail. Le premier est ancien et s'appuie sur les dogmes du naturel ("cela ne s'apprend pas"), de l'innéité (et du "don") et de la "dignité" des savoirs (opposée à la frivolité et à la vulgarité des corps). L'approche des phénomènes communicationnels par le filtre de la corporéité et de l'actualisation des signifiants est ignorée ou rejetée pour des raisons qui en rappellent étrangement d'autres ; voici ce qu'écrivait Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire pédagogique*, en 1887, aux aurores de l'École publique, à propos de la pratique scolaire de la lecture à haute voix :

*"D'où vient l'indifférence qu'on témoigne souvent à l'égard de la lecture à haute voix ? De trois erreurs. On en néglige ou on en rejette l'étude : 1° comme inutile ; 2° comme encombrante ; 3° comme impossible." (Buisson, 1887)*

Il développe alors un plaidoyer d'une étonnante modernité pour donner toute sa place dans le système scolaire à des pratiques d'oralité en situation réelle (la dimension du vécu expérientiel des enfants ne lui échappe pas) ou la corporéité s'associe à la cognition et où les processus d'actualisation des signifiants sont traités à leur juste mesure (cf. annexe 49). Il termine l'article en évoquant un livret pratique qu'il a diffusé auprès des enseignants, et des actions de formation qu'il a dirigées personnellement avec succès :

*"J'ai montré là que si quelques natures exceptionnelles, quelques hommes supérieurs, arrivent à bien lire sans étude, la masse, la majorité, le vulgaire, a besoin d'apprentissage ; j'ai fait voir que cet apprentissage était méthodique, j'ai établi qu'il reposait sur des points précis et des règles déterminées ; j'ai avancé et prouvé par la discussion que ces règles étaient à la fois matérielles et intellectuelles, puisqu'elles ont pour objet le développement d'un organe physique, la voix, et d'un organe intellectuel, le cerveau. L'examen de la prononciation, de l'articulation, de la respiration, de la ponctuation m'a permis de donner des conseils pratiques qui suppléent, à la rigueur, à un professeur spécial ; et je suis heureux de terminer cet article en disant que, dans le département de la Seine, sept cours de diction ou de lecture, confiés à des maîtres d'élite, initient chaque jour [1883] les instituteurs primaires à cet art si utile pour eux." (Ibid.)*

En effet, si dans l'usage quotidien du citoyen *lambda* les processus phonopraxiques et communicationnels sont, sauf "dérapiage", parfaitement inconscients (ce qui est heureux car ce principe d'automatisation des savoirs et compétences permet l'économie fonctionnelle) et peuvent rester en l'état tant qu'ils permettent un fonctionnement acceptable, dans le cas des enseignants, qui sont tout à la fois "praticiens réflexifs", transmetteurs et parfois modèles, une meilleure compréhension (et si possible maîtrise) serait un atout précieux, voire indispensable (on a vu à quel point la méconnaissance des processus phonopraxiques entravait les enseignements précoces du langage et du lire-écrire). En outre, cette meilleure compréhension de leurs propres comportements leur permettrait de mieux traiter ces phénomènes chez leurs élèves. Il est d'ailleurs important de noter que Ferdinand Buisson n'a pas imaginé qu'une simple injonction officielle suffirait à régler le problème, mais qu'il s'est immédiatement soucié de la sensibilisation et de la formation effective des enseignants<sup>28</sup> :

*"Le seul point important est que les maîtres la sachent, que la lecture entre comme **étude obligatoire dans les écoles normales primaires**. Une fois les instituteurs munis des principes de l'art, fiez-vous à leur oreille même pour les appliquer."(Ibid.)*

---

<sup>28</sup> C'est moi qui souligne en gras.

Comme le disait Ferdinand Buisson à propos de la lecture à haute voix et plus généralement de l'usage de la voix à l'école, comme l'ont montré certains enseignants de l'enquête (*supra*, 3.3.9. Interprétant)) et comme j'ai pu le constater dans ma pratique professionnelle, ces éléments sont donc définissables et enseignables. D'ailleurs, les objections de "sincérité" et de "naturel" ne tiennent pas longtemps lorsqu'il s'agit d'envisager les préparations aux oraux de concours : nombreux sont alors les étudiants à espérer "trucs" et techniques (à défaut de principes...) pour améliorer leurs performances. Et paradoxalement, ce peut alors être un autre fantasme qui émerge. J'illustrerai celui-ci par des extraits d'un roman contemporain de science-fiction qui campe une société future hautement normée, policée et technicisée. L'auteur, Alain Damasio (l'homonymie avec le neurophysiologue est une coïncidence) évoque d'abord l'idée moderne du corps obsolète et du corps technologiquement augmenté<sup>29</sup> :

*"Ils voulaient rester « dynamiques et performants ». Mais sans se fatiguer, mon dieu ! Chaque muscle, chaque nerf de Cerclonnien était coincé-pincé dans cet étau que vissaient en sens contraire le culte de la performance et la loi du moindre effort Mais il y avait un dépassement dialectique ! On avait trouvé une synthèse à la contradiction : **si nous voulions un corps performant et qu'il refusait l'effort, ne fallait-il pas changer de corps ?** Lui substituer, pièce par pièce, méthodiquement, de la fibre élastique, des greffes de matériau, des implants informatiques, bref de la technologie efficace qui supplée à ses insuffisances ? Depuis trente ans, appelée par cette logique, avait émergé une science : celle des technogreffes. Elle postulait ceci : **tout corps, aussi sain et robuste soit-il, est toujours fondamentalement handicapé** ; que par conséquent, tout citoyen qui se veut performant a besoin de se faire enkyster un petit boîtier dans la colonne vertébrale pour s'impulser, aux moments désirés, des décharges électriques dans le système nerveux ! Ce n'était qu'un début. D'autres découvertes suivraient, nous rassuraient-ils... parce qu'il y avait incontestablement une demande ! Et forte ! Ces intra-technologies, je les redoutais plus que tout Si on les laissait coloniser nos organes, la Volte ne servirait plus à rien, plus rien ne servirait plus à rien... L'espèce humaine aurait atteint son ultime déchéance. Évidée de nos viscères, il ne resterait de nous qu'une charpente d'os et de peau — sorte de carrosserie hi-tech pour un moteur informatique nous pilotant de l'intérieur à la manière de pantins, et exploitant, pour transmettre ses données, nos nerfs comme autant de microcâbles supraconductifs. Nous serions agis ! Sentis ! Devenus matière première ! J'en avais la nausée." (Damasio, 2007, p 169)*

Cette hantise de la perte de l'identité humaine par une décorporation (ici encore, la sublimation du corps aboutit à sa négation) qui soumet la chair aux normes et aux artefacts culturels est encore (un peu) spéculative<sup>30</sup>, mais l'auteur la rapproche de procédés plus simples et déjà éprouvés<sup>31</sup> :

*"(...) la politique progresse, grâce aux consultants. L'affecting arrive en douceur à maturité. On ne manipule plus seulement mots, images et événements. **On travaille désormais sur le timbre des voix et sur leur débit, les respirations et les silences, sur la gestuelle du candidat, sur l'inconscient des postures...** D'un pitbull sec et glaçant dont les crocs claquaient à chaque syllabe, ils ont fait en six mois un labrador rouge et bleu à la voix grave et posée qui nous aboie en continu la France de demain. J'appelle ça la narcose Sarkozy. C'est votre sommeil qui l'entretient, citoyens, quand ce n'est pas votre propre désir de chefs, de pères et de contrôles. J'exagère ? Parce que je n'accepte pas qu'on nous « gère » (disent-ils) pour mieux nous piétiner ensuite. La liberté n'est pas le monopole des riches. Je trouve juste important, ça : reprendre la main, ensemble." (Ibid. Postface de la deuxième édition, p 649).*

<sup>29</sup> C'est moi qui souligne les passages en gras.

<sup>30</sup> Les idées "posthumanistes" ou "transhumanistes" alimentent déjà certaines recherches et théories qui combinent souvent approches esthétiques, technologiques et socio-politiques (Fukuyama, 2004 ; Sussan, 2005).

<sup>31</sup> C'est moi qui souligne les passages en gras.

Ces lignes ont été écrites après la campagne électorale de 2007 et fustigent les techniques utilisées par les politiques pour "manipuler" les foules. Je ne discuterai pas ici la validité des considérations politiques, sociologiques et historiques de l'auteur, mais je relèverai d'une part que si ces techniques sont redoutées, c'est parce qu'elles s'avèrent effectivement d'une redoutable efficacité (d'autres que Ferdinand Buisson ont compris la possibilité et l'utilité d'une formation à la parole), d'autre part que la crainte de la décorporation technologique et celle du pouvoir des techniques de parole-communication ne sont pas à mettre sur le même plan : dans un cas, il s'agit d'une perte de contrôle du sujet (même si ses performances augmentent, c'est dans le cadre de normes qui s'imposent à lui, et il n'a aucune prise réelle sur les processus mis en place), dans l'autre, d'un apprentissage et d'un accroissement de sa marge de décision et d'action. On peut donc envisager que ces outils et techniques soient utilisés à des fins parfaitement honorables et dans un cadre éthique défini (cf. supra, 1.3. Objectifs), ce qui est le cas pour la communication enseignante dans le système éducatif français.

#### 4.3.2. Le corps enseignant

Une bonne partie de ce travail a trait à l'enseignement primaire, et l'on pourrait se demander si tout ceci est applicable au secondaire (ou au supérieur). Cela revient à poser la question suivante : Existe-t-il bien un "corps" enseignant (au propre comme au figuré) ou faut-il considérer qu'au sein de l'institution cohabitent plusieurs "corporations-corporités" dépendant de la discipline enseignée et/ou du niveau d'enseignement ? La position défendue ici est évidemment la première : si nombre des outils de recherche relevaient du premier degré (pour voir émerger l'actualisation des signifiants dans les apprentissages langagiers, la Maternelle constituait un terrain de choix), les conclusions tirées s'appliquent à tous les niveaux d'enseignement. Partout, l'enseignant a un corps (et ses élèves aussi), partout sa communication est soumise aux lois de l'actualisation. Si les phénomènes corporels sont généralement moins spectaculaires chez les élèves plus âgés, c'est parce qu'ils ont été progressivement policés et intégrés, mais ils continuent d'agir "souterrainement", et il est parfois d'autant plus important pour l'enseignant d'en avoir conscience. En tout état de cause, le vécu expérientiel et corporel est largement partagé par tous les enseignants, quel que soit leur niveau d'exercice pour plusieurs raisons objectives : il s'agit toujours d'une confrontation à un public contraint auquel doit être délivré un message didactique, dans un contexte institutionnellement défini ; les outils communicationnels principaux sont toujours la voix et le corps. L'immense majorité des enseignants de France fonctionnent selon des rythmes annuels de travail-repos très semblables, et leurs modalités de travail se ressemblent (préparations de cours, cours, corrections, réunions, etc), leurs salaires s'établissent dans une fourchette arrêtée, et ils constituent une catégorie socioprofessionnelle assez bien définie, dont les spécialistes du marketing ont cerné les goûts dominants, les besoins récurrents et les loisirs favoris. Les spécialités disciplinaires sont souvent considérées comme des "cultures" spécifiques, mais si l'on considère les critères ci-dessus, il y a certainement plus de points communs entre un enseignant de physique et un enseignant de français, qu'entre un enseignant de physique et un physicien. Un des indices forts de cette "communauté corporelle-expérientielle" est précisément l'existence de pathologies professionnelles

partagées. Les problèmes vocaux sont une constante repérée depuis longtemps et, dans le chapitre 1, j'ai rappelé les travaux d'orthophonistes et de phoniatres, et les nombreux rapports de la MGEN<sup>32</sup> et autres organismes de veille qui leur ont été consacrés... et continuent à l'être. Dans le dernier bulletin de cet organisme, on trouve encore, sous la plume d'Isabelle Guardiola (2014) un résumé de la conférence donnée par la phoniatre et ORL Lise Crevier-Buchman, qui relève que les pathologies vocales sont bien plus élevées chez les enseignants (20 %) que dans la moyenne des autres professions (4 %)<sup>33</sup>. Dans un précédent numéro de la même revue, un autre article était consacré au "burn-out" des enseignants. Là aussi, les chiffres étaient éloquent<sup>34</sup> :

*"Selon une étude du Carrefour santé social<sup>35</sup> sur les risques psychosociaux, l'épuisement professionnel et les troubles musculo-squelettiques (TMS), 24 % des agents de l'Éducation nationale sont en état de tension au travail et 14 % en situation de burn out. En particulier les conseillers principaux d'éducation, les personnels administratifs, les professeurs des écoles élémentaires et ceux exerçant en collège. Ce que confirme la psychologue Élisabeth Grebot qui précise : « Il n'y a pas que les enseignants du primaire et du secondaire qui sont concernés, il y a aussi les COP (conseillers d'orientation psychologique<sup>36</sup>) et les enseignants chercheurs du supérieur.<sup>37</sup> » Cet état s'accompagne souvent de douleurs physiques, dans la nuque et le bas du dos." (Hahn, 2014)*

L'étude rappelle aussi que le phénomène de "burn-out" (et ses symptômes pathologiques) concerne prioritairement les professions liées au soin ou à l'aide à l'autre (ce que les anglo-saxons appellent le "care") : dans ces dernières, le chiffre peut atteindre 40 % des effectifs, alors qu'il ne concerne globalement que 5 à 10 % des personnes qui travaillent. Ce sont des professions où la communication présente joue un rôle déterminant et où l'enjeu relationnel est important, ce qui est bien le cas de la profession enseignante. De ce point de vue, que j'affirme central pour les sujets vivant la fonction d'enseignement, celle-ci est donc une entité qui se répartit en champs disciplinaires, et non une constellation de sous-produits des dits champs. Il en découle que la formation des enseignants devrait constituer un cursus spécifique au sein duquel les domaines disciplinaires seraient déclinés dans la double perspective de leur ancrage universitaire et de leur dimension professionnelle.

### 4.3.3. L'ethos enseignant

Si le corps peine à trouver sa place dans l'institution éducative, c'est donc probablement dû à la conjonction de tous les facteurs évoqués *supra* : représentations du langage et de la parole, représentations des apprentissages et de la cognition, représentations des tâches d'enseignement. Tous ces éléments, diffus dans les référentiels socioculturels (il n'est pas nécessaire qu'ils soient dominants

---

<sup>32</sup> Mutuelle Générale de l'Éducation Nationale.

<sup>33</sup> *Valeurs mutualistes* n° 291, juillet/août 2014, pp 26-27.

<sup>34</sup> *Valeurs mutualistes* n° 288, janvier/février 2014, pp 21-25.

<sup>35</sup> Réalisée auprès de 5000 agents de l'Éducation nationale en mai 2011.

<sup>36</sup> Coquille pour "conseiller d'orientation-psychologue".

<sup>37</sup> Le numéro 49 (juillet-septembre-octobre 2013) de *l'Officiel de la Recherche et du Supérieur* titrait en couverture : "Risques psychosociaux : l'enseignement supérieur et la recherche sont-ils prêts ?" À l'intérieur (p 19) on trouvait par exemple un article d'Aurélié Sobocinski (2013) intitulé : "Le « bien-être » des enseignants-chercheurs en question".



pour être agissants), contribuent à alimenter une "figure" de l'enseignant, à lui constituer un *ethos*. C'est généralement celui auquel se réfèrent plus ou moins consciemment les étudiants envisageant d'embrasser la profession, celui qu'invoquent avec plus ou moins de bonheur les enseignants en exercice, et celui qu'on voit poindre çà et là dans les discours triviaux ou les media. J'ai traité de cette question dans un article publié en 2004 dans la revue *Tréma* et intitulé "L'implication corporelle dans les situations éducatives" (Saëz, 2004), que je résumerai ici.

Une étude de corpus iconographiques diachroniques et synchroniques représentant des enseignants en fonction assortie d'exercices et de tests auprès des étudiants de l'IUFM a permis de dégager des canons de "l'image de l'enseignant" : contextes, positions et postures, attributs et autres traits caractéristiques. Il en émerge notamment un geste emblématique :

*(...) ce qui, au bout d'un certain temps, émerge de l'observation de ce corpus, c'est la récurrence quasi systématique (au point qu'elle n'est d'abord pas repérée comme signifiante...) d'une attitude, ou plutôt d'un geste qui apparaît ainsi comme la marque première de l'enseignant: il s'agit du geste de démonstration, bras tendu et index pointé. La règle (ou le bâton), instrument polyvalent (tracer, montrer, punir), en est le prolongement naturel, mais le geste de l'index seul, statistiquement plus fréquent, semble encore plus chargé de symbolique. (Saëz, 2004, p 72).*

Une étude plus approfondie de ce geste m'avait amené à poser l'hypothèse qu'il traduisait une sorte de neutralisation du corps, posé comme lieu transitoire indiquant (latin *in-signare* = faire signe vers) les seuls référents valables : les objets de savoir ; un corps qui impose la signification en refusant lui-même d'être signifiant (je n'ose écrire : "qui se veut insignifiant").

*"Un corps qui fait signe et non un corps qui est signe. Suivant le bras, la main puis le dactyle final, le regard de l'élève s'affine, s'éthérise pour s'envoler vers les concepts, et simultanément la personne de l'enseignant devient comme virtuelle, évanescence, permettant d'autant mieux une sorte de mimésis (au sens girardien du terme) cognitive, non conflictuelle parce que transférée, désincarnée. Pour reprendre une expression consacrée, l'enseignant "transfère le transfert". (Ibid., p 73)*

Cette éthérisation du corps, qui trouve ses racines dans des représentations culturelles prégnantes, a certainement aussi trait à un fait simple : une bonne partie des futurs enseignants sont d'anciens "bons élèves", ce qui signifie qu'ils ont plutôt bien "transféré le transfert" et que les savoirs sont pour eux des objets attractifs, chargés de sens et de valeur. Mais l'on sait que le poids essentiel de la tâche d'un enseignant sera le plus souvent de se confronter aux élèves chez qui le transfert n'est pas réalisé : gageure motivante pour certains s'ils sont suffisamment préparés et outillés, fardeau épuisant pour d'autres, désillusion et amer constat d'échec pour d'autres encore. Cette réticence<sup>38</sup> de beaucoup d'enseignants envers certains aspects de la corporéité professionnelle et devant les difficultés de la confrontation présente se traduit dans divers indices socio-historiques :

*"Cette dénégation / évacuation du corps qui correspond à une conception de l'enseignant plus que jamais inopérante, on en trouve une illustration frappante dans l'histoire de l'enseignement de l'EPS (j'utilise ici la dénomination la plus large). Pierre Arnaud (1983, 1991) a bien montré*

<sup>38</sup> Plus ou moins conscientisée, plus ou moins exprimée.

*comment les enseignants ont toujours manifesté une extrême réticence aux pratiques corporelles. L'enseignement de l'EPS (sous des formes très diverses) prôné dès les premières décennies s'est heurté à un problème majeur: la formation des enseignants avait été totalement négligée et, de surcroît, ceux-ci "oubliaient" rapidement d'appliquer les directives ministérielles. L'enseignement de l'EPS a donc longtemps été coupé des autres pratiques pédagogiques et assuré par des moniteurs plus ou moins qualifiés (à l'origine, des militaires). De nos jours encore cet état de fait perdure de façon larvée en Primaire dans l'utilisation d'intervenants divers qui "déchargent" les enseignants de l'investissement corporel éducatif. Même en Maternelle où la psychomotricité devrait être intégrée aux processus d'apprentissage il est des enseignants qui arguent de leur "incompétence" (le prétexte est aussi vieux que l'Ecole) pour abandonner à d'autres ces activités. Quant au Secondaire et au Supérieur, ma foi, si on n'est pas enseignant d'EPS<sup>39</sup> ..." (Ibid., p 80)*

J'en venais à évoquer les questions de normes culturelles, mais aussi la question de la violence, rappelant la répugnance et la peur que suscite l'émergence de ce phénomène dans l'univers scolaire :

*"Si les clercs claironnent que "la plume est plus forte que l'épée", cela signifie aussi que toutes deux sont fondamentalement en conflit. La violence physique et l'usage de la force, l'histoire l'a assez montré, font bon ménage avec l'obscurantisme et la sclérose intellectuelle. Si l'homo sapiens a prospéré grâce à son cerveau plus qu'à ses muscles, le jeu social rappelle aisément que la puissance physique n'est pas un facteur négligeable à l'échelle inter-individuelle. Cogner pour faire taire l'importun est un "je ne veux pas le savoir" efficace et avoir raison devant une brute ne signifie pas toujours avoir raison d'elle." (Ibid., p 75)*

Je conclusais en ces termes :

Le corps de l'enseignant ne peut plus être nié.

La seule modélisation mimétique est de moins en moins opérante, elle est déontologiquement très discutable et elle induit un passéisme néfaste.

Il est possible de construire des systèmes de référence permettant une gestion plus lucide des situations éducatives.

L'expérience corporelle ne peut être totalement remplacée par un discours à son propos.

Le corps de l'enseignant ne peut donc plus être considéré comme un "vieux corps d'élève". (Ibid., p 81).

L'*ethos* enseignant dominant a donc du mal à intégrer le paradigme de la corporéité dans les représentations (et la perception) des tâches professionnelles, et dans la préparation à ces tâches. J'ai évoqué au chapitre 1 les problèmes que cela posait, il sont aussi les indices de ce qu'il conviendrait de faire. Une formation qui poserait correctement la paradigme de la corporéité et le mettrait réellement en œuvre en intégrant le processus d'actualisation des signifiants (et des signifiés-savoirs) éviterait le "fantasme télépathique" des enseignants qui "ne comprennent pas que les élèves ne comprennent pas" sans interroger suffisamment les modalités d'apprentissage de ces derniers et la "matière" des signifiants qui leur sont proposés.

---

<sup>39</sup> Une récente anecdote m'a laissé rêveur. Pendant une séance de préparation d'étudiants aux oraux des concours de l'enseignement secondaire (de différentes disciplines ; de mémoire, je citerai les Lettres, les Mathématiques et les Langues), j'en vins à leur parler de la psychologie de l'adolescent. Ils m'ont aussitôt déclaré : "Ah, ça ne nous concerne pas : seuls les futurs enseignants d'EPS reçoivent une telle formation." Renseignements pris, ils avaient raison : les derniers textes de cadrage ne prévoient rien de tel pour eux, et ces questions ne sont pas au programme de leurs concours. Est-ce à dire que dans leurs disciplines les élèves n'ont pas de psychologie ? ou qu'elle ne jouera aucun rôle dans ces cours-là ? Et pourquoi reporter toute la question sur l'EPS ? Est-ce parce que les élèves y sont plus "actifs" ? Parce que l'enseignant peut (et doit) jouer sur d'autres paramètres relationnels, et notamment les paramètres corporels ? Cette évacuation de la "psychologie" ne serait-elle pas liée à l'évacuation du corps ?

#### 4.3.4. La formation des enseignants

Cette recherche a débuté en dressant un tableau du contexte professionnel dans lequel elle s'enracinait. Les constats dressés alors et les modalités de travail mises en œuvre relevaient largement de l'empirisme, mais ils étaient éclairés par une bonne expérience pratique et (heureusement) des hypothèses théoriques qui se sont révélées judicieuses après investigation. Comme je l'ai dit au chapitre 1, lorsque les conditions de travail étaient satisfaisantes (volumes horaires suffisants et bien répartis, taille des groupes correcte) les seules difficultés réelles tenaient souvent aux représentations initiales de certains étudiants ; mais j'ai dit que ces conditions se sont peu à peu dégradées au cours du processus de mastérisation des IUFM puis leur résorption dans les ÉSPÉ. Les objectifs se sont infléchis, et les formations ont surtout visé les préparations aux oraux de concours alors que la question, pourtant primordiale, de la préparation à la communication enseignante (l'exercice de la classe) était marginalisée ; c'était à la fois reconnaître implicitement l'utilité des principes et des outils (leur efficacité dans une situation de communication exigeante) et les évacuer de ce qui aurait dû être leur cible essentielle. Ce paradoxe peut s'expliquer par des représentations prégnantes de l'*ethos* enseignant, diffuses dans le public étudiant comme dans la *doxa* triviale, mais aussi présentes au sein de l'institution (qu'elles soient portées par des personnes, par des structures, par des théories ou idéologies, ou simplement par des habitudes). La place institutionnelle des formations et approches portant les problématiques de la corporéité comme paradigme et de l'actualisation des signifiants communicationnels constitue de ce fait un élément crucial car elle conditionne à la fois les modalités de travail, les représentations des publics, et les possibilités d'approfondissement de ces problématiques. Ces formations sont souvent considérées comme *transversales*, puisqu'elles relèvent du *tronc commun*, c'est-à-dire les éléments de formation partagés dans une culture enseignante commune (pédagogie générale, connaissance des institutions, docimologie, connaissances des contextes socioculturels, etc). Je ne discuterai pas ici de ces questions qui déborderaient du cadre de l'étude, mais je pointerai le fait que ces formations transversales pâtissent souvent elles aussi de représentations dépréciatives (dans le premier degré, elles sont souvent considérées comme trop théoriques, dans le second degré comme trop déconnectées des savoirs disciplinaires) et occupent parfois des niches institutionnelles de second rang (formations optionnelles ou facultatives). La notion même de transversalité, qui devrait conforter l'idée de l'omniprésence et de l'importance de ces questions, finit même par déboucher sur un processus de dilution : ce qui est partout finit par n'être plus nulle part. Nous avons pu constater *supra* que "l'évidence" engendre rapidement le désintérêt et aboutit peu à peu à la cécité. L'idée que les problématiques de la corporéité concernent tout le monde fait donc que chacun estime pouvoir les réduire à son aune personnelle. Si dans le même temps on résorbe ou supprime l'espace où ces problématiques pouvaient être développées à leur juste dimension, tout référentiel valable disparaît ; ce qui est une des choses les plus difficiles à apprendre pour un humain en même temps qu'une des plus importantes, ce qui est un élément capital des processus d'enseignement, la capacité à gérer correctement la communication présentielle est évacuée des objets et

des principes de formation. Imaginons un instant que la politique du "français transversal" ait amené la disparition des cours de français au prétexte que "tout le monde en fait"<sup>40</sup>. Si la question est l'affaire de tous (ne pourrait-on d'ailleurs dire la même chose de l'ensemble des champs disciplinaires ? Quel enseignant, ou simplement quel(le) "honnête homme/femme " n'est pas concerné(e) par l'Histoire, par la Biologie, par les Mathématiques, la Géographie, la Musique, la Sociologie, la Philosophie, etc ?), les réponses valables émaneront plutôt de personnes ayant clairement posé les problèmes et dûment exploré le domaine. Encore une fois, l'évidence ne suffit pas toujours (nous avons même vu dans le chapitre 3 à quel point elle pouvait être un leurre). Dans une structure de formation, il est bon que les formateurs aient été formés... J'ai dit que la corporéité devait être posée en paradigme. Celui-ci "traverse" plusieurs champs disciplinaires ; nous avons pu constater dans ce travail qu'il était nécessaire de faire appel à des concepts et des outils issus des sciences du langage, de la sociologie et de l'anthropologie, mais aussi de la psychologie, de la biologie (et des neurosciences), et bien sûr des sciences de l'éducation. La liste n'est probablement pas close et l'on pourrait alors penser que le domaine de définition couvre en réalité l'ensemble des savoirs humains, et qu'il est de ce fait impossible de concevoir des formateurs "spécialistes de tout" : c'est précisément là qu'intervient la notion de paradigme (il permet de définir les questions pertinentes au sein des champs disciplinaires), et la *transversalité* prend alors son vrai sens et sa véritable efficience. Il faut de surcroît bien admettre que l'ensemble de ces questions ne sont pas réglées puisqu'elles nécessiteraient des expérimentations croisées plus développées, des observations approfondies et encore des explorations théoriques et pratiques. L'équipe des formateurs de Montpellier et moi-même n'avons pas la prétention de tout avoir expérimenté et de tout connaître et une définition plus précise des problématiques de terrain et des artefacts pertinents devrait émerger d'une concertation plus vaste de praticiens et de chercheurs. Le colloque "Corps et voix" (*supra*, 1.1. Un contexte professionnel particulier) a montré, conformément à ce que mes collègues Henri Fabre et Florence Ozil, et moi-même avons pressenti, que d'autres domaines méritaient d'être explorés. Les outils du théâtre apparaissent comme des incontournables<sup>41</sup> ; le travail vocal peut s'appuyer sur la technesthésie d'Henri Fabre et Régine Lacroix-Neuberth (cf. chapitre 1) ou sur d'autres méthodes éprouvées ; le travail corporel que j'ai mis en place se fonde sur mon expérience et ma pratique de l'aïkido et de l'aïkitaïso,

---

<sup>40</sup> Il faut d'ailleurs signaler qu'au début de années 2000, la question s'est effectivement posée, et certains enseignants de français ont craint un temps une perte d'autonomie et de légitimité (Schneuwly, 2004). Cette politique a été initiée dans le premier degré par les programmes de 2002 qui, s'appuyant sur la polyvalence des professeurs des écoles, encourageaient la pratique d'un français à la fois transdisciplinaire et modulé selon les dits champs disciplinaires. Pour le second degré, la notion associée à celle de décloisonnement est apparue dans les documents d'accompagnement de 1997 ; elle est rendue plus complexe par le fait que les enseignements sont assurés par des spécialistes disciplinaires, et les premières mentions concernent une "transversalité interne" des sous-disciplines du français (grammaire, orthographe, littérature, expression écrite,...), mais la notion de décloisonnement y associera rapidement l'idée d'une transversalité transdisciplinaire. Ces questions ont constitué une préoccupation centrale pour la revue *Recherches* : n° 2 *Français bien commun* 1985 ; n° 37 *Français et interdisciplinarité*, 2002. Le numéro 33 de 2002 inclut un article d'Élisabeth Nonnon qui résume bien l'ensemble de ces problématiques (Nonnon, 2002) ; elles sont aussi rediscutées dans un article de Bernard Daunay dans le numéro 43 (Daunay, 2005).

<sup>41</sup> J'ai trouvé à mes débuts de nombreuses sources d'inspiration dans l'ouvrage mentionné *supra* en 1.4.1. La voix (Quentin, 1995).

mais il existe bien d'autres techniques corporelles qui peuvent fournir des outils intéressants. Là aussi, le paradigme de la corporéité rapporté à l'actualisation des signifiants communicationnels permettra d'éclairer les emprunts judicieux dans la perspective de la formation des enseignants.

Un dispositif global (*artefact*) de formation des enseignants au paradigme de la corporéité intégrant les problématiques de l'actualisation des signifiants peut être envisagé à la lueur du schéma hexadique simplifié sur lequel a été appuyé cette recherche :

- E = institutionnalisation des dispositifs
- A = définition des objectifs
- S = axiomes et principes structurants, constitution d'une banque référentielle
- R = supports, contenus et "affichages"/ modalités relationnelles (protocoles) / critères d'évaluation > dimension pédagogique
- U = dispositifs et "déontologie" > dimension didactique
- I = ce que produira l'artefact...

On trouvera en annexes quelques exemples de dispositifs<sup>42</sup> que j'ai expérimentés, testés et perfectionnés au cours des années d'exercice et qui se sont révélés empiriquement efficaces et théoriquement fondés. Ils obéissent tous aux principes déjà formulés au chapitre 1 ; il s'agit de mettre progressivement chaque étudiant en situation de :

- ⇒ **ressentir et comprendre** les situations et les principes sous-jacents ;
- ⇒ **apprécier** le plus lucidement possible ses propres performances ;
- ⇒ tenter d'**optimiser** ses ressources et ses prestations dans les objectifs définis.

Deux exercices ont déjà été évoqués au chapitre 1 (1.4.3. Résistances et difficultés) : l'autoscopie et "les 5 cercles". Les fiches descriptives se trouvent en annexes 49 et 50. L'autoscopie est un exercice délicat mais extrêmement fécond. Les stagiaires sont invités à s'asseoir à tour de rôle sur une chaise, seuls face à la caméra auxquels ils s'adresseront pour une prestation de l'ordre de trente secondes à une minute, sur la thème de "l'image de l'enseignant", qu'ils peuvent aussi décliner : "l'enseignant et/ou l'enseignement" / "le bon enseignant" / "l'enseignant que je suis" / "l'enseignant que j'aimerais être" / "l'enseignant qui m'a marqué" / "pourquoi j'ai embrassé cette carrière"... Le protocole mis en place m'a permis de ne jamais être confronté à un refus systématique et, si l'exercice n'est manifestement pas "confortable" pour certains, tous réussissent bon an mal an à s'acquitter honorablement de la tâche qui est manifestement révélatrice et profitable pour la grande majorité des étudiants. Il permet de repenser la valeur des postures, leur origine et leur "signification"<sup>43</sup>, et de mieux comprendre leur fonctionnement sémiotique.

---

<sup>42</sup> Les annexes 8, 10 et 12 donnent aussi quelques exemples et éléments de dispositifs.

<sup>43</sup> Je préfère mettre le terme entre guillemets car si l'exercice permet de mettre en évidence comment ces éléments acquièrent un sens, comment ils sont à la fois le produit d'une sémiologie individuelle et un signifiant culturellement normé, il ne s'agit surtout pas de tomber dans les interprétations hâtives telles qu'on les trouve dans de nombreux ouvrages à gros tirage (cf. Messinger, 2001, et ce qui en est dit *supra*, 1.5.1. Eclairage 1 : les sciences du langage et la sociologie de la communication.



L'exercice met aussi en évidence le phénomène du discours concaténé, souvent de type monophrastique et ouvre la réflexion sur le rôle et l'impact de la prosodie.

Dans "les 5 cercles", il s'agira de mettre en évidence les stratégies conscientes et/ou inconscientes d'adaptation à différentes situations et intentions de communication, afin de les repérer, de les analyser et de les optimiser. Il peut être appuyé sur le schéma de Jakobson, qu'il contribuera à éclairer activement et qui permettra des catégorisations simples des différentes prestations.

Un document intitulé "Filtres informatifs" (annexe 51) est distribué et discuté au début des formations axées sur la préparation des oraux de concours ; il permet de présenter le processus d'actualisation et distingue la phase de la sémiologie de celle de la sémiotique.

Le dispositif des "Lectures duelles" (annexe 52) démonte automatismes et mécanismes relationnels et communicationnels ; il met en évidence le rôle du regard, mais aussi les liens syncinésiques entre regard, parole et respiration, et leur impact sur les processus cognitifs et communicationnels.

Le texte "La chèvre" (Gougau, 1992) (annexe 53) est proposé dans la deuxième moitié des modules ; il s'agit de trouver en improvisation immédiate des procédés communicationnels (vocaux et corporels) pouvant rendre compte des variations typographiques, et l'exercice permet d'enrichir la palette expressive en même temps qu'en l'éclairant (systèmes d'analogies entre code graphique et procédés de discours).

Les exercices de l'annexe 54 sont des exemples de travail sur le rôle de la prosodie dans la réception et la mémorisation des énoncés informatifs.

Les derniers exercices proposés en annexe 55 donnent une idée de divers dispositifs d'exploration et de remédiation.

Ces dispositifs de formation n'ont rien de miraculeux, il sont soumis aux aléas et aux limites que rencontre toute entreprise éducative, mais ils sont théoriquement justifiés et empiriquement validés ; on peut donc poser qu'une formation efficiente aux problématiques de la corporéité et au processus d'actualisation des signifiants dans la communication présenteielle enseignante est possible, et je maintiens qu'elle hautement souhaitable. Existe-t-il d'ailleurs des alternatives, hormis le laisser-faire ? Je ne m'attarderai pas sur les opinions qui se résument au postulat "La pédagogie, ça ne sert à rien". Même si l'on croit fermement que les savoirs sont l'alpha et l'oméga de l'enseignement (ce qui est tout à fait soutenable), on devrait pouvoir admettre qu'une bonne transmission de ceux-ci est préférable à une mauvaise. À moins que l'on n'estime (comme je l'ai entendu personnellement de la bouche d'un collègue) que "plus l'enseignant est mauvais, plus cela oblige les étudiants à être bons" ; sauf s'il s'agit là d'une position résolument élitiste visant à "l'écémage" (conception à courte vue et bien peu conforme aux principes de l'école républicaine), ces opinions ne méritent pas grande attention. Mais d'aucuns pourront rétorquer qu'à l'heure des TICE<sup>44</sup> et des MOOCs<sup>45</sup>, ces questions sont révolues et que la communication

---

<sup>44</sup> Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

<sup>45</sup> Massive Open Online Course.

présentielle n'est plus une donnée fondamentale de l'enseignement. De tels propos ont déjà été tenus par le passé à propos d'innovations technologiques censées révolutionner l'enseignement, voire le remplacer ; avant même l'*e-learning* des années 1990, la télévision puis les méthodes audio-visuelles s'étaient vu prêter de tels pouvoirs : l'usage a montré le grand intérêt de ces outils nouveaux, mais les a confirmés dans leur statut d'outils. S'il est encore un peu tôt pour juger catégoriquement, on peut néanmoins penser au vu des données disponibles que ces media informatiques ne supplanteront pas l'institution scolaire, en tout cas pas dans un avenir proche (Tisseron, 2012), et qu'il s'agit peut-être là d'un nouvel avatar du fantasme de l'évacuation des corps de l'univers des savoirs et de l'enseignement. Dans un entretien accordé au magazine Sciences Humaines, André Tricot, répond à la question directe "Peut-on se passer des profs ?" Son argumentation est basée sur la distinction entre *connaissances immédiates* (d'utilité pratique directement liée au contexte du moment) et *non immédiates*, et il explique que le rôle de l'enseignant (et de l'institution scolaire) est précisément de permettre et de guider les démarches d'apprentissage vers ces *savoirs non immédiats* : ne s'agit-il pas de construire des actualisations pertinentes ? Il conclut en ces termes :

*"J'ai donc du mal à croire que l'on puisse un jour se passer d'un contact humain direct, que l'on puisse se passer de salles de classe et de contraintes temporelles pour assumer cette incroyable mission, si l'on comprend que cette mission s'adresse à tous les enfants et les adolescents. J'ai même tendance à penser que le monde dans lequel nous vivons étant de plus en plus complexe, riche, divers, imprévisible, nos enfants auront toujours besoin de plus de connaissances « non immédiates », donc de plus d'école." (Tricot, 2014).*

Les classes interactives (ordinateurs, TBI, etc) voire immersives<sup>46</sup> ne sont certes pas que des gadgets, mais leur généralisation n'est pas pour demain, d'abord pour des raisons pratiques et économiques, mais aussi parce qu'il est peu probable qu'elles soient une panacée, et parce qu'elles sont susceptibles de générer des difficultés nouvelles par le simple fait de minimiser le rôle de l'échange entre humains dans la transmission des connaissances. Je ne reviendrai pas sur ce que j'ai dit *supra* (4.2.2. Le savoir et le sujet) et en particulier sur le principe d'*empreinte* défini par Jacques Fontanille (2005), pas plus que je ne gloserai sur *l'effet maître* (Bressoux, 2002) mais je citerai une anecdote illustrative sinon démonstrative. Alors que je travaillais encore sur des parties antérieures de cette recherche, j'eus l'occasion d'entendre dans des émissions de télévision<sup>47</sup> les témoignages de trois personnalités aussi différentes que Memona Hintermann (grand reporter à France 3 et conseillère du CSA), Bertin Nahum (ingénieur de l'Institut national des sciences appliquées de Lyon et créateur d'une entreprise de robotique et nanotechnologie) et Mourad Boudjellal (éditeur de bandes dessinées et président du Rugby Club toulonnais) ; tous trois racontèrent dans quelles difficiles conditions s'était déroulée leur enfance, combien l'univers des savoirs leur avait d'abord été étranger, voire hostile, et comment un basculement radical s'était produit grâce à

<sup>46</sup> Microsoft a lancé en 2013 une campagne de promotion directe d'un espace éducatif entièrement interactif. [<http://www.lesnumeriques.com/microsoft-lance-classe-immersive-n27061.html>]

<sup>47</sup> "Salut les Terriens", émission de Canal + animée par Thierry Ardisson ; Memona Hintermann et Bertin Nahum étaient invités le 20 avril 2013, Mourad Boudjellal le 4 mai 2013.

l'entremise d'un enseignant ; les scénarios se ressemblaient étrangement et l'*empreinte* laissée par cette relation était encore pour tous les trois un trait constitutif de leur relation aux savoirs.

En août 2014, alors que je mettais la dernière main à ces lignes, Vincent Rémy, rédacteur en chef de *Télérama*, publiait un recueil de vingt témoignages de personnalités sur « les profs qui avaient changé leur vie ». Dans le même temps, le magazine *Sciences Humaines* consacrait un numéro spécial à la question « Éduquer au 21<sup>ème</sup> siècle » ; le dossier (Marcelli, 2014) se concluait sur « huit idées pour réinventer l'école » (Transformer l'espace de la classe / Remplacer le cours magistral par la « classe inversée » / utiliser des tablettes numériques / Rendre l'évaluation positive / Laisser les élèves décider des programmes / Inviter les parents à l'école / Utiliser les réseaux sociaux / Apaiser le climat scolaire grâce au yoga), méli-mélo de mesures diverses, dont certaines relèvent de la corporéité, mais qui ne mentionnent aucunement la présence, le rôle et les tâches des enseignants. Encore une fois, cette dimension est « une évidence aveugle. »

La logique techno-prothétique a produit un autre type de solution, étrange car l'évacuation du corps humain s'y assortit d'un simulacre de présence. Il s'agit des expériences menées au Japon par l'équipe de Hiroshi Kobayashi. En mars 2009, l'Université de Tokyo (qui avait déjà présenté en 2005 un robot réceptionniste et début 2009 son avatar secrétaire) a présenté Saya l'enseignante. À titre expérimental, elle a assuré des cours devant les élèves d'une école primaire de Tokyo. Le *Daily Telegraph* du 6 mars 2009 précise : "*ce robot féminin sait parler plusieurs langues, faire l'appel, imposer différents devoirs à sa classe et est même capable d'afficher des expressions faciales différentes parmi lesquelles la colère.*" Pourquoi spécifier "la colère" ? Un article *Associated Press* du 11 mars 2009 est encore plus explicite :

*"Japan's robot teacher calls roll, smiles and scolds, drawing laughter from students with her eerily lifelike face. But the developer says it's not about to replace human instructors. Unlike more mechanical-looking robots like Honda Motor Co.'s Asimo, the robot teacher, called Saya, can express six basic emotions — surprise, fear, disgust, anger, happiness, sadness — because its rubber skin is being pulled from the back with motors and wiring around the eyes and the mouth. In a demonstration, the robot's mouth popped open, its eyes widened and eyebrows arched to appear surprised. Saya pulled back on its lips to make a smile, and said simple preprogrammed phrases such as "Thank you," while its lips moved, to express pleasure.*

« *Robots that look human tend to be a big hit with young children and the elderly, » Hiroshi Kobayashi, Tokyo University of Science professor and Saya's developer, told The Associated Press Wednesday. « **Children even start crying when they are scolded.** »* »

Si Saya "*peut exprimer six émotions de base : surprise, peur, dégoût, colère, joie, tristesse*", pourquoi est-ce encore la colère qui est mise en avant par l'inventeur, tout fier que son robot soit "*même capable de faire pleurer les enfants*" ? C'est à la fois admettre qu'on ne peut concevoir une relation enseignante sans échange "émotionnel", et manifester une représentation bien étriquée de celle-ci, un *ethos* enseignant de caricature<sup>48</sup>. Un pseudo-corps contrôlé et contrôlant qui semble tout droit sorti des pires cauchemars pédagogiques (Foucault, 1975 ; Vigarello, 1978).

<sup>48</sup> C'est encore cette "compétence" qui est représentée dans les photographies d'illustration.

Je conclurai cette partie en évoquant rapidement trois paradoxes, de différente envergure, mais qui illustrent chacun à sa façon, dans le domaine de la formation des enseignants, les problématiques étudiées ici, et qui devraient interpeller les responsables de ce dossier complexe.

— En avril 2014, les établissements scolaires français ont reçu un "Guide à l'attention des équipes éducatives des collèges et des lycées", intitulé "Une école bienveillante face aux situations de mal-être des élèves"<sup>49</sup>. On y lit en préambule (page 3) ces recommandations (c'est moi qui souligne en gras) :

*"Le temps du collège est aussi celui de la puberté. Durant cette période de transformations physiques et psychiques que traverse l'adolescent(e), le rapport à soi, aux autres et au monde, se trouve modifié : les « adaptations » nécessaires à cette évolution se font, la plupart du temps, à travers ce qu'il est convenu d'appeler « la crise d'adolescence ». Il existe cependant des adolescent(e)s pour lequel(le)s cette période crée un véritable mal-être, voire une souffrance. Le mal-être est une notion subjective qui peut s'exprimer à travers une diversité de comportements et de manifestations. Les signes d'alerte sont multiples : une véritable attention portée aux élèves et à leur diversité permettra de percevoir un besoin d'aide souvent non exprimé. Un intérêt particulier sera accordé aux élèves en situation de handicap. La qualité des échanges entre les adolescent(e)s, les membres de l'équipe éducative et les parents facilite la prise en compte des signaux observés et l'évaluation des situations pour déterminer la conduite d'aide la plus adaptée. **Il s'agit essentiellement de trouver la bonne distance pour une juste préoccupation – ni inquiétude excessive, ni banalisation.** L'adolescent(e) peut ressentir le besoin de confidentialité autour de ses propos. Il faut le respecter tout en exprimant la nécessité, pour l'aider au mieux, de partager l'information avec d'autres adultes."*

Et, page 8, il est recommandé de procéder à un entretien préalable mené par le chef d'établissement (ou d'autres membres de l'équipe éducative) ;

*"Durant l'échange avec l'élève, il est conseillé de : l'écouter, le laisser parler / prendre sa parole en considération / le rassurer, lui proposer de l'aide en signifiant qu'il sera peut-être nécessaire de faire appel à ses parents et/ou à d'autres professionnels, voire de l'accompagner dans cette démarche / préciser que, le cas échéant, le secret devra être levé pour apporter une aide plus efficace.*

*Il faut éviter de : transformer l'entretien en interrogatoire / minimiser les faits / se laisser enfermer dans le secret."*

Je ne peux qu'approuver de telles intentions et trouver judicieuses les recommandations, mais réalise-t-on bien à quel point il est difficile de bien repérer puis diagnostiquer les indicateurs de "mal-être" ? à quel point il est peut être délicat de "trouver la bonne distance" ? de quelle solidité et de quelle sérénité il faut pouvoir faire preuve pour gérer un entretien avec un adolescent "en crise" ? D'autant plus que, je le rappelle, la population enseignante est elle-même victime d'un "mal-être" récurrent et, semble-t-il, croissant ; que la "psychologie de l'adolescent" n'est plus que l'affaire des enseignants d'EPS ; que la formation semble assez déficitaire en la matière et que la corporéité (qui joue dans ces questions un rôle capital) y est négligée ; et que des injonctions non accompagnées de moyens effectifs de mise en œuvre ne peuvent qu'accroître le sentiment d'impuissance, la frustration et la rancœur.

— Le dimanche 8 septembre 2013, en page région M2LD le quotidien régional Midi Libre publiait un

<sup>49</sup> [www.cndp.fr/climatscolaire/2014\\_ecole\\_bienveillante\\_bdef\\_315435.pdf](http://www.cndp.fr/climatscolaire/2014_ecole_bienveillante_bdef_315435.pdf)

court article annonçant l'ouverture à l'université Montpellier 1 de cours obligatoires de théâtre pour les étudiants de quatrième année de médecine. La convention établie avec l'École nationale supérieure d'art dramatique prévoit initialement quatre modules annuels d'une demi-journée chacun (soit 12 à 16 heures), encadrés par un metteur en scène. La visée principale de ces formations est de développer l'*empathie*<sup>50</sup> chez ces futurs médecins. L'information a été relayée par le magazine *Néon* sous le titre "Doctors Studio" (n° 12, novembre 2013, Prisma Media, p 33) :

*"Au programme, « des mises en situation d'annonce de maladies graves, et des exercices normalement réservés aux acteurs de théâtre », explique Marc Ychou, professeur de cancérologie à l'origine du projet. Une initiative qui souligne les défaillances du cursus de médecine en France, pourtant réputé d'excellente qualité : « On s'est concentrés sur l'aspect scientifique, mais on a un peu délaissé cette partie humaine. Les étudiants doivent prendre conscience que ce ne sont pas seulement leurs connaissances techniques et scientifiques qu'ils auront à mobiliser en tant que médecins, mais aussi une capacité à parler, à écouter. »"*

Cette même année universitaire 2013-2014 aura été la première, depuis les temps de l'École normale, où aucune formation à la pratique théâtrale n'aura été assurée par la FDE-ÉSPÉ, "héritière" de l'IUFM de Montpellier, faute de pouvoir adapter ce type de formation aux cadrages imposés par les maquettes de master. Dans le même temps, les enseignants sont invités par les textes à se tourner vers de tels outils, dans leurs classes et dans les espaces culturels ouverts par les aménagements des calendriers et des horaires.

— Les différentes enquêtes et rapports nationaux, européens et mondiaux ont pointé un certain nombre de déficiences et difficultés dans le système scolaire français. Il serait trop long de les discuter ici, mais ce n'est pas les dévoyer que d'en dire que deux thèmes liés au présent travail y apparaissent comme cruciaux : celui du "bien-être" des élèves (que l'on peut en grande partie associer aux problématiques de la corporéité) et celui de la formation des enseignants. Certes, ces éléments ne concernent pas que les phénomènes communicationnels et relationnels, mais on peut estimer qu'ils y ont leur part. Le problème de la communication présenteielle a été dans cette recherche traité à différentes échelles, depuis des micro-situations (les enseignants utilisant la méthode Borel-Maisonny) jusqu'à des macro-référentiels (textes officiels) ; on peut aussi l'aborder avec d'autres paramètres et risquer certaines comparaisons. En France, on parlera plutôt de "(formation à la) communication", et si l'on veut préciser davantage on dira "communication orale" ; dans le monde anglo-saxon et plus précisément aux Etats-Unis, on emploie l'expression "speech communication", et les universités américaines (et canadiennes) comportent pour la plupart un "speech communication department" (dont le domaine est à peu près celui que couvraient les formations "Corps et voix"). Le moteur de recherche Google propose 11 600 000 références pour "speech communication", ce chiffre descendant à 3 840 000 pour "speech communication department" (dans la grande majorité des cas, il est précisé que ce département est aussi celui du théâtre) ; pour

---

<sup>50</sup> Il y aurait sans doute à dire sur la mise en avant de cette compétence, sur la possibilité réelle de "comprendre l'autre" et sur les objectifs réalisables dans ce cadre pratique et ce contexte, mais ce n'est pas ici le sujet ; en tout état de cause, je ne peux donc que louer une telle initiative.



"formation à la communication", les sites français proposent 320 000 000 références ! mais le chiffre chute à 1 100 000 pour "communication orale" ; pour "UFR communication orale", il n'en reste plus que 76 200... Si l'on veut prendre correctement en compte les questions de la corporéité et de la formation des enseignants, il faut comprendre que la corporéité ne sera rien sans une formation à la corporéité, et que la formation ne sera rien sans la corporéité dans la formation.

L'Éducation nationale française, et les ESPÉ gagneraient sans doute à mieux considérer ces problématiques. Il ne s'agit pas de former des enseignants "super-communicants" mais de leur donner les moyens d'une communication acceptable (par eux / par leurs élèves) et conforme à l'éthique et à la déontologie professionnelles, et de les ouvrir aux incontournables problématiques de la corporéité. Il s'agit là d'une compétence professionnelle centrale car "l'impression de normalité" est parfois un leurre redoutable, et un enseignant se doit de prêter attention à l'actualisation effective des signifiants communicationnels. Ce type de formation ne doit donc pas être considéré comme une béquille pour "ceux qui ne sont pas doués", mais comme l'affinement d'une compétence professionnelle particulière. Il m'est bien sûr arrivé quelques rares fois<sup>51</sup>, dans les quatorze années de ma carrière de formateur, d'être confronté à des cas individuels où le handicap initial était si lourd que le cadre de la formation n'était plus adapté et où j'ai dû conseiller d'autres recours (un accompagnement complémentaire a parfois suffi à gérer la situation et à arriver à un résultat satisfaisant pour tous), il m'est aussi arrivé (à deux ou trois reprises) de ne pouvoir que constater mon impuissance. L'enseignement est toujours soumis à des facteurs qui dépassent l'enseignant, surtout si l'on pose en principe que l'apprenant est sujet ; il existe une part irréductible dans tout référentiel personnel, et les logiques de la corporéité, plongeant dans le préconscient et l'inconscient biologique, ne sont pas toutes formalisables. Il reste alors à conclure, comme Groddeck, "*le corps, c'est le Ça*" (Groddeck, 1963), et à l'aborder par les voies qui lui sont propres, car c'est avant tout le corps qui parle au corps. Il faut, comme dans tout acte éducatif abandonner le fantasme d'infailibilité ; dans les arts martiaux, on parle du "mythe du guerrier invincible" et les vieux maîtres disent que celui qui prétend ne jamais être vaincu ne fait que manifester sa peur. Si l'on veut que l'apprenant soit sous le contrôle absolu de l'enseignant et que le "produit éducatif" soit strictement prévisible, il faut utiliser les méthodes de coercition rigoureuses de certains entraînements militaires, ou l'écrasement préalable de la personnalité initiale pratiqué dans des sectes ; bien sûr, l'individu ainsi formaté n'est plus le citoyen éclairé et responsable censé sortir des écoles de la république... J'utilise souvent une comparaison auprès de mes étudiants, celle des ouvertures aux échecs<sup>52</sup>. Tous les bons joueurs (en tout cas, ceux qui ont le souci de leur progression technique) apprennent diverses combinaisons permettant d'entamer une partie dans de bonnes conditions. Aucun joueur ne prétendra jamais connaître "L'ouverture" infailible ; aucune ne peut garantir la victoire (ne

---

<sup>51</sup> Il a été encore plus rare de constater que tout était déjà acquis. Même des étudiants manifestant une bonne aisance relationnelle avaient généralement intérêt à appréhender la transition de leur identité personnelle à leur identité professionnelle et à effectuer le transfert de leurs compétences vers les situations d'enseignement.

<sup>52</sup> Les premiers coups joués en début de partie.

serait-ce qu'à cause des différentes possibilités de réaction de l'adversaire). Alors, pourquoi apprendre les ouvertures ? Parce que si aucune des ouvertures canoniques ne garantit la victoire, il en existe d'autres, qui garantissent la défaite.

#### 4.4. Productivité de la recherche

La présente recherche avait comme but déclaré de mieux comprendre des phénomènes communicationnels observés dans le cadre de l'enseignement et de la formation des enseignants, et relevant du paradigme de la corporéité et du processus praxémique d'actualisation des signifiants ; ceci afin de proposer des pistes d'amélioration pour les dispositifs et leurs résultantes. Elle a conduit à l'exploration théorique de ces questions et à une étude de leur rôle et de leur importance dans les représentations des individus, dans les documents de cadrage et les institutions, et dans les pratiques scolaires. La conclusion en a été que le paradigme de la corporéité et le processus d'actualisation des signifiants étaient sous-évalués, mal compris et mal pris en compte, alors que leur rôle dans les situations de communication et les processus d'apprentissage était déterminant. La corporéité est constitutive et consubstantielle à la communication, au langage et à la parole, et elle est toujours agissante, en langue, en discours et dans toute situation communicationnelle, en vertu du processus d'actualisation des signifiants qui leur confère une "épaisseur matérielle". Comment ces données de la recherche peuvent-elles en retour nourrir les domaines scientifiques qui les ont portées, les Sciences du langage et les Sciences de l'éducation ?

##### 4.4.1. Les Sciences du langage

Cette recherche n'a pas été menée selon les règles canoniques du domaine. Initiée dans un contexte où les choix épistémologiques étaient problématiques, elle a plus consisté en la tentative "horizontale" d'établir des connexions entre des éléments encore épars, qu'en l'exploration "verticale" d'un fait de langue ou de discours. Ces connexions étaient néanmoins déterminées par des objets théoriques et des éléments expérimentaux linguistiques : situations de communication présente, échanges discursifs, phénomènes communicationnels, langage et cognition, corps et langage, processus phonopraxiques, apprentissages langagiers. Si ce travail n'a pas à proprement parler produit de concepts nouveaux en Sciences du langage, il suggère néanmoins (outre l'exploration plus approfondie de ces questions), quelques remises en discussion.

Tous les éléments que j'ai utilisés et auxquels je me suis référé émanent de la théorie praxématique de Robert Lafont, aujourd'hui portée par les équipes montpelliéraines qui prolongent son travail ; mais j'ai dit que j'avais fait un léger "pas de côté" sur le principe du "largage de la cargaison somatique". J'ai défendu que ce largage ne se réalise en réalité jamais complètement : la corporéité reste agissante en langue (une illustration en est donnée par les remotivations des signes-signifiants que Claude Hagège, lui, déplore parce qu'il les considère comme des "régressions magiques") comme en discours (phonopraxie et actualisation des signifiants langagiers et communicationnels). Tout au plus cette

"cargaison" peut-elle être à l'occasion bien arrimée. Dans toute démarche d'investigation ou de recherche, même si des raisons opératoires pratiques peuvent amener à faire abstraction de ces processus "souterrains" difficilement cernables, il faut donc se garder de les oublier dans l'analyse *in fine* et de les négliger dans les conclusions.

D'un point de vue terminologique, la genèse du langage et de la parole, les logiques biologiques, les processus préconscients et émotionnels-affectifs, et la distinction du double statut (sémiose/sémiotique) du signifiant obligent à repenser la traditionnelle triade verbal-paraverbal-non verbal, qui inféode au verbal des processus qui relèvent d'autres dimensions et qui induit une téléologie sémiotique fallacieuse sur les phénomènes communicationnels.

Pour illustrer mes propos, je prendrai un exemple dans une publication récente émanant de l'équipe PRAXILING à laquelle j'appartiens, et qui m'a grandement aidé dans mes travaux ; je l'ai déjà cité, il s'agit de l'ouvrage dirigé par Bertrand Verine et Catherine Détrie, *L'actualisation de l'intersubjectivité : de la langue au discours*. Marie-Annick Morel y a publié un article dans lequel j'ai puisé beaucoup d'inspiration et que j'ai mentionné *supra* : "La localisation des référents dans le dialogue oral spontané. L'apport du regard et du geste au marquage des anticipations énonciatives" (Verine & Détrie, 2011, pp 71-87) ; elle s'y livre à une brillante analyse des phénomènes, sur laquelle il n'y a pas lieu de revenir ici. Ce que je voudrais modestement suggérer, c'est la possibilité dans certains cas, d'imaginer d'autres grilles de lecture, pour d'autres types d'interprétations ou d'autres objectifs applicationnels. Parmi les extraits de conversations (accompagnés de photographies séquencées) analysés, un fragment de conversation téléphonique ; les photographies montrent les deux interlocuteurs de l'échange et l'on constate sans surprise que les deux individus produisent divers gestes et mimiques, tant à l'écoute qu'à la parole. L'analyse de Marie-Annick Morel est rigoureuse et ses conclusions très pertinentes. Elles ne changeraient probablement pas si on intégrait un point de vue légèrement différent mais qui susciterait d'autres possibilités d'action : pour ce genre de situation, on induit généralement que les personnes au téléphone font un peu "comme s'il y avait quelqu'un" (comme quand un interlocuteur est présent) ; ne pourrait-on supposer que dans la communication présenteielle on fait aussi un peu "comme s'il n'y avait personne" ? Qu'on "gesticule" comme lorsqu'on parle seul ; comme fait un enfant qui parle seul, comme fait l'aliéné qui parle tout seul. Que le corps est toujours là, actif, dans les actes de parole, même s'il n'y a personne à qui "faire signe".

La théorie praxématique est le référentiel le plus efficient pour approfondir ces questions, qui font l'objet de travaux et de publication des équipes montpelliéraines PRAXILING<sup>53</sup>. Une thèse dirigée par Agnès Steuckardt (2007) et Fabrice Hirsch (2009) est actuellement menée par Ivana Didirkova sur les fluences/disfluences de la parole et la phonopraxie ("Étude comparative des effets de la complexité linguistique et phonétique sur le discours de locuteurs francophones et slovaco-phones"). D'autres

---

<sup>53</sup> Nathalie Auger (2012, 2013), précédemment rattachée à l'équipe DIPRALANG, (2012, 2013), s'est associée à Bernard

recherches sont menées conjointement avec des équipes d'orthophonistes (Dodane & Martel, 2012).. Il faut y adjoindre l'équipe LIRDEF, issue de l'ex-IUFM, qui s'intéresse aux approches en éducation et privilégie actuellement les théories de l'enaction.

#### 4.4.2. Les Sciences de l'éducation

J'ai déjà exprimé *supra* ce que les conclusions de cette recherche pouvaient (espérer) apporter à la formation des enseignants et, par-delà, à l'institution éducative. Le regard différent porté sur la corporéité et la prise en compte du processus d'actualisation des signifiants dans la communication des enseignants et dans leurs pratiques professionnelles ouvrent de nombreuses pistes de réflexion et de recherche, et j'ai dit comment ces outils et principes pouvaient compléter les approches par "gestes professionnels" (Bucheton, 2009) et celle du "cours d'action" (Theureau, 2006) développées notamment au sein du LIRDEF. La meilleure façon de valider ces conclusions est de les mettre à l'épreuve de cas réels ; j'en avais listé huit, au chapitre 1 (1.4.4. Observations complémentaires) :

1. l'élève qui disait [gRa gō] : le procédé de comptage des syllabes par le frappement des mains n'est pas le seul envisageable ; une bonne compréhension de la structure phonémique et phonopraxique de la syllabe offre d'autres possibilités. L'enseignant se doit d'être attentif aux productions effectives des élèves et ne pas projeter abusivement ses *a priori*. Un travail sur les phonèmes doit cibler leur matérialité (phonétique) aussi bien que leur détermination (phonologie) et ne pas se contenter d'une évaluation approximative de "ce qui devrait être" ; il faut être attentif à ce que valent et signifient les réponses et les attitudes des élèves : ici l'élève "admet" une vérité qui lui échappe et ce qui peut sembler un acquis d'apprentissage est peut-être en réalité une source de confusion supplémentaire.
2. l'élève qui a écrit <cobé> pour "copain" : il s'agit là d'un cas typique de transposition phonopraxique d'un système phonologique arabophone au système francophone ; la transformation du [p] en [b] (labiale sourde > labiale sonore) et la dénasalisation du [ɛ̃] en [ɛ/e] sont parfaitement conformes aux logiques d'équivalence. Mais la méconnaissance de ces principes fausse la perception de l'enseignante qui, ne voyant là qu'une erreur aberrante, ne peut pas étayer l'élève et lui renvoie un message dépréciatif et incompréhensible.
3. les élèves qui disaient \*rappy : là aussi, les principes de transposition phonopraxique d'un système phonologique à l'autre sont ignorés et les enseignants se retrouvent démunis pour établir un diagnostic pertinent (encore une fois, on invoque le "n'importe quoi" des élèves) et à proposer une remédiation efficace. Même en ignorant les techniques de la correction verbo-tonale, une bonne attention aux processus phonopraxiques (et d'abord une bonne perception personnelle) peut transformer ces "obstacles" en objets d'expérimentation et d'apprentissage pertinents.

4. "<vert> et <verde>, ça se dit presque pareil" : le poids du graphémique fausse un travail qui devait être purement oral et amène l'enseignante à énoncer des contre-vérités, alors qu'une bonne attention à la matérialité respective des signifiants oraux et écrits aurait fourni matière à remarques, expérimentations, réflexions et apprentissages.
5. "pelures" et "peluches" : j'ai déjà commenté cet exemple ; il montre à quel point la corporéité des élèves, correctement prise en compte, pourrait pleinement jouer son rôle de substrat de la cognition et des apprentissages. Il montre aussi que la matérialité des signifiants n'est pas assez considérée comme objet d'apprentissage, et que la précipitation vers le "sens" est souvent prématurée et rendue boiteuse par ce fait-même.
6. les langues imaginées : la corporéité joue un rôle important dans les représentations des systèmes linguistiques parce qu'elle est perçue comme constitutive et consubstantielle à ceux-ci. Stéréotypes, analogies et "impressions" se mêlent et produisent des pseudo-langues qui véhiculent clichés et approximations, mais aussi traductions corporelles de ces représentations informelles : le corps se veut alors lui-même signifiant. Il est d'ailleurs bon de préciser qu'une langue est effectivement un univers sensorimoteur particulier (rythmes et sonorités, processus phonopraxiques, gestion corporelle,...) et que la corporéité est une ressource intéressante pour l'apprentissage des langues étrangères (cf. *infra*).
7. les stagiaires et les explorations phonopraxiques : les étudiants retrouvaient les attitudes et les démarches des élèves de la Maternelle et du CP, mais ils n'en appréciaient que difficilement les effets et ne pouvaient les systématiser ; l'exploration sensorielle et phonopraxique est une ressource qui pourrait être mieux connectée aux savoirs (les étudiants avaient du mal à réinvestir leurs connaissances en phonétique) et être mieux mise en œuvre dans les classes où sont traités les apprentissages langagiers.
8. le petit garçon qui faisait pipi : cette anecdote rappelle que le décodage des motivations et des intentions de l'autre est toujours une affaire délicate ; les manifestations émotionnelles et affectives, et les indices communicationnels vocaux et corporels sont eux aussi soumis au processus d'actualisation des signifiants, eux aussi ont été individuellement façonnés par le vécu expérientiel du sujet, et les normes culturelles ne peuvent permettre qu'une "lecture par défaut". Ceci est valable dans les relations entre adultes, mais l'exemple choisi montre que la sémiotisation prématurée ("ce que ça veut dire") peut être projetée de l'adulte sur l'enfant : le "il vous teste" conclusif pose un enfant de trois ans en Machiavel retors qui a compris les hiérarchies professionnelles et leurs enjeux et qui élabore des stratégies de manipulation complexes en contrôlant son corps et en appréciant les moments d'action les plus propices. Ne pourrait-on d'abord s'occuper de ce qui se passe corporellement et de chercher si quelque chose n'empêche pas l'enfant de "passer aux toilettes" comme les autres ? Les fantasmes d'enfant manipulateur sont le plus souvent des projections d'adultes... qui peuvent s'enkyster et devenir



vraies par accoutumance mimétique, puisque l'enfant apprend la relation par la relation.

Ces questions et problématiques commencent à se préciser dans le domaine éducatif. Même si de fortes résistances, conscientes ou non, pèsent encore sur les représentations et les structures, j'ai signalé comme un élément positif le fait que les programmes de l'école primaire fassent désormais une place aux processus de production langagière et ne confinent plus l'élève dans un rôle d'écouter supposé "s'imprégner" passivement. Le paradigme de la corporéité semble se frayer un chemin encore hésitant dans l'univers scolaire ; le souci du "bien-être" en est sans doute un élément. Les travaux d'Édouard Gentaz (2004, 2009) sur la dimension haptique sont une voie prometteuse. J'ai évoqué *supra* l'importance de la corporéité dans l'abord des univers linguistiques, et précédemment (1.4.2. Le travail corporel) le rôle de la gestuelle dans ces apprentissages (Macedonia & Knösche, 2011), je citerai aussi un ouvrage du linguiste Jean-Rémi Lapaire et du chorégraphe Jean Masse qui associe apprentissage de l'anglais et mise en espace corporelle (Lapaire, 2006) ; voici comment l'auteur introduit son livre :

*"Corps, imaginaire, grammaire (introduction générale) : Est-il possible d'enseigner la grammaire, dans le respect des directives ministérielles, en utilisant métaphores, histoires et gestes ? Est-il envisageable de solliciter notre corps et notre imaginaire pour comprendre et s'approprier les formes de la grammaire ? La langue elle-même semble nous y inviter. Il y a de la fermeté dans nos affirmations et du serrage dans nos assertions. Des mains qui posent des faits, rejettent des idées, construisent des hypothèses, des yeux qui revoient le passé et prévoient l'avenir, des jambes et des pieds pour nous faire passer à l'action. Ces mains, ces jambes, ces yeux imaginaires font partie de la grammaire. Ce sont eux qui façonnent nos constructions, animent nos particules, éclairent nos auxiliaires."* (Lapaire, 2006, p 3).

Au chapitre 1 (1.4.3. Résistances et difficultés), j'avais cité une remarque d'étudiant à propos du "*ramper en chaussettes sur moquette*", qui semblait poser comme antinomiques la philosophie et les exercices corporels. Le 14 février 2013 à 13 heures, dans la chronique "La vie autrement" animée par Pauline Lefèvre pour "La nouvelle émission", la chaîne télévisée Canal + a diffusé un reportage consacré à l'expérience de Frédéric Bance, professeur de philosophie au lycée parisien Charlemagne (Institut du Marais) : celui-ci, lassé de la passivité et de la déconcentration-démotivation de ses élèves a décidé... de remplacer les chaises de la classe par de gros ballons de gymnastique. Les lycéens doivent alors gérer leur équilibre et leur posture : ils sont amusés, mais aussi "réactivés", focalisés et toniques, et le climat du cours s'est amélioré en même temps que les résultats. L'enseignant met en avant les éléments suivants : "*Concentration / équilibre / conscience / tenue vertébrale / tonicité musculaire / verticalité posturale / esthétique corporelle / respiration / focalisation / stimulation / corps actif participant (cf. déambulations des péripatéticiens) / convivialité / confort / ludicité et plaisir.*"

Je terminerai en précisant un détail auquel j'ai plusieurs fois fait allusion : je crois nécessaire de mettre en place une réflexion sur la question de la déontologie professionnelle enseignante. Les appels à l'éthique me semblent insuffisants s'ils ne sont pas accompagnés d'une véritable politique de sensibilisation et de formation aux moyens de mettre en œuvre celle-ci. Que signifie exactement "une écoute bienveillante" ? Comment fait-on ? Quels sont les indices pertinents permettant d'induire la

relation adéquate ? Tout le monde les gère-t-il bien "spontanément" ? Si ce sont des éléments clés de la "personnalité professionnelle" des enseignants, ne faut-il pas s'assurer en formation qu'ils pourront être correctement assumés et traités ? Les bonnes intentions ne suffisent pas toujours, il faut se soucier de la façon dont elles s'actualisent corporellement en signifiants plus ou moins appropriés.

#### 4.5. Conclusion

Le but de cette thèse, c'était l'établissement d'un constat étayé et argumenté ; passer de "l'impression" (ou de "l'évidence", ce qui revient au même) à la certitude d'une pertinence, celle de la mauvaise prise en compte du paradigme de la corporéité et du processus d'actualisation des signifiants communicationnels dans les domaines considérés qui se trouvent aux deux bouts du panorama de l'enseignement français : celui des enseignements langagiers scolaires initiaux et celui de la formation des enseignants. Il s'agissait donc de donner une clef de lecture linguistique à des problématiques d'éducation, et de montrer en quoi une telle approche était fertile pour les deux domaines.

Initiée dans le contexte professionnel des modules "Corps et voix" au sein de l'IUFM puis de l'ÉSPÉ de Montpellier, cette recherche a conduit à mettre en lumière deux concepts clés : le paradigme de la corporéité et le processus d'actualisation des signifiants.

Dans les situations communicationnelles, lorsqu'il s'agit de produire un message, le processus d'actualisation sémiotique (c'est-à-dire la façon dont l'intention référentielle s'incarne) entre en résonance avec les substrats corporels (y compris émotionnels) qui le portent mais aussi qui le fondent. Dans beaucoup d'approches analytiques, ces interférences sont considérées comme des parasites plus ou moins pris en compte, mais eux aussi soumis à des lectures sémiotiques supérieures, notamment linguistiques ; mais outre qu'il est impossible de les négliger lorsqu'on est en amont de l'énonciation ou de toute autre production communicationnelle, il s'avère alors aussi que leurs logiques premières ne sont le plus souvent ni linguistiques, ni sémiotiques, ni cognitives, mais qu'elles sont plus profondément ancrées dans le biologique et le sensori-moteur. Dans les premiers enseignements du langage et de la communication, la méconnaissance de ce fait est une lacune préjudiciable car l'étude de situations effectives (à travers l'usage de la méthode de lecture gestuelle Borel-Maisonny) montre qu'il serait une ressource profitable. Mais il faudrait d'abord sensibiliser efficacement les enseignants concernés, et pour cela resituer dans leur formation le paradigme de la corporéité. Plus largement, le processus d'actualisation des signifiants devrait éclairer différemment les modalités de formation de tous les enseignants.

Les questions communicationnelles soulevées auront donc été abordées aux deux pôles des parcours de l'enseignement : dans les premiers apprentissages langagiers réflexifs et dans la formation des futurs enseignants. Et la réponse apportée est bien que le paradigme de la corporéité et le processus d'actualisation des signifiants sont deux concepts négligés dans l'enseignement et la formation des enseignants. Ce fait conduit à des insuffisances professionnelles didactiques, pédagogiques et parfois même déontologiques.

Resterait à explorer plus avant, avec les principes dégagés, le dit processus d'actualisation des signifiants et à clarifier des éléments encore empiriques. Quant aux raisons de cette désaffection dans l'enseignement français, l'approfondissement des hypothèses explicatives proposées à l'issue de ce travail serait le sujet d'une autre thèse complète.

# THÈSE

Pour obtenir le grade de  
**Docteur**

Préparée au sein de l'école doctorale 58  
Et de l'unité de recherche PRAXILING

Spécialité : Sciences du langage

Présentée par Gérard SAEZ

**LE PARADIGME DE LA CORPOREITE ET  
L'ACTUALISATION DES SIGNIFIANTS DANS  
L'ENSEIGNEMENT ET DANS LA FORMATION DES  
ENSEIGNANTS**

**ANNEXES ET BIBLIOGRAPHIES**





## ANNEXES

1. Formation à la tenue de classe des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires et des personnels enseignants et d'éducation des établissements relevant du programme Clair .....	467
2. Texte liminaire du colloque "Corps et Voix" 2005.....	472
3. Intervenants du colloque "Corps et Voix" 2005 dans l'ordre de leurs interventions en plénière.....	474
4. Synthèses des diverses données collectées de 2005 à 2007 sur les formations de type "Corps et voix" dans les IUFM.....	475
5. Texte conclusif des actes du colloque "Corps et Voix" 2005.....	476
6. REFERENTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES METIERS DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION NOR : MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3 <a href="http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066">http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066</a> .....	479
7. CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN INSTITUT UNIVERSITAIRE DE FORMATION DES MAÎTRES NOR : MENS0603181A arrêté du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 RLR : MEN - DGES C2-4 438-5 bulletin officiel [B.O.] n° 1 du 4 janvier 2007 - MENS0603181A.....	485
8. Modèle de fiche diagnostique utilisée dans les séances initiales.....	493
9. "CROISER LES BRAS" Documents concernant l'expérience menée en Petite section de Maternelle : 1. Protocole et support / 2. Relevés / 3. Evolution et synthèse.....	494
10. "UE PRATIQUE THEÂTRALE" Fiche planning pour le second semestre 2011-2012.....	498
11. "UE PRATIQUE THEÂTRALE" Trois témoignages d'étudiantes en Master 1 préparant le CRPE.....	499
12. <i>Enseigner avec aisance grâce au théâtre</i> (G. Quentin, 1999) Récapitulatif des fiches.....	502
13. « Représentations linguistiques et culturelles, stéréotypes ».....	503
14. Questionnaire proposé aux Professeurs des Ecoles de 1 <sup>ère</sup> année dans un stage "Phonologie" du Groupe Départemental Maternelle.....	506
15. Cognard, A. (ND). <i>La voie du corps</i> . <a href="http://www.3aikido.org/kobayashi-sensei">http://www.3aikido.org/kobayashi-sensei</a> .....	507

16. Le dojo d'aïkido Kobayashi et ses rituels.....	509
17. Diapositives présentées par Greg Downey le 4 juin 2009 lors du colloque "Corps en mouvement 2" à l'IUFM de Montpellier sous l'égide de l'IUFM de Montpellier, de l'UM1 et du laboratoire SANTESIH.....	510
18. QU'APPREND-ON À L'ÉCOLE MATERNELLE? LES PROGRAMMES 2006-2007 © CNDP / XO Éditions, 2006 — Commentaires —.....	512
19. Adaptation de la méthode Borel-Maisonnny à l'espagnol (Guinée Equatoriale) <i>Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura</i> <i>París, 1986 — Programas de participación y de cooperación técnica</i> <i>Formación de docentes en las técnicas de lectura y escritura.....</i>	514
20. Conclusion d'un mémoire de Master 1 d'étudiant IUFM (2009-2010) consacré à la méthode Borel-Maisonnny.....	515
21. Eléments de suivi d'un mémoire de Master 1 d'étudiant IUFM (2009-2010) consacré à la méthode Borel-Maisonnny Classe Maternelle MS – GS Stage en Responsabilité Filé (1 jour par semaine pendant toute l'année).....	516
22. Indications et commentaires accompagnant les représentations des gestes dans les ouvrages de Suzanne Borel-Maisonnny (colonne de gauche) et dans les manuels de Clotilde Silvestre de Sacy (colonne de droite).....	520
23. PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE - PETITE SECTION, MOYENNE SECTION, GRANDE SECTION BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008 <a href="http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm">http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm</a> .....	525
24. CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - PROGRAMME DU CP ET DU CE1 BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008 <a href="http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm">http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm</a> .....	533
25. REPÈRES POUR ORGANISER LA PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE MATERNELLE BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008 <a href="http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/reperes.htm">http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/reperes.htm</a> .....	542
26. Portail Éduscol, ministère de l'éducation nationale Portail national des professionnels de l'éducation Accueil du portail > Socle commun - École – Collège > École > École maternelle <a href="http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#lien5">http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#lien5</a> .....	546
27. Fiche D1 des documents d'accompagnement " <i>Lire au CP</i> ", janvier 2010.....	550

28. Fiche D2 des documents d'accompagnement " <i>Lire au CP</i> ", janvier 2010.....	551
29. Extrait du document, " <i>Conscience phonologique et articulation</i> ", proposé par Madame Frédérique Pipolo, IEN des Deux-Sèvres, dans les ressources en ligne EDUSCOL pour la Maternelle.....	552
30. Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année — Français Janvier 2012 (B.O. Juin 2008) <a href="http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf">http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf</a> .....	553
31. Lettre adressée à l'ensemble des écoles primaires publiques du département de l'Hérault en septembre 2010 par la messagerie électronique des services académiques départementaux.....	558
32. Questionnaire adressé en octobre 2010 aux enseignants ayant répondu à la lettre d'appel.....	559
33. Les quatorze questionnaires initiaux.....	562
34. Relevé intégral des réponses aux quinze questionnaires initiaux.....	594
35. Interventions du chercheur lors des entretiens avec les enseignants.....	600
36. Deuxième partie du dossier remis aux enseignants par le chercheur lors des entretiens.....	602
37. Verbatims des douze entretiens (par ordre chronologique).....	610
38. Documents afférents à la deuxième visite. Captations de quatre séances de travail suivies d'entretiens avec des élèves.....	728
39. Correspondances graphophoniques du français.....	767
40. La structuration de l'espace graphique. Test n° 1 : les 13 vignettes / grille d'interprétation / résultats / relevés bruts / relevés tempérés.....	770
41. La structuration de l'espace graphique. Test n° 2 : lettres anthropomorphisées / orientation des lettres / réponses individuelles / les hampes .....	775
42. Les alphabets animés.....	779
43. L'origine historique des caractères de l'alphabet latin classique.....	781
44. L'expérience de Daniel Casasanto "Embodiment of Abstract Concepts: Good and Bad in Right- and Left-Handers" ( <i>Journal of Experimental Psychology</i> , 2009, 138 (3) 351-367) .....	782
45. Les frises historiques : la spatialisation du temps et le sens de l'écriture-lecture.....	783
46. Un exemple de la mise en page d'un <i>manga</i> .....	786

47. La frise paléoanthropologique et le <i>rail de l'écriture</i> .....	787
48. Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1887) de Ferdinand BUISSON Article "Lecture à haute voix" (1 <sup>ère</sup> partie tome 2 pages 1551 à 1553). <a href="http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h.r=dictionnaire+de+p%C3%A9dagogic+et+d'instruction+primaire.langFR">http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h.r=dictionnaire+de+p%C3%A9dagogic+et+d'instruction+primaire.langFR</a> .	788
49. Dispositif "Corps et voix" : L'autoscopie.....	792
50. Dispositif "Corps et voix" : Les 5 cercles.....	794
51. Dispositif "Corps et voix" : Filtres informatifs.....	795
52. Dispositif "Corps et voix" : Lectures duelles.....	796
53. Dispositif "Corps et voix" : La chèvre.....	797
54. Dispositif "Corps et voix" : Exemples d'exercices mettant en évidence l'influence de la prosodie dans les énoncés informatifs.....	798
55. Dispositif "Corps et voix" : Exercices d'exploration et de remédiation.....	800

## ANNEXE 1.

Formation à la tenue de classe des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires et des personnels enseignants et d'éducation des établissements relevant du programme Clair

<http://www.education.gouv.fr/cid54518/mene1001091c.html>

Bulletin officiel n°2 du 13 janvier 2011 > Personnels > Formation

### **Formation à la tenue de classe des professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires et des personnels enseignants et d'éducation des établissements relevant du programme Clair**

NOR : MENE1001091C

circulaire n° 2010-245 du 22-12-2010

MEN - DGESCO A3-3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'Éducation nationale ; aux vice-recteurs de Mayotte, de Nouvelle-Calédonie, de Polynésie française et de Wallis-et-Futuna ; au chef du service de l'Éducation nationale de Saint-Pierre-et-Miquelon ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale de l'enseignement technique ; aux inspectrices et inspecteurs de l'Éducation nationale ; aux responsables académiques de formation ; aux chefs d'établissement ; aux directrices et directeurs d'école

La réforme de la formation des enseignants et les nouvelles modalités d'accompagnement des professeurs stagiaires à la rentrée 2010 mettent l'accent sur la nécessité de garantir la dimension professionnalisante de la formation afin de permettre à **tout nouvel enseignant** d'exercer sereinement son métier, en offrant aux élèves les meilleures conditions d'apprentissage.

L'arrêté du 12 mai 2010 définit 10 compétences professionnelles à acquérir par les enseignants, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Ce référentiel, qui fixe des repères professionnels pour toute la carrière, identifie notamment les compétences à acquérir pour organiser le travail de la classe, prendre en compte la diversité des élèves, travailler en équipe, coopérer avec les parents et les partenaires de l'école, se former et innover.

Parmi ces compétences, la formation à la tenue de classe, notamment pour les enseignants stagiaires, doit constituer une priorité des programmes de formation mis en place par les académies.

En 2010-2011, **chaque enseignant stagiaire** doit bénéficier de **trois jours au moins de formation dédiés à la tenue de classe** pendant son année de stage.

#### I - Organisation de la formation par les formateurs référents

##### 1.1 Missions des formateurs référents

La formation des enseignants stagiaires à la tenue de classe est organisée, sous l'autorité du recteur, chancelier des universités, par les formateurs référents désignés à cet effet. Au nombre de deux au moins par académie, représentant chacun des deux degrés d'enseignement, ces référents ont d'ores et déjà bénéficié d'une formation nationale mise en place à leur intention sur proposition du conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école. Ils seront régulièrement réunis au niveau national, à l'initiative de la direction générale de l'enseignement scolaire, afin de parfaire cette formation et de favoriser la diffusion des bonnes pratiques.

Les formateurs référents assurent les missions suivantes :



- ils élaborent les modules de formation et organisent les sessions, avec l'appui des corps d'inspection territoriaux et, le cas échéant, des équipes spécialisées déjà constituées au sein des académies ;
- ils assurent la formation des formateurs académiques ;
- ils veillent à ce que tous les professeurs stagiaires bénéficient des trois jours de formation requis et, au-delà, recensent les besoins exprimés par les établissements et les professeurs eux-mêmes ;
- ils peuvent contribuer à la mise en place de modules sur la tenue de classe, en formation initiale, auprès des universités ;
- ils peuvent organiser des formations au sein des établissements, en tant que de besoin.

## 1.2 Moyens mis à disposition des formateurs référents et académiques

Il est souhaitable d'officialiser la désignation de ces formateurs référents en leur adressant une lettre de mission, dont vous assurez une large diffusion, notamment auprès des inspecteurs territoriaux et des chefs d'établissement.

Les formateurs référents, en lien avec les académies, constituent la liste des formateurs académiques, qui peuvent être des universitaires et/ou des personnels d'enseignement et d'éducation expérimentés choisis parmi les maîtres formateurs et les conseillers pédagogiques de circonscription, dans le premier degré ; parmi les conseillers pédagogiques tuteurs et CPE tuteurs, dans le second degré.

Afin de rendre opérationnelle leur action, les formateurs référents et les formateurs académiques doivent disposer d'un temps suffisant pour mettre en place des formations au plan académique ainsi que de moyens matériels nécessaires à leurs missions.

## 1.3 Personnels visés par la formation

Si les professeurs et conseillers principaux d'éducation stagiaires en sont impérativement les premiers bénéficiaires, cette formation doit être progressivement étendue aux professeurs des établissements les plus sensibles, en particulier ceux relevant du programme Clair.

## II - Contenus de la formation

2.1 La formation vise à dispenser à l'enseignant les savoirs et gestes professionnels lui permettant de conduire son enseignement dans un climat propice aux apprentissages, de diminuer les risques de comportements violents (prévention et repérage), d'intervenir efficacement lorsqu'il fait face à des débordements d'agressivité ou à des menaces (intervention d'urgence) et d'effectuer un retour réflexif individuel et collectif sur ses interventions en vue de les ajuster le cas échéant et d'en faire profiter d'autres collègues (évaluation et mutualisation).

La formation à la tenue de classe doit être structurée autour de 2 axes thématiques :

a) Analyse des pratiques, gestion de classe comme prévention de tensions dans la classe et dans l'établissement

Construction de la gestion de classe comme prévention de la crise (règles de conduite, direction de classe, interactions dans la classe), sur le processus de crise (définition, connaissance des différentes phases), principes de la gestion de crise, élaboration d'un plan de gestion de crise.

b) Principes et pratiques de la gestion de groupe en classe et dans l'établissement

Connaissance de la chaîne de communication, médiation et conflit ; techniques de groupe (acquis de la psychologie sociale) ; techniques éducatives collaboratives et coopératives (pratiques d'entraide, conduites des assemblées/conseils de classe, conseils d'école, heure de vie de classe, etc.).

2.2 Un parcours type de formation est annexé à la présente circulaire. Il suit le cheminement suivant :

I - Définitions et caractéristiques des différentes pratiques violentes/à risques

II - Stratégies d'intervention

III - Gestion de classe

IV - Étude des interactions

- La 1ère journée est consacrée à la mise en place des concepts, définitions, notions
- La 2ème journée propose une formation interactive pour une analyse de pratiques
- La 3ème journée permet un élargissement théorique pour une analyse de pratiques

### III - Ressources et formation en ligne

Le site internet Tenue de classe, la classe côté professeur, permet la mutualisation de ressources en ligne, la dissémination de pratiques innovantes. Un forum permanent d'échanges est proposé aux formateurs référents tenue de classe.

À l'aide des ressources identifiées par le conseil scientifique des états généraux de la sécurité à l'école, le site permet également une ouverture européenne et internationale.

Ce site doit également favoriser le développement de l'enseignement à distance, notamment avec le site Néopass@ction de l'INRP.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative  
et par délégation,  
Le directeur général de l'enseignement scolaire,  
Jean-Michel Blanquer

<b>Annexe</b>
---------------

## **Proposition de scénario pour une formation « Tenue de classe »**

### Principes

Le public prioritaire de la formation à la tenue de classe est constitué par les professeurs stagiaires du 1er et 2nd degré. La formation est d'autant plus efficace que les tuteurs y sont également associés, ainsi que les chefs d'établissement, responsables de la demande et mise en place de ces formations en bassin. Les formateurs référents de l'accompagnement des professeurs stagiaires sont les personnes qui, au sein des académies, peuvent organiser ces formations et les animer après avoir constitué autour d'eux une équipe académique d'enseignants.

La modalité choisie est une formation-action qui permette une personnalisation de la formation en proposant :

- une phase « théorique » et analyse des pratiques (2 jours) ;
- les premiers conseils des formateurs en collaboration avec leurs tuteurs (inter-journées) ;
- un bilan pour réajuster la formation et apporter des compléments aux besoins spécifiques (3ème jour).

### Organisation générale

1ère journée : Mise en place des concepts, définitions, notions

Les formateurs apportent les états de la recherche dans le domaine de la conduite de classe et présentent les notions sur lesquelles les stagiaires pourront s'appuyer lorsqu'ils seront en situation réelle de classe.

### I. Définitions et caractéristiques des différentes pratiques violentes/à risques

**Objectif :** Comprendre pour mieux agir.

**Contenus :**

- les caractéristiques des pratiques violentes aujourd'hui : sévérité ; précocité ; co-morbidité ;
- définition de ces différentes pratiques ;
- sens et fonction chez l'enfant et l'adolescent ;
- repérage des élèves à risques : facteurs ; symptômes (décrochage scolaire).

### II. Les stratégies d'intervention

**Objectif :** savoir adapter son intervention à la situation rencontrée.

**Contenus :**

- la tenue de classe ordinaire : délivrer des messages clairs et précis ; éviter l'escalade ;
- la gestion des crises : mise en place d'un protocole de crise dans l'établissement (intervention d'un tiers prévue) ;
- les mesures répressives et coercitives : punition ; expulsion ; exclusion, etc. ; cadre réglementaire ; conséquences ;
- les mesures préventives : repérage des élèves pouvant poser problème ; faire preuve d'empathie ; alerter le bon interlocuteur (partenaire éducatif ; famille ; personnel médical) ;
- les mesures destinées à l'ensemble des élèves : justice ; bienveillance ; neutralité ;
- les mesures ciblées (élèves à risques) : repérage ; suivi ; pédagogie adaptée (empathie ; encouragements).

2ème journée : formation interactive pour une analyse de pratiques

Les stagiaires sont invités à apporter des exemples précis, des cas concrets, auxquels ils ont été confrontés. Il leur sera demandé également d'apporter leur analyse de cette situation, qu'elle ait abouti ou non à une résolution du problème. Des hypothèses de résolution feront l'objet d'un débat entre les stagiaires.

### III. La formation à la gestion de classe

**Objectif :** développer chez les jeunes enseignants un sentiment d'efficacité personnelle leur permettant de faire face à la violence à l'école.

**Contenus :**

- **définition de la gestion de classe :** instaurer, maintenir ou restaurer des conditions propices à l'apprentissage dans la classe en utilisant l'ensemble des pratiques éducatives des enseignants afin d'encourager chez les élèves le développement de l'apprentissage autonome et de l'autocontrôle ;
- **gestion dans la classe :** édicter des règles et mettre en place des interventions pour les faire respecter, élaborer avec les élèves et l'équipe éducative un code de vie ;
- **gestion du milieu scolaire :** politique d'école claire, solidarité entre tous les membres de l'équipe éducative, actions collectives de l'ensemble du personnel de l'établissement, implication des élèves dans le maintien de cette politique, création d'une entraide entre les élèves (tutorat et mentorat) ;
- **pratiques de formation des maîtres préconisées :** l'apprentissage par problèmes (APP) permet de favoriser l'auto-apprentissage et l'apprentissage collaboratif ; en partant des problèmes concrets tels que les enseignants débutants sont susceptibles de rencontrer ou ont déjà rencontrés :
  - . présentation de la situation-problème / définition du problème / envisager ensemble les différentes possibilités de résolution / classement et validation de celles-ci / temps de réflexion individuel de l'enseignant qui a exposé le problème / mise en commun des réflexions et propositions de résolution.

3ème journée : formation interactive pour une analyse de pratiques

Cette troisième journée peut avoir lieu plusieurs semaines après les deux premières journées. Ainsi le professeur stagiaire peut faire un retour sur la mise en œuvre dans la classe des conseils d'accompagnement reçus pendant les deux premières journées de formation. Les formateurs exposent les études universitaires sur les relations et les interactions sociales ainsi que les stratégies efficaces apportant les solutions attendues par les stagiaires.

La journée se termine par un bilan, une évaluation du stage, notamment pour constater s'il y a eu adéquation entre les besoins et attentes et les contenus du stage.

### IV. Étude des interactions

**Objectif :** cerner les interactions entre quartier, école, milieu familial (le croisement des facteurs de risques), les liens entre délinquance scolaire et délinquance de quartiers.

**Contenus :**

- définir ces interactions : effets pervers de l'expulsion des jeunes qui se retrouvent isolés du milieu scolaire (effet positif de l'influence du groupe), éviter de créer des « ghettos » à l'intérieur de l'école par des classes de niveaux type option latin-grec, option football, éviter tout ce qui peut renforcer à l'intérieur de l'établissement scolaire les différences (classes sociales, ethnies, etc.) ;
- en mesurer les conséquences : au niveau social (aggravation de la fracture sociale source d'affrontements et de conflits), du côté des individus, chez les victimes du harcèlement (le décrochage scolaire, la sortie sans diplôme, l'installation de troubles comportementaux qui peuvent devenir une pathologie durable) et chez les harceleurs (la sortie sans diplôme, l'exclusion du groupe social, la délinquance) ;
- définir des stratégies efficaces : a priori, les mesures répressives se sont révélées inefficaces, et priorité à donner aux mesures préventives qui agissent sur les différents facteurs de trouble et leur interaction (facteurs personnels, facteurs familiaux, facteurs socio-environnementaux) ;
- associer les solutions : collectives (éviter l'isolement, mise en place du côté des élèves comme de celui des enseignants d'un réseau de solidarité, gestion collective des problèmes élèves/équipe éducative/parents/partenaires sociaux et médicaux, réorganisation des classes) et individuelles (les programmes cognitifs, diagnostic et programme individualisé).

**Outils**

L'espace en ligne présente une série d'onglets qui peut permettre aux stagiaires non seulement de s'informer sur le cadre réglementaire dans lequel ils interviennent, mais aussi de commencer à pister de réponses aux questions spécifiques.

**Présentation des textes de référence**

<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/textes-de-reference.html>

**Les dispositifs élèves**

Suivant l'affectation du stagiaire, le site explique la situation en collège, ou celle en lycée, en contextualisant les réformes, précisant l'objectif d'égalité des chances et les modalités de prise en compte du parcours de formation et d'orientation de l'élève.

<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/dispositifs-eleves.html>

**L'année de stage**

S'appuyer sur les acteurs pouvant accompagner le stagiaire :

- l'inspecteur de l'Éducation nationale du second degré

<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/lannee-de-stage/du-point-de-vue-des-acteurs/inspecteur-de-leducation-nationale-du-second-degre.html>

- le chef d'établissement

<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/lannee-de-stage/du-point-de-vue-des-acteurs/chef-detablissement.html>

- le tuteur

<http://www.cndp.fr/tenue-de-classe/lannee-de-stage/du-point-de-vue-des-acteurs/tuteur.html>

**Cas de l'entrée en classe et la mise au travail**

Observation, discussion à partir de séquences vidéo des DVD.

Le site de l'INRP (<http://neo.inrp.fr/neo>) présente plusieurs présentations commentées par le professeur stagiaire et le professeur chevronné.

Situation adaptée à chacun ; pas de situation type ; pas de norme ; comment viser une situation idéale pour chacun.

Peut-on éduquer le corps et la voix ?

Les habitus et les principes de comportements relèvent généralement de l'implicite en ce sens qu'ils sont posés comme transmis et non enseignés de façon systématique. Le corps et la voix sont ainsi souvent perçus comme des vecteurs d'expression spontanés voire comme des éléments de la personnalité indiscutables et échappant à toute analyse et à tout travail objectif.

Il est pourtant des domaines où une véritable éducation du corps et/ou de la voix est mise en place et où l'un ou l'autre, ou les deux, font l'objet d'une démarche technique visant à optimiser les pratiques vers un but prédéfini. Quels sont ces domaines ? Quels buts sont poursuivis et par quels moyens ?

Ces outils sont-ils transférables ? Et si l'on considère la notion de prestation ou de représentation qui est généralement au cœur de ces activités, peut-on l'étendre à l'acte d'enseignement ?

La formation professionnelle des futurs enseignants prend-elle alors bien en compte cet aspect du métier ?

Eduquer le corps et/ou la voix :

L'acte de parole est un acte complexe dont on sait qu'il relève de compétences nombreuses et qu'il recouvre des fonctions diverses. La parole engage celui qui la profère car elle est émanation de l'être et force agissante. Donner sa parole, c'est lier et se lier. C'est aussi convoquer une réalité et la représenter dans le codage langagier. Cette dimension éminemment sociale et culturelle de la parole trouve son pendant dans la voix, manifestation personnelle où transparaissent les éléments psychologiques, affectifs, émotionnels...

De même, si le corps est largement modelé par le contexte socioculturel, il est aussi le lieu unique de l'expérience de chacun.

Cette bipolarité collective/individuelle du corps et de la voix s'est réalisée à travers des modes d'expression artistique et des processus sociaux qui, prenant en compte certains paramètres objectifs, ont cultivé des modalités particulières et développé des apprentissages appropriés.

- Le théâtre (pour simplifier, on s'en tiendra ici au théâtre de la tradition occidentale, mais le propos pourrait aisément être élargi) a dès l'origine cultivé " l'étrangeté " corporelle et vocale et tait du corps et de la voix de "acteur des objets de travail systématique pour les amener à une norme spécifique, tenant compte des contraintes physiques de la représentation mais aussi de diverses grilles symboliques.
- Le chant s'intéresse bien sûr d'abord à la voix, mais il est bon de rappeler que le corps, " instrument producteur ", ne peut être négligé. Ici aussi l'apprentissage suppose des techniques particulières visant à un résultat particulier ; il n'est que de songer aux diverses modalités de chant qu'offrent les époques et les cultures humaines.
- Dans la danse, le corps occupe toute la place {ici aussi, nous simplifions...} et il reçoit un apprentissage exigeant et rigoureux pour arriver à des modes d'expression souvent fort différents des pratiques ordinaires.
- On pourrait citer également de nombreuses disciplines sportives, de la gymnastique aux arts martiaux, pour lesquelles il s'agit d'in-corporer des comportements, de créer un autre mode de fonctionnement, plus performant ou plus adapté, grâce à un processus éducatif éprouvé.
- La médecine et plus généralement la physiologie a aussi sa part dans ce débat puisque, de la médecine scolaire à celle du travail en passant par l'OMS, maintes instances médicales essaient de promouvoir une éducation à l'hygiène, à la nutrition ou autre.
- Enfin, notre société offre bien d'autres secteurs dans lesquels les problèmes évoqués sont pris en considération et traités explicitement: la politique, le marketing, la communication,...



### Le corps et la voix à l'école :

La voix est certainement le premier vecteur éducatif et la parole un des tout premiers objets d'éducation. Cependant, on sait que l'école a longtemps privilégié le binôme lire/écrire et que l'oral a souvent fait figure de parent pauvre, au mieux de pis-aller. Et je parle ici de la voix/parole de l'élève. En ce qui concerne l'enseignant, le phénomène est généralement posé comme "allant de soi". La gestion corporelle et vocale dans l'acte éducatif relève de l'innéité, à la rigueur de l'empirisme. Le terme même de "gestion" semble à certains abusif, et le concept de "formation" provoque d'épidermiques réactions chez ceux des enseignants pour qui il ne saurait être question que de "vérité", de "sincérité", d'"authenticité"... Ce qui est assez paradoxal pour des personnes dont la tâche consiste justement à influencer sur la "naturalité" de leurs élèves et qui devraient (je l'espère) admettre qu'on peut former sans formater, éduquer sans dresser, et donc qu'évoluer n'est pas nécessairement se renier.

- La prise en compte du corps et de la voix de l'élève pourra être étudiée dans son aspect historique à travers les Instructions Officielles et les diverses pratiques scolaires. Quelle conception du corps ? Quelle place l'appareil scolaire lui fait-il ? De quelles disciplines relève-t-il ? Quels sont les objectifs poursuivis ? Quel écart éventuel entre les intentions affichées et les réalités matérielles ? Et qu'en est-il de la voix ? En synchronie, comment s'articulent ces composantes dans le complexe éducatif ? Comment les progrès de la neurophysiologie, de la linguistique ou autres ont-ils été intégrés ? Quelles sont les politiques suivies ailleurs, dans d'autres systèmes nationaux ?
- Le statut du corps et de la voix des enseignants sera de même abordé sous les angles diachronique et synchronique. Comment est conçu le rapport entre le "mental" et le corporel ? Comment est envisagée la présence effective dans la confrontation didactique ? Quelle préparation les futurs enseignants reçoivent-ils ? Et quelle est son efficacité ? Quelles sont les pratiques "de terrain" ? Quelles sont les données actuelles ?

### La formation des enseignants :

A la lueur des témoignages collectés, du résultat des enquêtes menées et en s'appuyant sur l'étude des faits passés et actuels, on essaiera de croiser les diverses approches évoquées et d'établir un bilan le plus lucide possible de la situation, d'élaborer une grille d'analyse efficiente et d'envisager les pistes et propositions les plus pertinentes. Les participants tenteront d'apporter une réponse, sinon définitive du moins étayée, à la problématique initiale. Peut-on (et doit-on) éduquer le corps et la voix des futurs enseignants ? Et si oui, quelles techniques utiliser ? Quels objectifs définir ? Quels obstacles vaincre ?

Quels dérives éviter ? Et quelle doit être la place réelle des modules "Corps et Voix" dans le cursus de formation dispensé au sein des IUFM ?

ANNEXE 3.

Intervenants du colloque "Corps et Voix" 2005 dans l'ordre de leurs interventions en plénière

Jean-Jacques Pelous, directeur de l'IUFM de Montpellier

Robin Renucci, comédien

Daniel Mesguich, comédien

Michèle Verdelhan, professeur à l'Université Montpellier 3 (spécialiste des problématiques langagières en milieu scolaire)

Gisèle Pierra, maître de conférences HDR à l'Université Montpellier 3 (spécialiste du théâtre en langue étrangère)

Jacques Gleyse, professeur d'EPS à l'IUFM de Montpellier, JE 2416 Montpellier 1 (spécialiste des problématiques de la chair et du verbe)

Bernard Andrieu, maître de conférences HDR Epistémologie ERES/IUFM de Lorraine (spécialiste du corps en milieu scolaire)

Fabienne Martin, maître de conférences à l'Université de Bourgogne et experte en Aïkido (spécialiste de l'image du corps)

Vincent Letexier, baryton

Elène Golgevit, professeur au conservatoire de musique

Jean-Jacques Félix, professeur d'EPS-Danse à l'IUFM de Montpellier

Marie-Paule Marthe, danseuse et comédienne

Claude Espinassier, kinésithérapeute (spécialiste de la méthode Feldenkrais)

Pascal Bernard, ostéopathe

Brigitte Arnoux-Sindt, phoniatre

Jean Fulcrand, professeur à l'université Montpellier 1 (neurosciences du comportement)

Jean-Marc Duran, directeur adjoint de la MGEN

Alain Rousset, directeur de l'IUT de Montpellier

Florian Mantonie, conseiller en recrutement professionnel

ANNEXE 4.

Synthèses des diverses données collectées de 2005 à 2007 sur les formations de type "Corps et voix" dans les IUFM

PE1 = 1<sup>er</sup> degré préparation au CRPE ; PE2 1<sup>er</sup> degré préparation au métier  
 PLC1 = 2<sup>nd</sup> degré préparation au CAPES ; PLC2 2<sup>nd</sup> degré préparation au métier  
 IE = intervenant extérieur ; EPS = Education Physique et Sportive

Académies ou villes	Intitulé	Public	Régime	Formateurs
Amiens	Corps et voix	PE1, PE2	Facultatif	Musique + IE théâtre
		PLC2	Optionnel	IE théâtre
Lyon	Connaissance de soi	PE1, PLC1	Obligatoire	Musique + EPS + IE
	Corps et voix au service de la communication	PE2, PLC2	Obligatoire	
Aix-Marseille	Geste et voix	PE2	Obligatoire	IE théâtre
Nord-Pas de Calais	Le corps et la voix	PE1, PE2, PLC1, PLC2	Optionnel	Musique
Bourgogne	Fondamentaux culturels et pédagogiques	PE2	Obligatoire	Lettres + Musique + EPS + Arts + Documentation + IE
Créteil	Corps et voix	?	Optionnel	Musique + IE théâtre
Montpellier	Corps et voix	PE1, PE2, PLC2	Obligatoire	Montpellier : Spécialistes * < 1 <sup>er</sup> degré + Lettres ; autres sites : Lettres + Musique + EPS
		PLC1	Facultatif	
Bretagne	Geste et voix	PLC1, PLC2	Facultatif	?
Orléans-Tours	Voix et communication	PE1, PE2, PLC1, PLC2	Facultatif	?
Alsace	?	PE2, PLC2	Facultatif	?
Paris	La voix de l'enseignant	PE2, PLC2	?	?
Nantes	Atelier voix	PE2	Facultatif	Musique
Nice	Accompagnement de la pratique professionnelle	PE1, PE2	Obligatoire	?
	Pratique vocale	PLC1, PLC2	Obligatoire	
	Accompagnement corporel des discours	PLC1, PLC2	Facultatif	
Aquitaine (sites d'Agen et Périgueux uniquement)	Corps et voix / Voix et geste	PE2	Obligatoire	Lettres + Musique + EPS
		PLC2	Optionnel	
Pays de Loire (site de Laval)	Voix parlée, voix théâtralisée, voix chantée	PE2	Facultatif	Musique + IE théâtre + 1 <sup>er</sup> degré

\* Le terme de "Spécialistes" signifie ici simplement que les formateurs sont spécifiquement affectés aux modules "corps et voix" et que leur poste est explicitement fléché en ce sens ; comme on l'a dit, cette "spécialité" est donc acquise *de facto* et n'est pas la résultante d'un parcours défini et sanctionné par un quelconque titre. Aucun autre IUFM n'a précisé que ses formateurs étaient tous ou partie dans le même cas.

La présente parution a essayé de donner un compte rendu le plus fidèle possible (jusque dans la forme) des communications, échanges, expériences et réflexions qui ont animé ces trois journées. Certains éléments n'ont pu trouver ici leur place, pour diverses raisons : exposition sur l'historique du paradigme dans l'Education Nationale, débats "marginaux", détail des travaux d'ateliers, productions des tables rondes,...

Les organisateurs, qui sont aussi les rapporteurs finaux, auraient pu bien sûr profiter de l'occasion pour exprimer ici leurs propres analyses et leurs propres hypothèses, et les conclusions auxquelles ils sont arrivés ; mais cette attitude n'aurait pas respecté le cadre définitionnel posé pour ce colloque, qui se voulait avant tout lieu de confrontation, de sensibilisation et d'incitation à destination des participants et, à travers eux, des publics et institutions concernés. C'est dans cet esprit que les propos des intervenants et des participants ont été rapportés, en respectant toutes les opinions, tous les témoignages et toutes les positions.

A partir de ce matériau, rassemblé sous cette forme pour la première fois, nous espérons que le lecteur pourra nourrir sa réflexion, et éventuellement se forger un jugement personnel.

Il faut évidemment reconnaître que bien des questions initiales sont restées en suspens et que bien des intentions affichées n'ont pu aboutir totalement.

Certains éléments de réponse semblent néanmoins pouvoir être pris en considération objective, et on pourrait dresser un bref bilan en dix points, en regard des projets conçus et des problématiques posées, que nous reprenons ci-dessous :

1. On essaiera de croiser les diverses approches évoquées
2. et d'établir un bilan le plus lucide possible de la situation,
3. d'élaborer une grille d'analyse efficiente
4. et d'envisager les pistes et propositions pertinentes.

Les participants tenteront d'apporter une réponse, sinon définitive du moins étayée, à la problématique initiale :

5. Peut-on (et doit-on) éduquer le corps et la voix des futurs enseignants ?
6. Et si oui, quelles techniques utiliser ?
7. Quels objectifs définir ?
8. Quels obstacles vaincre ?
9. Quelles dérives éviter ?
10. Et quelle doit être la place réelle des modules "Corps et Voix" dans le cursus de formation dispensé au sein des IUFM ?

#### Bilan :

1. Si les différents domaines présentés se sont harmonieusement côtoyés et si les participants ont pu (dans la mesure où le permettaient les simples contraintes matérielles, nul n'ayant don d'ubiquité) tisser des expériences croisées, il est vrai que les approches transversales, mettant en relation techniques et compétences issues d'horizons variés, auraient pu être encore développées. Certains liens "évidents" sont néanmoins apparus (théâtre et chant, danse et théâtre, chant et phoniatrie, théâtre et langage,...), d'autres ont émergé plus discrètement (arts martiaux et communication, théâtre et psychosociologie,...), et bien sûr on s'est efforcé d'explorer ce qui pouvait renvoyer au domaine de l'enseignement scolaire, avec plus ou moins de bonheur.
2. Les enquêtes et les témoignages ont confirmé l'impression initiale : la formation "Corps et Voix" souffre d'un déficit de reconnaissance et de définition (ceci expliquant en partie cela). Les pratiques, essentiellement empiriques, semblent néanmoins assez pertinentes et efficaces, et sont favorablement accueillies lorsqu'elles sont explicitées et mises en œuvre, car le besoin de formation se fait sentir de plus en plus.
3. Il n'a pas été possible d'établir un référentiel commun ni une quelconque grille d'analyse, et on peut se demander si de tels outils sont actuellement réalisables, compte tenu de la disparité des pratiques,

des positions et des dispositifs. Il faudrait au préalable que soit posé un cadre théorique et définitionnel faisant l'objet d'un consensus élargi.

4. Pour cet item, nous laisserons le lecteur juge, comme ont pu l'être les participants.
5. Les dogmes de la "vocation", du "charisme" et de l'"autorité naturelle du maître" ont historiquement révélé leur vacuité et sont de toute façon, qu'on le déplore ou non, inadéquats dans le contexte scolaire actuel. Par ailleurs, l'évolution socio-historique rend nécessaire un nombre d'enseignants qui ne peut être satisfait en attendant simplement que "les élus se manifestent". Les solutions prothétiques (l'outil informatique pris abusivement comme prothèse communicative / cognitive, ou le policier en faction comme prothèse d'autorité...) que l'on voit déjà se profiler ici ou là ressemblent fort à des extériorisations (cf. Mac Luhan) incantatoires et réductrices. Une véritable formation professionnelle est donc indispensable, et tout porte à croire qu'elle est possible. Elle doit inclure, bien sûr, l'acquisition d'un bagage cognitif suffisant, d'une bonne compétence didactique et d'aptitudes pédagogiques ; mais tout ceci ne pourra réellement trouver une efficacité que si l'enseignant dispose de ressources de communication, et plus généralement s'il est capable d'adopter une posture professionnelle qui lui permette aussi d'exister en tant que sujet. Cela passe d'abord par une prise de conscience (à la fois conceptuelle et proprioceptive) des processus, puis par leur "apprivoisement" qui seul autorisera de vrais choix et de vraies stratégies.
6. Les techniques et outils présentés lors du colloque sont ceux que les pratiques empiriques ont choisis. On retiendra qu'il semble préférable de croiser plusieurs domaines, car aucun ne peut prétendre recouvrir totalement les compétences spécifiques sur lesquelles s'appuie l'acte d'enseignement.
7. C'est la définition-même des objectifs de formation professionnelle des enseignants qui orientera le choix des techniques et des exercices, et qui posera les indispensables garde-fous. Il ne s'agit nullement de prétendre former des "virtuoses" car, pour l'enseignant, le but n'est pas d'éblouir les publics par sa performance personnelle, mais d'accroître leur propre niveau de performance. De même, si l'enseignant ne peut accomplir sa tâche sans un minimum d'aisance et de "confort", il est bon de rappeler que c'est afin de remplir sa mission d'enseignement et d'éducation, et non pour tenter de s'établir une illusoire sinécure.
8. La formation "Corps et Voix" est au centre d'un étrange paradoxe : Les problèmes qu'elle s'efforce de traiter apparaissent massivement dans la description des situations éducatives et dans l'expression des besoins des enseignants et futurs enseignants, et elle est de plus en plus ressentie comme une nécessité par les publics (tant formateurs que "formés") lorsqu'ils ont dépassé les a priori initiaux (et notamment lorsqu'ils ont reçu ne serait-ce qu'un début de sensibilisation). Elle fait en revanche l'objet de fortes réticences de la part des institutions (même si dans les cursus "virtuels" on lui a réservé une petite place, qu'il faut d'ailleurs souvent chèrement défendre) et de certains courants de pensée qui lui refusent toute valeur scientifique... en niant des données que la recherche rend de plus en plus patentes, ou qui en font un enjeu idéologique (cf. les caricatures qui s'étalent dans certains articles de presse ou certaines déclarations médiatiques). Ce défaut de reconnaissance institutionnelle, en retour, fragilise souvent les représentations des publics concernés eux-mêmes (problème de la "légitimité" des discours...). Ces résistances expliquent ainsi certainement la relative difficulté qu'ont parfois certains stagiaires et étudiants (et cela s'est vu aussi pour des participants au colloque !) à effectuer le nécessaire transfert des outils de formation aux pratiques effectives. Par exemple, dans des exercices corporels visant à améliorer la proprioception (car comment peut-on sérieusement envisager l'apprentissage de gestes professionnels quand l'individu, à proprement parler, "ne sait pas ce qu'il fait" ?), il n'est pas rare d'entendre demander : " A quoi cela sert-il ? " ou " Quel rapport avec la pratique de classe ? " Comme si le corps était absent de la pratique de classe ! Pourtant, il ne viendrait jamais à l'idée des mêmes individus de prétendre qu'en français on ne devrait étudier que les textes qu'on pratiquera effectivement en classe, et de la même façon : tous comprendront que le support est ici accessoire et que ce qui importe, c'est d'acquérir des principes qu'on pourra transférer à d'autres situations. Pour le corps, sur lequel l'abstraction a moins de prise, c'est apparemment bien plus compliqué...
9. Deux écueils ont été repérés : Le défaut de maîtrise de la technique utilisée par le formateur a été pointé comme un danger potentiel, surtout lorsque les implications possibles sont "lourdes". Il est donc



indispensable que le formateur ait lui-même reçu une formation appropriée, qu'il n'utilise que des outils éprouvés et maîtrisés, et qu'il connaisse les risques éventuels et les palliatifs appropriés. A l'inverse, on peut affirmer que la seule expertise technique n'est pas toujours suffisante et que la formation des enseignants requiert aussi une parfaite connaissance du monde scolaire, l'aptitude à la démarche didactique, et une position déontologique précise. On ne tranchera donc pas ici la question de savoir si la formation doit être assurée par des enseignants stricto sensu (PIUFM, Enseignants Formateurs,...) ou des intervenants experts ; les deux polarités semblant requises, il serait donc bon que la formation soit assurée par des enseignants-experts (sachant qu'il n'est pas nécessaire de maîtriser "à fond" toutes les composantes mais qu'il faut pouvoir s'appuyer au moins sur une compétence solide et avoir reçu une formation suffisante dans les autres domaines pour éviter les dérives évoquées supra),... ou par des experts-enseignants (mais cela supposerait que l'intervenant s'attelle à une véritable formation à l'enseignement dans l'Education Nationale),... ou par des binômes ou équipes réellement complémentaires (pas seulement coordonnés "sur le papier").

10. Pour cet item aussi, nous réserverons notre avis, laissant le lecteur établir sa propre opinion Il est clair que l'importance donnée à la formation devrait être le reflet du crédit qu'on lui porte, de la pertinence qu'on lui reconnaît et de l'efficacité dont elle fait preuve. Le premier point, on l'a dit, est encore très problématique ; le second demande à être étayé par un discours théorique, encore trop fragmentaire pour poser des conclusions consensuelles ; le dernier relève toujours de la conjecture, faute d'outils d'évaluation fiables, même si la grande majorité des publics concernés apportent une caution favorable... La question de la place réelle des modules "Corps et Voix" dans le cursus de formation dispensé au sein des IUFM ne peut d'ailleurs être dissociée de la question du devenir des IUFM eux-mêmes... Et peut-être, plus généralement, de la conception globale de l'enseignement, des enseignants et de leur formation.

## ANNEXE 6.

### REFERENTIEL DES COMPETENCES PROFESSIONNELLES DES METIERS DU PROFESSORAT ET DE L'EDUCATION

NOR : MENE1315928A arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 MEN - DGESCO A3-3

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=73066](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=73066)

#### **1. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation**

Refonder l'école de la République, c'est garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus.

Les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus intégrant des savoirs théoriques et des savoirs pratiques fortement articulés les uns aux autres.

Ce référentiel de compétences vise à

1. affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs et peuvent ainsi se référer à la culture commune d'une profession dont l'identité se constitue à partir de la reconnaissance de l'ensemble de ses membres ;
2. reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation, dans leur contexte d'exercice ;
3. identifier les compétences professionnelles attendues. Celles-ci s'acquièrent et s'approfondissent au cours d'un processus continu débutant en formation initiale et se poursuivant tout au long de la carrière par l'expérience professionnelle accumulée et par l'apport de la formation continue.

Ce référentiel se fonde sur la définition de la notion de compétence contenue dans la recommandation 2006/962/CE du Parlement européen : « ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes appropriées au contexte », chaque compétence impliquant de celui qui la met en œuvre « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments ».

Chaque compétence du référentiel est accompagnée d'items qui en détaillent les composantes et en précisent le champ. Les items ne constituent donc pas une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers.

Sont ainsi définies :

- des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation (compétences 1 à 14),
- des compétences communes à tous les professeurs (compétences P1 à P5) et spécifiques aux professeurs documentalistes (compétences D1 à D4),
- des compétences professionnelles spécifiques aux conseillers principaux d'éducation (compétences C1 à C8).

#### **2. Compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation**

Les professeurs et les personnels d'éducation mettent en œuvre les missions que la nation assigne à l'École. En leur qualité de fonctionnaires et d'agents du service public d'éducation, ils concourent à la mission première de l'École qui est d'instruire et d'éduquer afin de conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale. Ils préparent les élèves à l'exercice d'une citoyenneté pleine et entière. Ils transmettent et font partager à ce titre les valeurs de la République. Ils promeuvent l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun, en excluant toute discrimination.

## **Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs du service public d'éducation**

En tant qu'agents du service public d'éducation, ils transmettent et font respecter les valeurs de la République. Ils agissent dans un cadre institutionnel et se réfèrent à des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité.

### **1. Faire partager les valeurs de la République**

- Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.
- Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres.

### **2. Inscrire son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et dans le cadre réglementaire de l'école**

- Connaître la politique éducative de la France, les principales étapes de l'histoire de l'École, ses enjeux et ses défis, les principes fondamentaux du système éducatif et de son organisation en comparaison avec d'autres pays européens.
- Connaître les grands principes législatifs qui régissent le système éducatif, le cadre réglementaire de l'École et de l'établissement scolaire, les droits et obligations des fonctionnaires ainsi que les statuts des professeurs et des personnels d'éducation.

## **Les professeurs et les personnels d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves**

La maîtrise des compétences pédagogiques et éducatives fondamentales est la condition nécessaire d'une culture partagée qui favorise la cohérence des enseignements et des actions éducatives.

### **3. Connaître les élèves et les processus d'apprentissage**

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte.
- Connaître les processus et les mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.
- Tenir compte des dimensions cognitive, affective et relationnelle de l'enseignement et de l'action éducative.

### **4. Prendre en compte la diversité des élèves**

- Adapter son enseignement et son action éducative à la diversité des élèves.
- Travailler avec les personnes ressources en vue de la mise en œuvre du « projet personnalisé de scolarisation » des élèves en situation de handicap.
- Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles.

### **5. Accompagner les élèves dans leur parcours de formation**

- Participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif.
- Contribuer à la maîtrise par les élèves du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Participer aux travaux de différents conseils (conseil des maîtres, conseil de cycle, conseil de classe, conseil pédagogique, etc.), en contribuant notamment à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.
- Participer à la conception et à l'animation, au sein d'une équipe pluri-professionnelle, des séquences pédagogiques et éducatives permettant aux élèves de construire leur projet de formation et leur orientation.

### **6. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques**

- Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Éviter toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents, des pairs et de tout membre de la communauté éducative.
- Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle.
- Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes.
- Contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance.
- Contribuer à identifier tout signe de comportement à risque et contribuer à sa résolution.
- Respecter et faire respecter le règlement intérieur et les chartes d'usage.
- Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles.

### **7. Maîtriser la langue française à des fins de communication**

- Utiliser un langage clair et adapté aux différents interlocuteurs rencontrés dans son activité professionnelle.
- Intégrer dans son activité l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves.

### **8. Utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier**

- Maîtriser au moins une langue vivante étrangère au niveau B2 du cadre européen commun de référence pour les langues.
- Participer au développement d'une compétence interculturelle chez les élèves.

### **9. Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier**

- Tirer le meilleur parti des outils, des ressources et des usages numériques, en particulier pour permettre l'individualisation des apprentissages et développer les apprentissages collaboratifs.
- Aider les élèves à s'approprier les outils et les usages numériques de manière critique et créative.
- Participer à l'éducation des élèves à un usage responsable d'internet.
- Utiliser efficacement les technologies pour échanger et se former.

### **Les professeurs et les personnels d'éducation, acteurs de la communauté éducative**

Les professeurs et les personnels d'éducation font partie d'une équipe éducative mobilisée au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée.

### **10. Coopérer au sein d'une équipe**

- Inscrire son intervention dans un cadre collectif, au service de la complémentarité et de la continuité des enseignements comme des actions éducatives.
- Collaborer à la définition des objectifs et à leur évaluation.
- Participer à la conception et à la mise en œuvre de projets collectifs, notamment, en coopération avec les psychologues scolaires ou les conseillers d'orientation psychologues, le parcours d'information et d'orientation proposé à tous les élèves.

### **11. Contribuer à l'action de la communauté éducative**

- Savoir conduire un entretien, animer une réunion et pratiquer une médiation en utilisant un langage clair et adapté à la situation.
- Prendre part à l'élaboration du projet d'école ou d'établissement et à sa mise en œuvre.
- Prendre en compte les caractéristiques de l'école ou de l'établissement, ses publics, son environnement socio-économique et culturel, et identifier le rôle de tous les acteurs.
- Coordonner ses interventions avec les autres membres de la communauté éducative.

## **12. Coopérer avec les parents d'élèves**

- Œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents.
- Analyser avec les parents les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, de repérer ses difficultés et coopérer avec eux pour aider celui-ci dans l'élaboration et la conduite de son projet personnel, voire de son projet professionnel.
- Entretenir un dialogue constructif avec les représentants des parents d'élèves.

## **13. Coopérer avec les partenaires de l'école**

- Coopérer, sur la base du projet d'école ou d'établissement, le cas échéant en prenant en compte le projet éducatif territorial, avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, l'association sportive de l'établissement, les associations complémentaires de l'école, les structures culturelles et les acteurs socio-économiques, en identifiant le rôle et l'action de chacun de ces partenaires.
- Connaître les possibilités d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles ou établissements et les possibilités de partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux.
- Coopérer avec les équipes pédagogiques et éducatives d'autres écoles ou établissements, notamment dans le cadre d'un environnement numérique de travail et en vue de favoriser la relation entre les cycles et entre les degrés d'enseignement.

## **14. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel**

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques.
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.
- Réfléchir sur sa pratique - seul et entre pairs - et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action.
- Identifier ses besoins de formation et mettre en œuvre les moyens de développer ses compétences en utilisant les ressources disponibles.

## **3. Compétences communes à tous les professeurs**

Au sein de l'équipe pédagogique, les professeurs accompagnent chaque élève dans la construction de son parcours de formation. Afin que leur enseignement favorise et soutienne les processus d'acquisition de connaissances, de savoir-faire et d'attitudes, ils prennent en compte les concepts fondamentaux relatifs au développement de l'enfant et de l'adolescent et aux mécanismes d'apprentissage, ainsi que les résultats de la recherche dans ces domaines.

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministre de l'éducation nationale ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction.

### **Les professeurs, professionnels porteurs de savoirs et d'une culture commune**

La maîtrise des savoirs enseignés et une solide culture générale sont la condition nécessaire de l'enseignement. Elles permettent aux professeurs des écoles d'exercer la polyvalence propre à leur métier et à tous les professeurs d'avoir une vision globale des apprentissages, en favorisant la cohérence, la convergence et la continuité des enseignements.

### **P 1. Maîtriser les savoirs disciplinaires et leur didactique**

- Connaître de manière approfondie sa discipline ou ses domaines d'enseignement. En situer les repères fondamentaux, les enjeux épistémologiques et les problèmes didactiques.
- Maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement, les exigences du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ainsi que les acquis du cycle précédent et du cycle suivant.



- Contribuer à la mise en place de projets interdisciplinaires au service des objectifs inscrits dans les programmes d'enseignement.

**En particulier, à l'école**

. Tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire.

. Ancrer les apprentissages des élèves sur une bonne maîtrise des savoirs fondamentaux définis dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

**En particulier, au collège**

. Accompagner les élèves lors du passage d'un maître polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline.

**En particulier, au lycée général et technologique**

. Articuler les champs disciplinaires enseignés au lycée avec les exigences scientifiques de l'enseignement supérieur.

**P 2. Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement**

- Utiliser un langage clair et adapté aux capacités de compréhension des élèves.

- Intégrer dans son enseignement l'objectif de maîtrise par les élèves de la langue orale et écrite.

- Décrire et expliquer simplement son enseignement à un membre de la communauté éducative ou à un parent d'élève.

**En particulier, à l'école**

. Offrir un modèle linguistique pertinent pour faire accéder tous les élèves au langage de l'école.

. Repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés.

**En particulier, au lycée professionnel**

. Utiliser le vocabulaire professionnel approprié en fonction des situations et en tenant compte du niveau des élèves.

**Les professeurs, praticiens experts des apprentissages**

**P 3. Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves**

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.

- Différencier son enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun. Adapter son enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers.

- Prendre en compte les préalables et les représentations sociales (genre, origine ethnique, socio-économique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances.

- Sélectionner des approches didactiques appropriées au développement des compétences visées.

- Favoriser l'intégration de compétences transversales (créativité, responsabilité, collaboration) et le transfert des apprentissages par des démarches appropriées.

**En particulier, à l'école**

. Tirer parti de l'importance du jeu dans le processus d'apprentissage.

. Maîtriser les approches didactiques et pédagogiques spécifiques aux élèves de maternelle, en particulier dans les domaines de l'acquisition du langage et de la numération.

**En particulier, au lycée**

. Faire acquérir aux élèves des méthodes de travail préparant à l'enseignement supérieur.

. Contribuer à l'information des élèves sur les filières de l'enseignement supérieur.

**En particulier, au lycée professionnel**

. Construire des situations d'enseignement et d'apprentissage dans un cadre pédagogique lié au métier visé, en travaillant à partir de situations professionnelles réelles ou construites ou de projets professionnels, culturels ou artistiques.

. Entretenir des relations avec le secteur économique dont relève la formation afin de transmettre aux élèves les spécificités propres au métier ou à la branche professionnelle.

#### **P 4. Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves**

- Installer avec les élèves une relation de confiance et de bienveillance.

- Maintenir un climat propice à l'apprentissage et un mode de fonctionnement efficace et pertinent pour les activités.

- Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages.

- Favoriser la participation et l'implication de tous les élèves et créer une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs.

- Instaurer un cadre de travail et des règles assurant la sécurité au sein des plateformes techniques, des laboratoires, des équipements sportifs et artistiques.

- Recourir à des stratégies adéquates pour prévenir l'émergence de comportements inappropriés et pour intervenir efficacement s'ils se manifestent.

##### **En particulier, à l'école**

. À l'école maternelle, savoir accompagner l'enfant et ses parents dans la découverte progressive de l'école, de ses règles et de son fonctionnement, voire par une adaptation de la première scolarisation, en impliquant, le cas échéant, d'autres partenaires.

. Adapter, notamment avec les jeunes enfants, les formes de communication en fonction des situations et des activités (posture, interventions, consignes, conduites d'étayage).

. Apporter les aides nécessaires à l'accomplissement des tâches proposées, tout en laissant aux enfants la part d'initiative et de tâtonnement propice aux apprentissages.

. Gérer le temps en respectant les besoins des élèves, les nécessités de l'enseignement et des autres activités, notamment dans les classes maternelles et les classes à plusieurs niveaux.

. Gérer l'espace pour favoriser la diversité des expériences et des apprentissages, en toute sécurité physique et affective, spécialement pour les enfants les plus jeunes.

##### **En particulier, au lycée professionnel**

. Favoriser le développement d'échanges et de partages d'expériences professionnelles entre les élèves.

. Contribuer au développement de parcours de professionnalisation favorisant l'insertion dans l'emploi et l'accès à des niveaux de qualification plus élevés.

. Mettre en œuvre une pédagogie adaptée pour faciliter l'accès des élèves à l'enseignement supérieur.

#### **P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves**

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.

- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.

- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.

- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.

- Incrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

ANNEXE 7.  
CAHIER DES CHARGES DE LA FORMATION DES MAÎTRES EN INSTITUT UNIVERSITAIRE  
DE FORMATION DES MAÎTRES

NOR : MENS0603181A

arrêté du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 RLR : MEN - DGES C2-4 438-5

bulletin officiel [B.O.] n° 1 du 4 janvier 2007 - MENS0603181A

(...)

**3 - LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES DES MAÎTRES**

Les professeurs des écoles et les professeurs des collèges et des lycées sont tous des professeurs. Cette unité du métier, au-delà des particularités propres à chaque niveau d'enseignement, justifie un seul référentiel de compétences pour tout type d'enseignant.

Pour tout maître, l'objectif ultime d'une formation réussie est de se trouver en mesure d'exercer son métier, fort des connaissances acquises et des capacités à les mettre en œuvre et fort de ces dispositions d'esprit qui construisent le respect des élèves et permettent d'exercer pleinement son autorité de professeur.

La formation des maîtres s'organise autour d'une fonction dans l'institution : on sera professeur des écoles, professeur de lycée ou de collège, professeur de lycée professionnel. Elle s'organise aussi autour de la polyvalence pour les professeurs des écoles ou d'un champ disciplinaire pour les autres professeurs : cela vaut pour les professeurs bivalents comme pour les professeurs spécialistes d'une seule discipline.

Dix compétences professionnelles doivent être prises en compte dans la formation de tous les maîtres. Chacune met en jeu des connaissances, des capacités à les mettre en œuvre et des attitudes professionnelles fondamentales. Elles sont toutes également indispensables.

**1. Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable**

Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent de l'État, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ; il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogique dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement.

**Connaissances**

Le professeur connaît :

- les valeurs de la République et les textes qui les fondent : liberté, égalité, fraternité ; laïcité ; refus de toutes les discriminations ; mixité ; égalité entre les hommes et les femmes ;
- les institutions (État et collectivités territoriales) qui définissent et mettent en œuvre la politique éducative de la nation ;
- les mécanismes économiques et les règles qui organisent le monde du travail et de l'entreprise ;
- la politique éducative de la France, les grands traits de son histoire et ses enjeux actuels (stratégiques, politiques, économiques, sociaux) en comparaison avec d'autres pays européens ;
- les grands principes du droit de la fonction publique et le code de l'éducation : les lois et textes réglementaires en relation avec la profession exercée, les textes relatifs à la sécurité des élèves (obligations de surveillance par exemple) et à la sûreté (obligation de signalement par exemple) ;

- le système éducatif, ses acteurs et les dispositifs spécifiques (éducation prioritaire, etc.) ;
- la convention internationale des droits de l'enfant ;
- ses droits et recours face à une situation de menace ou de violence ;
- l'organisation administrative et budgétaire des écoles et des établissements publics locaux d'enseignement ;
- les règles de fonctionnement de l'école ou de l'établissement (règlement intérieur, aspects budgétaires et juridiques) ;
- les caractéristiques et les indicateurs de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le projet de l'école ou de l'établissement d'exercice ;
- le rôle des différents conseils (conseil d'école, conseil des maîtres, conseil de cycle, d'une part, conseil d'administration, conseil pédagogique, conseil de classe, conseil de discipline, d'autre part).

### **Capacités**

Le professeur est capable :

- d'utiliser ses connaissances sur l'évolution et le fonctionnement du service public d'éducation nationale pour recourir aux ressources offertes ;
- de se situer dans la hiérarchie de l'institution scolaire ;
- de participer à la vie de l'école ou de l'établissement ;
- de repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques, de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves ;
- de se faire respecter et d'utiliser la sanction avec discernement et dans le respect du droit.

### **Attitudes**

Agir de façon éthique et responsable conduit le professeur :

- à faire comprendre et partager les valeurs de la République ;
- à intégrer, dans l'exercice de sa fonction, ses connaissances sur les institutions, sur l'État (son organisation et son budget), sur ses devoirs de fonctionnaire ;
- à respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier de professeur dans le cadre du service public d'éducation nationale ;
- à respecter les élèves et leurs parents ;
- à respecter et faire respecter le règlement intérieur, les chartes d'usage des ressources et des espaces communs ;
- à collaborer à la réalisation d'actions de partenariat engagées entre l'établissement et son environnement économique, social et culturel ;
- à prendre en compte la dimension civique de son enseignement.

## **2. Maîtriser la langue française pour enseigner et communiquer**

Dans son usage de la langue française, tant à l'écrit qu'à l'oral, le professeur doit être exemplaire quelle que soit sa discipline.

Il est attentif à la qualité de la langue chez ses élèves. Qu'il présente des connaissances, fournisse des explications ou donne du travail, il s'exprime avec clarté et précision, en tenant compte du niveau de ses élèves. Il sait décrire et expliquer simplement son enseignement à la diversité de ses interlocuteurs, en particulier les parents.

### **Connaissances**

Tout professeur possède les connaissances attendues d'un diplômé de l'enseignement supérieur, dans la maîtrise de la langue écrite et orale (vocabulaire, grammaire, conjugaison, ponctuation, orthographe).

Le professeur des écoles connaît en outre :

- les mécanismes d'apprentissage du langage en maternelle et le développement des capacités d'expression orale tout au long de la scolarité primaire ;
- les mécanismes d'apprentissage de la lecture et ses obstacles ;
- les méthodes d'enseignement de la lecture et de l'écriture ;

- les règles fondamentales de l'orthographe et de la grammaire.

### **Capacités**

Le professeur est capable :

- de repérer les obstacles à la lecture, les déficiences du langage oral et écrit en identifiant les difficultés que peuvent rencontrer les élèves ;
- de construire des séquences d'enseignement qui visent des objectifs de développement de l'expression orale et écrite des élèves ;
- de communiquer avec clarté et précision et dans un langage adapté à l'écrit comme à l'oral ;
- avec les élèves, au cours des apprentissages (transmission des connaissances, organisation du travail en classe et du travail personnel à fournir...) ;
- avec les parents, au cours des échanges personnalisés ou collectifs.

### **Attitudes**

Le souci d'amener les élèves à maîtriser la langue conduit le professeur :

- à intégrer dans les différentes situations professionnelles l'objectif de maîtrise de la langue orale et écrite par les élèves ;
- à veiller dans toutes les situations d'enseignement ou éducatives au niveau de langue des élèves, à l'écrit et à l'oral.

## **3. Maîtriser les disciplines et avoir une bonne culture générale**

Une bonne maîtrise des savoirs enseignés est la condition nécessaire de l'enseignement.

Le professeur a une connaissance approfondie et élargie de sa ou de ses disciplines et une maîtrise des questions inscrites aux programmes. Il connaît les composantes du socle commun de connaissances et de compétences, les repères annuels de sa mise en œuvre, ses paliers et ses modalités d'évaluation. Il aide les élèves à acquérir les compétences exigées en veillant à la cohérence de son projet avec celui que portent les autres enseignements.

Il possède aussi une solide culture générale qui lui permet de contribuer à la construction d'une culture commune des élèves. Il pratique au moins une langue vivante étrangère.

### **Connaissances**

Le professeur des écoles connaît :

- les objectifs de l'école primaire et du collège ;
- les concepts et notions, les démarches et les méthodes dans chacun des champs disciplinaires enseignés à l'école primaire.

Le professeur des lycées et collèges :

- connaît les objectifs de l'école primaire, du collège et du lycée ;
- maîtrise l'ensemble des connaissances dans sa ou ses disciplines et élargit sa culture aux disciplines connexes ;
- situe sa ou ses disciplines, à travers son histoire, ses enjeux épistémologiques, ses problèmes didactiques et les débats qui la traversent.

### **Capacités**

Le professeur des écoles est capable :

- d'organiser les divers enseignements en les articulant entre eux dans le cadre de la polyvalence ;
- de profiter de la polyvalence pour construire les apprentissages fondamentaux ;
- d'insérer dans les apprentissages les exercices spécifiques et systématiques pour développer les automatismes (lecture, écriture, calcul, grammaire, orthographe, éducation physique, etc.).

Le professeur du second degré est capable d'organiser l'enseignement de sa discipline en cohérence avec les autres enseignements.

### **Attitudes**

La maîtrise scientifique et disciplinaire du professeur le conduit à :

- une attitude de rigueur scientifique ;
- à participer à la construction d'une culture commune des élèves.



#### **4. Concevoir et mettre en œuvre son enseignement**

Le professeur est un spécialiste de l'enseignement de sa ou de ses disciplines, c'est-à-dire qu'il est capable d'assurer, sur la durée d'une année scolaire, l'apprentissage effectif de ses élèves dans le cadre d'un enseignement collectif. Pour cela, il maîtrise la didactique de sa ou de ses disciplines, et il est capable de mettre en œuvre des approches pluridisciplinaires ; il connaît les processus d'apprentissage et les obstacles que peuvent rencontrer les élèves et la manière d'y remédier ; il est capable d'élaborer des programmations et de répartir les apprentissages dans le temps. Il sait prendre en compte ce qui a été réalisé précédemment.

Le professeur peut être appelé à participer aux actions de formation continue des adultes et aux formations par apprentissage et être formé en conséquence.

##### **Connaissances**

Le professeur connaît :

- les objectifs à atteindre pour un niveau donné, dans le cadre de son enseignement ou de son domaine d'activité ;
- les programmes d'enseignement et documents d'accompagnement qui le concernent à tous les niveaux d'enseignement des premier et second degrés ;
- les fondements de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte, les processus d'apprentissage des élèves et les obstacles possibles à ces processus ;
- les différents supports et les outils (tableau, manuels, documents...) nécessaires à la conception et à la mise en œuvre des apprentissages.

##### **Capacités**

Le professeur est capable :

- de définir des objectifs d'apprentissage à partir des références des textes officiels ;
- de raisonner en termes de compétences, c'est-à-dire déterminer les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des connaissances, des capacités et des attitudes prescrites à partir des acquis et des besoins identifiés en mettant en œuvre :
  - une progression et une programmation sur l'année et sur le cycle ;
  - une progression différenciée selon les niveaux des élèves ;
  - de s'appuyer sur ses connaissances des processus d'apprentissage des élèves et de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
  - de prendre en compte les résultats des évaluations dans la construction d'une progression pédagogique ;
- d'intégrer dans son enseignement la prévention des risques professionnels.

##### **Attitudes**

Le professeur est conduit :

- à développer des approches pluridisciplinaires et transversales fondées sur les convergences et les complémentarités entre les disciplines ;
- il construit des activités permettant d'acquérir la même compétence par le biais de plusieurs disciplines ;
- il met sa discipline au service de projets ou dispositifs pluridisciplinaires ;
- à apprécier la qualité des documents pédagogiques (manuels scolaires et livres du professeur associés, ressources documentaires, logiciels d'enseignement...).

#### **5. Organiser le travail de la classe**

Le professeur sait faire progresser une classe aussi bien dans la maîtrise des connaissances, des capacités et des attitudes que dans le respect des règles de la vie en société ; ses exigences portent sur les comportements et il fait en sorte que les élèves attachent de la valeur au travail personnel et collectif.

##### **Connaissances**

Le professeur maîtrise des connaissances relatives à la gestion des groupes et des conflits.

##### **Capacités**

Le professeur est capable :

- de prendre en charge un groupe ou une classe, de faire face aux conflits, de développer la participation et la coopération entre élèves ;
- d'organiser l'espace de la classe, le temps scolaire en fonction des activités prévues ;
- d'organiser les différents moments d'une séquence ;
- d'adapter les formes d'interventions et de communication aux types de situations et d'activités prévues (postures, place, interventions, vérification des consignes, etc.).

### **Attitudes**

Dans toute situation d'enseignement, le professeur veille à instaurer un cadre de travail permettant l'exercice serein des activités.

## **6. Prendre en compte la diversité des élèves**

Le professeur met en œuvre les valeurs de la mixité, qu'il s'agisse du respect mutuel ou de l'égalité entre tous les élèves.

Il sait différencier son enseignement en fonction des besoins et des facultés des élèves, afin que chaque élève progresse. Il prend en compte les différents rythmes d'apprentissage, accompagne chaque élève, y compris les élèves à besoins particuliers. Il sait faire appel aux partenaires de l'école en tant que de besoin.

Il connaît les mécanismes de l'apprentissage dont la connaissance a été récemment renouvelée, notamment par les apports de la psychologie cognitive.

Il amène chaque élève à porter un regard positif sur l'autre et sur les différences dans le respect des valeurs et des règles communes républicaines.

### **Connaissances**

Le professeur connaît :

- les éléments de sociologie et de psychologie lui permettant de tenir compte, dans le cadre de son enseignement, de la diversité des élèves et de leurs cultures ;
- les dispositifs éducatifs de la prise en charge de la difficulté scolaire et des élèves en situation de handicap.

### **Capacités**

Le professeur est capable :

- de prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves ;
- de déterminer, à partir des besoins identifiés, les étapes nécessaires à l'acquisition progressive des savoirs et des savoir-faire prescrits ;
- de mettre en œuvre des dispositifs pédagogiques visant à adapter la progression à la diversité des élèves (pédagogie différenciée, programme personnalisé de réussite éducative) ;
- de participer à la conception d'un projet individualisé de scolarisation pour les élèves à besoins particuliers et les élèves handicapés.

### **Attitudes**

Le professeur veille :

- à préserver l'égalité et l'équité entre élèves ;
- à ce que chaque élève porte un regard positif sur lui-même et sur l'autre.

## **7. Évaluer les élèves**

Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

### **Connaissances**

Le professeur connaît les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer (diagnostique, formative, sommative, certificative).

### **Capacités**

Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage c'est-à-dire :
- définir le niveau d'exigence de l'évaluation ;
- adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener ;
- expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation ;
- expliciter les critères de notation ;
- analyser les résultats constatés et déterminer les causes des erreurs ;
- concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
- de pratiquer l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues...).

### **Attitudes**

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

## **8. Maîtriser les technologies de l'information et de la communication**

Tout professeur est concerné par l'usage des outils propres à ces technologies et leur intégration dans les pratiques pédagogiques. Au sortir de sa formation professionnelle il doit avoir les compétences d'usage et de maîtrise raisonnée des technologies de l'information et de la communication dans sa pratique professionnelle.

Les connaissances et les capacités attendues sont celles du certificat informatique et internet de niveau 2 "enseignant", requis en fin de formation professionnelle. Il est intégré au dossier de compétences du professeur stagiaire.

### **Connaissances**

Le professeur maîtrise :

- les connaissances explicitées dans le référentiel du C2I de niveau 2 "enseignant" ;
- les droits et devoirs liés aux usages des TIC.

### **Capacités**

Le professeur est capable de :

- concevoir, préparer et mettre en œuvre des contenus d'enseignement et des situations d'apprentissage ;
- participer à l'éducation aux droits et devoirs liés aux usages des technologies de l'information et de la communication ;
- s'impliquer dans l'éducation aux risques encourus dans l'utilisation des réseaux numériques ouverts sur l'internet ;
- utiliser les TIC et les outils de formation ouverte et à distance pour actualiser ses connaissances ;
- travailler en réseau avec les outils du travail collaboratif.

### **Attitudes**

Le professeur observe une attitude :

- critique vis-à-vis de l'information disponible ;
- réfléchie et responsable dans l'utilisation des outils interactifs exigée des élèves.

Il actualise ses connaissances et compétences au cours de son exercice professionnel.

## **9. Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école**

Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs.

Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe.

Le professeur coopère avec les parents et les partenaires de l'école.

Il aide l'élève à construire son projet d'orientation.

### **Connaissances**

Le professeur connaît :

- le rôle et la fonction des associations de parents d'élèves ;
- les partenaires et les interlocuteurs extérieurs à l'école avec lesquels il est amené à travailler ;
- pour ce qui le concerne, les conventions et protocoles liant le ministère de l'éducation nationale à d'autres ministères ou organismes ;
- les dispositifs d'aide à l'insertion des élèves ;
- les procédures d'orientation et les différentes voies dans lesquelles les élèves peuvent s'engager.

### **Capacités**

Le professeur est capable :

- d'inscrire sa pratique professionnelle dans l'action collective de l'école ou de l'établissement, notamment :
- dans le domaine de la programmation des enseignements ;
- dans le domaine de l'évaluation (supports et échelles d'évaluation harmonisés, livrets scolaires, bulletins trimestriels...) ;
- dans le domaine de l'orientation ;
- dans le domaine de l'aide et de l'insertion des élèves, en collaboration avec les autres personnels (professeurs principaux, conseillers principaux d'éducation, enseignants du réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté (RASED), personnels d'orientation et du secteur médico-social...) ;
- dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle par la connaissance des principaux partenaires (professionnels et établissements relevant du ministère chargé de la culture, collectivités territoriales, associations) ;
- dans le domaine des partenariats éducatifs avec les services de l'État (culture, emploi, justice, police, environnement et développement durable, défense...) ;
- de communiquer avec les parents :
- en contribuant à l'établissement d'un dialogue constructif dans le but de les informer sur les objectifs de son enseignement ou de son activité, de rendre compte des évaluations dans un langage adapté, d'examiner les résultats, les aptitudes de leurs enfants, les difficultés constatées et les possibilités d'y remédier ;
- en mobilisant ses connaissances dans le domaine de l'orientation pour aider l'élève et ses parents dans l'élaboration d'un projet professionnel ;
- de contribuer, en coopérant avec des partenaires internes ou externes à l'institution, à la résolution des difficultés spécifiques des élèves dans le domaine de la santé, des comportements à risques et de la grande pauvreté ou de la maltraitance ;
- d'utiliser les possibilités offertes par les services éducatifs installés auprès des musées et autres institutions culturelles, notamment dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle ;
- de favoriser l'engagement des parents dans la vie de l'établissement comme dans la valorisation des savoirs ;
- de s'impliquer dans des tâches de formation.

### **Attitudes**

Le professeur observe, dans l'exercice de son activité professionnelle, une attitude favorisant le travail collectif, le dialogue avec les parents et la dimension partenariale.

## **10. Se former et innover**

Le professeur met à jour ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques, il sait faire appel à ceux qui sont susceptibles de lui apporter aide ou conseil dans l'exercice de son métier.

Il est capable de faire une analyse critique de son travail et de modifier, le cas échéant, ses pratiques d'enseignement.

### **Connaissances**

Le professeur connaît l'état de la recherche :

- dans sa discipline ;
- dans le domaine de la didactique, de la pédagogie et de la transmission de savoirs (processus d'apprentissage, didactique des disciplines, utilisation des technologies de l'information et de la communication...).

Le professeur connaît la politique éducative de la France.

### **Capacités**

Le professeur est capable de tirer parti des apports de la recherche et des innovations pédagogiques pour actualiser ses connaissances et les exploiter dans sa pratique quotidienne.

### **Attitudes**

Le professeur fait preuve de curiosité intellectuelle et sait remettre son enseignement et ses méthodes en question.

Il s'inscrit dans une logique de formation professionnelle tout au long de la vie.



**ANNEXE 8.**

Modèle de fiche diagnostique utilisée dans les séances initiales

<b>Voix</b>	<b>Corps</b>	<b>Discours</b>	<b>Prestation</b>
Volume	Posture	Teneur	Durée
Débit	Gestuelle communicative		
Articulation	Gestes "parasites"		
Timbre	Mimiques	Structure	Procédés particuliers ("jeu", humour,...)
Hauteur	Tensions perceptibles		
Variation / Monotonie	Respiration		
Attaques	Rougisement, etc	Eléments phatiques et "parasites"	Impression subjective
Finales et closures	Regard		
Pauses / Respiration			
Ruptures / Hésitations			
Tremblements, étranglements, etc			

ANNEXE 9.  
"CROISER LES BRAS"

Documents concernant l'expérience menée en Petite section de Maternelle :

1. Protocole et support
2. Relevés
3. Evolution et synthèse

Expérimentation en Petite Section de Maternelle dans le cadre d'une thèse en Sciences du Langage sur la place du corps dans les phénomènes langagiers et la communication.

Objet : vérifier l'origine et la systématisation de certains comportements moteurs. Le geste de croiser les bras et ses modalités sont-ils prédéterminés biologiquement et sémiotiquement, ou sont-ils élaborés comme processus socio-culturel ? Autrement dit : les enfants apprennent-ils ce geste par imitation et essais, ou s'agit-il de prédispositions ?

Paramètres : il s'agit de voir comment des enfants de 3 ans environ croisent les bras. Y parviennent-ils tous ? Le font-ils toujours de la même façon (et notamment : quel bras passe au-dessus de l'autre) ? Si certains maîtrisent mieux le geste, est-il systématisé ?

Dispositif : on proposera un petit jeu aux élèves (durée : 2 mn environ + installation).

- Ce jeu pourra éventuellement être contextualisé dans le déroulement des activités de la classe (dérrouillage matinal, séance de motricité, acquisitions lexicales, etc) ou même scénarisé (jeu du miroir, "robots", etc).
- Placés face à l'enseignant(e), les enfants devront reproduire ses gestes.
- L'enseignant(e) accomplira lentement les gestes suivants, en gardant chaque fois la posture quelques instants pour laisser aux enfants le temps de la reproduire tous, correctement ou non : lever les bras / croiser les bras — l'enseignant(e) veillera à toujours effectuer ce geste de la même façon, celle qui lui est la plus coutumière — / étendre les bras devant soi / croiser les bras / étendre les bras sur les côtés / laisser tomber les bras le long du corps / croiser les bras / mettre les mains sur la tête / mettre les mains sur le ventre / croiser les bras / étendre les bras sur les côtés / lever les bras / croiser les bras / étendre les bras sur les côtés / frapper dans ses mains.
- On ne donnera pas d'autres consignes aux enfants, ni ne commentera ou rectifiera leurs prestations.
- Les enfants seront filmés pendant l'exercice pour permettre un relevé ultérieur des occurrences. Ce relevé sera purement anonyme et statistique et les images seront détruites aussitôt après.

1. lever les bras
2. **croiser les bras**
3. étendre les bras devant soi
4. **croiser les bras**
5. étendre les bras sur les côtés
6. laisser tomber les bras le long du corps
7. **croiser les bras**
8. mettre les mains sur la tête
9. mettre les mains sur le ventre
10. **croiser les bras**
11. étendre les bras sur les côtés
12. lever les bras
13. **croiser les bras**
14. étendre les bras sur les côtés
15. frapper dans ses mains

CLB1	n° élève	3	2	8	17			9	10	12		23	14	16	5	20	6	7
2. croiser les bras (0.04)		?	*	G	G			G	G	G		G	D	D	G	G	D	D
4. croiser les bras (0.15)		?	*	G	G			?	*	?		G	D	G	G	G	*	G
7. croiser les bras (0.34)		G	*	G	G			?	D	?		G	D	G	G	G	?	?
10. croiser les bras (0.52)		?	*	G	G			?	*	?		G	D	D	G	G	?	D
13. croiser les bras (1.12)		G	*	G	G			G	*	?		G	D	D	G	G	D	?
<b>D = bras droit au-dessus</b> <b>G = bras gauche au-dessus</b> <b>? = non visible</b> <b>* = cas particulier</b>		2G / 3?	5*	5G *	5G			2G / 3?	1G / 1D / 3*	1G / 4?		5G	5D	2G / 3D	5G	5G	2D / 3?	1G / 2D / 2?

CLB2	n° élève	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2. croiser les bras (0.03)		G	Ø	D	G	G	D	G	G	G	D	G	G	D	G	G	D	D
4. croiser les bras (0.13)		G	Ø	G	G	G	D	G	G	G	D	G	D	D	G	G	D	D
7. croiser les bras (0.25)		G	G	G	G	G	D	G	G	G	D	G	G	D	G	G	D	D
10. croiser les bras (0.35)		G	G	G	G	G	D	G	G	G	D	G	G	D	G	G	D	D
13. croiser les bras (omis)																		
<b>Rappel CLB 1</b>		2G / 3?	5*	5G *	5G			2G / 3?	1G / 1D / 3*	1G / 4?		5G	5D	2G / 3D	5G	5G	2D / 3?	1G / 2D / 2?
<b>CLB 2</b>		4 G	2G 2 Ø	1D 3G	4G	4G	4D	4G	4G	4G	4D	4G	3G 1D	4D	4G	4G	4D	4D
<b>D = bras droit au-dessus</b> <b>G = bras gauche au-dessus</b> <b>? = non visible</b> <b>* = cas particulier</b>		6G / 3?	2G / 2 Ø / 5*	8G / 1D	9G	4G	4D	6G / 3?	5G / 1D / 3*	5G / 4?		9G	6D / 3G	7D / 2G	9G	9G	6D / 3?	6D / 1G / 2?
<b>Stable</b>																		
<b>Stabilisé</b>																		
<b>Instable</b>																		
<b>Autre</b>																		

#### Hachuré :

- 2/2 : peu significatif ; élève très jeune (-198 jours par rapport à la moyenne de la classe) au comportement aberrant vis-à-vis des consignes ; ses deux dernières occurrences sont néanmoins conformes
- /5, -/6, -/10 : ces 3 élèves étaient absents lors de la première séance ; leurs prestations sont stables

#### Instable :

- 14/12 : bras droit systématiquement "extérieur" lors de la première séance (geste maladroit) ; perturbations lors de la deuxième séance (avec plusieurs essais et rectifications) ; élève jeune (-77 jours par rapport à la moyenne de la classe) au comportement "immature"

#### Autre :

- 8/3 : élève plus âgée que la moyenne (+ 112 jours) ; croisement complexe systématisé lors de la première séance mais 1 variation lors de la deuxième séance ; hypothèse : elle expérimente d'autres gestes et essaie de "copier" l'enseignante (en miroir...)

Numéro	Sexe	Date de naissance (âges croissants)	Bras dominant (extérieur)	Stable
				Stabilisé
				Instable
				Autre
17 / 4	M	20/12/08	G	
2 / 2	M	10/12/08	G	
- / 6	M	06/11/08	D	
15 / -	F	30/10/08	?	non traitable
- / 10	F	22/09/08	D	
7 / 17	F	02/09/08	D	
- / 5	M	02/08/08	G	
22 / -	M	06/07/08	(G)	1 <sup>ère</sup> séance uniquement
14 / 12	F	03/07/08	D ?	
6 / 16	F	25/06/08	D	
13 / -	F	21/05/08	(G)	1 <sup>ère</sup> séance uniquement
3 / 1	M	15/05/08	G	
16 / 13	M	13/05/08	D	
12 / 9	F	23/04/08	G	
10 / 8	M	05/04/08	G	
9 / 7	F	17/03/08	G	
20 / 15	M	09/03/08	G	
4 / -	F	07/03/08	(G)	1 <sup>ère</sup> séance uniquement
5 / 14	F	07/03/08	G	
8 / 3	F	28/02/08	G	croisement complexe
1 / -	M	27/02/08	(G)	1 <sup>ère</sup> séance uniquement
21 / -	F	01/02/08	(G)	1 <sup>ère</sup> séance uniquement
23 / 11	M	31/01/08	G	
19 / -	M	16/01/08	?	non traitable

24 élèves : 12 M + 12 F  
22 résultats traités : 11 M + 11 F  
6 D (bras droit dominant) : 2 M + 4 F  
16 G (bras gauche dominant) : 9 M + 7 F



ANNEXE 10.  
 "UE PRATIQUE THEÂTRALE"  
 Fiche planning pour le second semestre 2011-2012

<b>date</b>	<b>séance</b>	<b>titre</b>	<b>contenu</b>
27.01.12	<b>1</b>	<b>le groupe</b>	Accueil, présentation UE, organisation, biblio, etc
			Exercices corporels et respiratoires, bain sonore, machines
			Mimes (cartes Lieux), impros en équipes (cartes Lieux, Caractères, Répliques)
17.02.12	<b>2</b>	<b>l'espace</b>	Exercices corporels et respiratoires, mimes (cartes Lieux +...)
			"De l'espace matériel à l'espace de la fiction"
			<i>Le médecin malgré lui</i> acte I scène 2
02.03.12	<b>3</b>	<b>le corps</b>	Exercices..., postures et voix, personnages
			Jeux : statues, marionnettes, miroirs, etc
			Tableaux vivants, etc
09.03.12	<b>4</b>	<b>la voix</b>	Exercices + vocaux + percussions corporelles + chant...
			Jeux : gromelo, interprète, imitations, etc
			Déclamations, etc ("20 textes")
16.03.12	<b>5</b>	<b>impros</b>	Exercices..., réactivité ( <i>Brèves de comptoir</i> )
			Impros (cartes, accessoires, etc)
			Matches d'impro
23.03.12	<b>6</b>	<b>théâtre forum et marionnettes</b>	Exercices...
			Théâtre forum
			Les marionnettes
27.04.12	<b>7</b>	<b>textes</b>	Présentation d'un corpus, organisation, choix du support
			Organisation des équipes et des projets
			Elaboration
04.05.12	<b>8</b>	<b>répétitions</b>	Mise en œuvre
			Répétitions...
			Répétitions...
11.05.12	<b>9</b>	<b>répétitions</b>	Répétitions...
			Répétitions...
			Répétitions...
24.05.12	<b>10</b>	<b>réalisation</b>	Représentations
			Représentations
			Bilan et clôture

ANNEXE 11.  
"UE PRATIQUE THEÂTRALE"  
Trois témoignages d'étudiantes en Master 1 préparant le CRPE

"J'ai choisi le théâtre comme UE de diversification pour plusieurs raisons : d'une part pour combattre mes vieux démons et découvrir ce qu'est le théâtre du point de vue de l'acteur, et d'autre part pour transposer le théâtre dans le contexte de la pratique de professeur des écoles.

Ce que m'a apporté l'UE de diversification sur un plan personnel : J'ai fait de la danse tardivement, mais pendant plusieurs années. Cette affaire m'arrangeait bien dans la mesure où je n'avais pas besoin de parler. Seul le corps s'exprimait au travers d'un gestuel. Magique ! Adolescente, on m'a conseillé de faire du théâtre pour vaincre ma timidité. Parce que m'exprimer en public était une vraie torture parfois. Bref, les années passant on prend de l'assurance. Cela étant, j'étais curieuse de venir voir la formation que vous proposiez dans le cadre de l'IUFM, étant donné que je me reconvertis aujourd'hui dans un métier où je vais devoir me "mettre en scène", ou du moins m'exposer et surtout parler toute la journée ! Le résultat a été très enrichissant, sur un plan technique : les exercices de respiration, de relaxation, les impros, les machines... Toutefois je suis restée en posture d'observation durant toute la session, et ma timidité m'a rattrapée, quel dommage ! J'ai eu du mal à me lancer dans des improvisations, même si parfois l'envie ne manquait pas. Mais, en terrain inconnu, j'ai eu besoin d'observer avant d'agir. Néanmoins, je reste sur ma fin quant à la pratique, mea culpa. J'aurais aimé jouer davantage de petites scènes pour prendre confiance. Je constate aussi que comme tout art, le théâtre demande beaucoup de travail, et je reste un peu frustrée quant au manque de travail que j'ai fourni pour ma représentation, ce qui a dû se ressentir dans mon jeu hésitant. Le travail permet de cadrer, et dans ce cadre on peut se laisser aller au jeu et pourquoi pas à l'impro. Malgré cela, je pense avoir tiré le bénéfice de votre formation au niveau de ma voix. J'ai appris à la faire partir du ventre et non de la gorge, afin d'être plus audible. Et la cerise sur le gâteau, j'ai pris du plaisir à m'exprimer vocalement, et c'est beaucoup pour moi.

La transposition sur le plan professionnel en tant que future (je l'espère) professeure des écoles : Lorsque j'ai pris la classe de CP pendant mon deuxième stage de SOPA, je me suis vite rendu compte que placer ma voix était très important. Au bout de la première heure de leçon, je me suis fait mal à la gorge. J'ai compris qu'il était urgent de placer et moduler ma voix, afin de la préserver. Au cours des quinze jours de stage, je m'en suis bien sortie, puisque j'avais réglé ce problème très vite. Instinctivement, je me suis baladée parmi les enfants dans la classe, en gérant l'espace de façon à être présente pour chacun d'entre eux. Lorsque j'ai eu besoin de me mettre en scène, ce fut lors de mon premier stage SOPA avec des petites sections de maternelle. C'est arrivé lors du récit d'un conte, j'ai mimé et modulé ma voix, et ce sont les yeux des enfants qui servaient de baromètre pour valider mon jeu ou pas. Au niveau pédagogique, le théâtre (comme la danse) devrait être plus présent à l'école. Car je pense qu'il serait fédérateur pour plusieurs raisons : dans un premier temps donner confiance à l'élève en difficultés scolaires en le plaçant au même niveau que le bon élève de la classe. Faire jouer tous les élèves d'une classe c'est éliminer la discrimination et la compétition des bonnes notes. Car les mettre en situation de jeu de rôles les uns par rapport aux autres, leur permettrait de se côtoyer et d'échanger autrement, de façon plus ludique et valorisante. En transversalité avec la maîtrise de la langue, c'est aider les plus faibles à travailler leur texte, en le lisant d'abord correctement, puis en le retenant par cœur en le jouant à travers une mise en scène. Le théâtre peut apporter à des élèves le goût des mots, en les faisant jouer avec leur signification au travers de différentes intonations. Comme pour les adultes, leur apprendre à placer leur voix, respirer, regarder et "affronter" le public. Puis le théâtre combine aussi des instants plaisants autour du maquillage et la création des costumes. Ce sont des moments magiques, où l'élève est acteur et organisateur de l'événement, une responsabilité à part entière pour certains. Et pourquoi ne pas faire naître des vocations autres qu'à travers les mathématiques et le français : écrivain, comédien, poète..." H.C. 2012-2013. Débutante absolue.

"Le monde du théâtre m'est d'abord apparu comme un monde de mots. Lors de mes études de lettres modernes, j'ai appris à apprécier un texte dramatique pour sa valeur, pour sa force littéraire. *Titus et Bérénice* de Racine ou *Antigone* d'Anouilh sont des textes qui m'ont éblouie à la première lecture et qui m'éblouissent toujours. Mais justement, il ne s'agit que de lecture. Je m'aperçois aujourd'hui que je lisais ces pièces comme des romans. Au théâtre, le statut d'étudiante me permettant rarement de jouer d'une place proche de la scène, j'ai toujours observé avec admiration des décors, les costumes et les postures des personnages. Mais j'ai rarement été émue ou intriguée par le jeu d'un comédien. Je m'aperçois alors que je regardais ces pièces comme on regarde un tableau. Or le théâtre n'est fait ni de personnages de papier ni de protagonistes de peinture. Ce sont bien des hommes qui, par des détails techniques et des émotions travaillées, donnent vie à un texte et à un personnage. Le jeu de l'acteur est l'essence de la représentation dramatique et c'est ce que j'oubliais trop souvent. En choisissant l'UE diversification "Pratique théâtrale", c'est ce côté de l'art dramatique que j'ai voulu explorer. La première chose qui m'a marquée, c'est la longue préparation à laquelle nous nous sommes livrés avant d'entrer dans des exercices plus proprement théâtraux. D'une part, cela m'a permis de prendre conscience de mes mouvements, de ma respiration et de ma voix, choses auxquelles je ne fais jamais attention d'ordinaire. Mais j'ai surtout compris l'importance de ces exercices quand, une fois passée aux mises en scènes qui suivaient, j'étais comme totalement désinhibée. Aucune honte, aucune gêne lorsqu'il s'agissait de faire des mouvements peu ordinaires et d'émettre des sons étranges devant le groupe. Les exercices de Qi Gong m'ont également marquée. La sérénité dans laquelle je suis trouvée après m'a impressionnée (je n'ai jamais cru aux vertus de ce genre d'activité avant de la pratiquer). Il m'a semblé qu'après ces exercices, mon corps et mon esprit étaient prêts à devenir ceux d'un autre personnage. Mais j'ai également appris que ce personnage ne naît pas *ex nihilo*. Il doit avoir certaines caractéristiques, une façon singulière de parler, de se mouvoir qui lui donnent corps en quelque sorte et qui permettront au public d'en saisir la singularité et de le différencier des autres protagonistes. Or la deuxième chose que j'ai apprise pendant ce cours, c'est que pour donner de telles caractéristiques à son personnage, l'acteur ne doit pas simplement agir selon son imagination. Il doit aussi maîtriser différentes techniques.

Il y a toutefois une chose que j'ai trouvée étrange. J'ai beaucoup apprécié l'extrait du *Faust* de Paul Valéry. J'ai eu l'impression, malgré le sourire de protection que je n'ai pas complètement su chasser de mes lèvres, que mon esprit était presque entièrement dédié au personnage ce qui, en soi, n'est pas négatif. Mais ce qui m'a intriguée, c'est l'état d'esprit dans lequel je me suis trouvée après avoir interprété ce personnage : j'avais envie de continuer, comme si je n'arrivais pas à m'en débarrasser, comme si j'avais vécu les émotions du personnage. Ainsi, parmi toutes les choses que j'ai apprises ou qui m'ont marquée lors de ce cours, j'aimerais préciser celles que j'aimerais réinvestir dans mon enseignement lorsque je serai en charge d'une classe. Tout d'abord, il me semble important que les enfants prennent conscience de leur corps, de leur voix et des effets qu'ils peuvent produire : le rire, l'étonnement etc. De plus, si les exercices peuvent leur permettre de se sentir plus à l'aise devant un groupe, je les mettrai en œuvre au sein de ma classe. Par ailleurs, si, en leur faisant vivre les émotions d'un personnage, le théâtre peut permettre aux élèves de mieux comprendre et accepter autrui, c'est aussi quelque chose que j'aimerais développer avec eux."

L.S. 2012-2103. Débutante dans la pratique.

"Le théâtre a toujours été, pour moi, un plaisir. Que ce soit dans la pratique durant 4 ans, ou en tant que spectatrice, j'ai toujours aimé cet art ancestral, si particulier et si unique. Malgré cela, j'ai cessé de suivre des cours depuis plusieurs années et l'occasion de renouer avec le théâtre grâce à l'UE de diversification de l'IUFM m'a enchantée. J'ai particulièrement aimé découvrir les exercices corporels de relaxation et d'échauffement mis en place lors des cours. Je n'avais jamais rencontré ce genre d'échauffement auparavant et j'ai trouvé cela parfaitement adapté et intéressant. J'aurais cependant parfois diminué un peu le temps de ces échauffements afin d'aller plus directement vers la pratique théâtrale, qui m'attirait particulièrement. Le premier cours m'a beaucoup plu et particulièrement « la machine infernale ». Cette activité m'a montré que l'on pouvait faire quelque chose de très original et de drôle à regarder, créer une véritable histoire, sans préparation ou concertation préalable : qualité de l'art théâtral en général finalement. Dans la même lignée de cet exercice, j'ai beaucoup aimé le cours basé sur l'improvisation car il m'a permis de ressentir des sensations un peu évanouies avec mon arrêt des cours de théâtre. L'exercice pendant lequel nous devons lire l'un des textes farfelus de manière énervée, enthousiaste, apeurée, etc m'a vraiment plu. J'ai apprécié changer de personnage, de minute en minute, sans avoir le temps d'y réfléchir ou de me préparer. Le cours sur l'utilisation de la voix m'a également particulièrement marquée. En effet, lors de l'exercice où j'étais dos à dos avec une autre élève, les yeux bandés, et que tous les autres nous tournaient autour en faisant des bruitages sur le thème de la joie, j'ai ressenti un sentiment très étrange, à l'opposé de la joie : la peur. Le fait de ne rien voir et la cacophonie tournante autour de moi ont sûrement participé à cette sensation et les rires de mes camarades me semblaient finalement plus diaboliques qu'autre chose. Ce fut impressionnant de me laisser prendre au jeu de la sorte. Maintenant que la représentation est passée, je peux dire que j'ai adoré m'investir dans ce projet qui fut un véritable travail d'équipe mais également d'imagination. L'écriture du texte fut quelque chose de très intéressant et j'en garderai un très bon souvenir, tout comme de la représentation en elle-même et des répétitions. J'ai beaucoup aimé monter cette saynète du début à la fin, c'est-à-dire du moment où l'idée est née, à la représentation, en passant par l'écriture, la mise en scène et les répétitions. Le moment de la représentation est même passé trop vite tellement le plaisir était présent et les très bons retours que nous avons eu des gens présents nous ont prouvé que notre investissement nous avait permis de présenter quelque chose de très bien et très concret. Le stress présent avant notre entrée sur scène s'est évaporé dès que je me suis retrouvée face au public et les encouragements et les rires de celui-ci furent très motivants. Me replonger dans cet univers dans lequel je ne m'étais pas plongée depuis des années m'a procuré un plaisir fou et je ne regrette absolument pas d'avoir choisi cette option. Pédagogiquement, je pense que le théâtre est un domaine que tout enseignant peut utiliser dans le cadre de la classe. En effet, selon l'âge des enfants, beaucoup d'activités sont faisables et peuvent permettre d'aboutir à des objectifs concrets. En effet, je pense que cela peut développer de manière considérable la créativité et l'imagination des élèves, par exemple dans le cas où l'on propose aux enfants d'imaginer une petite situation ou saynète. Je pense que cela peut leur permettre de se lâcher au moment de la représentation et de vivre des moments très constructifs sur le plan psychologique mais aussi sociologique. Cela peut également aider à développer le travail coopératif ou « de groupe » où chaque enfant doit présenter et défendre ses idées face aux autres puis où ils devront se mettre d'accord afin de créer un seul et même projet. Les enfants devront également réussir à exprimer leurs idées dans des phrases construites, afin que les autres comprennent concrètement ce qu'envisage l'élève en question. Cet objectif de langage est quelque chose de très important à l'école, notamment dans les classes de cycle 1 et de cycle 2 où cela représente l'un des objectifs principaux. La pratique théâtrale permet, selon moi, d'extérioriser tout ce que l'être humain peut avoir au plus profond de lui. C'est, selon moi, indépendamment du niveau de ceux qui la pratiquent, une activité qui peut apporter du bien être et beaucoup de plaisir. En effet, de par la multiplicité d'exercices et de jeux qu'elle propose, mais aussi grâce à tout ce qu'elle peut apporter à celui qui la pratique, que ce soit aux enfants comme aux adultes, elle est une véritable *catharsis*."

C.B. 2012-2013. Ancienne pratiquante.

ANNEXE 12.

Enseigner avec aisance grâce au théâtre (G. Quentin, 1999)

Récapitulatif des fiches



	Attention	Concentration	Confiance	Corps et posture	Dé détente	Echauffement	imaginaire	Présence	Regard des autres	Souffle et voix	Vidéo	Collectif	Individuel
1	L'ancrage au sol			*						*		*	*
2	Articulons	*								*		*	*
3	L'aveugle et son guide	*	*									*	
4	La bouteille soûle	*	*						*			*	
5	Le conte collectif	*	*				*					*	
6	Le contrôle du temps et de l'espace		*			*		*				*	
7	La course folle de l'aveugle			*					*		*	*	
8	Le développement du souffle			*						*		*	*
9	La direction des voyelles	*								*		*	*
10	La "dominante"	*		*				*	*		*	*	*
11	Echauffement classique en posture debout			*		*		*				*	*
12	Echauffement rapide			*		*		*				*	*
13	L'écho des voyelles et des diphtongues			*	*	*				*		*	*
14	L'entrée en scène	*	*	*	*			*	*		*	*	
15	Le film doublé	*	*				*	*			*	*	
16	Son image dans le miroir	*	*	*		*					*	*	
17	L'improvisation à partir d'objets	*	*	*			*	*				*	
18	Les improvisations à thème	*	*	*	*			*	*			*	
19	L'interprète	*	*	*	*			*	*	*		*	*
20	La "lévitation"			*	*	*	*	*	*			*	*
21	Le "maaa" et ses résonateurs		*	*	*					*		*	*
22	Marche et contact par le regard	*	*	*	*			*	*			*	
23	Marches	*	*	*	*	*	*	*			*	*	*
24	Des massages utiles			*	*							*	*
25	La méthode des images	*	*				*					*	
26	Le miroir à vingt centimètres	*	*	*		*					*	*	
27	La mise en scène d'un texte en vidéo	*	*	*			*	*		*	*	*	
28	Le "mmmh" et les résonateurs de la tête		*							*		*	*
29	Le "oooo" et les rapports entre résonateurs et posture	*		*					*			*	*
30	S'ouvrir ou se fermer		*	*	*			*	*			*	*
31	Posture et improvisation	*	*	*	*		*	*		*		*	*
32	Le présentateur	*	*	*			*	*	*			*	*
33	Présentation	*	*					*	*			*	*
34	La relaxation active			*	*	*	*					*	*
35	Relaxation assistée par un partenaire			*	*	*						*	*
36	Relaxation en posture couchée			*	*	*	*					*	*
37	Respiration abdominale en posture couchée	*		*	*				*		*	*	*
38	Respiration abdominale en posture debout		*	*	*				*		*	*	*
39	Respiration dynamisante			*	*	*	*	*	*	*		*	*
40	La sculpture à deux et l'atelier des sculpteurs	*	*	*			*				*	*	
41	Le souffle commun	*	*					*	*	*		*	
42	La surenchère			*				*	*	*		*	
43	Les trois cercles		*	*			*	*	*	*	*	*	*
44	Le "trou"		*	*			*	*	*	*	*	*	*
45	La visualisation en état soporoliminal	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
46	De la voix blanche à la voix projetée	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*



## ANNEXE 13.

### « Représentations linguistiques et culturelles, stéréotypes »

#### **Contexte :** "Anglais à l'école primaire- formation qualifiante"

public : 15 enseignants titulaires du 1er degré en poste en cycle 3 ou en CE2 et non encore titulaires de l'habilitation.

*La séance considérée s'est déroulée le vendredi 24 novembre 2006, de 14h15 à 14h45 ; elle s'inscrivait dans le cadre d'une intervention des formateurs IUFM Corps et Voix visant à sensibiliser les stagiaires aux phénomènes vocaux (phonologiques, phonétiques et phonopraxiques) mais aussi aux implications corporelles, psychologiques et socioculturelles des apprentissages linguistiques.*

#### **Dispositif :**

##### ▪ **Matériel :**

— cartes "langues" répertoriant quelques univers culturels/linguistiques :

CHINOIS / JAPONAIS / ARABE / SUEDOIS / ALLEMAND / RUSSE / BANTOU / BAMBARA / SIOUX / BASQUE / TURC / GREC / ITALIEN / LATIN / TAHITIEN / CORSE / ARAMEEN / YIDDISH / TIBETAIN / COREEN

— cartes "situations" :

A LA BANQUE / A LA GARE / CHEZ LE MEDECIN / AU COMMISSARIAT / AU MAGASIN / AU ZOO / SUR UN RADEAU / A LA POSTE / EN CLASSE / AU RESTAURANT / DANS UN VAISSEAU SPATIAL / DANS UN PALACE / DANS UN TRAIN / A L'HOPITAL

##### ▪ **Consignes :**

— 2 participants (ou 3)

— on tire une carte "situation" commune

— chacun tire une carte "langue" (si c'est une langue connue, on en tire une autre)

— après une brève concertation (répartition des rôles et spécification des personnages, point de départ, canevas sommaire), les participants doivent improviser une saynète (2 à 3 mn environ) avec dialogues "imaginaires".

— les spectateurs devront :

- tenter de deviner les langues simulées (*seul ce point sera commenté ici*)
- tenter de deviner les situations représentées
- tenter de deviner la teneur des propos échangés
- caractériser les personnages

##### ▪ **Objectifs :**

Clarifier les stéréotypes linguistiques/culturels et voir comment ils se manifestent, au codage comme au décodage (attitudes et postures, processus phonatoires, éléments linguistiques, éléments culturels et psychologiques)

#### **Analyse :**

##### ▪ **Occurrences :**

1. sur un radeau / grec + bantou
2. à la banque / arabe + corse
3. au restaurant / tahitien + basque
4. en classe / portugais + russe

##### ▪ **Résultats :**

- Identification des langues (chaque spectateur est invité à proposer une réponse, et une seule ; ci-dessous, on ne signalera que les réponses majoritaires plus ou moins pertinentes, ou les erreurs les plus significatives) :

- cas 1 : **grec** [indices lexicaux et morphosyntaxiques] + **une langue négro-africaine** [indices phonopraxiques et corporels]
- cas 2 : **arabe** [indices lexicaux et phonopraxiques] (mais la situation est interprétée comme "une scène de marché") + **corse non repéré** ; aucune proposition solide
- cas 3 : **tahitien** [indices corporels, culturels et représentations phonopraxiques] + **basque non repéré** ; propositions : italien, espagnol [indices morphosyntaxiques]
- cas 4 : **portugais** [indices lexicaux, morphosyntaxiques et phonopraxiques] + **russe** [indices lexicaux et psychologiques/comportementaux]

□ **Commentaire :**

- les stratégies de codage/décodage s'appuient sur des notions linguistiques telles que celle de "familles de langues", mais elles révèlent des erreurs remarquables ; ainsi le groupe des langues romanes (marqueurs morphosyntaxiques et/ou lexicaux) est-il abusivement étendu au grec (englobé dans une pseudo-parenté "méditerranéenne") et même au basque, rapproché de l'espagnol (la proximité géographique induit une pseudo-proximité linguistique). A contrario, le corse semble exclu du groupe. On notera d'ailleurs que les deux langues régionales du territoire français semblent ici étonnamment peu connues. Les langues négro-africaines semblent elles indifféremment noyées dans un vaste ensemble flou.
- les éléments socioculturels et les traits corporels et comportementaux trahissent des stéréotypes dont on remarquera que si certains attestent d'une longue existence (pour n'en citer qu'un : le "primitivisme" africain), d'autres semblent émaner d'une actualité relativement récente (le corse n'est plus caractérisé par sa "traditionnelle" paresse mais par une agressivité qui semble plus devoir aux "indépendantistes cagoulés" qu'aux anciens bandits d'honneur ; le russe n'est plus le noceur aristocrate exubérant ou le "camarade" soviétique, mais le semi-marginal renfrogné ; quant à l'arabe, on le conçoit derrière un étal de marché, mais pas derrière un guichet de banque...).
- les éléments phonopraxiques semblent pouvoir être répartis en deux catégories :
  - certains s'inscrivent dans une économie corporelle générale, le geste praxique "accompagnant" les phénomènes sensori-moteurs (ondulations corporelles et "ondulation" linguale pour le tahitien, arrondissement gestuel et postérieures arrondies pour le bantou, fermeture corporelle et segmentation phrastique pour le russe)
  - d'autres semblent vouloir traduire l'"étrangeté praxique" du système concerné (gutturales de l'arabe, labiodentales + dentales du grec, diphtongues du portugais).

Relevé des éléments de codage / décodage repérés :

traits langues	lexicaux	morphosyn- taxiques	phonétiques/ praxiques	corporels	sociocultu- rels	psycholo- giques	autres
arabe	<i>chouf</i>		gutturales	gestuelle "ouverte"	langue incompatibl e avec la fonction "banquier" <sup>1</sup>	volubilité	
bantou	* <i>bwana</i>		voyelles, arrondies, postérieures	roulements d'épaule, gestes arrondis	"primiti- visme"		postulat d'une langue négroafricaine générique ?
basque		*-o/a (cf. item autres)		gestes brusques	montagnes, film <i>Ramuntcho</i>	rusticité	assimilation à l'espagnol par proximité géographiq ue
corse				rectitude, "tenue" corporelle	couteau	agressivité, susceptibilité, "machisme"	
grec	<i>kallimera</i>	-os/ê	labiodentales +dentales, [r] apical				
portugais	* <i>padre</i>	-o/a	diphthongues, arrondies, postérieures, [r] apical	rectitude, "tenue" corporelle <sup>2</sup>		sérieux	
russe	<i>da</i> * <i>nein</i>	* unités phrastiques fortement segmentées	tonalité grave	repliement, fermeture		laconisme, renfrognement	
tahitien			liquides, musicalité intonative	ondulations (bras, hanches)	danse ( <i>tamouré</i> )	gaieté	

\* l'astérisque signale les traits non pertinents (confusions, approximations,...)

<sup>1</sup> la remarque concerne les processus de décodage

<sup>2</sup> l'attitude est certainement aussi due au rôle tenu (enseignant)

ANNEXE 14.

Questionnaire proposé aux Professeurs des Ecoles de 1<sup>ère</sup> année dans un stage "Phonologie" du Groupe Départemental Maternelle

1. Combien une syllabe française peut-elle compter de voyelles écrites ? Et de voyelles prononcées ?
2. Combien une syllabe française peut-elle compter de consonnes prononcées ?
3. Combien une syllabe française peut-elle compter de consonnes occlusives prononcées ?
4. Combien y a-t-il de syllabes dans les mots suivants : janvier / février / lion / Lyon / caméléon / caoutchouc / redevenir / hélicoptère / anticonstitutionnellement ? Pourriez indiquer les frontières graphiques de ces syllabes ? Et leurs frontières phonétiques ? Pourriez-vous transcrire ces mots en API ?
5. Qu'est-ce qu'une voyelle nasale ? A quelle voyelle orale peut-on associer chaque voyelle nasale du français ?
6. Classer les phonèmes suivants et justifiez vos choix :  
[b] [z] [u] [n] [t] [a] [d] [s] [m] [v] [p] [e] [i] [f] [w]
7. Pourriez-vous encore affiner le classement précédent ?
8. Comment faites-vous pour distinguer à la prononciation "léger" de "lécher" ? "robe" de "Rome" ? "bâche" de "bêche" ?
9. Que penser d'un élève d'origine maghrébine (on parle arabe à la maison) de CE2 qui, en dictée, a écrit "cobé" au lieu de "copain" ? Comment expliquer son erreur ? Comment l'aider à surmonter cette difficulté ?
10. Une jeune enseignante initiant oralement ses élèves de GS à l'espagnol leur a fait remarquer que les adjectifs de couleur "vert" (en français) et "verde" (en espagnol) étaient "presque pareils" ; qu'en pensez-vous ?

## ANNEXE 15.

Cognard, A. (ND). *La voie du corps*.  
<http://www.3aikido.org/kobayashi-sensei>

La pratique de l'aïkido de Kobayashi Hirokazu (1929-1998), élève du fondateur Ueshiba Morihei (1883-1969)<sup>1</sup>, implique une utilisation du corps qui va bien au-delà du simple contrôle de celui-ci par la volonté ou le développement de réflexes. O Sensei Morihei Ueshiba avait conçu ses techniques par analogie avec les mouvements de la nature, en particulier en observant l'eau<sup>1</sup>. Selon sa conception du mouvement, ce dernier doit suivre une spirale d'énergie (*meguri*<sup>2</sup>) qui s'exprime autour du centre d'énergie vitale (*seika tanden*<sup>3</sup>). Il utilise les forces centrifuges et centripètes et la vitesse qu'elles produisent pour la mise en déséquilibre de l'attaquant, associées à un système de torsion, de rotation ou d'hyperextension des articulations du corps de celui-ci qu'un déplacement d'esquive approprié a permis de saisir tout en évitant son attaque. Il développe une idée d'harmonie et d'esthétique universelle qui fait largement appel au fond de la culture japonaise (*shochikubai*<sup>4</sup>, *wabisabi*<sup>5</sup>) et à une conception mystique du monde inspirée plus particulièrement par la doctrine d'Omotokyo<sup>6</sup>, laquelle avait tardivement évolué vers une idéologie pacifique après bien des tribulations. La non-violence de cet aïkido résidait dans le fait de ne pas s'opposer physiquement à la force de l'attaque mais de la détourner pour la conduire à un point où l'attaquant était dominé par la conjonction du savoir-faire technique, de la souplesse, de l'esprit de non résistance et d'unité avec le monde. Cette dernière notion renvoyait à une attitude de la conscience psychique que Morihei Ueshiba décrivit de manière assez évasive comme une capacité de s'unir avec la totalité universelle, faculté qu'il aurait développée par son entraînement et sa prière. En ce qui concerne la prière, il chantait quotidiennement les *norito*<sup>7</sup>, faisait des ablutions purificatoires mais il incluait aussi dans sa pratique des gestes rituels tirés des pratiques d'Omotokyo et du shinto (*misogi*<sup>8</sup>). Il développa deux idées très intéressantes dans le contexte martial.

- **Le conflit est créateur.**
- **La seule victoire juste, c'est celle qui ne fait pas de vaincu**

(...)

<sup>1</sup> Les arts martiaux asiatiques sont souvent fondés sur l'observation des animaux au combat

<sup>2</sup> *Meguri* : ce mot japonais signifie tourner, conduire en cercle

<sup>3</sup> Mot japonais désignant un point du corps, situé sur l'abdomen, qui est considéré comme le centre énergétique de l'homme. C'est un emploi relâché que d'utiliser le mot *hara* qui signifie ventre. *Seika tanden* peut être traduit textuellement par : « le point rouge vermillon ». Dans les arts martiaux chinois, on parle de *dentian*

<sup>4</sup> *Shochikubai* : expression sino-japonaise pour dire *ume take matsu*, soit le prunier, le bambou, le pin. Ces arbres sont des symboles qu'utilisent tout aussi bien le confucianisme, le taoïsme, le shinto et le bouddhisme. Le prunier exprime l'idée du retour des forces vives, du cycle des saisons. Le bambou signifie l'alternance de la force et de la souplesse, le pin, la force permanente. On relie le prunier à la terre, le bambou à l'homme, et le pin au ciel. Cette trinité *shochikubai* est garante de prospérité et de bonheur

<sup>5</sup> *Wabisabi* : c'est un concept que l'on trouve systématiquement dans l'expression artistique japonaise. L'expression signifie à la fois patine et rouille. Elle traduit une esthétique nostalgique

<sup>6</sup> *Omotokyo* : textuellement « église de la grande origine ». Cette secte appartient à ce que l'on a nommé au Japon les nouvelles religions. Elle a été créée par Deguchi Onisaburo d'après des révélations faites par une femme, Deguchi Nao, qui se disait inspirée par une divinité du nom de Ushitora no Kunjin. La secte, sous l'impulsion de Deguchi Onisaburo, eut des démêlés sérieux avec le gouvernement japonais. L'attitude fascisante de son leader, les tentatives faites pour installer par la force une colonie en Mandchourie, la persécution et l'élimination des adeptes voulant quitter la secte et les attaques incessantes contre l'empereur suffirent largement à l'expliquer. Après la seconde guerre mondiale, Omotokyo fit un grand autodafé et réécrivit son histoire pour se donner une apparence de respectabilité. Néanmoins, des écrits tels que « *Fude no saki* » témoignent indubitablement de la vision ultra-nationaliste et sectaire du révérend Deguchi

<sup>7</sup> *Norito* : terminologie propre au shinto pour désigner la prière psalmodiée qui constitue généralement une invocation des divinités (*kami*) fondatrices du Japon

<sup>8</sup> *Misogi* : ensemble de gestes rituels accomplis au début du cours d'aïkido



Ueshiba Morihei fait appel à trois types de notions pour parvenir au contrôle de l'adversaire :

- le corps doit être entraîné et consolidé par des pratiques spécifiques
- l'esprit doit être ouvert à une conception de soi et du monde par la pratique religieuse et une gestuelle ritualisée, propice au développement de la compassion. (influence bouddhiste ?<sup>9</sup>)
- la conscience doit s'appliquer à faire faire au corps les mouvements justes, c'est-à-dire ceux qui, suivant l'observation de la nature, ne sont pas porteurs d'une violence propre à l'humain.

(...)

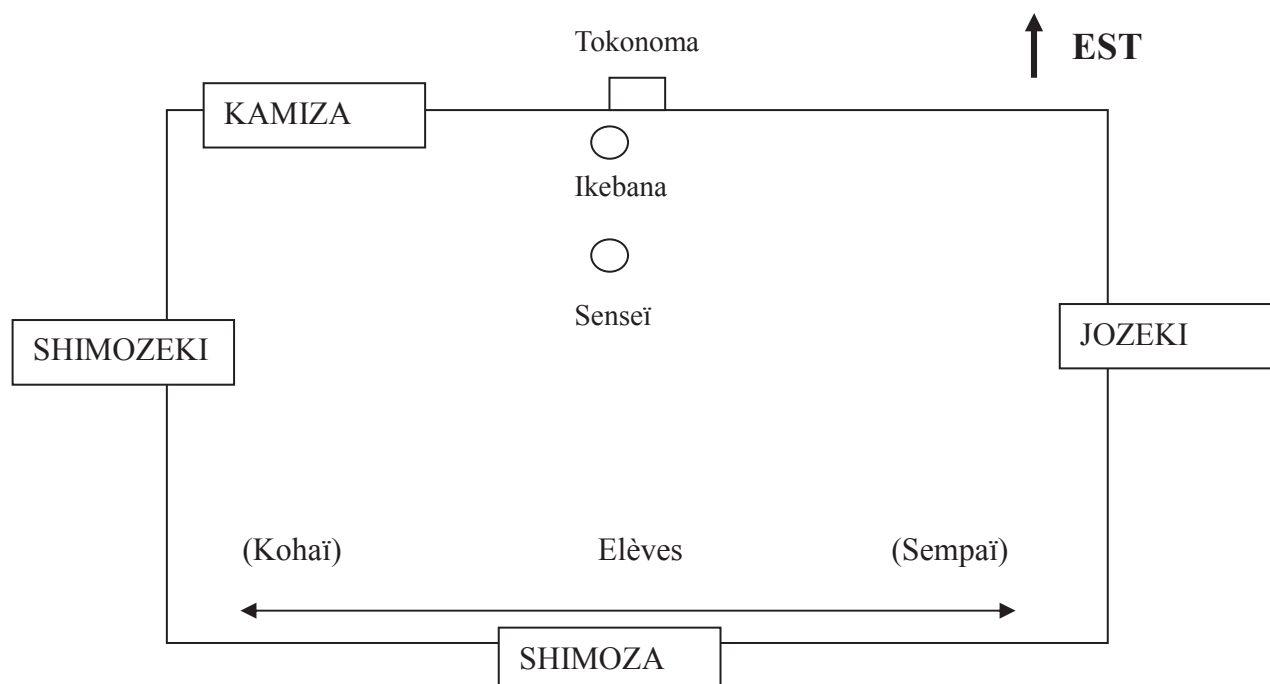
Kobayashi Hirokazu est mort en août 1998. Il a dispensé un enseignement conforme à la tradition japonaise en ce qui concerne la méthode. Il a démontré beaucoup, rarement expliqué et utilisé plus souvent la métaphore que le discours rationnel. L'enseignement passait par le silence, le corps et le ressenti. Cependant, il précisa verbalement et très fréquemment certains points en rapport avec l'éthique de l'aïkido :

- l'aïkido n'appartient à personne, le fondateur l'a voulu universel et non pas exclusivement japonais,
- l'aïkido n'est en aucun cas un sport mais ne saurait dévier du budo.
- l'aïkido n'est lié à aucune religion, pas plus le shinto que le bouddhisme ou qu'Omotokyo et il ne peut, en aucun cas, être une religion,
- dans l'aïkido, on ne se défend pas, on ne prend pas de garde, on ne regarde pas l'attaque ; on ne domine pas, ne se soumet pas et l'on ne fait pas de compromis,
- la seule stratégie, c'est que le cœur de l'agresseur change quand il nous touche « aite no kokoro kawaru ». Pour cela, il faut donner avant de recevoir,
- l'aïkidoka doit se concentrer avant tout sur deux points : ne jamais blesser l'attaquant, penser que celui qui attaque fait un appel à l'aide, une demande d'amour, qu'il utilise le dernier moyen possible, quand le conflit a coupé toute relation, pour recréer un lien,
- l'aïkidoka doit remercier de l'attaque et accomplir le geste qui fait du bien à tout.

---

<sup>9</sup> Contrairement à ce qui est souvent dit, Ueshiba Morihei n'avait aucune affinité avec le bouddhisme en général pas plus qu'avec le bouddhisme zen. Cependant, le Japon vit dans une tolérance religieuse totale et toutes les pratiques y ont un aspect syncrétique, à tel point que les temples bouddhistes comprennent des lieux de culte shinto et inversement

ANNEXE 16.  
Le dojo d'aïkido Kobayashi et ses rituels



**KAMIZA** (= siège sacré) : fond du *dojo* orienté à l'est, réservé au *tokonoma* (autel rituel dans la religion shinto) où figure le portrait du Maître (Morihei Ueshiba ou le fondateur de l'école spécifique ; ici, Hirokazu Kobayashi) et, normalement, une composition florale (*ikebana*). C'est de ce côté que se place l'enseignant (*sensei*) ; il dépose ses armes (*jo* et *bokken*) au pied du *tokonoma*

**SHIMOZA** (= siège inférieur) : avant du *tatami* (surface de travail, recouverte de tapis épais) et côté où se placent les élèves, du plus gradé ou plus ancien (*sempai*) au moins gradé (*kohai*) ; l'entrée et la sortie du *tatami* (assorties d'un salut) se font vers l'angle du *shimoza* et du *shimozeiki*

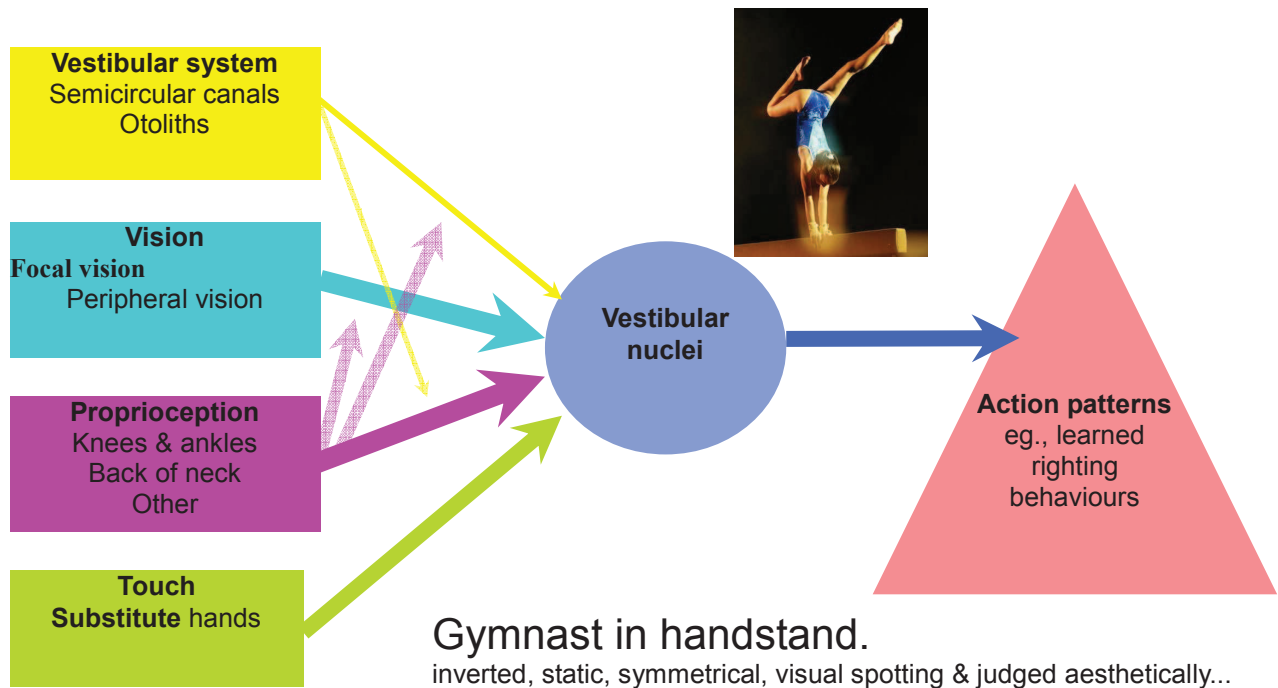
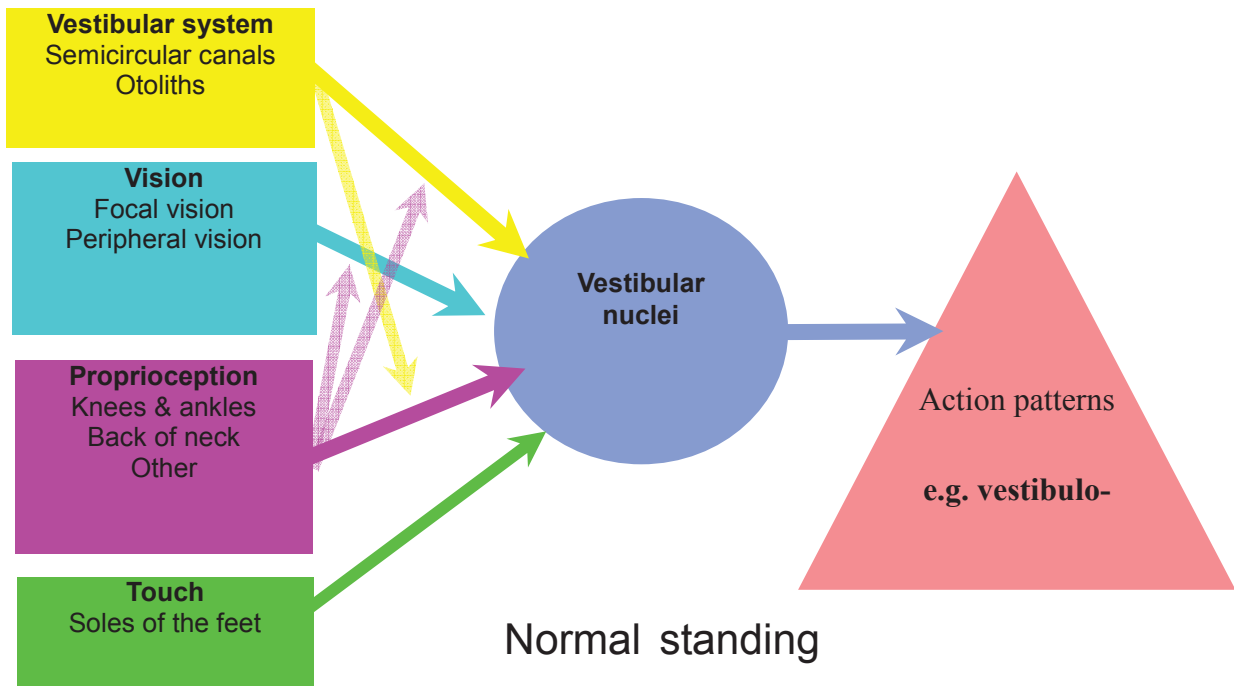
**JOZEKI** (= côté supérieur) : les éventuels hôtes de marque (lors de stages ou de passages de grades par exemple) s'installeront de ce côté

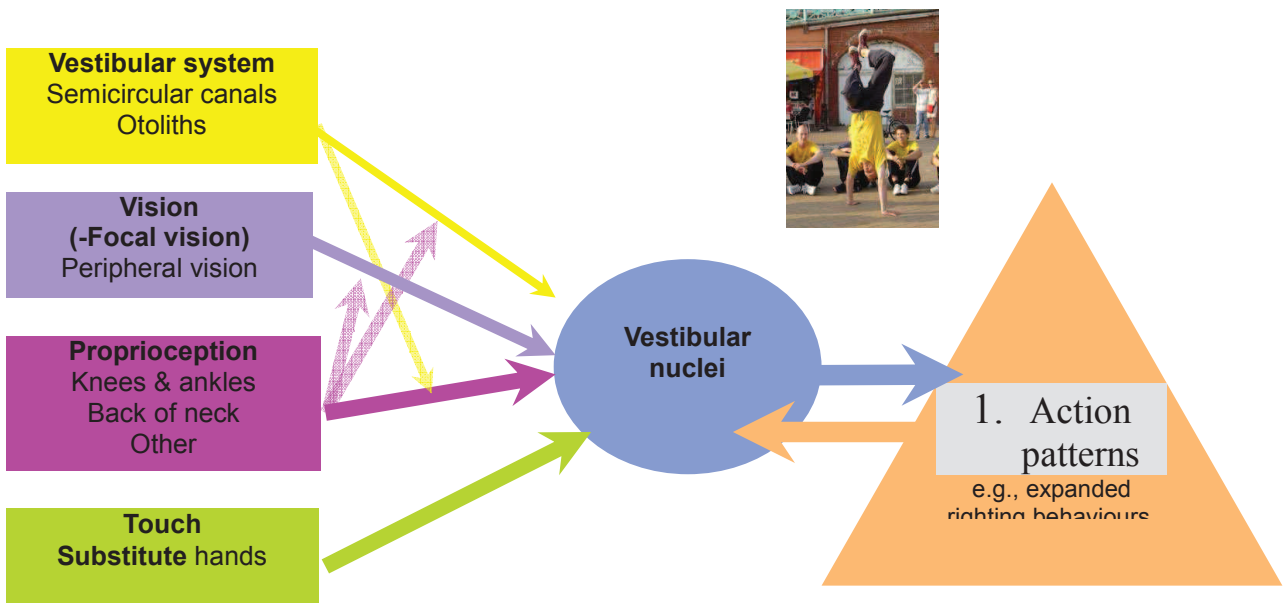
**SHIMOZEKI** (= côté inférieur) : si les exercices doivent traverser le *tatami*, ils démarreront au *shimozeiki* ; c'est là que s'installent d'éventuels visiteurs ou observateurs. Les armes des élèves sont déposées au *shimozeiki* ou au *shimoza*

Le cours commence par une méditation (*mokuso*) en *seiza* suivie d'un échange de saluts au sol (au *kamiza* puis au *sensei*) puis d'un bref rituel hérité du shinto (*misogi*). Le travail est amorcé par un enchaînement codifié d'*aïkitaïso*. Chaque technique est d'abord montrée (et éventuellement expliquée) par le *sensei* qui a choisi un *uke* (partenaire subissant la technique), puis les élèves travaillent entre eux. Chaque échange est encadré par des saluts au sol (au *sensei* ou lors de l'invitation d'un partenaire et à l'issue du temps de travail) ou debout (lors des changements de rôle entre *seme* et *uke*). Le cours se termine généralement par un temps de relaxation ou de retonification et se clôt par un rituel de remerciement (au *kamiza*, au *sensei* et entre élèves). Il est d'usage que les élèves moins gradés plient le *hakama* (large pantalon, tenue traditionnelle des samourais ; dans l'école Kobayashi, il est porté à partir du 1<sup>er</sup> dan) du *sensei*, ou d'un *sempai* avec qui ils ont travaillé ou auquel il veulent marquer un respect particulier. Les formules échangées dans toutes ces circonstances le sont en japonais (comme le nom des techniques).

ANNEXE 17.

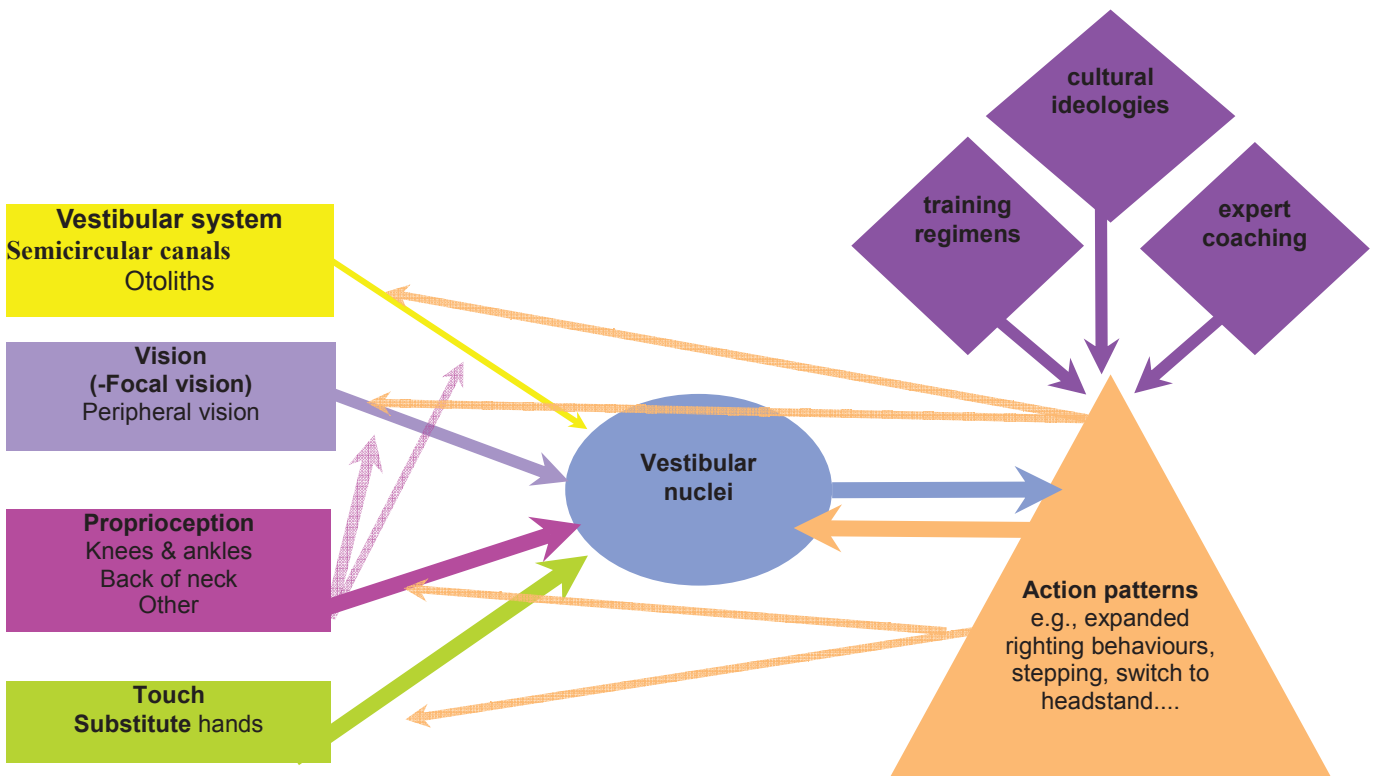
Diapositives présentées par Greg Downey le 4 juin 2009 lors du colloque "Corps en mouvement 2" à l'IUFM de Montpellier sous l'égide de l'IUFM de Montpellier, de l'UM1 et du laboratoire SANTESIH.





**Capoeirista in *bananeira*.**

inverted, dynamic, asymmetrical, vision redirected & judged practically...



**Capoeirista in *bananeira*.**

**ANNEXE 18.**  
**QU'APPREND-ON À L'ÉCOLE MATERNELLE?**  
**LES PROGRAMMES 2006-2007**  
© CNDP / XO Éditions, 2006  
— Commentaires —

Si ces Instructions Officielles accordent une place non négligeable à la Maîtrise de la Langue, la notion se décline selon des modalités diverses et tous les aspects n'en sont pas pris également en compte. Les passages les plus explicites quant aux phénomènes vocaux, semblent souvent surtout soucieux du traitement sémantique des énoncés, de la réception des productions langagières et des aptitudes sociales à la communication, ce qui est certes une excellente chose, mais qui ne peut être considéré comme une description exhaustive des processus à l'œuvre dans les actes de parole dont certains phénomènes pourtant fondamentaux (à tous les sens du terme) semblent bien oubliés. Un rapide commentaire de quelques passages significatifs permettra peut-être d'éclairer le problème.

▪ *Dans un premier temps, il s'agit simplement de créer autour de chaque enfant un contexte favorable, de l'encourager dans ses essais et de permettre les relations avec les autres.*

Sans remettre en cause la validité de cette proposition (qui rappelle la dimension sociale et interactive des apprentissages langagiers), nous ferons néanmoins remarquer qu'elle pose d'emblée le langage "autour", donc **hors** de l'enfant.

▪ *Son attention aux rythmes et aux rimes lui fait découvrir que les paroles sont composées de sons. Il peut alors comprendre comment les lettres de l'alphabet représentent ces sons dans des mots familiers et tenter de trouver (avec l'aide du maître) comment on pourrait écrire un mot simple. Pour cela, il doit avoir développé ses compétences graphiques (graphisme, écriture) et ses capacités de dessin.*

La parole est définie comme ensemble de "sons", ce qui est indéniable, mais elle pourrait tout aussi bien (et peut-être plus justement ou plus fondamentalement) être appréhendée, en la recentrant sur le sujet, comme actes moteurs (c'est bien cela d'abord que parler veut dire...) dont les sons ne sont que la résultante. Les actes moteurs sont pris en compte dès qu'il s'agit de graphie, mais la production de parole semble considérée comme un non-acte, comme si le langage était une entité immanente qui "apparaissait" dans les sujets sans que leur chair y ait part.

▪ *se déplacer, assurer son équilibre et manipuler des objets, les projeter ou les recevoir.*

Pas la moindre mention des gestes phonatoires. Or, de même que la compétence graphique peut être contrariée par la non-maîtrise de l'activité motrice (tenir le crayon...), les compétences langagières sont indissociables des processus moteurs sous-jacents.

▪ *En effet, au moment de leur première rentrée, les tout-petits ne savent souvent produire que de très courtes suites de mots et ne disposent encore que d'un lexique très limité.*

Seules les compétences énonciatives et communicationnelles sont considérées. Mais les tout-petits peuvent aussi être confrontés à des difficultés purement sensori-motrices.

▪ *Elle vise à accompagner l'enfant dans ses premiers apprentissages, à l'aider à franchir le complexe passage d'un usage du langage en situation (lié à l'expérience immédiate) à un langage d'évocation des événements passés, futurs ou imaginaires, à lui permettre de se donner enfin tous les moyens nécessaires à une bonne entrée dans l'écrit*

Très logiquement, la maîtrise des processus langagiers s'inscrit dans une logique centrifuge vis-à-vis du sujet ; mais s'est-on assuré que le sujet avait au préalable été stabilisé ?



- *Pour les plus jeunes (deux et trois ans), il s'agit, pour l'essentiel, de faciliter l'acquisition des usages les plus immédiats du langage : comprendre les énoncés qu'on leur adresse pourvu qu'ils soient « en situation », c'est-à-dire directement articulés avec l'action ou l'événement en cours ; se faire comprendre dans les mêmes conditions*

Ici aussi, on semble postuler que les compétences sociales et cognitives suffisent ; s'il n'est pas question de les minimiser, force est de constater que "comprendre" et plus encore "se faire comprendre" requièrent d'autres ressources et aptitudes.

- *créer des moments de dialogue qui engagent les plus timides à parler.*

Mettre les embarras de parole sur le seul compte de la "timidité" me paraît plus que sommaire et pourra même se révéler pernicieux !

- *L'une des difficultés de l'apprentissage de la lecture réside dans le fait que les constituants phonétiques du langage sont difficilement perceptibles pour le jeune enfant. En effet, celui-ci traite les énoncés qui lui sont adressés pour en comprendre la signification et non pour en analyser les constituants. Il convient donc de lui permettre d'entendre autrement les paroles qu'il écoute ou qu'il prononce en apprenant à centrer son attention sur les aspects formels du message.*

Encore une fois, le langage est considéré uniquement comme extérieur au sujet, celui étant uniquement mis en position de récepteur, même lorsqu'il s'agit de sa propre parole !

- ***Éducation de l'oreille aux réalités phonologiques et accentuelles***

L'oreille ne suffit pas...

- *Les activités d'écoute visent prioritairement à développer la sensibilité, la discrimination et la mémoire auditives*

Même remarque que ci-dessus ; on pourrait aussi s'intéresser à d'autres sensibilités, d'autres discriminations, d'autres mémoires...

- *L'enseignant accueille d'abord toutes les réactions que l'enfant mobilise en situation d'écoute. Les premières sont des réactions corporelles rythmiques pendant l'audition, irrépressibles et indispensables chez les plus jeunes. Les déplacements et l'imitation (parlée, jouée ou chantée) sont ensuite utilisés comme manifestations et moyens d'une écoute sélective et analytique.*

Et pourtant, l'enfant réagit d'abord avec son corps, par des phénomènes sensori-moteurs "irrépressibles" !

## ANNEXE 19.

### Adaptation de la méthode Borel-Maissonny à l'espagnol (Guinée Equatoriale) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura París, 1986 — Programas de participación y de cooperación técnica Formación de docentes en las técnicas de lectura y escritura

#### Plan de trabajo

- Ejercicios de aprestamiento insistiendo fundamentalmente con motricidad fina.
- Órganos fonadores.
- El lenguaje y su producción.
- Necesidad de aprendizaje y de comunicación.
- Enseñanza de los fonemas. Primeramente, sólo lee el maestro usando los gestos.

Se escriben oraciones pronunciadas por los niños, en el pizarrón (de acuerdo a Unidades Generadoras de Aprendizaje).

Orden más adecuado de explicación de los fonemas:

1. m, n, p, r, s, t, a, e, i, o, u.
2. Repasar los fonemas anteriores y completar.

Más adelante, leen los alumnos y el maestro. Los niños copian tres veces cada oración e interpretan por el dibujo. El aprendizaje de la lectura a través de este método, lleva un periodo aproximado de tres meses para los niños que han recibido un correcto aprestamiento previo.

#### Los gestos

- a) Mano abierta.
- b) Explosión hacia abajo (indicar con los dedos índice y pulgar, cerrando los demás).
- c) Sonido fuerte: "ca, co, cu", arco en la garganta, con toda la mano; sonido débil: "ce, ci", pulgar e índice haciendo la forma de la "c" y saliendo de la boca.
- d) Dedo índice, indicando cómo los dientes presionan la lengua.
- e) Gesto en espejo, dibujando con el dedo índice en el aire.
- f) Partir de un cuento. Imitar a un gato cuando está enojado.
- g) Sonidos: "ga, go, gu", la mano se desliza por la garganta,
- h) Taparse la boca.
- i) Dedo índice debajo del ojo.
- j) Rascarse la garganta con toda la mano.
- I) La mano sube y se hace el dibujo de la letra en el aire, en espejo, como queriendo llegar a la luna.
- II) La mano sube y hace el gesto en espejo dos veces,
- m) Mano cerrada.
- n) Con el dedo índice, como diciendo "no".
- ñ) Se arruga la nariz, con la mano se dibuja en espejo, en el aire, siguiendo "el sombrero" que tiene la letra.
- o) Dedos pulgar e índice formando un círculo y saliendo de la boca.
- p) Explosión hacia arriba con los dedos índice y pulgar.
- r) Partir de un cuento (un coche o una moto cuando arrancan), hacer vibrar la mano.
- rr) Doble vibración, explicar su uso.
- s) Partir de un cuento. Imitar al viento haciendo con la mano el gesto que corresponde a la forma de la letra (en espejo).
- t) Imitar el movimiento de una tijera con los dedos índice y mayor.
- u) Dedos índice y pulgar formando una "u" y saliendo de la boca.
- v) Imitación de un vaso que se derrama con los dedos índice y pulgar, dar la forma de la letra.
- x) Cruzar los dedos índice de las dos manos.
- y) Extender el brazo levantando el dedo índice.
- z) Dibujar la "z" en el aire, en espejo.

## ANNEXE 20.

### Conclusion d'un mémoire de Master 1 d'étudiant IUFM (2009-2010) consacré à la méthode Borel-Maisonny

Grâce à ma pratique pédagogique en phonologie avec mes élèves de maternelle cette année, j'ai réellement pris conscience de l'importance de faire prendre conscience aux élèves de leur ressenti physique lors de la prononciation des phonèmes. C'est une idée qu'a largement défendue Suzanne Borel-Maisonny qui prône une prise de conscience de ce qui se passe au niveau articulo-phonatoire chez les jeunes enfants pour qu'ils émettent au mieux les phonèmes travaillés. Et c'est pour cette raison que la méthode Borel-Maisonny attache une grande importance, grâce aux gestes qu'elle propose, à mettre en lumière ces phénomènes articulo-phonatoires. Cependant, on a vu que certains semblent plus ou moins pertinents pour atteindre cet objectif et que par conséquent, des alternatives sont envisageables.

Quoi qu'il en soit, il s'agit là de l'intérêt majeur de cette méthode qui s'appuie également sur la mémoire visuelle des élèves pour aider les élèves à mémoriser les phonèmes appris.

C'est ainsi que le rôle du maître est très important puisqu'il représente un modèle pour les élèves. Ce dernier doit user voire même abuser de mimiques pour aider cette prise de conscience des phénomènes articulo-phonatoires lors de l'émission des phonèmes. Il doit particulièrement soigner son articulation et mettre en lumière la position de sa bouche, de ses lèvres et de sa langue au cours de la prononciation. Il doit également penser à faire verbaliser les élèves quant à leur ressenti physique, ce qui lui permettra de corriger ses élèves en cas de besoin.

De plus, le travail en phonologie est particulièrement difficile pour des élèves de maternelle dans la mesure où il porte sur des objets particulièrement abstraits. Ainsi, pour donner de l'attrait à cet apprentissage, il est nécessaire de proposer aux élèves des activités courtes et ludiques permettant finalement de jouer avec les sons tout en gardant des objectifs d'apprentissage en matière de perception auditive et de prononciation qui sont les deux axes majeurs à travailler pour la conscience phonémique. Ceci, combiné à des contextualisations variées, est une condition indispensable pour donner envie aux élèves d'entrer dans ces apprentissages qui ont pour enjeu majeur de préparer l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture en classe de CP.

Aussi, il est important de proposer aux élèves des activités variées et répétées dans l'année pour que se créent des automatismes d'apprentissage. En particulier, il s'agit de favoriser les activités en atelier permettant de répondre au mieux à l'hétérogénéité des élèves et aux difficultés que chacun est susceptible de rencontrer pendant les apprentissages. Ce travail en atelier pourra ensuite permettre de remédier à ces difficultés tout en continuant à évaluer les acquis de tous les élèves.

Le travail en phonologie débute en moyenne section grâce à des activités ludiques en grand groupe permettant d'exercer la perception auditive de ces jeunes élèves. Plutôt que de vouloir reconnaître beaucoup de sons, il vaut mieux prendre son temps, étape par étape, on risque sinon de réellement embrouiller les enfants dans leur apprentissage et de tout compliquer.

Pour terminer, c'est un travail très riche : on parle de mots, on parle des sons, et les applications se déclinent à l'infini. Les enfants font facilement des analogies avec leurs prénoms, des mots connus (maman, ...) ou encore des mots rencontrés dans des comptines phonologiques. Ce travail procure une assez grande fierté chez les élèves dans la mesure où ils sentent qu'ils font des activités « de grands ». Le fait de préciser que ce sont des activités qui vont au final leur permettre d'apprendre à lire et à écrire est un autre émulateur très efficace car nombreux sont les élèves de maternelle désireux d'acquérir ces compétences qui leur serviront constamment jusqu'à la fin de leur vie.

ANNEXE 21.

Eléments de suivi d'un mémoire de Master 1 d'étudiant IUFM (2009-2010)  
consacré à la méthode Borel-Maisonnny  
Classe Maternelle MS – GS  
Stage en Responsabilité Filé (1 jour par semaine pendant toute l'année)

☐ **Mémoire 1 (27.02.10)**

Il existe 15 voyelles orales dans la langue française. Chacune se différencie des autres par quatre caractéristiques principales : l'ouverture plus ou moins importante de la bouche (plus la cavité buccale augmente et plus la voyelle obtenue est ouverte comme les phonèmes [a] ou [an]), la labialité arrondie ou pas (c'est-à-dire que certains phonèmes se prononcent en faisant un « rond » avec la bouche), le fait que le son soit oral ou nasal (c'est-à-dire que certains phonèmes se prononcent en utilisant seulement les **cordes vocales**<sup>10</sup> tandis que pour les autres, l'**air**<sup>11</sup> déplacé passe par le nez) et enfin la **gravité du phonème (la vibration de l'air peut se faire au niveau des lèvres (phonème [ou]) mais si cette vibration se fait de plus en plus en arrière dans la bouche et la gorge, on obtient d'autres voyelles (phonème [u] puis le phonème [i])**<sup>12</sup>.

Malgré mon peu d'expérience professionnelle en maternelle, j'ai toutefois eu l'occasion de constater que les voyelles sont en général plus faciles à percevoir que les consonnes ce qui est probablement dû au fait que les voyelles sont des sons musicaux et par conséquent des **phonèmes sonores**<sup>13</sup>.

-les voyelles orales sont plus faciles à produire et à percevoir que les voyelles nasales. Cependant, certaines confusions sont récurrentes :

- le son [u]<sup>14</sup> et le son [i] ont souvent été confondus par les élèves au niveau de leur perception.

Ceci s'explique par le fait que ce sont deux phonèmes très proches, la seule différence entre les deux est le point d'articulation (comme le montre le schéma plus haut) , **la résonance se fait à l'arrière pour le son [i] et à l'avant pour le son [u]**<sup>15</sup>.

**Cette confusion est d'autant plus importante chez les élèves arabophones dans la mesure où le phonème [u] n'existe pas dans leur langue maternelle**<sup>16</sup>. Même si je n'ai pas d'élèves arabophones dans ma classe de maternelle, j'en ai eu un grand nombre lors de mon premier stage groupé dans une classe de CE2, et j'ai pu me rendre compte de cette difficulté encore à cet âge.

**J'ai également pu observer des confusions chez certains élèves concernant les sons [u] et [ou]**<sup>17</sup>. Ceci s'explique de la même façon que pour les deux sons précédents sauf qu'ici, c'est la position de la langue qui diffère c'est à dire le point d'articulation. Je me suis également rendu compte que la perception est plus aisée que l'émission concernant ces deux phonèmes. Cette difficulté fut particulièrement observable chez

<sup>10</sup> > la cavité buccale

<sup>11</sup> > une partie de

<sup>12</sup> Revoir tout ce passage: il s'agit de la position du point d'articulation dans le plan longitudinal de la cavité buccale (en **arrière** pour [u], phonème **postérieur** ; en **avant** pour [y] ou [i], phonèmes **antérieurs**)

<sup>13</sup> ??? Tous les phonèmes peuvent être qualifiés de « sonores », au sens trivial du terme, puisqu'ils sont des phénomènes acoustiques. Et si on prend le terme « sonore » dans son acception spécialisée (= avec vibration des cordes vocales), alors il faut rappeler que si effectivement toutes les voyelles sont sonores, certaines consonnes le sont aussi (s'opposant ainsi à leur variante « sourde »).

<sup>14</sup> > [y] ? (l'équivalent du graphème « u », et non [u] correspondant à « ou »...) Ce qui distingue [i] de [y], c'est l'opposition [y] arrondi / [i] non arrondi

<sup>15</sup> Effectivement, ce passage semble indiquer que tu as bien confondu le [u] = « ou » et le [y] = « u »... Si le [y] n'existe pas en arabe, le [u] existe bien. Tu as donc dû rencontrer des difficultés avec par exemple cri / cru ; car je doute que les enfants confondent [i] et [u] (riz / roue).

<sup>16</sup> Cf. *supra*

<sup>17</sup> Cf. *supra* : [y] et [u] (lu / loup)

un de mes élèves de MS hispanophone qui n'arrivait pas à percevoir la différence entre les deux phonèmes à cause du fait que **le phonème [u]<sup>18</sup> n'existe pas en espagnol**. C'est également le cas pour les anglophones ou encore les arabophones.

Mes élèves ont également éprouvé quelques difficultés à percevoir la différence entre les voyelles [a] et [an], et les voyelles [i] et [in]. Ceci s'explique par le fait que les phonèmes [an] et [in] sont les phonèmes nasalisés respectifs des phonèmes [a] et [i]<sup>19</sup>, ils sont par conséquent également très proches entre eux.

## ☐ Mémoire 2 (12.03.10)

- Mes élèves ont souvent confondu au niveau de la perception les phonèmes [b] et [p], [t] et [d], [f] et [v], [s] et [z], et enfin [m] et [n]. Ceci s'explique par le fait que ces phonèmes sont très proches deux à deux dans la mesure où **l'un est une consonne sonore et l'autre une consonne sourde<sup>20</sup>**. De plus, **ces phonèmes se ressemblent beaucoup au niveau auditif<sup>21</sup>** ce qui n'est pas autant le cas chez les voyelles. Les confusions étaient plus importantes concernant les phonèmes [b] et [d] Ainsi, par exemple, 4 élèves sur mes 10 élèves de GS ont entendu le son [p] au lieu du son [b] dans le mot « ballon » et cela malgré le fait que ce soit le premier phonème du mot. Ceci s'est souvent reproduit avec d'autres mots. Je répétais alors le mot en question en changeant le phonème dont il était question (écoute bien, est-ce que je dis « pallon » ou « ballon » ? Et je répétais encore une fois les deux mots en articulant un maximum et **en mettant en évidence ce qui se passait au niveau de ma bouche et de mes lèvres pour les aider à prendre conscience physiquement de la différence au niveau articulatoire entre les deux phonèmes<sup>22</sup>**.

En revanche, les confusions étaient moins nombreuses concernant les phonèmes [m] et [n] malgré le fait que les deux sont particulièrement proches phonétiquement. **En effet, le second est une consonne nasale et pas le premier<sup>23</sup>**. De ce fait, il était facile pour moi de leur faire prendre conscience de la différence entre les deux en leur demandant de prononcer successivement les deux phonèmes tout en se bouchant le nez. Ils se sont ainsi rendu compte qu'il était très difficile de prononcer le phonème [n]. Par conséquent, excepté un élève, tous distinguaient bien les deux tant au niveau de la prononciation que de la perception.

Le phonème [ŋ] est difficile à percevoir car en le prononçant, on entend d'autres phonèmes : on entend le phonème [n] et le phonème [i]. Par conséquent, il est difficile pour l'élève de comprendre que **ce son représente un phonème et pas une syllabe<sup>24</sup>** c'est-à-dire plusieurs phonèmes. **Ainsi j'ai préféré ne pas travailler ce phonème<sup>25</sup>**.

Enfin, concernant le cas particulier des semi-voyelles, ces phonèmes sont parmi les plus difficiles à percevoir car ils sont très souvent confondus avec des voyelles (par exemple, le [w] est confondu avec le [u], ou encore le [y] avec le [y]).

**Par conséquent, j'ai décidé de ne pas travailler ces phonèmes avec les élèves non plus<sup>26</sup>.**

<sup>18</sup> > [y]

<sup>19</sup> Voici un des effets pervers de la notation approximative des phonèmes qui entretient les confusions phonie / graphie : le « in » ([ɛ̃]) est une nasalisation du « è » ([ɛ]) et non du « i » ([i]) !

<sup>20</sup> Ce n'est pas vrai pour [m] et [n] qui sont toutes deux nasales (respectivement labiale et dentale), donc aussi sonores

<sup>21</sup> Qu'est-ce à dire ??? Parler du « niveau auditif » pour des phonèmes est assez pléonasmique... Veux-tu ici distinguer le niveau perceptif (donc, en effet, « auditif ») du niveau moteur / praxique (donc, « vocal ») ?

<sup>22</sup> Mais, justement, ces deux phonèmes labiaux ne se distinguent quasiment pas au niveau articulatoire supérieur, puisque ce sont deux (bi)labiales ! La différence se situe au niveau du larynx et des cordes vocales : consonne sourde / consonne sonore (voisée)

<sup>23</sup> Tu te trompes : ce sont bien deux nasales, respectivement (bi)labiale et dentale. Du coup, je ne sais que penser de la description d'activité qui suit...

<sup>24</sup> Le groupe consonantique [n] + [j] ne constitue pas une syllabe puisqu'il ne comporte pas de voyelle ; dans « agneau » par exemple, on peut à la rigueur admettre [aŋo] ou [anjo], mais le découpage syllabique reste [a]-[ŋo] ou [a]-[njo] ; \*[a]-[ni]-[o] serait bizarre...

<sup>25</sup> Une question, quand même : ne faut-il travailler que ce que les élèves savent plus ou moins déjà faire ? Quelles difficultés faut-il choisir « d'affronter », et lesquelles vaut-il mieux éviter ? Tu passes un peu vite sur cet aspect des choses...

<sup>26</sup> Même remarque que ci-dessus. Ne pas traiter le [w] empêche aussi d'aborder le [wa] (« oi »), phonème d'emploi fréquent,



❑ **Mémoire 3 (17.03.10)** > modifications de gestes non compris ou jugés non pertinents (référence graphémique et non phonémique) + références "affectives" (mots référents "imagés")

Ensuite, les consonnes se différencient par leur mode d'articulation c'est-à-dire la façon dont s'effectuent les mouvements de l'appareil articulatoire (par exemple, le [p] est une consonne occlusive c'est-à-dire que l'on entend un « bruit de frottement » tandis que le [f] est une consonne constrictive c'est-à-dire que le son résulte d'une expulsion brutale du souffle)<sup>27</sup>

- Mes élèves ont souvent confondu au niveau de la perception les phonèmes [b] et [p], [t] et [d], [f] et [v], [s] et [z], et enfin [m] et [n]. Ceci s'explique par le fait que ces phonèmes sont très proches deux à deux dans la mesure où l'un est une consonne sonore et l'autre une consonne sourde (à l'exception des phonèmes [m] et [n], ici, la différence réside dans le point d'articulation : [m] est une consonne bilabiale tandis que le [n] est une consonne dentale<sup>28</sup>.



[b] : consonne labiale orale sonore. Le geste d'origine consiste à mettre la paume de la main vers l'intérieur avec les doigts semi-fermés. **Ce geste ne me semblait pas réellement pertinent pour faire prendre conscience aux élèves ce qu'il se passait au niveau articulatoire lors de l'émission du phonème<sup>29</sup>.** Par conséquent, j'ai décidé de modifier légèrement le geste en faisant le même geste mais en plaçant la main sur le ventre pour que les élèves sentent le ventre se gonfler très légèrement lors de l'émission du son. Même s'il est vrai que ce gonflement n'est pas flagrant, le geste prend davantage de sens par rapport à l'original. D'ailleurs seuls deux élèves sur 10 GS n'avaient pas bien mémorisé le geste une semaine après l'avoir découvert.



[d] : consonne dentale orale sonore. **Le phonème est normalement symbolisé par un poing derrière le dos ce que je n'ai absolument pas compris au début.** Après réflexion, peut-être que cela fait référence à l'initiale du mot « dos » mais force est de constater que la relation entre le signe et le graphème est floue. C'est pourquoi j'ai choisi de coder ce phonème par une main placée devant la bouche, les doigts groupés au départ et qui s'écartent brusquement à la manière d'une pichenette pour matérialiser le fait que la consonne soit dentale. L'autre main touche la gorge pour sentir la vibration des cordes vocales. Concernant ce phonème, 6 élèves sur les 10 GS se souvenaient bien du geste ce qui est correct. Cependant,

ne serait-ce dans les pronoms « moi / toi »...

<sup>27</sup> Tu te mélanges les phonèmes... Le [p] est une consonne « occlusive » (c'est-à-dire que l'émission sonore est précédée d'un temps de rétention du souffle par une occlusion complète du canal vocal) ou « explosive » (c'est-à-dire que l'occlusion est suivie d'un brusque relâchement qui produit l'émission sonore) : c'est donc dans ce cas qu'il faut dire que « le son résulte d'une expulsion brutale du souffle ». A l'inverse, le [f] est une « constrictive » (le passage de l'air est rétréci par un resserrement, une constriction des organes phonateurs) ou « fricative » (c'est-à-dire que cette constriction provoque une friction, un frottement de l'air dans le tractus vocal) : c'est donc ici qu'il faut parler de « bruit de frottement ».

<sup>28</sup> Tu pourrais rajouter, ce qui expliquerait en partie la confusion possible : « mais toutes deux sont des occlusives nasales »

<sup>29</sup> Effectivement, comme je te le suggérais dans ma précédente correction, pour le [b] et le [d], il s'agit ici d'évoquer la place du « corps » de la lettre par rapport à la « hampe » (« b / d ») : c'est ce qu'explique Mme Borel-Maisonny elle-même dans son ouvrage « Langage oral et écrit » paru en 1966 chez Delachaux et Niestlé. La référence est donc bien le graphème, une fois encore

j'ai pu observer au cours d'un stage d'observation effectué en CP dans une classe où l'enseignante utilisait aussi cette méthode, que cette dernière avait utilisé le geste original pour présenter le phonème. L'apparent manque de sens n'avait cependant pas semblé déranger les élèves.



[t] : consonne orale sourde. Ici, le pouce et l'index forment une pince horizontale. **Je n'ai pas compris le rapport entre ce geste et le phonème.** Par conséquent, je l'ai remplacé par le même geste que le précédent, la seule différence étant le fait de ne pas mettre l'autre main sur la gorge car ici, la consonne est sourde, il n'y a donc pas vibration des cordes vocales comme pour le [d]. Cependant, cette différence est assez difficile à percevoir pour les élèves ce qui explique sans doute que 6 élèves sur mes 10 élèves de GS ont fait quelques confusions de perception entre les deux phonèmes (par exemple, dans le mot « dinosaure », ces 6 élèves ont montré le signe du [t] au cours du jeu du « pigeon vole »).

#### ❑ Mémoire 4 (28.03.10)

L'activité portait sur les sons [d], [t] et [b], des phonèmes proches sur le plan phonétique<sup>30</sup>.

Les comptines phonologiques ont été un outil très précieux pour la reconnaissance des phonèmes dans la mesure où les mots des comptines servaient de référents aux élèves. Ainsi par exemple, pour savoir s'ils entendaient bien le phonème [p] dans le mot « pirate », certains élèves comparaient ce mot avec le mot « princesse » qui se trouve dans la comptine du [p]. Ils répétaient les deux mots plusieurs fois l'un après l'autre pour voir s'ils **entendaient**<sup>31</sup> le même phonème de départ et après avoir remarqué qu'il s'agissait bien du même phonème de départ, ils en concluaient que l'on entendait bien le phonème [p] dans le mot « pirate ».

<sup>30</sup> « proches » ? Qu'est-ce à dire ? [d] et [t] sont deux dentales, d'accord ; mais [b] est une labiale... [d] et [b] sont deux sonores, d'accord ; mais [t] est une sourde... Ce sont bien trois occlusives, d'accord, mais ce ne sont pas les seules... Alors ?

<sup>31</sup> Question très intéressante : « entendre » était-il bien le critère essentiel ? Leur démarche exploratrice n'incluait-elle pas des essais d'articulation ? (auquel cas, les élèves ne cherchent pas seulement à « entendre » le phonème, mais aussi à vérifier s'il doit être produit)

ANNEXE 22.


Indications et commentaires accompagnant les représentations des gestes dans les ouvrages de Suzanne Borel-Maisonny (colonne de gauche) et dans les manuels de Clotilde Silvestre de Sacy (colonne de droite)

Les couleurs indiquent la tonalité dominante du système de référencement (la répartition est quantifiée en fin de document).


Référence graphémique
Référence phonémique / articulatoire
Référence mixte ou ambiguë
Non analysable
Non pertinent

	"son"	Commentaire dans <i>Langage oral et écrit</i> .	Commentaire dans <i>Bien lire et aimer lire</i> .
1	[a] [ɑ]	Ouvrir la main droite et la présenter paume face aux élèves en tenant le bras levé à hauteur de la tête.	Ouvre la main, ouvre la bouche et dis a.
2	[o] [ɔ]	Se tenir dans la position indiquée pour que les élèves voient l'attitude de la main comme le représente la figure de chaque lettre.	Fais un rond avec tes doigts et dis o.
3	[e]	L'accent aigu accompagnant la voyelle é est représenté par la main portée en avant.	Mets ton accent en avant comme é.
4	[y]	Position simple que l'élève doit voir comme le représente cette figure.	u a deux doigts en l'air.
5	[i]	Position simple que l'élève doit voir comme le représente cette figure.	i a un doigt en l'air.
6	[f]	On porte le bras du milieu du corps vers l'extérieur en faisant entendre le bruit de souffle caractéristique de ce phonème.	Mets ton bras comme Nicolas et suis la flèche : il faut le dire longtemps.
7	[s]	s s'accomplit, pendant toute la durée du sifflement caractéristique du bruit de cette lettre, par un déplacement lent du bras selon le trait pointillé de la figure. Pour les petits enfants, on dira que c'est un serpent qui siffle et la lettre elle-même portera son œil, c'est-à-dire un point à la tête. La main aura l'index tendu comme pour mieux dessiner la lettre dans l'espace.	Là aussi, suis la flèche et dis longtemps [s]
8	[ʃ]	Ces deux lettres présentées ensemble seront figurées par l'attitude que représente l'image. On fera constater l'analogie de forme — par un simple geste — entre le c et la courbe de la ligne allant du pouce à l'index. L'attitude devra être conservée pendant tout le temps qu'on fera entendre le bruit de souffle caractéristique. Le schéma rappelant qu'il s'agit d'une constrictive sourde sera celui de la p.72.	Prends tes joues et dis [ʃ].

9	[v]	Les mains sont mises dans l'attitude qui rappelle la forme de la lettre. Au besoin on portera les mains ainsi placées sur la lettre pour faire saisir l'analogie de la forme, et on rappellera la présence des vibrations en dirigeant un des pouces sur le larynx et en faisant un schéma qui évoquera l'existence des vibrations laryngées.	Fais un v avec tes mains.
10	[ʒ]	Le geste de cette lettre est simple et en représente la forme. Comme pour v et par les mêmes procédés, on rappellera l'existence des vibrations laryngées. Cf. schéma p.73.	Fais un point sur ta joue comme sur le «j».
11	[z]	Pour z, le mouvement de la main se fait comme l'indique le trait plein. Le geste est rapide, et le bruit doit rappeler autant que possible celui d'un moustique en plein vol. Le son produit, à la fois soufflé et sonore, évoque les vibrations du larynx.	Ton doigt vole en zig-zag comme une guêpe, tu dis comme elle [z]...
12	[l]	<i>Le mouvement de l'index tendu en haut vers la pointe de la langue relevée rappelle à la fois la position de la langue et la forme de la lettre.</i>	Ta langue monte dans ta bouche comme ton doigt devant tes lèvres.
13	[m]	La première lettre sera figurée sur un plan horizontal les trois doigts figurant bien visiblement la forme de l'm. Pendant ce temps on gardera les lèvres serrées en faisant entendre le grondement laryngé caractéristique de la tenue de la consonne. On cessera de serrer les lèvres et de faire entendre le bruit au moment même où on cessera d'appuyer les doigts. On devra faire très attention pour que, à l'ouverture des lèvres, ne se produise que très légèrement le petit son de voyelle voisin de œ impossible à annuler si les vibrations ne s'éteignent pas avant le desserrement des lèvres.	C'est une petite bête à trois pattes. Serre les lèvres, pour la faire chanter dans ton nez.
14	[R]	<i>Le symbole de cette lettre est simple. Il a pour but de rapprocher le phonème correspondant dont l'exécution est invisible mais dont les trémulations se sentent en touchant du doigt le cou à l'endroit indiqué par la figure.</i>	C'est là, dans la gorge, qu'il gratte un peu.
15	[œ]	cf. [ɔ̃]	Tu mets le u contre ton nez pour dire [œ].
16	[n]	Mêmes remarques [que pour m] pour n, mais deux doigts chevauchant le nez figureront la lettre.	[n] : il chante dans ton nez ; tu le sens avec tes deux doigts.
17	[p]	La main fermée sera ouverte brusquement comme l'indiquent les flèches. Pendant la fermeture de la main les lèvres seront pressées l'une contre l'autre. A l'ouverture, qui devra pour la main et la bouche être simultanée, on évitera de faire entendre un son de voyelle : le larynx devra rester absolument insonore. On tiendra l'avant-bras levé figurant la hampe de la lettre	<i>Photographie 1 :</i> Avec son poing et son bras, Nicolas te montre un « p » et il serre les lèvres avant de le dire. <i>Photographie 2 :</i> Puis sa bouche et sa main s'ouvrent en même temps pour dire [p].

		tandis que le poing fermé figurera le corps de cette même lettre. — Schéma de la tenue de la consonne et de son explosion. 	
18	[t]	L'analogie de ces deux phonèmes [t et d], identiques par la position de la langue, sera marquée par une attitude identique des doigts : pour t la pointe de l'index se rapprochant puis s'éloignant du pouce en un geste de pincement et de détente, sera même portée sur la barre du t comme pour le saisir. Le mouvement aidera à en rappeler la présence. (...)On rappellera en outre par le schéma habituel que le d est vibrant pendant sa tenue, tandis que t est sourd. Cf. p. 81 et 83.	Prends-le par sa petite ceinture, entre tes doigts et pince-le.
19	[k]	<i>La consonne k est représentative d'un bruit dont on ne peut pas voir l'exécution. Aussi est-il fréquemment déformé ou absent chez les enfants ayant des troubles de prononciation. Le geste qui le figure aura donc pour rôle de suggérer la position de la langue et d'en rappeler le mouvement préalablement appris : contact du dos de la langue avec la voûte du palais. La cessation du contact produit l'explosion caractéristique de la consonne. L'index droit s'avance donc vers l'orifice de la bouche entrouverte au moment où l'on fait entendre l'explosion du k. L'expression symbolique est celle du schéma p. 81.</i>	Comme ton doigt le montre, tu le dis au fond de ta bouche.
20	[d]	Pour d le pouce et l'index feront les mêmes mouvements [cf. t]mais la main gauche sera mise au dos. On ne saurait en effet prendre trop de précautions pour que les enfants retiennent la place du corps de la lettre par rapport à la hampe dans les lettres p, b, d. On rappellera en outre par le schéma habituel que le d est vibrant pendant sa tenue, tandis que t est sourd. Cf. p. 81 et 83.	Il a sa bosse dans son dos (faire le geste avec la main gauche).
21	[b]	Le symbole de cette lettre devra rendre compte du son ainsi que de la forme, et attirer l'attention sur la situation du corps de la lettre par rapport à la hampe. — Pour le son, pendant que les lèvres seront fermées, on fera entendre des vibrations laryngées aussi intenses qu'on pourra le produire en cavité fermée. En effet; le relèvement du voile du palais ne permet pas l'écoulement de l'air. A l'ouverture des lèvres on réduira au maximum le léger son de voyelle qui ne peut manquer de se produire.— La forme sera figurée par la main se fermant à demi pendant que le bras se déplace de l'extérieur vers l'axe du sujet. L'ouverture de la main coïncidera avec l'explosion du b. La main sera placée bien nettement en bas, presque au	Lui, il a sa boule devant (faire le geste avec la main droite).



		niveau du ventre, pour rappeler que le corps de la lettre est situé au bas de la hampe. Cette situation est d'autant mieux sentie que l'enfant reproduit le geste, comme pour toutes les autres lettres d'ailleurs.. — Schéma de la tenue sonore de ce phonème et de son explosion. 	
22	[ə]	absent	Le « e » se dit au milieu d'un mot et dans les petits mots : je, le, de, me... Quand il ne se dit pas, tu ne fais pas de geste ; mais quand il se dit tu fais comme Marie.
23	[ɛ]	L'accent grave est symbolisé par la main placée en arrière, la tête étant un peu relevée.	Mets ton accent en arrière, comme le « è ». Ouvre bien la bouche pour le dire.
a	[g]	<i>Cette consonne étant l'équivalent sonore du son k s'en distingue pendant sa tenue par l'émission de vibrations laryngées que le schéma rappellera. Le geste de la main reproduira, grosso modo, celui du k, mais le pouce se dirigera vers le larynx pour évoquer les vibrations. Le schéma est celui d'une occlusive sourde, cf. p.83.</i>	Il se dit dans la bouche, mais il chante dans la gorge : tu montres ta bouche et ta gorge.
25	[ã]	Cette voyelle nasale correspond à la voyelle orale a. Elle s'indique en portant la main sur le nez pendant qu'on fait entendre de façon bien accentuée le timbre nasal.	Deux photographies : [a] et [ã]. Tu le dis dans ton nez. Loin de ton nez , c'est [a] ; près de ton nez, c'est [ã].
26	[õ]	Cette voyelle étant la nasale de o sera représentée en transportant la main dans la position de o au contact du nez. On étendra les doigts pour dégager l'image du cercle formé par l'arrondissement du pouce et de l'index. <i>Remarque</i> : Les deux autres nasales in et un non figurées ici ont respectivement pour geste celui du i et celui du œ (voyelle correspondant au timbre de un) portés au contact du nez.	Deux photographies : [ɔ] et [õ]. Tu le dis dans ton nez. Loin de ton nez , c'est [ɔ] ; près de ton nez, c'est [õ].
27	[wa]	Ici encore un geste en deux temps figurant, dans le rythme de l'aboïement du chien, à la fois le geste d'ouverture brusque de la gueule (main fermée puis ouverte) et le passage du son premier entendu — qui est voisin du ou — au son éclatant et beaucoup plus intense qui caractérise la fin de cette diphtongue. Celui-ci étant une sorte d'a, est figuré par l'ouverture de la main. L'impression auditive doit être celle d'une monosyllabe.	Photographie 1 : Tu mets tes doigts en pointe : c'est le museau du chien. Photographie 2 : puis tu les écarte brusquement en disant [wa] comme le chien.
28	[wɛ̃]	Cette voyelle complexe commençant par un son voisin de ou pour finir par un son nasal clair équivalant à in doit être présentée cependant comme un son monosyllabique symbolisé par le geste rapide du claquement de bec d'un canard, répété deux ou trois fois s'il en est besoin. L'image représente ici le bec « fermé » — puis ouvert — puis refermé. Il faut veiller à ce que	Ici, c'est le bec du canard. Tu le fais avec tes deux doigts : tu parles du nez, comme le canard. Le canard ouvre le bec, et il dit [wɛ̃]. Toi tu ouvres les doigts, et tu dis aussi [wɛ̃].

		l'élève lise <i>oin</i> globalement, et éviter qu'il n'isole <i>o</i> de <i>in</i> ou <i>oi</i> de <i>n</i> , ce qui rendrait la graphie <i>oin</i> inintelligible	
29	[u]	Ici, bien que le son soit unique, le geste se fera lentement et en trois temps, la première position rappelant la présence de l' <i>o</i> dans le graphisme ; la seconde, celle du son <i>ou</i> prolongé pendant que les doigts passent en position deux et qu'on étend le bras ; la troisième attitude de la main doit rappeler la présence de la voyelle <i>u</i> figurant dans le graphisme du son <i>ou</i> .	Trois doigts font le « <b>o</b> » ; deux doigts font le « <b>u</b> » ; et tu dis [u] en avançant ton bras.
30	< h >	absent	<i>Pas de photographie ici. Dans la leçon est présenté un cadre vide assorti de cette mention :</i>  Pas de geste puisqu'on ne le dit pas.
31	[ɛ̃]	cf. [ɔ̃]	<i>Deux photographies : [i] et [ɛ̃].</i> Tu le dis dans ton nez. Loin de ton nez , c'est [i] ; près de ton nez, c'est [ɛ̃].
32	[ø] [œ]	Se tenir dans la position indiquée pour que les élèves voient l'attitude de la main comme le représente la figure de chaque lettre.	Tu mets ton pouce entre deux doigts.
33	[ɲ]	La nasalité de ce son sera rappelée en plaçant sur le nez l'index qu'on fera en quelque sorte glisser d'un côté du nez sur l'autre par un déplacement de la main suivant la direction des flèches.	Tu fais glisser ton doigt autour de ton nez ; tu montes d'un côté, tu descends de l'autre.
34	[j]	<i>La lettre y correspondant au son de la graphie ille et il dans il travaille, de l'émail sera évoquée par un geste de la main, doigt tendu, rappelant l'émission du souffle caractéristique du bruit de cette consonne (crayon, krè yô).</i>	Tu le dis et tu souffles en même temps.
35	[jɛ̃]	absent	<i>Deux photographies: [j] et [ɛ̃].</i> Les deux gestes se succèdent rapidement.
36	[ɛ j]	absent	<i>Deux séries de photos sur la même page : [ɛ] – [j] et [œ] – [j]. Pas de commentaire.</i>
37	[œ j]	absent	
38	[ks]	absent	Tu croises les doigts comme <b>x</b> .

	<i>Langage oral et écrit</i>	<i>Bien lire et aimer lire</i>
Référence graphémique	6	11
Référence phonémique / articulatoire	9	13
Référence mixte ou ambiguë	16	8
Non analysable	1	1
Non pertinent	6	5
TOTAL	38	38

## ANNEXE 23.

### PROGRAMME DE L'ÉCOLE MATERNELLE

#### PETITE SECTION, MOYENNE SECTION, GRANDE SECTION

Bulletin officiel [B.O.] hors-série n° 3 du 19 juin 2008 – sommaire programme maternelle

[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_maternelle.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm)

L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit.

En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel.

Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter, d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. Elle s'appuie sur le besoin d'agir, sur le plaisir du jeu, sur la curiosité et la propension naturelle à prendre modèle sur l'adulte et sur les autres, sur la satisfaction d'avoir dépassé des difficultés et de réussir.

Les activités proposées à l'école maternelle doivent offrir de multiples occasions d'expériences sensorielles et motrices en totale sécurité. L'organisation du temps y respecte les besoins et les rythmes biologiques des enfants tout en permettant le bon déroulement des activités et en facilitant leur articulation ; plus souple avec les plus petits, la gestion du temps devient plus rigoureuse quand les enfants grandissent.

Le projet d'école est le moyen de garantir la continuité nécessaire entre l'école maternelle et l'école élémentaire dont la grande section, classe de l'école maternelle mais aussi première année des apprentissages fondamentaux, est la charnière. Il est conçu et mis en œuvre en liaison avec l'école élémentaire et peut être commun aux deux écoles. La participation effective des parents au projet d'école et plus largement à la vie de l'école est recherchée.

Le programme de l'école maternelle, sans horaire contraignant, présente les grands domaines d'activité à aborder sur les trois années qui précèdent l'entrée dans la scolarité obligatoire ; il fixe les objectifs à atteindre et les compétences à acquérir avant le passage à l'école élémentaire. La mise en œuvre du programme doit prendre en compte les étapes et le rythme du développement de l'enfant.

L'école maternelle a un rôle essentiel dans le repérage et la prévention des déficiences ou des troubles, rôle qu'elle doit assumer pleinement, en particulier pour les troubles spécifiques du langage.

### S'APPROPRIER LE LANGAGE

Le langage oral est le pivot des apprentissages de l'école maternelle. L'enfant s'exprime et se fait comprendre par le langage. Il apprend à être attentif aux messages qu'on lui adresse, à les comprendre et à y répondre. Dans les échanges avec l'enseignant et avec ses camarades, dans l'ensemble des activités et, plus tard, dans des séances d'apprentissage spécifiques, il acquiert quotidiennement de nouveaux mots dont le sens est précisé, il s'approprie progressivement la syntaxe de la langue française (l'ordre des mots dans la phrase).

La pratique du langage associée à l'ensemble des activités contribue à enrichir son vocabulaire et l'introduit à des usages variés et riches de la langue (questionner, raconter, expliquer, penser).

Échanger, s'exprimer

**Les enfants apprennent à échanger, d'abord par l'intermédiaire de l'adulte, dans des situations qui les concernent directement** : ils font part de leurs besoins, de leurs découvertes, de leurs questions ; ils écoutent et répondent aux sollicitations. Ils nomment avec exactitude les objets qui les entourent et les actions accomplies. Progressivement, ils participent à des échanges à l'intérieur d'un groupe, attendent leur tour de parole, respectent le thème abordé.

Ils redisent de manière expressive des comptines et interprètent des chants qu'ils ont mémorisés.

**Ils apprennent peu à peu à communiquer sur des réalités de moins en moins immédiates ; ils rendent compte de ce qu'ils ont observé ou vécu, évoquent des événements à venir, racontent des histoires** inventées, reformulent l'essentiel d'un énoncé entendu. Ils acquièrent progressivement les éléments de la langue nécessaires pour se faire comprendre, c'est-à-dire pour : désigner correctement les protagonistes concernés, marquer les liens entre les faits, exprimer les relations temporelles par le temps adéquat des verbes et les mots ou expressions pertinents, situer les objets ou les scènes et décrire les déplacements de manière pertinente.

### Comprendre

Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge étroitement liée aux capacités générales de l'enfant.

Les enfants apprennent à distinguer une question, une promesse, un ordre, un refus, une explication, un récit. Ils distinguent la fonction particulière des consignes données par l'enseignant et comprennent les termes usuels utilisés dans ce cadre.

Les enfants sont amenés à comprendre un camarade qui parle de choses qu'ils ne connaissent pas, un interlocuteur adulte, familier ou non, qui apporte des informations nouvelles. Grâce à la répétition d'histoires ou de contes adaptés à leur âge, classiques et modernes, ils parviennent à comprendre des récits de plus en plus complexes ou longs, et peuvent les raconter à leur tour.

### Progresser vers la maîtrise de la langue française

En manipulant la langue, en écoutant des textes lus, les enfants s'approprient les règles qui régissent la structure de la phrase, ils apprennent l'ordre habituel des mots en français. À la fin de l'école maternelle, ils utilisent de manière adaptée les principales classes de mots (articles, noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) et produisent des phrases complexes. Ils composent progressivement des unités plus larges que la phrase : un énoncé, de très courts récits, des explications.

Chaque jour, dans les divers domaines d'activité, et grâce aux histoires que l'enseignant raconte ou lit, les enfants entendent des mots nouveaux, mais cette simple exposition ne suffit pas pour qu'ils les mémorisent. L'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte. En relation avec les activités et les lectures, l'enseignant veille à introduire chaque semaine des mots nouveaux (en nombre croissant au fil de l'année et d'année en année) pour enrichir le vocabulaire sur lequel s'exercent ces activités. Les enfants apprennent ainsi le vocabulaire (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions) qui leur permet non seulement de comprendre ce qu'ils entendent (qui fait quoi ? à qui ? où ? quand ? comment ?), mais aussi d'échanger en situation scolaire, avec efficacité, et d'exprimer leur pensée au plus juste.

Ces acquisitions décisives sont rendues possibles par l'attention que l'enseignant porte à chaque enfant, auquel il fournit les mots exacts en encourageant ses tentatives, et en reformulant ses essais pour lui faire entendre des modèles corrects. L'enseignant veille par ailleurs à offrir constamment à ses jeunes élèves un langage oral dont toute approximation est bannie ; c'est parce que les enfants entendent des phrases correctement construites et un vocabulaire précis qu'ils progressent dans leur propre maîtrise de l'oral.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- comprendre un message et agir ou répondre de façon pertinente ;
- nommer avec exactitude un objet, une personne ou une action ressortissant à la vie quotidienne ;
- formuler, en se faisant comprendre, une description ou une question ;

- raconter, en se faisant comprendre, un épisode vécu inconnu de son interlocuteur, ou une histoire inventée ;
- prendre l'initiative de poser des questions ou d'exprimer son point de vue.

## DÉCOUVRIR L'ÉCRIT

L'école maternelle introduit progressivement les enfants aux apprentissages fondamentaux. Les activités d'expression à l'oral, en particulier les séquences consacrées à l'acquisition du vocabulaire, les situations nombreuses d'écoute de textes que l'enseignant raconte puis lit, et la production d'écrits consignés par l'enseignant préparent les élèves à aborder l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Par trois activités clés (travail sur les sons de la parole, acquisition du principe alphabétique et des gestes de l'écriture), l'école maternelle favorise grandement l'apprentissage systématique de la lecture et de l'écriture qui commencera au cours préparatoire.

### 1 - Se familiariser avec l'écrit

#### Découvrir les supports de l'écrit

Les enfants découvrent les usages sociaux de l'écrit en comparant les supports les plus fréquents dans et hors de l'école (affiches, livres, journaux, revues, écrans, enseignes, ...). Ils apprennent à les nommer de manière exacte et en comprennent les fonctions. Ils observent et manipulent des livres, commencent à se repérer dans une page, sur une couverture.

#### Découvrir la langue écrite

Les enfants se familiarisent peu à peu avec le français écrit à travers les textes lus quotidiennement par l'enseignant. Afin qu'ils perçoivent la spécificité de l'écrit, ces textes sont choisis pour la qualité de leur langue (correction syntaxique, vocabulaire précis, varié, et employé à bon escient) et la manière remarquable dont ils illustrent les genres littéraires auxquels ils appartiennent (contes, légendes, fables, poèmes, récits de littérature enfantine). Ainsi, tout au long de l'école maternelle, les enfants sont mis en situation de rencontrer des œuvres du patrimoine littéraire et de s'en imprégner. Ils deviennent sensibles à des manières de dire peu habituelles ; leur curiosité est stimulée par les questions de l'enseignant qui attirent leur attention sur des mots nouveaux ou des tournures de phrases qu'ils reprennent à leur compte dans d'autres situations. Après les lectures, les enfants reformulent ce qu'ils ont compris, interrogent sur ce qui reste obscur. Ils sont encouragés à mémoriser des phrases ou de courts extraits de textes.

#### Contribuer à l'écriture de textes

Les enfants sont mis en situation de contribuer à l'écriture de textes, les activités fournissant des occasions naturelles de laisser des traces de ce qui a été fait, observé ou appris. Ils apprennent à dicter un texte à l'adulte qui les conduit, par ses questions, à prendre conscience des exigences qui s'attachent à la forme de l'énoncé. Ils sont ainsi amenés à mieux contrôler le choix des mots et la structure syntaxique. À la fin de l'école maternelle, ils savent transformer un énoncé oral spontané en un texte que l'adulte écrira sous leur dictée.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- identifier les principales fonctions de l'écrit ;
- écouter et comprendre un texte lu par l'adulte ;
- connaître quelques textes du patrimoine, principalement des contes ;
- produire un énoncé oral dans une forme adaptée pour qu'il puisse être écrit par un adulte.

### 2 - Se préparer à apprendre à lire et à écrire

#### Distinguer les sons de la parole

Les enfants découvrent tôt le plaisir de jouer avec les mots et les sonorités de la langue. Ils scandent les syllabes puis les manipulent (enlever une syllabe, recombinaison de plusieurs syllabes dans un autre ordre...). Ils savent percevoir une syllabe identique dans plusieurs mots et situer sa position dans le mot (début, milieu, fin).



Progressivement ils discriminent les sons et peuvent effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue (localiser, substituer, inverser, ajouter, combiner...). L'enseignant est attentif à la progression adoptée pour ces activités orales, exigeantes, qui portent sur des éléments très abstraits.

Aborder le principe alphabétique

Les enfants se familiarisent avec le principe de la correspondance entre l'oral et l'écrit ; à cet égard, la fréquentation d'imagiers, d'abécédaires qui isolent les mots et les présentent avec une illustration mérite d'être encouragée. Grâce à l'observation d'expressions connues (la date, le titre d'une histoire ou d'une comptine) ou de très courtes phrases, les enfants comprennent que l'écrit est fait d'une succession de mots où chaque mot écrit correspond à un mot oral.

Ils découvrent que les mots qu'ils prononcent ou qu'ils entendent sont composés de syllabes ; ils mettent en relation les lettres et les sons. La discrimination des sons devient de plus en plus précise. Ils apprennent progressivement le nom de la plupart des lettres de l'alphabet qu'ils savent reconnaître, en caractères d'imprimerie et dans l'écriture cursive, sans que la connaissance de l'alphabet dans l'ordre traditionnel soit requise à ce stade. Pour une partie d'entre elles, ils leur associent le son qu'elles codent et le distinguent du nom de la lettre quand c'est pertinent. Les enfants découvrent ainsi le principe alphabétique, sans qu'il soit nécessaire de travailler avec eux toutes les correspondances.

Apprendre les gestes de l'écriture

Sans qu'on doive réduire l'activité graphique à la préparation de l'écriture, les enfants observent et reproduisent quotidiennement des motifs graphiques afin d'acquérir le geste le mieux adapté et le plus efficace. L'entrée dans l'écriture s'appuie sur les compétences développées par les activités graphiques (enchaînements de lignes simples, courbes, continues...), mais requiert aussi des compétences particulières de perception des caractéristiques des lettres.

L'écriture cursive est proposée à tous les enfants, en grande section, dès qu'ils en sont capables ; elle fait l'objet d'un enseignement guidé afin que ces premières habitudes installées favorisent la qualité des tracés et l'aisance du geste.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- différencier les sons ;
- distinguer les syllabes d'un mot prononcé, reconnaître une même syllabe dans plusieurs énoncés ;
- faire correspondre les mots d'un énoncé court à l'oral et à l'écrit ;
- reconnaître et écrire la plupart des lettres de l'alphabet ;
- mettre en relation des sons et des lettres ;
- copier en écriture cursive, sous la conduite de l'enseignant, de petits mots simples dont les correspondances en lettres et sons ont été étudiées ;
- écrire en écriture cursive son prénom.

DEVENIR ÉLÈVE

L'objectif est d'apprendre à l'enfant à reconnaître ce qui le distingue des autres et à se faire reconnaître comme personne, à vivre avec les autres dans une collectivité organisée par des règles, à comprendre ce qu'est l'école et quelle est sa place dans l'école. Devenir élève relève d'un processus progressif qui demande à l'enseignant à la fois souplesse et rigueur.

Vivre ensemble : apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale

Les enfants découvrent les richesses et les contraintes du groupe auquel ils sont intégrés. Ils éprouvent le plaisir d'être accueillis et reconnus, ils participent progressivement à l'accueil de leurs camarades.

La dimension collective de l'école maternelle est une situation favorable pour que les enfants apprennent à dialoguer entre eux et avec des adultes et à prendre leur place dans les échanges. Ceux-ci doivent être l'occasion, pour les enfants, de mettre en œuvre les règles communes de civilité et de politesse, telles que le fait de saluer son maître au début et à la fin de la journée, de répondre aux questions posées, de remercier la personne qui apporte une aide ou de ne pas couper la parole à celui qui s'exprime.

Une attention particulière sera apportée aux fondements moraux de ces règles de comportement, tels que le respect de la personne et des biens d'autrui, de l'obligation de se conformer aux règles dictées par les adultes ou encore le respect de la parole donnée par l'enfant.

Coopérer et devenir autonome

En participant aux jeux, aux rondes, aux groupes formés pour dire des comptines ou écouter des histoires, à la réalisation de projets communs, etc., les enfants acquièrent le goût des activités collectives et apprennent à coopérer. Ils s'intéressent aux autres et collaborent avec eux. Ils prennent des responsabilités dans la classe et font preuve d'initiative. Ils s'engagent dans un projet ou une activité, en faisant appel à leurs propres ressources ; ils font ainsi l'expérience de l'autonomie, de l'effort et de la persévérance.

Comprendre ce qu'est l'école

Les enfants doivent comprendre progressivement les règles de la communauté scolaire, la spécificité de l'école, ce qu'ils y font, ce qui est attendu d'eux, ce qu'on apprend à l'école et pourquoi on l'apprend. Ils font la différence entre parents et enseignants.

Progressivement, ils acceptent le rythme collectif des activités et savent différer la satisfaction de leurs intérêts particuliers. Ils comprennent la valeur des consignes collectives. Ils apprennent à poser des questions ou à solliciter de l'aide pour réussir dans ce qui leur est demandé. Ils établissent une relation entre les activités matérielles qu'ils réalisent et ce qu'ils en apprennent (on fait cela pour apprendre, pour mieux savoir faire). Ils acquièrent des repères objectifs pour évaluer leurs réalisations ; en fin d'école maternelle, ils savent identifier des erreurs dans leurs productions ou celles de leurs camarades. Ils apprennent à rester attentifs de plus en plus longtemps. Ils découvrent le lien entre certains apprentissages scolaires et des actes de la vie quotidienne.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- respecter les autres et respecter les règles de la vie commune ;
- écouter, aider, coopérer ; demander de l'aide ;
- éprouver de la confiance en soi ; contrôler ses émotions ;
- identifier les adultes et leur rôle ;
- exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans des activités scolaires ;
- dire ce qu'il apprend.

## AGIR ET S'EXPRIMER AVEC SON CORPS

L'activité physique et les expériences corporelles contribuent au développement moteur, sensoriel, affectif et intellectuel de l'enfant. Elles sont l'occasion d'explorer, de s'exprimer, d'agir dans des environnements familiers, puis, progressivement, plus inhabituels. Elles permettent de se situer dans l'espace.

L'enfant découvre les possibilités de son corps ; il apprend à agir en toute sécurité tout en acceptant de prendre des risques mesurés, et à fournir des efforts tout en modulant son énergie. Il exprime ce qu'il ressent, nomme les activités et les objets manipulés ou utilisés, dit ce qu'il a envie de faire.

Les enseignants veillent à proposer des situations et des activités renouvelées d'année en année, de complexité progressive ; ils s'attachent à ce que les enfants aient assez de pratique pour progresser et leur font prendre conscience des nouvelles possibilités acquises.

Par la pratique d'activités physiques libres ou guidées dans des milieux variés, les enfants développent leurs capacités motrices dans des déplacements (courir, ramper, sauter, rouler, glisser, grimper, nager...), des équilibres, des manipulations (agiter, tirer, pousser) ou des projections et réceptions d'objets (lancer, recevoir). Des jeux de balle, des jeux d'opposition, des jeux d'adresse viennent compléter ces activités. Les enfants coordonnent des actions et les enchaînent. Ils adaptent leur conduite motrice en vue de l'efficacité et de la précision du geste.

Par la pratique d'activités qui comportent des règles, ils développent leurs capacités d'adaptation et de coopération, ils comprennent et acceptent l'intérêt et les contraintes des situations collectives.

Les activités d'expression à visée artistique que sont les rondes, les jeux dansés, le mime, la danse permettent tout à la fois l'expression par un geste maîtrisé et le développement de l'imagination.

Grâce aux diverses activités, les enfants acquièrent une image orientée de leur propre corps. Ils distinguent ce qui est : devant, derrière, au-dessus, au-dessous, puis à droite et à gauche, loin et près. Ils apprennent à suivre des parcours élaborés par l'enseignant ou proposés par eux ; ils verbalisent et représentent ces déplacements.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- adapter ses déplacements à des environnements ou contraintes variés ;
- coopérer et s'opposer individuellement ou collectivement ; accepter les contraintes collectives ;
- s'exprimer sur un rythme musical ou non, avec un engin ou non ; exprimer des sentiments et des émotions par le geste et le déplacement ;
- se repérer et se déplacer dans l'espace ;
- décrire ou représenter un parcours simple.

## DÉCOUVRIR LE MONDE

À l'école maternelle, l'enfant découvre le monde proche ; il apprend à prendre et à utiliser des repères spatiaux et temporels. Il observe, il pose des questions et progresse dans la formulation de ses interrogations vers plus de rationalité. Il apprend à adopter un autre point de vue que le sien propre et sa confrontation avec la pensée logique lui donne le goût du raisonnement. Il devient capable de compter, de classer, d'ordonner et de décrire, grâce au langage et à des formes variées de représentation (dessins, schémas). Il commence à comprendre ce qui distingue le vivant du non-vivant (matière, objets).

### Découvrir les objets

Les enfants découvrent les objets techniques usuels (lampe de poche, téléphone, ordinateur...) et comprennent leur usage et leur fonctionnement : à quoi ils servent, comment on les utilise. Ils prennent conscience du caractère dangereux de certains objets.

Ils fabriquent des objets en utilisant des matériaux divers, choisissent des outils et des techniques adaptés au projet (couper, coller, plier, assembler, clouer, monter et démonter ...).

### Découvrir la matière

C'est en coupant, en modelant, en assemblant, en agissant sur les matériaux usuels comme le bois, la terre, le papier, le carton, l'eau, etc., que les enfants repèrent leurs caractéristiques simples.

Ils prennent aussi conscience de réalités moins visibles comme l'existence de l'air et commencent à percevoir les changements d'état de l'eau.

### Découvrir le vivant

Les enfants observent les différentes manifestations de la vie. Élevages et plantations constituent un moyen privilégié de découvrir le cycle que constituent la naissance, la croissance, la reproduction, le vieillissement, la mort.

Ils découvrent les parties du corps et les cinq sens : leurs caractéristiques et leurs fonctions. Ils sont intéressés à l'hygiène et à la santé, notamment à la nutrition. Ils apprennent les règles élémentaires de l'hygiène du corps.

Ils sont sensibilisés aux problèmes de l'environnement et apprennent à respecter la vie.

### Découvrir les formes et les grandeurs

En manipulant des objets variés, les enfants repèrent d'abord des propriétés simples (petit/grand ; lourd/léger). Progressivement, ils parviennent à distinguer plusieurs critères, à comparer et à classer selon la forme, la taille, la masse, la contenance.

### Approcher les quantités et les nombres

L'école maternelle constitue une période décisive dans l'acquisition de la suite des nombres (chaîne numérique) et de son utilisation dans les procédures de quantification. Les enfants y découvrent et comprennent les fonctions du nombre, en particulier comme représentation de la quantité et moyen de repérer des positions dans une liste ordonnée d'objets.

Les situations proposées aux plus jeunes enfants (distributions, comparaisons, appariements...) les conduisent à dépasser une approche perceptive globale des collections. L'accompagnement qu'assure l'enseignant en questionnant (comment, pourquoi, etc.) et en commentant ce qui est réalisé avec des

mots justes, dont les mots-nombres, aide à la prise de conscience. Progressivement, les enfants acquièrent la suite des nombres au moins jusqu'à 30 et apprennent à l'utiliser pour dénombrer.

Dès le début, les nombres sont utilisés dans des situations où ils ont un sens et constituent le moyen le plus efficace pour parvenir au but : jeux, activités de la classe, problèmes posés par l'enseignant de comparaison, d'augmentation, de réunion, de distribution, de partage. La taille des collections, le fait de pouvoir agir ou non sur les objets sont des variables importantes que l'enseignant utilise pour adapter les situations aux capacités de chacun.

À la fin de l'école maternelle, les problèmes constituent une première entrée dans l'univers du calcul mais c'est le cours préparatoire qui installera le symbolisme (signes des opérations, signe "égal") et les techniques.

La suite écrite des nombres est introduite dans des situations concrètes (avec le calendrier par exemple) ou des jeux (déplacements sur une piste portant des indications chiffrées). Les enfants établissent une première correspondance entre la désignation orale et l'écriture chiffrée ; leurs performances restent variables mais il importe que chacun ait commencé cet apprentissage. L'apprentissage du tracé des chiffres se fait avec la même rigueur que celui des lettres.

Se repérer dans le temps

Les enfants perçoivent très progressivement, grâce à une organisation régulière de l'emploi du temps, la succession des moments de la journée, puis celle des jours et des mois. À la fin de l'école maternelle, ils comprennent l'aspect cyclique de certains phénomènes (les saisons) ou des représentations du temps (la semaine, le mois). La notion de simultanéité est abordée dans des activités ou dans des histoires bien connues ; la représentation (dessins, images) contribue à la mettre en évidence.

Dès la petite section, les enfants utilisent des calendriers, des horloges, des sabliers pour se repérer dans la chronologie et mesurer des durées. Ces acquisitions encore limitées seront à poursuivre au cours préparatoire. Par le récit d'événements du passé, par l'observation du patrimoine familial (objets conservés dans la famille...), ils apprennent à distinguer l'immédiat du passé proche et, avec encore des difficultés, du passé plus lointain.

Toutes ces acquisitions donnent lieu à l'apprentissage d'un vocabulaire précis dont l'usage réitéré, en particulier dans les rituels, doit permettre la fixation.

Se repérer dans l'espace

Tout au long de l'école maternelle, les enfants apprennent à se déplacer dans l'espace de l'école et dans son environnement immédiat. Ils parviennent à se situer par rapport à des objets ou à d'autres personnes, à situer des objets ou des personnes les uns par rapport aux autres ou par rapport à d'autres repères, ce qui suppose une décentration pour adopter un autre point de vue que le sien propre. En fin d'école maternelle, ils distinguent leur gauche et leur droite.

Les enfants effectuent des itinéraires en fonction de consignes variées et en rendent compte (récits, représentations graphiques).

Les activités dans lesquelles il faut passer du plan horizontal au plan vertical ou inversement, et conserver les positions relatives des objets ou des éléments représentés, font l'objet d'une attention particulière. Elles préparent à l'orientation dans l'espace graphique. Le repérage dans l'espace d'une page ou d'une feuille de papier, sur une ligne orientée se fait en lien avec la lecture et l'écriture.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- reconnaître, nommer, décrire, comparer, ranger et classer des matières, des objets selon leurs qualités et leurs usages ;
- connaître des manifestations de la vie animale et végétale, les relier à de grandes fonctions : croissance, nutrition, locomotion, reproduction ;
- nommer les principales parties du corps humain et leur fonction, distinguer les cinq sens et leur fonction ;
- connaître et appliquer quelques règles d'hygiène du corps, des locaux, de l'alimentation ;
- repérer un danger et le prendre en compte ;
- utiliser des repères dans la journée, la semaine et l'année ;
- situer des événements les uns par rapport aux autres ;

- dessiner un rond, un carré, un triangle ;
- comparer des quantités, résoudre des problèmes portant sur les quantités ;
- mémoriser la suite des nombres au moins jusqu'à 30 ;
- dénombrer une quantité en utilisant la suite orale des nombres connus ;
- associer le nom de nombres connus avec leur écriture chiffrée ;
- se situer dans l'espace et situer les objets par rapport à soi ;
- se repérer dans l'espace d'une page ;
- comprendre et utiliser à bon escient le vocabulaire du repérage et des relations dans le temps et dans l'espace.

#### PERCEVOIR, SENTIR, IMAGINER, CRÉER

L'école maternelle propose une première sensibilisation artistique. Les activités visuelles et tactiles, auditives et vocales accroissent les possibilités sensorielles de l'enfant. Elles sollicitent son imagination et enrichissent ses connaissances et ses capacités d'expression ; elles contribuent à développer ses facultés d'attention et de concentration. Elles sont l'occasion de familiariser les enfants, par l'écoute et l'observation, avec les formes d'expression artistique les plus variées ; ils éprouvent des émotions et acquièrent des premiers repères dans l'univers de la création.

Ces activités entretiennent de nombreux liens avec les autres domaines d'apprentissage : elles nourrissent la curiosité dans la découverte du monde ; elles permettent à l'enfant d'exercer sa motricité ; elles l'encouragent à exprimer des réactions, des goûts et des choix dans l'échange avec les autres.

Le dessin et les compositions plastiques (fabrication d'objets) sont les moyens d'expression privilégiés. Les enfants expérimentent les divers instruments, supports et procédés du dessin. Ils découvrent, utilisent et réalisent des images et des objets de natures variées. Ils construisent des objets en utilisant peinture, papiers collés, collage en relief, assemblage, modelage...

Dans ce contexte, l'enseignant aide les enfants à exprimer ce qu'ils perçoivent, à évoquer leurs projets et leurs réalisations ; il les conduit à utiliser, pour ce faire, un vocabulaire adapté. Il les encourage à commencer une collection personnelle d'objets à valeur esthétique et affective.

La voix et l'écoute sont très tôt des moyens de communication et d'expression que les enfants découvrent en jouant avec les sons, en chantant, en bougeant.

Pour les activités vocales, le répertoire de comptines et de chansons est issu de la tradition orale enfantine et comporte des auteurs contemporains, il s'enrichit chaque année. Les enfants chantent pour le plaisir, en accompagnement d'autres activités ; ils apprennent à chanter en chœur. Ils inventent des chants et jouent avec leur voix, avec les bruits, avec les rythmes.

Les activités structurées d'écoute affinent l'attention, développent la sensibilité, la discrimination des sons et la mémoire auditive. Les enfants écoutent pour le plaisir, pour reproduire, pour bouger, pour jouer... Ils apprennent à caractériser le timbre, l'intensité, la durée, la hauteur par comparaison et imitation et à qualifier ces caractéristiques. Ils écoutent des œuvres musicales variées. Ils recherchent des possibilités sonores nouvelles en utilisant des instruments. Ils maîtrisent peu à peu le rythme et le tempo.

À la fin de l'école maternelle l'enfant est capable de :

- adapter son geste aux contraintes matérielles (instruments, supports, matériels) ;
- utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation ;
- réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé ;
- observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections ;
- avoir mémorisé et savoir interpréter des chants, des comptines ;
- écouter un extrait musical ou une production, puis s'exprimer et dialoguer avec les autres pour donner ses impressions.



**ANNEXE 24.**  
**CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX**  
**PROGRAMME DU CP ET DU CE1**  
**BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008**  
[http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme\\_CP\\_CE1.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_CP_CE1.htm)

## **PRÉAMBULE**

Donner à chaque enfant les clés du savoir et les repères de la société dans laquelle il grandit est la première exigence de la République et l'unique ambition de l'école primaire.

Avec l'unification et l'allongement des parcours scolaires, la spécificité de l'école primaire s'est estompée. Elle a cessé d'incarner à elle seule l'idéal scolaire. Mais son rôle n'en est devenu que plus déterminant dans la réussite des élèves jusqu'au terme de la scolarité obligatoire, et au-delà. L'école primaire n'est pas une simple étape de la scolarité : c'est la clé du succès de toutes les autres. Elle construit les fondements d'une formation menant chacun à une qualification, et qui se prolongera tout au long de la vie.

C'est à la lumière de ce constat qu'il convient de tracer un nouvel horizon pour l'école primaire, tout en restant fidèle à la grande inspiration de l'école républicaine : offrir à tous les enfants des chances égales de réussite et préparer, pour tous, une intégration réussie dans la société. L'école primaire doit transmettre et faire acquérir à chaque élève les connaissances et compétences fondamentales qui seront nécessaires à la poursuite de sa scolarité au collège et, au-delà, dans les voies de formation choisies par l'élève. À cet égard, le socle commun de connaissances et de compétences institué par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005 est la référence indispensable autour de laquelle seront organisés tous les enseignements de ce premier niveau de la scolarité obligatoire.

L'école primaire doit avoir des exigences élevées qui mettent en œuvre à la fois mémoire et faculté d'invention, raisonnement et imagination, attention et apprentissage de l'autonomie, respect des règles et esprit d'initiative.

C'est en proposant aux élèves un enseignement structuré et explicite, orienté vers l'acquisition des savoirs de base, et en leur offrant des entraînements systématiques à la lecture, à l'écriture, à la maîtrise de la langue française et des mathématiques, ainsi que de solides repères culturels, qu'on les préparera à la réussite. Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées.

Il est également indispensable que tous les élèves soient invités à réfléchir sur des textes et des documents, à interpréter, à construire une argumentation, non seulement en français mais dans toutes les disciplines, qu'ils soient entraînés à mobiliser leurs connaissances et compétences dans des situations progressivement complexes pour questionner, rechercher et raisonner par eux-mêmes. Ils doivent pouvoir partager le sens des mots, s'exprimer à l'oral comme par écrit pour communiquer dans un cercle élargi. L'intégration à la vie collective suppose aussi que l'école fasse une place plus importante aux arts, qui donnent des références communes et stimulent la sensibilité et l'imagination. Il faut également que chaque élève puisse s'épanouir par une pratique sportive quotidienne. L'école primaire développe enfin le respect et la tolérance qui fondent les droits de l'Homme et qui se traduisent au quotidien par le respect des règles de civilité et de politesse.

Les programmes nationaux de l'école primaire définissent pour chaque domaine d'enseignement les connaissances et compétences à atteindre dans le cadre des cycles ; ils indiquent des repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages en français et en mathématiques. Ils laissent cependant libre le choix des méthodes et des démarches, témoignant ainsi de la confiance accordée aux maîtres pour une mise en œuvre adaptée aux élèves.

La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves.

Les programmes de l'école primaire précisent le contenu des savoirs fondamentaux dont l'acquisition est un objectif pour tous les élèves. Les évaluations nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis et du niveau des élèves ; elles contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et compétences.

L'ambition retrouvée de l'école primaire passe par des programmes plus courts, plus clairs et plus ambitieux : tel est l'objectif des programmes présentés ci-après.

## **PRÉSENTATION**

Les programmes de l'école primaire comprennent deux parties distinctes mais indissociables : les programmes proprement dits et les progressions annuelles, qui vont, en français, de la petite section de l'école maternelle au CM2 et, en mathématiques, du CP au CM2.

La présentation adoptée répond à l'organisation de la scolarité primaire en trois cycles : cycle des apprentissages premiers, cycle des apprentissages fondamentaux et cycle des approfondissements.

La grande section constitue la dernière année de l'école maternelle tout en appartenant au cycle des apprentissages fondamentaux. Ses objectifs constituent l'aboutissement de ceux de l'école maternelle : préparer tous les enfants à maîtriser, à partir du CP, les apprentissages fondamentaux. Afin de préserver la spécificité de son approche et de ses méthodes, les objectifs et les progressions de la grande section sont présentés avec ceux de l'école maternelle.

Les programmes de l'école primaire forment un ensemble cohérent et continu avec ceux du collège dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences défini par le décret du 11 juillet 2006, qui en constitue la référence. De façon générale, ils sont centrés sur les contenus (connaissances et compétences) que les maîtres enseignent aux élèves et que ceux-ci doivent maîtriser. Dans la partie "Programmes", les compétences attendues en fin de cycle de l'école élémentaire pour chaque discipline ou groupe de disciplines sont explicitement référées aux sept grands domaines de compétences du socle commun. Pour l'école maternelle, les compétences attendues sont déclinées par domaines d'activités.

La partie "Progressions", en français et en mathématiques, a pour but, quant à elle, de fournir aux enseignants des objectifs annuels précis et communs à toutes les écoles.

La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales. Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. Cependant, si l'élève s'exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n'en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe.

La grille horaire de l'école élémentaire présente une nouveauté importante. Elle propose un horaire global annuel pour toutes les disciplines ou groupes de disciplines mais elle reste organisée autour d'horaires hebdomadaires en français et en mathématiques de façon à maintenir un enseignement quotidien de ces deux disciplines. Cette souplesse nouvelle permettra aux enseignants et aux équipes d'école d'organiser l'enseignement de façon globale et éventuellement transversale, en fonction de projets simultanés ou successifs et de blocs horaires adaptés et variables selon les semaines ou les mois.

Ces programmes sont précis et détaillés en matière d'objectifs et de contenus à enseigner tout en étant ouverts en termes de méthode afin de respecter strictement le principe de la liberté pédagogique inscrit dans la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École. Il appartient aux enseignants et aux équipes d'école de s'emparer résolument de cette liberté nouvelle. Le rôle de l'enseignant est en effet d'aider ses élèves à progresser dans la maîtrise des objectifs fixés par les programmes et progressions nationaux : il lui revient de choisir les méthodes les plus adaptées aux caractéristiques individuelles et aux besoins spécifiques de ses élèves. Le professeur des écoles ne saurait être un simple exécutant : à

partir des objectifs nationaux, il doit inventer et mettre en œuvre les situations pédagogiques qui permettront à ses élèves de réussir dans les meilleures conditions.

Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre. L'accès au sens et l'acquisition des automatismes ne sont pas antinomiques : c'est aux enseignants de varier les approches et les méthodes pour lier ces deux composantes de tout apprentissage. Ce que ces programmes excluent absolument, c'est l'affirmation selon laquelle un seul modèle pédagogique devrait être privilégié en toutes circonstances et dans des classes forcément différentes. Ils invitent les enseignants à réfléchir librement aux meilleurs moyens d'atteindre les objectifs de réussite que la Nation a fixés à son école.

Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'évaluation des acquis des élèves. C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine : des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes, sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves et qui sont prêts à mettre en œuvre, au sein de leur école, les meilleures stratégies pour aider leurs élèves à apprendre.

## **CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - PROGRAMME DU CP ET DU CE1**

Le cycle des apprentissages fondamentaux commence au cours de la grande section de l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie. Il se poursuit dans les deux premières années de l'école élémentaire, au cours préparatoire et au cours élémentaire 1<sup>ère</sup> année.

L'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de la langue française, la connaissance et la compréhension des nombres, de leur écriture chiffrée (numération décimale) et le calcul sur de petites quantités constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. Les acquisitions en cours dans ces domaines font l'objet d'une attention permanente quelle que soit l'activité conduite.

L'éducation physique et sportive occupe une place importante dans les activités scolaires de ce cycle. La première pratique scientifique, les premières réflexions historiques et civiques garantissent une indispensable ouverture sur le monde et la construction d'une culture commune à tous les élèves. L'éducation artistique repose sur une pratique favorisant l'expression des élèves et sur le contact direct avec des œuvres dans la perspective d'une première initiation à l'histoire des arts.

Tous les enseignements contribuent à l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences.

La qualité de la présentation du travail, l'attention portée à la maîtrise du geste, à l'attitude corporelle, aux outils du travail scolaire, sont l'objet d'une vigilance constante.

Les projets de chaque école prévoient les modalités d'articulation entre l'école maternelle et l'école élémentaire. La programmation des activités doit être pensée dans la continuité : les enseignants de cours préparatoire prennent appui sur le travail des maîtres de l'école maternelle et sur les acquis des élèves.

Les enseignements en français et en mathématiques font l'objet d'une progression par année scolaire, jointe au présent programme.

### **FRANÇAIS**

À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève a largement accru son vocabulaire, il est capable de s'exprimer, d'écouter et de prendre la parole. Il comprend un récit lorsqu'il est lu par un adulte, il distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit.

Au cours préparatoire, l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des

textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle. Ces apprentissages s'appuient sur la pratique orale du langage et sur l'acquisition du vocabulaire ; ils s'accompagnent d'une première initiation à la grammaire et à l'orthographe.

Les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.

### **1 - Langage oral**

Au cycle des apprentissages fondamentaux, les élèves continuent leur apprentissage du langage oral : respect de l'organisation de la phrase, expression des relations de causalité et des circonstances temporelles et spatiales (pourquoi ? quand ? où ?) ; utilisation plus adéquate de la conjugaison, emploi d'un vocabulaire de plus en plus diversifié ; prises de parole de plus en plus longues et mieux organisées, dans le respect des sujets traités et des règles de la communication.

Ils s'entraînent à écouter et comprendre les textes que lit le maître, à en restituer l'essentiel et à poser des questions.

La pratique de la récitation sert d'abord la maîtrise du langage oral, puis elle favorise l'acquisition du langage écrit et la formation d'une culture et d'une sensibilité littéraires. Les élèves s'exercent à dire de mémoire, sans erreur, sur un rythme ou avec une intonation appropriés, des comptines, des textes en prose et des poèmes.

### **2 - Lecture, écriture**

Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Au cours élémentaire première année, des textes plus longs et plus variés, comportant des phrases plus complexes, sont progressivement proposés aux élèves.

Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire.

L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. La lecture de textes du patrimoine et d'œuvres destinés aux jeunes enfants, dont la poésie, permet d'accéder à une première culture littéraire.

Les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe.

Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique.

### **3 - Vocabulaire**

Par des activités spécifiques en classe, mais aussi dans tous les enseignements, l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux. En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.

La compréhension, la mémorisation et l'emploi des mots lui sont facilités par des activités de classement qui recourent à des termes génériques, par une initiation à l'usage des synonymes et des antonymes, par la découverte des familles de mots et par une première familiarisation avec le dictionnaire.

### **4 - Grammaire**

La première étude de la grammaire concerne la phrase simple. Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés. Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif

qualificatif, le pronom personnel (formes sujet). Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet.

Les élèves distinguent le présent, du futur et du passé. Ils apprennent à conjuguer les verbes les plus fréquents, des verbes du 1er groupe, être, avoir, aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, imparfait, passé composé. Ils apprennent à conjuguer au présent de l'indicatif les verbes faire, aller, dire, venir.

La connaissance des marques du genre et du nombre et des conditions de leur utilisation sera acquise à l'issue du CE1.

## **5 - Orthographe**

Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le s, le c, le g), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule.

Au CP et au CE1, l'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place.

## **MATHÉMATIQUES**

L'apprentissage des mathématiques développe l'imagination, la rigueur et la précision ainsi que le goût du raisonnement.

La connaissance des nombres et le calcul constituent les objectifs prioritaires du CP et du CE1. La résolution de problèmes fait l'objet d'un apprentissage progressif et contribue à construire le sens des opérations. Conjointement une pratique régulière du calcul mental est indispensable. De premiers automatismes s'installent. L'acquisition des mécanismes en mathématiques est toujours associée à une intelligence de leur signification.

### **1 - Nombres et calcul**

Les élèves apprennent la numération décimale inférieure à 1 000. Ils dénombrent des collections, connaissent la suite des nombres, comparent et rangent.

Ils mémorisent et utilisent les tables d'addition et de multiplication (par 2, 3, 4 et 5), ils apprennent les techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication et apprennent à résoudre des problèmes faisant intervenir ces opérations. Les problèmes de groupements et de partage permettent une première approche de la division pour des nombres inférieurs à 100.

L'entraînement quotidien au calcul mental permet une connaissance plus approfondie des nombres et une familiarisation avec leurs propriétés.

### **2 - Géométrie**

Les élèves enrichissent leurs connaissances en matière d'orientation et de repérage. Ils apprennent à reconnaître et à décrire des figures planes et des solides. Ils utilisent des instruments et des techniques pour reproduire ou tracer des figures planes. Ils utilisent un vocabulaire spécifique.

### **3 - Grandeurs et mesures**

Les élèves apprennent et comparent les unités usuelles de longueur (m et cm ; km et m), de masse (kg et g), de contenance (le litre), et de temps (heure, demi heure), la monnaie (euro, centime d'euro). Ils commencent à résoudre des problèmes portant sur des longueurs, des masses, des durées ou des prix.

### **4 - Organisation et gestion des données**

L'élève utilise progressivement des représentations usuelles : tableaux, graphiques.



## **ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

L'éducation physique vise le développement des capacités nécessaires aux conduites motrices et offre une première initiation aux activités physiques, sportives et artistiques. Tout en répondant au besoin et au plaisir de bouger, elle permet de développer le sens de l'effort et de la persévérance. Les élèves apprennent à mieux se connaître, à mieux connaître les autres ; ils apprennent aussi à veiller à leur santé. La pratique des activités est organisée sur les deux années du cycle en exploitant les ressources locales.

Réaliser une performance

- Activités athlétiques : courir vite, longtemps, en franchissant des obstacles, sauter loin et haut, lancer loin.

- Natation : se déplacer sur une quinzaine de mètres.

Adapter ses déplacements à différents types d'environnement

- Activités d'escalade : grimper jusqu'à 3 m et redescendre (mur équipé).

- Activités aquatiques et nautiques : s'immerger, se déplacer sous l'eau, se laisser flotter.

- Activités de roule et glisse : réaliser un parcours simple en roller ou en vélo.

- Activités d'orientation : retrouver quelques balises dans un milieu connu.

Coopérer et s'opposer individuellement et collectivement

- Jeux de lutte : agir sur son adversaire pour l'immobiliser.

- Jeux de raquettes : faire quelques échanges.

- Jeux traditionnels et jeux collectifs avec ou sans ballon : coopérer avec ses partenaires pour affronter collectivement des adversaires, en respectant des règles, en assurant des rôles différents (attaquant, défenseur, arbitre).

Concevoir et réaliser des actions à visées expressive, artistique, esthétique

- Danse : exprimer corporellement des personnages, des images, des sentiments pour communiquer des émotions en réalisant une petite chorégraphie (3 à 5 éléments), sur des supports sonores divers.

- Activités gymniques : réaliser un enchaînement de 2 ou 3 actions "acrobatiques" sur des engins variés (barres, plinths, poutres, gros tapis).

## **LANGUE VIVANTE**

Les élèves découvrent très tôt l'existence de langues différentes dans leur environnement, comme à l'étranger. Dès le cours préparatoire, une première sensibilisation à une langue vivante est conduite à l'oral. Au cours élémentaire première année, l'enseignement d'une langue associe l'oral et l'écrit en privilégiant la compréhension et l'expression orale.

L'apprentissage des langues vivantes s'acquiert dès le début par une pratique régulière et par un entraînement de la mémoire. Ce qui implique de développer des comportements indispensables : curiosité, écoute, attention, mémorisation, confiance en soi dans l'utilisation d'une autre langue.

Les élèves distinguent des réalités mélodiques et accentuelles d'une langue nouvelle ; ils découvrent et acquièrent du vocabulaire relatif à la personne et à la vie quotidienne ; ils utilisent progressivement quelques énoncés mémorisés.

Pour la progression, il convient de se reporter aux programmes spécifiques à chaque langue vivante étrangère ou régionale.

## **DÉCOUVERTE DU MONDE**

Au CP et au CE1, les élèves ont un accès plus aisé aux savoirs grâce à leurs compétences en lecture et en mathématiques. Ils acquièrent des repères dans le temps et l'espace, des connaissances sur le monde et maîtrisent le vocabulaire spécifique correspondant. Ils dépassent leurs représentations initiales en observant et en manipulant.

Les élèves commencent à acquérir les compétences constitutives du brevet informatique et internet (B2i). Ils découvrent et utilisent les fonctions de base de l'ordinateur.

### **1- Se repérer dans l'espace et le temps**

Les élèves découvrent et commencent à élaborer des représentations simples de l'espace familial : la classe, l'école, le quartier, le village, la ville. Ils comparent ces milieux familiers avec d'autres milieux et espaces plus lointains. Ils découvrent des formes usuelles de représentation de l'espace (photographies, cartes, mappemondes, planisphères, globe).

Les élèves apprennent à repérer l'alternance jour-nuit, les semaines, les mois, les saisons. Ils utilisent des outils de repérage et de mesure du temps : le calendrier, l'horloge. Ils découvrent et mémorisent des repères plus éloignés dans le temps : quelques dates et personnages de l'histoire de France ; ils prennent conscience de l'évolution des modes de vie.

## **2 - Découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets**

Les élèves repèrent des caractéristiques du vivant : naissance, croissance et reproduction ; nutrition et régimes alimentaires des animaux. Ils apprennent quelques règles d'hygiène et de sécurité personnelles et collectives. Ils comprennent les interactions entre les êtres vivants et leur environnement et ils apprennent à respecter l'environnement.

Ils distinguent les solides et les liquides et perçoivent les changements d'états de la matière. Ils réalisent des maquettes élémentaires et des circuits électriques simples pour comprendre le fonctionnement d'un appareil.

## **PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS**

La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par des références culturelles liées à l'histoire des arts.

Ces activités s'accompagnent de l'usage d'un vocabulaire précis qui permet aux élèves d'exprimer leurs sensations, leurs émotions, leurs préférences et leurs goûts. Un premier contact avec des œuvres les conduit à observer, écouter, décrire et comparer.

### **1 - Arts visuels**

Les arts visuels regroupent les arts plastiques, le cinéma, la photographie, le design, les arts numériques. Leur enseignement s'appuie sur une pratique régulière et diversifiée de l'expression plastique, du dessin et la réalisation d'images fixes ou mobiles. Il mobilise des techniques traditionnelles (peinture, dessin) ou plus contemporaines (photographie numérique, cinéma, video, infographie) et propose des procédures simples mais combinées (recouvrement, tracés, collage/montage). Ces pratiques s'exercent autant en surface qu'en volume à partir d'instruments, de gestes techniques, de médiums et de supports variés. Les élèves sont conduits à exprimer ce qu'ils perçoivent, à imaginer et évoquer leurs projets et leurs réalisations en utilisant un vocabulaire approprié.

### **2 - Éducation musicale**

S'appuyant sur l'apprentissage d'un répertoire d'une dizaine de comptines ou chansons et sur l'écoute d'extraits d'œuvres diverses, l'éducation musicale au CP et au CE1 conduit les élèves à chanter en portant attention à la justesse tonale, à l'exactitude rythmique, à la puissance de la voix, à la respiration et à l'articulation ; ils apprennent à respecter les exigences d'une expression musicale collective ; ils s'exercent à repérer des éléments musicaux caractéristiques très simples, concernant les thèmes mélodiques, les rythmes et le tempo, les intensités, les timbres. Ils commencent à reconnaître les grandes familles d'instruments.

En arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient d'une première rencontre sensible avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. Selon la proximité géographique, des monuments, des musées, des ateliers d'art ou des spectacles vivants pourront être découverts.

## **INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE**

Les élèves apprennent les règles de politesse et du comportement en société. Ils acquièrent progressivement un comportement responsable et deviennent plus autonomes.

1. Ils découvrent les principes de la morale, qui peuvent être présentés sous forme de maximes illustrées et expliquées par le maître au cours de la journée : telles que “La liberté de l’un s’arrête où commence celle d’autrui”, “Ne pas faire à autrui ce que je ne voudrais pas qu’il me fasse”, etc. Ils prennent conscience des notions de droits et de devoirs.
2. Ils approfondissent l’usage des règles de vie collective découvertes à l’école maternelle : telles l’emploi des formules de politesse ou du vouvoiement. Ils appliquent les usages sociaux de la politesse (ex : se taire quand les autres parlent, se lever quand un adulte rentre dans la classe) et coopèrent à la vie de la classe (distribution et rangement du matériel).
3. Ils reçoivent une éducation à la santé et à la sécurité. Ils sont sensibilisés aux risques liés à l’usage de l’internet. Ils bénéficient d’une information adaptée sur les différentes formes de maltraitance.
4. Ils apprennent à reconnaître et à respecter les emblèmes et les symboles de la République (la Marseillaise, le drapeau tricolore, le buste de Marianne, la devise “Liberté, Égalité, Fraternité”).

## **PREMIER PALIER POUR LA MAÎTRISE DU SOCLE COMMUN : COMPÉTENCES ATTENDUES À LA FIN DU CE1**

### **Compétence 1 :**

#### **La maîtrise de la langue française**

L’élève est capable de :

- s’exprimer clairement à l’oral en utilisant un vocabulaire approprié ;
- lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;
- lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse, adaptés à son âge ;
- lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simples ;
- dégager le thème d’un paragraphe ou d’un texte court ;
- copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée ;
- écrire sans erreur sous la dictée un texte de 5 lignes en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales ;
- utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court ;
- écrire de manière autonome un texte de 5 à 10 lignes.

-

### **Compétence 2 :**

#### **La pratique d’une langue vivante étrangère**

L’élève est capable de :

- comprendre et utiliser des énoncés simples de la vie quotidienne.

### **Compétence 3 :**

#### **Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique**

L’élève est capable de :

- écrire, nommer, comparer, ranger les nombres entiers naturels inférieurs à 1 000 ;
- calculer : addition, soustraction, multiplication ;
- diviser par 2 et par 5 des nombres entiers inférieurs à 100 (dans le cas où le quotient exact est entier) ;
- restituer et utiliser les tables d’addition et de multiplication par 2, 3, 4 et 5 ;
- calculer mentalement en utilisant des additions, des soustractions et des multiplications simples ;
- situer un objet par rapport à soi ou à un autre objet, donner sa position et décrire son déplacement ;
- reconnaître, nommer et décrire les figures planes et les solides usuels ;
- utiliser la règle et l’équerre pour tracer avec soin et précision un carré, un rectangle, un triangle rectangle ;
- utiliser les unités usuelles de mesure ; estimer une mesure ;
- être précis et soigneux dans les tracés, les mesures et les calculs ;

- résoudre des problèmes très simples ;
- observer et décrire pour mener des investigations ;
- appliquer des règles élémentaires de sécurité pour prévenir les risques d'accidents domestiques.

#### **Compétence 4 :**

##### **La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication**

L'élève est capable de :

- commencer à s'approprier un environnement numérique.

#### **Compétence 5 :**

##### **La culture humaniste**

L'élève est capable de :

- dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts ;
- découvrir quelques éléments culturels d'un autre pays ;
- distinguer le passé récent du passé plus éloigné ;
- s'exprimer par l'écriture, le chant, la danse, le dessin, la peinture, le volume (modelage, assemblage) ;
- distinguer certaines grandes catégories de la création artistique (musique, danse, théâtre, cinéma, dessin, peinture, sculpture) ;
- reconnaître des œuvres visuelles ou musicales préalablement étudiées ;
- fournir une définition très simple de différents métiers artistiques (compositeur, réalisateur, comédien, musicien, danseur).

#### **Compétence 6 :**

##### **Les compétences sociales et civiques**

L'élève est capable de :

- reconnaître les emblèmes et les symboles de la République française ;
  - respecter les autres et les règles de la vie collective ;
  - pratiquer un jeu ou un sport collectif en respectant les règles ;
  - appliquer les codes de la politesse dans ses relations avec ses camarades, avec les adultes à l'école et hors de l'école, avec le maître au sein de la classe ;
  - participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication ;
- appeler les secours ; aller chercher de l'aide auprès d'un adulte.

#### **Compétence 7 :**

##### **L'autonomie et l'initiative**

L'élève est capable de :

- écouter pour comprendre, interroger, répéter, réaliser un travail ou une activité ;
- échanger, questionner, justifier un point de vue ;
- travailler en groupe, s'engager dans un projet ;
- maîtriser quelques conduites motrices comme courir, sauter, lancer ;
- se représenter son environnement proche, s'y repérer, s'y déplacer de façon adaptée ;
- appliquer des règles élémentaires d'hygiène.

ANNEXE 25.  
 REPÈRES POUR ORGANISER LA PROGRESSIVITÉ DES APPRENTISSAGES À L'ÉCOLE  
 MATERNELLE  
 CYCLE DES APPRENTISSAGES FONDAMENTAUX - PROGRESSIONS POUR LE COURS  
 PRÉPARATOIRE ET LE COURS ÉLÉMENTAIRE PREMIÈRE ANNÉE  
 BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008  
<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/reperes.htm>

**Français**

Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages.

Seules des connaissances et des compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne.

Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.

	<b>Cours préparatoire</b>	<b>Cours élémentaire première année</b>
<b>Langage oral</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions.</li> <li>- Rappporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé).</li> <li>- Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.</li> <li>- Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.</li> <li>- Décrire des images (illustrations, photographies...).</li> <li>- Reformuler une consigne.</li> <li>- Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</li> <li>- Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée.</li> <li>- S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires.</li> <li>- Présenter à la classe un travail individuel ou collectif.</li> <li>- Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication.</li> <li>- Réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation.</li> </ul>
<b>Lecture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.</li> <li>- Distinguer entre la lettre et le son</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un</li> </ul>



	<p>qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. <i>f</i> ; <i>o</i>) et complexes (ex. <i>ph</i> ; <i>au</i>, <i>eau</i>).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.</li> <li>- Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.</li> <li>- Lire aisément les mots étudiés.</li> <li>- Déchiffrer des mots réguliers inconnus.</li> <li>- Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).</li> <li>- Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.</li> <li>- Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire.</li> <li>- Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.</li> <li>- Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.</li> </ul>	<p>résumé, une reformulation, des réponses à des questions.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu.</li> <li>- Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée.</li> <li>- Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues.</li> <li>- Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.</li> <li>- Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins).</li> <li>- Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.</li> </ul>
<b>Écriture</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.</li> <li>- Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes, des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées.</li> <li>- Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.</li> <li>- Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple cohérente, puis plusieurs.</li> <li>- Comparer sa production écrite à un</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation.</li> <li>- En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation ; réaliser un dessin pour l'illustrer.</li> <li>- Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales.</li> <li>- Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes.</li> </ul>

	modèle et rectifier ses erreurs. - Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire.	- Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome.
--	--	--

	<b>Cours préparatoire</b>	<b>Cours élémentaire première année</b>
<b>Vocabulaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliser des mots précis pour s'exprimer.</li> <li>- Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits).</li> <li>- Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. un nom d'arbre, un nom de commerçant).</li> <li>- Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action.</li> <li>- Ranger des mots par ordre alphabétique.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite).</li> <li>- Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom.</li> <li>- Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée.</li> <li>- Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens.</li> </ul>
<b>Grammaire</b>	<p><b>La phrase :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule).</li> </ul> <p><b>Les classes de mots :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots ;</li> <li>- distinguer le nom et l'article qui le précède ; identifier l'article ;</li> <li>- approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets.</li> </ul> <p><b>Les genres et nombres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le s du pluriel des noms, le e du féminin de l'adjectif, les terminaisons <i>-nt</i> des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif.</li> </ul> <p><b>Le verbe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser à l'oral, le présent, le futur et le passé composé.</li> </ul>	<p><b>La phrase :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- approche des formes et types de phrase : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative.</li> </ul> <p><b>Les classes de mots :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs ;</li> <li>- le nom : distinguer nom propre et nom commun ;</li> <li>- l'article : commencer à repérer les articles élidés (<i>l'</i>) et contractés (<i>du, au, aux</i>) ;</li> <li>- manipuler d'autres déterminants ;</li> <li>- approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en ajoutant un adverbe.</li> </ul> <p><b>Les fonctions :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal) ;</li> <li>- approche de la notion de circonstance : savoir répondre oralement aux questions <i>où ? quand ? pourquoi ? comment ?</i></li> </ul> <p><b>Les genres et nombres :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître et appliquer les notions de</li> </ul>

		<p>masculin/féminin, singulier/pluriel ;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, et, dans le groupe nominal, la règle de l'accord entre le déterminant et le nom qu'il détermine, entre l'adjectif qualificatif et le nom qu'il qualifie.</li> </ul> <p><b>Le verbe :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- comprendre la correspondance entre les temps verbaux (passé, présent, futur) et les notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite ;</li> <li>- identifier le présent, l'imparfait, le futur et le passé composé de l'indicatif des verbes étudiés ; trouver leur infinitif ;</li> <li>- conjuguer les verbes du 1er groupe, <i>être et avoir</i>, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ;</li> <li>- conjuguer les verbes <i>faire, aller, dire, venir</i>, au présent de l'indicatif.</li> </ul>
<b>Orthographe</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire sans erreur des mots appris.</li> <li>- Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.</li> <li>- Recopier sans erreur un texte court (2 à 5 lignes).</li> <li>- Commencer à utiliser de manière autonome les marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du 1er groupe).</li> <li>- Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.</li> <li>- Dans les productions dictées et autonomes : <ul style="list-style-type: none"> <li>. respecter les correspondances entre lettres et sons,</li> <li>. en particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (<i>c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss</i>),</li> <li>. orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP,</li> <li>. marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté,</li> <li>. dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie,</li> <li>. orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises,</li> <li>. utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération.</li> </ul> </li> </ul>

## ANNEXE 26.

Portail éducol, ministère de l'éducation nationale

Portail national des professionnels de l'éducation

Accueil du portail > Socle commun - École – Collège > École > École maternelle  
<http://eduscol.education.fr/cid48415/apprentissage-de-la-langue-francaise.html#lien5>

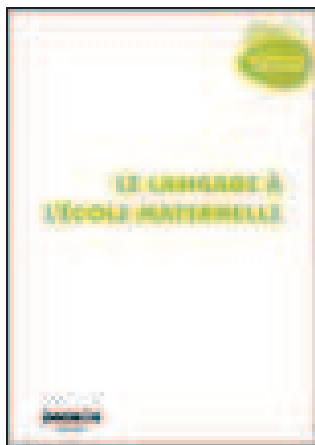
### Apprentissage de la langue française

L'école maternelle joue un rôle central dans l'apprentissage de la langue française. Cet apprentissage couvre plusieurs champs dans une progression organisée. Au cours de sa scolarité, l'élève est conduit vers l'usage d'un oral de plus en plus précis et structuré. Il doit cerner progressivement les usages et les supports de l'écrit.

L'élève apprend à envisager la langue comme un objet manipulable, pas seulement pour le sens qu'elle véhicule mais comme objet d'observation et d'analyse. Cette étape, déterminante en grande section, est indispensable à une entrée efficace dans la lecture.

- ⇒ Maîtriser la communication orale
- ⇒ Apprendre à comprendre
- ⇒ Progresser vers la maîtrise de la langue
- ⇒ Découvrir les supports de l'écrit, découvrir la langue écrite et contribuer à l'écriture de textes
- ⇒ Distinguer les sons de la parole et comprendre le principe alphabétique
- ⇒ Apprendre le geste de l'écriture

Sélection



**Le langage à l'école maternelle**

**Ressources pour faire la classe**

© MENJVA-DGESCO / CNDP Mai 2011

Un outil précieux pour les maîtres qui éclaire les différentes facettes de l'enseignement du langage oral comme écrit à l'école maternelle.

### Maîtriser la communication orale

L'enfant qui entre à l'école utilise des moyens verbaux mais également non verbaux pour communiquer. Il les a exercés dans sa famille ou son environnement proche. L'école doit le conduire à passer d'un langage de connivence à des verbalisations compréhensibles permettant de communiquer tout en s'inscrivant dans les règles de fonctionnement d'un groupe.

La maîtrise progressive de l'oral permet l'élaboration des outils de la pensée, elle est également un préalable à la lecture. L'apprentissage de l'oral est le premier outil de prévention des difficultés.

L'enseignant propose aux élèves des situations de communication partant d'expériences partagées qui les intéressent et pour lesquelles ils ont des idées à apporter. Ces situations permettent d'intégrer les structures syntaxiques visées mais également de conforter l'usage des mots fréquents du quotidien ou issus de l'expérience immédiate et d'employer un vocabulaire de plus en plus diversifié, se référant non seulement au monde physique (objets, animaux, etc.), mais aussi au monde mental (idées, émotions, etc.).

L'enseignant organise le travail en petits groupes, favorise les interactions. Il effectue les relances, reformule. Cet étayage permet à l'adulte de proposer un modèle langagier, il est indispensable aux progrès de l'élève.

Ressources :

- ⇒ S'appropriier le langage - Dossiers pédagogiques - CDDP du Haut-Rhin
- ⇒ Activités langagières - Le lexique - Prévention de l'illettrisme - Maternelle 42
- ⇒ Le langage oral à l'école maternelle - IEN de la Goutte d'Or (Paris)
- ⇒ Formuler une description ou une question - DSDEN de Savoie

### **Apprendre à comprendre**

«Une attention particulière est portée à la compréhension qui, plus que l'expression, est à cet âge, étroitement liée aux capacités générales de l'enfant.» (programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008)

La compréhension se construit par un enseignement explicite car il ne suffit pas d'écouter pour comprendre. Ce travail nécessite que le maître construise les repères sur lesquels les élèves vont s'appuyer (intonation, reformulation, théâtralisation...).

Il se déroule, au fil du cycle, sur des supports de plus en plus complexes par des activités ritualisées pour faciliter la participation de tous. Au-delà, toutes les activités scolaires de l'école maternelle concourent à développer la compréhension et l'expression des élèves.

Ressources :

- ⇒ Raconter un épisode vécu ou une histoire inventée - DSDEN de Savoie
- ⇒ S'appropriier le langage - Maternelle 13 - DSDEN des Bouches du Rhône
- ⇒ Comment travailler la compréhension à partir d'albums ? - DSDEN de Savoie

### **Progresser vers la maîtrise de la langue**

Les élèves sont conduits à produire un oral proche de l'écrit, c'est-à-dire à élaborer, conceptualiser, construire des structures proches des exigences de l'écrit. Chaque enseignant doit le prendre en compte dans ses préparations de classe en s'appuyant notamment sur les repères de progressivité présents dans les programmes.

L'apprentissage de la syntaxe se fait dans les différents domaines d'activités. La phrase nécessite un apprentissage spécifique qui passe avant tout par le langage modélisant de l'enseignant, mais également par d'autres dispositifs et outils : les textes lus ou mémorisés, les questions ouvertes de l'enseignant, la sollicitation de points de vue, l'émission d'hypothèses sur la langue notamment au travers de la dictée à l'adulte.

L'apprentissage du lexique s'inscrit, lui aussi, dans le cadre de toutes les activités, par la compréhension et l'utilisation du vocabulaire rencontré en situation. Lexique, expérience et connaissance du monde sont liés. La richesse lexicale est un bagage essentiel à l'entrée dans la lecture car elle est indispensable à la compréhension. Elle permet également de soutenir l'activité de mémorisation. Outre les rencontres des mots en situation, l'apprentissage du lexique nécessite des activités de catégorisation et des mises en réseau (champ lexical, antonymie, synonymie, polysémie...).

Ressources :

Ressources pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle



(Prévention de l'illettrisme à l'école - MENJVA/DGESCO, septembre 2010)

- ⇒ Conférence sur le vocabulaire - Mme Cellier - Univ. Montpellier II - DSDEN de Savoie
  - ⇒ L'enseignement du vocabulaire - DSDEN des Bouches du Rhône
  - ⇒ Lexique, exemples pour la classe - DSDEN de Charentes-Maritimes
- DSDEN de Savoie :
- ⇒ Langage en aide personnalisée - Nommer avec exactitude - Fiche 1
  - ⇒ Langage en aide personnalisée - Nommer avec exactitude - Fiche 2

### **Découvrir les supports de l'écrit, découvrir la langue écrite et contribuer à l'écriture de textes**

Les élèves ont déjà une représentation de l'écrit même si tous n'ont pas bénéficié de la même sensibilisation. L'école va organiser les découvertes sur les différents types et les différentes fonctions de l'écrit (raconter, informer, amuser, prescrire, décrire, mémoriser...) et en construire progressivement le sens. L'enseignant introduit dans la classe livres, journaux, affiches, lettres, recettes et aide les élèves à en définir les usages.

Il aide progressivement les élèves à répondre à des questions fondamentales : à quoi sert l'écrit, dans quel cas l'utilise-t-on, à quoi sert-il de savoir lire ? Il propose également la lecture d'ouvrages de littérature de jeunesse et du patrimoine pour développer la lecture plaisir, l'expression des émotions et la compréhension. Il fait entrer progressivement les élèves dans la découverte du fonctionnement du principe alphabétique et des correspondances graphèmes/phonèmes.

Ressources :

- ⇒ Projet de production d'écrits - IA de Savoie
  - ⇒ Exercices autour de la conscience phonologique - DSDEN des Côtes d'Armor
  - ⇒ Apprendre à comprendre la littérature de jeunesse - DSDEN des Deux-Sèvres
  - ⇒ Exploitation orale d'un album (fiche) - Académie de Guyane
  - ⇒ Progression et outils - Comprendre les textes littéraires - DSDEN des Deux-Sèvres
- Maternelle 13 - DSDEN des Bouches du Rhône :
- ⇒ Choisir des albums en fonction des obstacles à la compréhension
  - ⇒ Se familiariser avec l'écrit
  - ⇒ Se préparer à apprendre à lire et à écrire
  - ⇒ Types d'écrit

### **Distinguer les sons de la parole et comprendre le principe alphabétique**

« L'apprentissage de la lecture a commencé avant le cours préparatoire, à l'école maternelle. C'est en s'appuyant sur les acquisitions faites avant l'entrée à l'école l'élémentaire que les élèves apprennent à lire ». (programmes de l'école primaire, BO du 19 juin 2008)

La discrimination des sons doit s'inscrire dans l'enseignement quotidien. Cependant, la capacité à discriminer et à produire des sons est dépendante du développement de l'appareil phonatoire de l'enfant. Aussi, l'enseignant sera-t-il particulièrement attentif à proposer des situations et activités qui restent accessibles aux élèves. En effet, un entraînement trop précoce pourrait les mettre en difficulté.

Le maître se fondera donc sur les objectifs de fin de grande section (voir les fiches D1 et D21, Lire au CP, janvier 2010) pour organiser une progression et un entraînement régulier au cours de la grande section qui permettra aux élèves de reconnaître les sons de la langue et de les manipuler. Ces activités doivent leur permettre de comprendre que les sons sont codés par des lettres. Ils découvrent le principe alphabétique et commencent à associer lettre et son pour les cas fréquents et réguliers.

Ressources :

- ⇒ Se préparer à apprendre à lire et à écrire - Jeux phonologiques - Académie de Grenoble
- ⇒ Des comptines au cycle 1 - DSDEN de Charentes-Maritimes
- ⇒ Distinguer les sons de la parole - Aide personnalisée - DSDEN de l'Oise

- ⇒ Comptines et conscience phonologique - DSDEN du Nord
- ⇒ Développement de la conscience phonologique en maternelle - Univ. Paris V
- ⇒ Proposition de progression pour la moyenne et la grande section - DSDEN du Nord
- ⇒ Conscience phonologique et articulation - DSDEN des Deux-Sèvres
- ⇒ L'entrée dans l'écrit : phonologie, principe alphabétique - DSDEN de Dordogne
- ⇒ La dictée à l'adulte - DSDEN de l'Yonne

*Phono - Développer les compétences phonologiques. Grande section et début de CP - GOIGOUX (R.), CÈBE (S.), PAOUR (J.-L.) - Hatier, Paris, 2004*

### **Apprendre le geste de l'écriture**

Graphisme et écriture doivent être différenciés.

- Le graphisme permet d'acquérir les compétences nécessaires, mais non suffisantes, à l'écriture. Il est une activité à part entière. Le graphisme favorise le soin dans le travail, l'invention de motifs, la tenue de l'outil scripteur, l'adaptation à différents supports, la tenue et la bonne position du corps. La maîtrise progressive du graphisme et le plaisir qu'y trouve l'élève favorise et sa mobilisation et son application dans la réalisation de diverses tâches scolaires.
- L'écriture permet de donner du sens à une production en référence à une norme. L'élève apprend à observer et à reproduire une forme en respectant le sens du tracé, en suivant le modèle fourni par l'enseignant (varier les formats, lignes et formes simples). La verbalisation accompagne le geste qui produit la lettre et le mot. La pédagogie de l'écriture est individualisée. Elle respecte la maturation des enfants.

Ressources :

⇒ Graphisme et écriture : conférence de Mme Zerbato-Poudou - DSDEN des Côtes d'Armor

*Apprendre à écrire de la PS à la GS - M.T. Zerbato Poudou - RETZ*



**Apprendre à parler**

Outil de formation et support de réflexion pour les maîtres, le DVD "apprendre à parler" renvoie aux différents domaines d'apprentissage du langage à l'école maternelle à travers les pratiques de classe et le point de vue des chercheurs.

MENJVA-DGESCO / CNDP 2010

Mis à jour le 18 mars 2014

ANNEXE 27.

Fiche D1 des documents d'accompagnement "*Lire au CP*", janvier 2010  
[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire\\_au\\_CP\\_136607.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/ecole/60/7/Lire_au_CP_136607.pdf)

**Fiche D1**

**L'élève est-il capable de réaliser diverses manipulations syllabiques ?**

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Discriminer les sons et effectuer diverses opérations sur ces composants de la langue.</p> <p><b>Tâches</b>                      Frapper dans ses mains pour marquer chaque syllabe orale d'un énoncé donné :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mot isolé (lavabo, tambourin) ;</li> <li>– groupe de mots (chat marron, petit lavabo) ;</li> <li>– courte phrase (d'un poème, d'une comptine ou d'un texte entendu).</li> </ul>	<p>Maîtrise-t-il la tâche associée ? (Frapper des mains.)                      Coordonne-t-il le geste et la parole ?</p> <p>Mémorise-t-il l'énoncé oral à scander ?</p> <p>L'élève parvient-il à s'attacher à la seule forme des mots ?</p> <p>S'il associe les syllabes du début d'un énoncé long, mais n'en segmente pas la fin (lo/co/motive) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– parvient-il à se concentrer dans la durée ?</li> <li>– articule-t-il bien le mot ? Etc.</li> </ul>	<p>Faire seulement scander (frapper) sans répéter l'énoncé qui est dit par un autre élève ou par le maître.</p> <p>Répéter et faire répéter l'énoncé entier avant segmentation. Utiliser des supports iconographiques (sans écrit).</p> <p>Recourir à des items non signifiants pour détourner l'attention de la signification et focaliser sur la structure phonologique.                      Faire trouver parmi plusieurs images celle qui correspond au mot qui sera scandé par frappements (par exemple, choisir entre perroquet et tambour si trois frappements sont donnés).</p> <p>Variation de la longueur de l'énoncé. Jouer sur les syllabes finales pour attirer l'attention de l'élève sur la fin des mots (Y a-t-il la syllabe ou le morceau /to/ dans « j'ai mis mon manteau bleu » ? Ou « lève un doigt chaque fois que /je dis/tu dis : / to/ »...) Entraîner l'élève à partir de mots courts, puis progressivement d'énoncés plus complexes.</p>

N.B. :

- Éviter l'emploi de mots qui comportent un « e » muet lors de ces passations.
  - Tenir compte des particularités régionales pour les découpages syllabiques.
  - Vérifier la persistance des erreurs par plusieurs prises d'information, en passation individuelle.
- Ces jeux doivent être pratiqués plus intensément et en petits groupes pour les enfants qui ne prononcent pas correctement surtout lorsque le défaut de prononciation ne gêne pas la communication orale.

## Fiche D2

**L'élève manifeste-t-il, dans des jeux ou exercices, une « sensibilité phonologique » ?**

Compétences et tâches associées	Questions à se poser face à une difficulté	Suggestions de travail
<p>Début de CP : Dénombrer les syllabes d'un mot. Localiser une syllabe dans un mot (début/fin).</p> <p><b>Tâches</b> Produire des rimes (par exemple dans des comptines à continuer ou à imiter).</p> <p>Trouver des mots qui finissent ou commencent comme des mots donnés à l'oral (jeu du corbillon).</p> <p>Détecter des intrus dans une série (liste de mots donnés à l'oral ou collections d'images dont il faut éliminer celles qui correspondent à des mots qui ne finissent pas comme tel mot)</p>	<p>L'élève a-t-il compris la consigne ?</p> <p>L'activité attendue a-t-elle un sens pour lui ? (Il ne dit rien ou des mots sans rapport avec les attentes.)</p> <p>Répond-il par une « association d'idées » ? On cherche des mots qui se terminent avec le son /on/ et il répond « chèvre », alors que l'on vient de dire « mouton ».</p>	<p>Travailler la formulation de la consigne : s'appuyer sur des exemples. Justifier réussites et échecs (ou faire justifier) en faisant entendre le son sur lequel on travaille (en le prolongeant, par exemple ; pour cela, on a intérêt à s'appuyer d'abord sur des sons voyelles ou des consonnes fricatives telles que s/z/ch/j/f/v). Faire répéter des énoncés pris dans le patrimoine des comptines, des formulettes, des formules magiques (abracadabra, turlututu...).</p> <p>Multiplier les jeux vocaux : jeux sur les allitérations – répétition du (des) même(s) son(s) dans la phrase –, vireslangues avec difficultés articulatoires (« trois tristes tortues sur trois toits gris », etc.). Faire apprendre quelques comptines simples pour constituer un bagage de mots qui riment (ou rappeler des acquis de l'école maternelle).</p>
	<p>L'élève a-t-il des difficultés à prendre en compte la position du son dans le mot ? (On cherche des mots qui finissent avec /o/ et il cite « olive ».)</p>	<p>Faire repérer le nombre de syllabes (traces écrites) et situer le son dans la syllabe.</p>
	<p>Confond-il le son sur lequel on travaille avec un son proche ? (o/on, è/in, s/z.)</p>	<p>Voir fiche D4.</p>
	<p>Se contente-t-il de répéter les mots entendus ?</p>	<p>Faciliter la tâche en donnant des images dont certaines représentent des mots qui conviennent. Donner des mots à appairer (série de prénoms dans laquelle il faut repérer des ensembles qui riment : Marie – Lola – Didier – Flora – Olivier – Julie – Benoît – François).</p>

## ANNEXE 29.

Extrait du document, "*Conscience phonologique et articulation*", proposé par Mme F. Pipolo, IEN des Deux-Sèvres, dans les ressources en ligne EDUSCOL pour la Maternelle

### Préparation corporelle et vocale :

#### 1/ Exercices d'échauffement :

- Sautiller, les jambes libres, les bras ballants en faisant vibrer tout le corps. Bouche ouverte, tête baissée, laisser sortir un son doux et continu.
- Laisser tomber la mâchoire et faire basculer la tête d'avant en arrière, doucement, plusieurs fois. De gauche à droite puis de droite à gauche.
- Fermer les yeux, laisser tomber la tête comme si l'on avait sommeil et la faire tourner lentement en s'imaginant qu'il s'agit d'une balle lourde au bout d'un fil.
- Bâiller bouche fermée et émettre des sons, bâiller bouche ouverte.
- Tête libre, épaules relâchées, émettre « blablabla » de façon rapide et continue : souplesse des lèvres et décontraction des muscles qui les entourent.

#### 2/ Massage et décontraction :

- Masser le front, étirer les joues avec les mains, laisser tomber la mâchoire inférieure et émettre des sons : « ha hi ho hou »
- Du bout des doigts, masser les différentes parties du visage : le front, les pommettes, faire remonter les mains vers les tempes, la lèvre supérieure, la lèvre inférieure, le cou, le menton.

#### 3/ Mise en activité des muscles respiratoires :

- Exécuter une série d'expirations brèves et fractionnées, émises les lèvres à peine entrouvertes sur « pe » « fe ». A la fin, souffler comme un cheval pour se détendre.
- Travailler les oppositions : (p,b) (t,d) (k,g) (f,v) (s,z) (ch, g)

#### 4/ Réveil de l'articulation :

- Assis le dos bien droit, travailler les muscles articulatoires de la bouche, des lèvres sans avancer le cou ou le menton : fermer et avancer les lèvres.
- Langue sortie, fine comme un serpent puis large et plate.
- Bouche fermée, la langue effectue un tour circulaire sur les gencives et les dents.
- La pointe de la langue pique différents points du palais.
- La pointe de la langue pique la joue à droite puis à gauche.
- Les dents mordillent la pointe de la langue jusqu'au milieu.
- Les dents mordillent la lèvre supérieure puis la lèvre inférieure.
- La lèvre supérieure s'étire et recouvre la lèvre inférieure, puis l'inverse.

#### 5/ Réveil des résonateurs:

- Inspirer par le nez en bouchant une narine et prononcer le son « n ».
- Une main sur le menton émettre des sonorités paresseuses : « bi ba », « gui ga » « i da », « i a »
- Plaquer les mains sur les oreilles et émettre un son bouche fermée : « hum »

#### Exemple à partir d'un phonème :

L'enseignant propose un phonème qui sera répété par imitation par les élèves. Lors de sa proposition, il veillera à exagérer son articulation et varier ses propositions de répétition (timbre, rythme, hauteur, vitesse). L'élève dans cette phase explore, en jouant, le phonème qu'il retrouvera dans la comptine qui lui sera ensuite proposée. On fixe un son dans la mémoire auditive de l'élève qui sera plus à même de l'identifier et de le prononcer.



ANNEXE 30.

Progressions pour le cours préparatoire et le cours élémentaire première année

Janvier 2012 (B.O. Juin 2008)

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions\\_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique\\_Cycle2\\_Francais\\_203786.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/78/6/Progression-pedagogique_Cycle2_Francais_203786.pdf)

**Français**

*Les tableaux suivants donnent des repères aux équipes pédagogiques pour organiser la progressivité des apprentissages. Seules des connaissances et des compétences nouvelles sont mentionnées dans chaque colonne. Pour chaque niveau, les connaissances et compétences acquises dans la classe antérieure sont à consolider.*

**Langage oral**

Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ S'exprimer de façon correcte : prononcer les sons et les mots avec exactitude, respecter l'organisation de la phrase, formuler correctement des questions.</li> <li>⇒ Rapporter clairement un événement ou une information très simple : exprimer les relations de causalité, les circonstances temporelles et spatiales, utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé).</li> <li>⇒ Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant : reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte, identifier les personnages principaux d'un récit.</li> <li>⇒ Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations.</li> <li>⇒ Décrire des images (illustrations, photographies...).</li> <li>⇒ Reformuler une consigne.</li> <li>⇒ Prendre part à des échanges verbaux tout en sachant écouter les autres ; poser des questions.</li> </ul> <p>Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée.</li> <li>⇒ S'exprimer avec précision pour se faire comprendre dans les activités scolaires.</li> <li>⇒ Présenter à la classe un travail individuel ou collectif.</li> <li>⇒ Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication.</li> <li>⇒ Réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation.</li> </ul>

## Lecture

Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.</li> <li>⇒ Distinguer entre la lettre et le son qu'elle transcrit ; connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples (ex. f ; o) et complexes (ex. ph ; au, eau).</li> <li>⇒ Savoir qu'une syllabe est composée d'une ou plusieurs graphies, qu'un mot est composé d'une ou plusieurs syllabes ; être capable de repérer ces éléments (graphies, syllabes) dans un mot.</li> <li>⇒ Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules d'imprimerie, minuscules et majuscules cursives.</li> <li>⇒ Lire aisément les mots étudiés.</li> <li>⇒ Déchiffrer des mots réguliers inconnus.</li> <li>⇒ Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils).</li> <li>⇒ Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation.</li> <li>⇒ Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire.</li> <li>⇒ Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ; trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ; reformuler son sens.</li> <li>⇒ Écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions.</li> <li>⇒ -Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu.</li> <li>⇒ -Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée.</li> <li>⇒ Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues.</li> <li>⇒ Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu.</li> <li>⇒ Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins).</li> <li>⇒ Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.</li> </ul>

## Écriture

Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Copier un texte très court dans une écriture cursive lisible, sur des lignes, non lettre à lettre mais mot par mot (en prenant appui sur les syllabes qui le composent), en respectant les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules.</li> <li>⇒ Écrire sans erreur, sous la dictée, des syllabes,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation.</li> <li>⇒ En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation ; réaliser un dessin pour l'illustrer.</li> </ul>

<p>des mots et de courtes phrases dont les graphies ont été étudiées.</p> <p>⇒ Choisir et écrire de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.</p> <p>⇒ Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple et cohérente, puis plusieurs.</p> <p>⇒ Comparer sa production écrite à un modèle et rectifier ses erreurs.</p> <p>⇒ Produire un travail écrit soigné ; maîtriser son attitude et son geste pour écrire avec aisance ; prendre soin des outils du travail scolaire.</p>	<p>⇒ Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales.</p> <p>⇒ Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes.</p> <p>⇒ Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome.</p>
---	---

### Vocabulaire

Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
<p>⇒ Utiliser des mots précis pour s'exprimer.</p> <p>⇒ Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits).</p> <p>⇒ Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. un nom d'arbre, un nom de commerçant).</p> <p>⇒ Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif ou un verbe d'action.</p> <p>⇒ Ranger des mots par ordre alphabétique.</p>	<p>⇒ Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite).</p> <p>⇒ Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom.</p> <p>⇒ Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée.</p> <p>⇒ Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens.</p>

### Grammaire

Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
<p>La phrase :</p> <p>⇒ Identifier les phrases d'un texte en s'appuyant sur la ponctuation (point et majuscule).</p> <p>Les classes de mots :</p> <p>⇒ Reconnaître les noms et les verbes et les distinguer des autres mots ;</p> <p>⇒ Distinguer le nom et l'article qui le précède ; identifier l'article ;</p> <p>⇒ Approche du pronom : savoir utiliser oralement les pronoms personnels sujets.</p>	<p>La phrase :</p> <p>⇒ Approche des formes et types de phrase : savoir transposer oralement une phrase affirmative en phrase négative ou interrogative.</p> <p>Les classes de mots :</p> <p>⇒ Distinguer selon leur nature : les verbes, les noms, les articles, les pronoms personnels (formes sujet), les adjectifs qualificatifs ;</p> <p>⇒ Le nom : distinguer nom propre et nom commun ;</p> <p>⇒ L'article : commencer à repérer les articles</p>

<p>Les genres et nombres :</p> <p>⇒ Repérer et justifier des marques du genre et du nombre : le s du pluriel des noms, le e du féminin de l'adjectif, les terminaisons -nt des verbes du 1er groupe au présent de l'indicatif.</p> <p>Le verbe :</p> <p>⇒ Utiliser à l'oral, le présent, le futur et le passé composé.</p>	<p>élidés (l') et contractés (du, au, aux) ;</p> <p>⇒ Manipuler d'autres déterminants ;</p> <p>⇒ Approche de l'adverbe : modifier le sens d'un verbe en ajoutant un adverbe.</p> <p>Les fonctions :</p> <p>⇒ Dans la phrase simple où l'ordre syntaxique régulier sujet-verbe est respecté, identifier le verbe et son sujet (sous la forme d'un nom propre, d'un pronom ou d'un groupe nominal) ;</p> <p>⇒ Approche de la notion de circonstance : savoir répondre oralement aux questions ou ? quand ? pourquoi ? comment ?</p> <p>Les genres et nombres :</p> <p>⇒ Connaître et appliquer les notions de masculin/féminin, singulier/pluriel ;</p> <p>⇒ Connaître et appliquer la règle de l'accord du verbe avec son sujet, et, dans le groupe nominal, la règle de l'accord entre le déterminant et le nom qu'il détermine, entre l'adjectif qualificatif et le nom qu'il qualifie.</p> <p>Le verbe :</p> <p>⇒ Comprendre la correspondance entre les temps verbaux (passé, présent, futur) et les notions d'action déjà faite, d'action en train de se faire, d'action non encore faite ;</p> <p>⇒ Identifier le présent, l'imparfait, le futur et le passé composé de l'indicatif des verbes étudiés ; trouver leur infinitif ;</p> <p>⇒ Conjuguer les verbes du 1er groupe, être et avoir, au présent, au futur, au passé composé de l'indicatif ;</p> <p>⇒ Conjuguer les verbes faire, aller, dire, venir, au présent de l'indicatif.</p>
--	--

## Orthographe

Cours préparatoire	Cours élémentaire première année
<p>⇒ Écrire sans erreur des mots appris.</p> <p>⇒ Écrire sans erreur de manière autonome des mots simples en respectant les correspondances entre lettres et sons.</p> <p>⇒ Recopier sans erreur un texte court (2 à 5 lignes).</p> <p>⇒ Commencer à utiliser de manière autonome les</p>	<p>⇒ Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances lexicales, orthographiques et grammaticales.</p> <p>Dans les productions dictées et autonomes :</p> <p>⇒ Respecter les correspondances entre lettres et</p>

<p>marques du genre et du nombre (pluriel du nom, féminin de l'adjectif, terminaison -nt des verbes du 1er groupe).</p> <p>⇒ Commencer à utiliser correctement la majuscule (début de phrase, noms propres de personne).</p>	<p>sons,</p> <p>⇒ En particulier, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (c/ç, c/qu, g/gu/ge, s/ss),</p> <p>⇒ Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP,</p> <p>⇒ Marquer l'accord entre le sujet et le verbe dans les phrases où l'ordre sujet-verbe est respecté,</p> <p>⇒ Dans le groupe nominal simple, marquer l'accord de l'adjectif qualificatif avec le nom qu'il qualifie,</p> <p>⇒ Orthographier sans erreur les formes conjuguées apprises,</p> <p>⇒ Utiliser à bon escient le point, la majuscule, ainsi que la virgule dans le cas de l'énumération.</p>
--	--



ANNEXE 31.

Lettre adressée à l'ensemble des écoles primaires publiques du département de l'Hérault en septembre 2010 par la messagerie électronique des services académiques départementaux.

**Enquête pour projet de recherche**

**Gérard SAEZ**

PRAG Lettres Modernes / PIUFM

Formateur Corps et Voix à l'IUFM de Montpellier – UM2

[gerard.saez@montpellier.iufm.fr](mailto:gerard.saez@montpellier.iufm.fr) / 04 67 48 57 62

Dans le cadre d'une thèse de Sciences du Langage, je m'intéresse à l'utilisation (en CP mais aussi en amont et éventuellement en aval) de la méthode Borel-Maisonnny, ou de méthodes similaires, qu'elles soient formalisées ou non.

Je souhaiterais donc connaître des collègues ayant recours à la dite méthode dans leur classe, que ce soit de façon systématique ou de façon ponctuelle.

Les informations que je voudrais collecter peuvent être de plusieurs types :

- données statistiques (nombre de classes où la méthode est utilisée, etc)
- questionnaires (papier ou électronique)
- observations de séances
- enregistrements video
- entretiens

Bien évidemment, les collègues pourront librement déterminer leur degré d'implication dans cette recherche et resteront maîtres des éléments les concernant. Un protocole pourra être établi avec chacun pour cadrer les dispositifs et l'utilisation des données.

Pourriez-vous diffuser cette demande auprès de vos équipes et éventuellement renseigner les items ci-dessous ?

Nom de la directrice / du directeur :

Nom de l'école :

Coordonnées :

Nombre de classes (Maternelle / Élémentaire) :

Nombre de classes (et niveaux) où est utilisée la méthode Borel-Maisonnny :

Collègues acceptant de participer à cette étude (et coordonnées):

ANNEXE 32.

Questionnaire adressé en octobre 2010 aux enseignants ayant répondu à la lettre d'appel

RECHERCHE SUR L'UTILISATION DE LA METHODE BOREL-MAISONNY  
Les pratiques effectives

**COORDONNEES :**

- Nom, Prénom :
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) :
- Classe et niveau(x) :
- Type et Nom de l'école :
- Adresse :
- Ville :
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école :

**METHODE(S) UTILISEE(S) :**

- *méthode Borel-Maisonnny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maisonnny adaptée* (indiquer à quel degré)
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*
- *autre méthode* (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?
- Principes et objectifs :
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
- *observation*
- *réflexion*
- *découverte*
- *information*
- *formation*
- *autres* (préciser)

## UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe*
  - *en petit groupe*
  - *individuellement*
  - *systématiquement*
  - *dans certains cas préétablis*
  - *occasionnellement*
  - *au début des apprentissages*
  - *pendant les apprentissages*
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes*
  - *images*
  - *manuel*
  - *fiches*
  - *autres (préciser)*

## CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - *d'améliorer la perception et la production des phonèmes*
  - *d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels*
  - *de maîtriser le matériau phonologique du français*
  - *d'accéder à la conscience phonologique*
  - *d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels*
  - *d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers*
  - *de relier parole, lecture et écriture*
  - *de dissocier phonèmes et graphèmes*

- *d'associer phonèmes et graphèmes*
- *d'aider les élèves en difficulté linguistique*
- *autres (préciser)*
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ?
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ?

#### **CONSTATS :**

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ?
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ?
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ?
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?
- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

#### **COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :**

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus.

#### **Accepterez-vous par la suite :**

- **de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui serait proposé vers le printemps 2011) ?**
- **que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?**
- **que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?**
- **que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?**

ANNEXE 33.  
Les quatorze questionnaires initiaux.

**Les enseignants sont désignés par leurs initiales. Les acronymes en noir sont ceux des enseignants qui ont aussi participé aux entretiens ; les autres sont en rouge. Ils sont présentés par ordre alphabétique.**  
**Toutes les interventions (réponses, repérages, commentaires, modifications, ajouts) des questionnés sont surlignées en jaune.**  
**Quelques corrections *a minima* ont été effectuées pour faciliter la lecture et la compréhension.**



### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : ██████████ AG
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : ██████████
- Classe et niveau(x) : CP / CE1
- Type et Nom de l'école : ██████████
- Adresse : ██████████
- Ville : ██████████
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : ██████████

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maisonnny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maisonnny adaptée (indiquer à quel degré) cf. commentaires personnels*
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*
- *autre méthode (préciser)*
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
*depuis cette rentrée. J'ai utilisé cette méthode dans d'autres écoles avant d'arriver ici et c'est la méthode que je préfère pour enseigner la lecture.*
- Principes et objectifs : *Offrir le support gestuel comme fondation supplémentaire.*
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *observation*
  - *réflexion*
  - *découverte*
  - *information*
  - *formation*
  - *autres (préciser) : relations amicales avec maîtres E du rased qui m'ont présenté la méthode et ses avantages.*

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ? *Dès le début de l'apprentissage du premier son. La méthode a été présentée aux parents en réunion de rentrée.*
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe progression en classe*
  - *en petit groupe en soutien*
  - *individuellement*
  - *systématiquement*
  - *dans certains cas préétablis*
  - *occasionnellement*
  - *au début des apprentissages*
  - *pendant les apprentissages*
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ? *Maître E et recours au site de « la petite souris »*
  - *liste des signes*
  - *images*
  - *manuel*
  - *fiches*

- autres (préciser)

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - d'améliorer la réception et la production des phonèmes
  - d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels
  - de maîtriser le matériau phonologique du français
  - d'accéder à la conscience phonologique
  - d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels
  - d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers
  - de relier parole, lecture et écriture
  - de dissocier phonèmes et graphèmes
  - d'associer phonèmes et graphèmes
  - d'aider les élèves en difficulté linguistique
  - autres (préciser)
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? *Non*
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ?  
*Rien d'autre que les discussions avec les membres du Rased et les résultats convaincants obtenus avec les élèves de précédentes classes*

### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? *Il me semble que la méthode ne sauvera pas un enfant dont les difficultés sont trop grandes ou liées à d'autres paramètres. Par contre, je pense que certains enfants fragiles n'auraient pas réussi à apprendre à lire sans ce complément gestuel. Pour moi, c'est un bon outil pour ceux qui sont « justes » en début d'apprentissage.*
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? *Le geste : je constate que chaque fois qu'un enfant est en difficulté sur la lecture ou l'écriture d'un son, l'inciter à produire le geste amène la bonne réponse. Mode de communication silencieux et confidentiel en fin d'année (connivence enseignant / élèves)*
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? *La mise en place des habitudes et des rites est plus longue en début d'année.*
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ? *Incompréhension totale de la part d'une maman s'occupant de mal-entendants qui n'acceptait pas l'existence d'un autre langage des signes.*
- Reste-t-il des problèmes non résolus ? *non*

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

*Mon bidouillage personnel est une association d'un manuel classique (cette année : « Que d'histoires ») pour le support, la méthode « lecture + » pour la phonologie et la segmentation, et la méthode Borel Maisonny pour le support gestuel. J'utilise de moins en moins les images dans les fiches des enfants, nous les travaillons ensemble, je les fais moi-même pendant la lecture et surtout pendant les dictées. Et nous les reprenons à chaque difficulté.*

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite :**

- de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ? *Oui*
- que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ? *éventuellement*
- que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ? *Non*
- que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ? *Non*

*Avec un double niveau, il me paraît difficile d'accepter de me « mettre en scène », tout est minuté et pour le moment la gestion du temps n'est pas tout à fait réglée.*

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : ██████████ CHD + HG
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : ██████████
- Classe et niveau(x) : MS-GS / CP-CE1-CE2
- Type et Nom de l'école : ██████████
- Adresse : ██████████
- Ville : ██████████
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : ██████████

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maisonnny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maisonnny adaptée* (indiquer à quel degré)
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*
- *autre méthode* (préciser) Ribambelle
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
depuis 2000-2001. Cette année là, il n'y avait que 2 CP en grande difficulté d'apprentissage de la lecture. Nous avons cherché une solution... et travaillé avec la méthode Borel-Maisonnny avec eux. Depuis il est resté la pratique gestuelle.
- Principes et objectifs :  
Retenir des phonèmes par une gestuelle
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?  
-observation  
-X réflexion  
-découverte  
-information  
-formation  
-autres (préciser)

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?
  - L'apprentissage lors des découvertes des sons, puis dès que c'est utile
- Sous quelles modalités ?
  - en grand groupe
  - X en petit groupe
  - X individuellement
  - X systématiquement
  - X dans certains cas préétablis
  - occasionnellement
  - X au début des apprentissages
  - X pendant les apprentissages
  - en complément des apprentissages
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - liste des signes
  - X images
  - manuel
  - fiches

- autres (préciser)

#### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
- **X d'améliorer la réception et la production des phonèmes**
- **X d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels**
- *de maîtriser le matériau phonologique du français*
- **X d'accéder à la conscience phonologique**
- **X d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels**
- **X d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers**
- **X de relier parole, lecture et écriture**
- *de dissocier phonèmes et graphèmes*
- **X d'associer phonèmes et graphèmes**
- **X d'aider les élèves en difficulté linguistique**
- autres (préciser)
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? **non**
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? -

#### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ?
- **Bonne acquisition de la relation graphème-phonème; permet de retrouver les sons en lecture.**
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? **La gestuelle - ludique**
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? **Trop austère dans sa globalité**
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ? -
- Reste-t-il des problèmes non résolus ? -

#### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

**Je réponds après avoir enfin interrogé mon collègue qui a les CP-CE qui n'a pas le temps. Moi même, avec les MS et les GS, j'utilise la gestuelle ponctuellement. Elle permet de corriger les défauts de langage, d'articulation très efficacement dans la plupart des cas. Nous nous efforcerons de répondre plus rapidement à d'autres questionnaires et HG est d'accord pour d'autres collaborations si le fait qu'il n'utilise qu'une petite partie de la méthode vous intéresse. En nous excusant pour la lenteur de notre réponse... Cordialement, CHD**

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Acceptez-vous par la suite :**

- **de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?**
- **que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?**
- **que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?**
- **que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?**

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : [REDACTED] DB
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]  
06 17 77 20 55
- Classe et niveau(x) : CP
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse :
- Ville : Montpellier
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : [REDACTED]

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maisonnny adaptée* (indiquer à quel degré) *en complément du livre de lecture « rue des contes »*
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
*depuis 10 ans, conseillée par une psychologue scolaire pour interventions en regroupement RASED et enseignement en SEGPA*
- Principes et objectifs :  
*associer un geste à chaque phonème*  
*maîtrise rapide du principe alphabétique, de l'assemblage d'un phonème voyellique avec un ou plusieurs phonèmes consonantiques*
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *information*
  - *formation**Méthode conseillée par la psychologue scolaire pour aider les enfants en difficulté en lecture, ceux qui ne maîtrisent pas l'assemblage*

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?  
*Le matin, introduction de nouveaux phonèmes*
- Sous quelles modalités ?
  - *en 1/2 classe avec les enfants ne maîtrisant pas suffisamment la technique de l'assemblage, le nom des lettres, les phonèmes associés*
  - *individuellement étayage individuel, lecture de syllabes, déchiffrage de mots nouveaux, ateliers d'écriture inventée*
  - *au début des apprentissages et en complément du manuel disponible et utilisé en classe (Rue des Contes)*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes*
  - *images*
  - *fiches*

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - *d'améliorer la réception et la production des phonèmes*
  - *d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels*
  - *de dissocier phonèmes et graphèmes dans une syllabe*
  - *d'associer phonèmes et graphèmes*
  - *d'aider les élèves en difficulté linguistique*



▪ **de maîtriser la structuration temporelle au niveau de la syllabe**

- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ?
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ?

**CONSTATS :**

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ?

**Démarrage des enfants en difficultés RASED et parfois SEGPA**

- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ?

*Permet à l'enfant de construire une réelle réflexion sur les différentes pistes orthographiques. Il cesse de jouer aux devinettes.*

- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ?

*Méthode de déchiffrage, inutile pour certains enfants qui ont compris et acquis le principe alphabétique.*

- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?

*Apprentissage supplémentaire*

*Inhibition de certains enfants face à l'utilisation de la gestuelle : ils regardent les gestes proposés, y associent le phonème correspondant mais ont certaines réticences à les reproduire avec le son associé.*

- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

**COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :**

*J'ai observé que cette méthode permettait d'aider des enfants peinant dans l'apprentissage de la lecture, obligés de mémoriser les mots en entier.*

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite :**

- **de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?**
- **que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?**
- **que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?**
- **que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?** **Oui**

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : [REDACTED] IV
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : CP
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : [REDACTED]
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : [REDACTED]

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maissonny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maissonny adaptée* (indiquer à quel degré) : gestes pour les sons
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*
- *autre méthode* (préciser) "À tire d'ailes" éd. Hatier
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ? 5 ans depuis la scolarisation d'un enfant trisomique
- Principes et objectifs : mémorisation des sons
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
- *Observation* meilleure mémorisation et différenciation orale des sons voisins (f/v, p/b, d/t,...) par les enfants
- *réflexion*
- *découverte*
- *information*
- *formation*
- *autres* (préciser)

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ? durant les séances de phonologie et de combinatoire des sons, dans les dictées
- Sous quelles modalités ?
- *en grand groupe* au début de l'année
- *en petit groupe* pour les élèves moins performants le reste de l'année
- *individuellement*
- *systématiquement*
- *dans certains cas préétablis*
- *occasionnellement*
- *au début des apprentissages*
- *pendant les apprentissages*
- *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
- *liste des signes*
- *images*
- *manuel*
- *fiches* règle de construction des sons + photo du geste à accomplir
- *autres* (préciser)

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - *d'améliorer la réception et la production des phonèmes* **oui**
  - *d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels*
  - *de maîtriser le matériau phonologique du français* **oui**
  - *d'accéder à la conscience phonologique* **oui**
  - *d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels* **oui**
  - *d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers*
  - *de relier parole, lecture et écriture* **oui**
  - *de dissocier phonèmes et graphèmes*
  - *d'associer phonèmes et graphèmes*
  - *d'aider les élèves en difficulté linguistique* **oui**
  - *autres* (préciser)
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? **non**
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? **lectures**

### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? **meilleure différenciation, meilleure participation des enfants**
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ?
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ?
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ? **différence des gestes [k] et [g]**
- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite :**

- **de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?** **oui**
- **que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?** **non**
- **que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?** **non**
- **que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?** **non**

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : [REDACTED] LB
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : maternelle moyens grands
- Type et Nom de l'école :
- Adresse :
- Ville : [REDACTED]
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école :

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- méthode Borel-Maisonnny rigoureuse
  - méthode Borel-Maisonnny adaptée (indiquer à quel degré)
  - méthode personnelle inspirée de la méthode BM
  - autre méthode (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?
- Principes et objectifs :
  - Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ? *c'est une méthode qui s'adapte bien au grand groupe*  
*en fonctionnant par signe ,on valide de suite si l'enfant perçoit ou non*  
*-Observation on s'aperçoit rapidement des enfants qui reconnaissent les sons*  
*-réflexion*  
*-découverte*  
*-information*  
*-formation*  
*-autres (préciser)*

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe oui ; tres bonne participation. Les yeux fermés, les enfants font les signes en fonction du son travaillé*
  - *en petit groupe travail avec des vignettes qui représentent un mot. chaque vignette doit être collée dans la bonne maison ex maison du A ou maison du I*
  - *individuellement*
  - *systématiquement au moins 3 fois par semaine sur de petites activités en grand groupe ex je demande à 2 élèves devenir jouer le premier qui gagne 3 points est le gagnant je propose la syllabe BA le premier qui les yeux fermés montre les 2 signes correspondants a gagné un point*
  - *dans certains cas préétablis*
  - *occasionnellement*
  - *au début des apprentissages*
  - *pendant les apprentissages*
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes avec des moyens grands de maternelle, je vois environ 25 signes*

mais il y a quelques signes que j'ai modifiés car par ex, le ke était trop similaire du gue le signe du son VE nécessite les deux mains, alors je l'ai changé aussi. Quand je les change je fais en sorte de retrouver dans le signe, la forme de la lettre ex le son TE, je simule la tétine index dans la bouche représente la barre verticale du T et la bouche représente la barre horizontale du T

- images je me suis constitué des planches avec des vignettes que l'on doit ranger dans deux maisons possibles
- manuel
- fiches
- autres (préciser)

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - d'améliorer la réception et la production des phonèmes oui
  - d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels oui
  - de maîtriser le matériau phonologique du français oui
  - d'accéder à la conscience phonologique oui
  - d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels
  - d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers
  - de relier parole, lecture et écriture absolument
  - de dissocier phonèmes et graphèmes oui
  - d'associer phonèmes et graphèmes oui
  - d'aider les élèves en difficulté linguistique absolument le fait d'avoir un geste un son et la vue de la lettre permet d'aborder un apprentissage bien construit
  - autres (préciser)
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? Aucune méthode n'est imposée par l'EN
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ?

### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? les maîtresses du cp récupèrent des enfants qui ont une perception fine des sons
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ?
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? Je n'en vois pas
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ? Aucune même les enfants en difficulté perçoivent les sons les plus simples tels que O A i OU
- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus.

Accepterez-vous par la suite :

- de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?
- que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ? **éventuellement**
- que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ? **oui**
- que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ? **Oui si j'ai l'accord des parents**



### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : [REDACTED] LS
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : petite section
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : [REDACTED]
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école [REDACTED]

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maissonny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maissonny adaptée* (indiquer à quel degré)
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*
- *autre méthode* (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
Depuis 4 ans (d'abord en grande section, puis en MS/GS, et depuis 2 ans en PS) pour aider les élèves en difficulté et par la suite, pour développer une conscience phonologique.
- Principes et objectifs :
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *observation*
  - *réflexion*
  - *découverte*
  - *information*
  - *formation*
  - *autres* (préciser)

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe*
  - *en petit groupe*
  - *individuellement*
  - *systématiquement*
  - *dans certains cas préétablis*
  - *occasionnellement*
  - *au début des apprentissages*
  - *pendant les apprentissages*
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes*
  - *images*
  - *manuel*
  - *fiches*
  - *autres* (préciser)

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - *d'améliorer la réception et la production des phonèmes*
  - *d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels*
  - *de maîtriser le matériau phonologique du français*
  - *d'accéder à la conscience phonologique*
  - *d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels*
  - *d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers*
  - *de relier parole, lecture et écriture*
  - *de dissocier phonèmes et graphèmes*
  - *d'associer phonèmes et graphèmes*
  - *d'aider les élèves en difficulté linguistique*
  - *autres (préciser)*
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? *Tout ce qui concerne la conscience phonologique.*
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? *Maîtrise de Lettres Modernes et CU en Sciences de l'Education.*

### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? *les enfants développent une certaine conscience phonologique, s'intéressent à la fois au phonème et à son graphème associé mais également à l'écriture sans exclure les élèves en difficulté.*
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? *Elle est très ludique pour de jeunes enfants.*
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? *J'ai choisi de n'aborder que quelques phonèmes (ma collègue en MS/GS poursuit par la suite)*
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ? *Si le phonème utilisé se rapporte à des mots trop accés sur « l'affectif », les enfants n'arrivent plus à se concentrer sur le phonème.*
- Reste-t-il des problèmes non résolus ? *En PS, oui beaucoup et c'est normal !*

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite :**

- **de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?** *oui*
- **que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?** *oui*
- **que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?** *oui*
- **que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?** *oui*

## COORDONNEES :

- Nom, Prénom : [REDACTED] LT
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : 1 classe de maternelle/CP (TPS – PS – MS – GS - CP)
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : [REDACTED]
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : [REDACTED]

## METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*

Je mêle l'utilisation, en maternelle, d'une méthode d'apprentissage de la lecture dite naturelle (cf. l'ouvrage « Entrer dans l'écrit en maternelle » de Françoise Boulanger) et d'une méthode semi-globale, en CP, pour un apprentissage plus systématique (travail de la lecture compréhension et plaisir de lire à partir d'un travail sur des albums choisis et travail du code à partir d'autres supports).

Pour ce qui est de l'utilisation de la méthode Borel-Maisonnny :

  - Avec les PS/MS/GS, lorsque nous « jouons » avec les mots, que nous essayons de coder des mots, que nous faisons des jeux de discrimination auditive, nous nous aidons des gestes pour localiser la place du phonème recherché ou pour « coder » le son entendu.
  - Les signes associés aux phonèmes que nous rencontrons sont expliqués (en faisant en priorité le lien avec la façon dont le son est produit (mouvement de la langue, son qui se « fait » dans le nez ou dans la gorge,...) plutôt qu'avec la forme de la lettre afin de distinguer au maximum « son produit par la lettre » et « nom de la lettre ».
  - Avec les CP, le geste est systématiquement étudié avec le phonème travaillé chaque semaine.
  - Nous utilisons aussi beaucoup les gestes pour distinguer les phonèmes proches (b/d, m/n, ...), pour bien différencier son produit par la lettre et nom de la lettre et faciliter le décodage des syllabes et en particulier le décodage des syllabes « inversées », pour différencier les syllabes « simples » des syllabes « inversées » (ur/ru, la/al,...), pour décomposer et lire/coder les syllabes inversées et les syllabes « complexes » telles que « pri », « pla », « pur », ...
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ? J'ai découvert cette méthode lors de ma 1ère année d'enseignement. J'avais une classe de CP et j'avais récupéré diverses leçons de son faites par d'autres enseignants. Sur l'une d'entre elles figurait le geste de la méthode Borel-Maisonnny. Je me suis documentée et j'ai trouvé cette méthode intéressante donc j'ai conservé l'apprentissage du geste avec le son étudié. Cependant je ne m'en servais pas beaucoup.
- Depuis que j'ai cette classe de maternelle/CP (je débute la 3ème année), j'utilise davantage cette méthode notamment avec les élèves de maternelle car je trouve que l'utilisation des signes permet de « matérialiser » le son et donc de le repérer plus facilement pour certains enfants qui ont des difficultés en discrimination auditive. De plus, l'utilisation de ces gestes, m'a permis de travailler davantage avec les enfants sur la façon dont nous produisons les sons (position des lèvres, de la langue, passage de l'air dans le nez, vibration des cordes vocales,...). Cela me paraît très important alors qu'au départ je ne m'y intéressais pas. Il faut dire que je n'avais pas vraiment conscience de la façon dont nous produisons les sons car cela fait partie des choses qui, acquises inconsciemment, semblent naturelles. C'est, confrontée aux difficultés de prononciation rencontrées par certains de mes élèves, que j'ai réalisé l'intérêt de l'utilisation de cette méthode tant au niveau de l'oral (langage en maternelle) que de l'écrit (lecture/production d'écrits).
- Principes et objectifs :
  - « Matérialiser »/visualiser les phonèmes et comprendre la façon dont ils sont produits.
  - Améliorer la prononciation de certains mots/sons.
  - Repérer les divers phonèmes et les associer aux graphèmes (lettres pour les plus jeunes) correspondants (en faisant la différence entre nom de la lettre et son produit par celle-ci).

- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *réflexion*
  - *découverte*
  - *information*

Voir questions précédentes : J'ai découvert cette méthode par hasard et je m'y suis intéressée partiellement au fil des années car, réfléchissant sur la façon dont je menais l'apprentissage de la lecture en CP puis en maternelle, j'ai trouvé que l'utilisation des gestes de cette méthode était très intéressante pour le travail de production et de repérage des sons.

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?

Lors des séances de travail systématique des sons en CP, lors des ateliers de discrimination auditive, lorsque nous jouons avec les mots et les sons en maternelle, lors des séances de langage pour la prononciation de certains mots, lors des séances de codage de mots et production d'écrits en maternelle et CP et même lors des séances d'apprentissage de l'écriture.

- Sous quelles modalités ?

- *en grand groupe* (par exemple, production d'écrits réalisée en classe entière...)
- *en petit groupe* (par exemple, production d'écrits ou jeux sur les sons réalisés avec les élèves de chacun des niveaux de maternelle ou lecture/codage de syllabes/mots avec les CP)
- *individuellement* (notamment, pendant l'accueil lorsque je joue avec chaque enfant avec sa pochette de mots (voir « Entrer dans l'écrit en maternelle » de Françoise Boulanger))
- *systématiquement* (avec les CP, étude d'un son par semaine et du geste associé)
- *pendant les apprentissages*
- *en complément des apprentissages*

- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?

- *liste des signes* (Internet : <http://membres.multimania.fr/isabellebreil/BorelMaisonnny.htm> et ouvrage)
- *images*

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?

- *d'améliorer la réception et la production des phonèmes*
- *d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels*
- *de maîtriser le matériau phonologique du français*
- *d'accéder à la conscience phonologique*
- *d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels*
- *d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers*
- *de relier parole, lecture et écriture*
- *de dissocier phonèmes et graphèmes* (son produit par la lettre différent de son nom)
- *d'associer phonèmes et graphèmes* (les gestes associent les phonèmes et la façon dont ils sont produits et l'image de la lettre/du graphème associé(e))
- *d'aider les élèves en difficulté linguistique*
- *autres* (préciser)

- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ?

Les compétences listées en cycle 1 dans le domaine « Découvrir l'écrit > Se préparer à apprendre à lire et à écrire > Distinguer les sons de la parole / Aborder le principe alphabétique » telles que « Mettre en relation des sons et des lettres... » ou « Distinguer les sons constitutifs du langage et les localiser dans un mot » traitent de la mise en relation des phonèmes et des graphèmes.

En cycle 2, en lecture, les compétences telles que « Distinguer la lettre et le son qu'elle transcrit », « Connaître les correspondances entre les lettres et les sons »,... mentionnent également ces points là. Cependant, ils ne font pas allusion à des méthodes telle que la méthode Borel-Maisonny. Je ne me rappelle pas d'éventuels points faisant allusion, dans les Instructions officielles, le document « Lire au CP » ou les programmes, à des méthodes telles que la méthode Borel-Maisonny.

- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ?

### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ?

Je pense que les enfants de maternelle repèrent plus facilement les sons (surtout pour les élèves en difficulté en discrimination auditive) et font plus facilement le lien entre phonème et graphème. Ils comprennent donc très tôt le lien existant entre l'oral et l'écrit et la façon dont sont codés les mots. Pour les CP, les gestes de cette méthode les aident surtout à isoler les différents phonèmes d'une syllabe ou d'un mot et facilitent ainsi le codage des syllabes/mots. Ces gestes permettent aussi aux élèves en difficulté en lecture d'oraliser les divers graphèmes constituant les syllabes les plus complexes et ainsi de les décoder plus facilement.

- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ?

Les gestes qui permettent de symboliser/« matérialiser » les sons et qui expliquent la façon dont nous les produisons.

- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? Je ne connais pas suffisamment cette méthode pour pointer ses inconvénients. De plus, je ne l'utilise que ponctuellement et n'exploite que des points qui me paraissent intéressants.

- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?

- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite :**

- de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ? **oui**
- que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ? **oui**
- que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ? **Oui**
- que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ? **Oui**

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : ██████████ MPh
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : ██████████
- Classe et niveau(x) : CP CE1 CE2 CM1
- Type et Nom de l'école : Classe unique ██████████
- Adresse : ██████████
- Ville : ██████████
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : ██████████

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *autre méthode* : "Ratus", avec pour chaque son, une feuille associée dans un classeur de sons (lecture de syllabes, de mots, la photo du geste, commentaire du geste, et graphies du son)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
Depuis 3 ans. Préparation au CP des GS. Une élève en grande difficulté à son arrivée en GS.  
Découverte et expérimentation des gestes l'année précédente en remplacement (4mois) dans un CP
- Principes et objectifs : Associer le corps à la découverte des sons. Constituer une mémoire corporelle comme étayage de la mémoire visuelle pour associer les graphèmes aux phonèmes
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?  
-observation  
-réflexion sur la place du corps dans les apprentissages (Yoga)  
-découverte en remplacement dans un CP associée à un livre de lecture  
-information  
-formation  
-autres (préciser)

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ? Découverte des sons, mémorisation des sons, déchiffrage, stabilisation en plan de travail.
- Sous quelles modalités ?
  - en grand groupe : le groupe des CP
  - au début des apprentissages
  - pendant les apprentissages
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - images des gestes trouvées sur internet
  - manuel de "Ratus", tous les manuels ( 1à 4 de Borel-MAISONNY) pour moi
  - fiches : feuilles A 4 format paysage, un côté lecture de syllabes, de mots, un côté image du geste, description du geste et graphie du son
  - autres (préciser) : affiches des mots références issus de "Ratus", sans les images des gestes

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels
  - d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels
  - d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers
  - d'associer phonèmes et graphèmes
  - d'aider les élèves en difficulté linguistique



- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? **non**
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? **les livres BOREL-MAISONNY**

#### **CONSTATS :**

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? **L'accès à la mémorisation des relations graphèmes phonèmes par des élèves en difficulté**
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? **l'utilisation du corps**
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ? **même geste pour an /en, dont la découverte est après le i / in. Les élèves ont tendance à faire pareil pour a / an (avec geste de a, puis geste proche du nez pour le an) mais ça ne marche pas pour e/en**  
**Même geste pour è et ê, les élèves ont tendance à faire un chapeau sur la tête pour le ê**

#### **COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS : Questionnement sur les lettres muettes, s ou x du pluriel**

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite : OK**

- **de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?**
- **que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?**
- **que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?**
- **que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?**

**COORDONNEES :**

- Nom, Prénom : [REDACTED] NS
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : CP
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : Montpellier-Mosson
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école :

**METHODE(S) UTILISEE(S) :**

- *méthode Borel-Maissonny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maissonny adaptée* (indiquer à quel degré)
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*
- *autre méthode* (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
depuis prise en charge classe CP
- Principes et objectifs : principe : marquer visuellement les différences phoniques proches, marquer visuellement les phonèmes support pour enfants kinesthésiques
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *Observation* difficultés conscience phonique, sons proches, pour moi expliciter physiquement les différences de son
  - *Réflexion* décomposition chaîne orale, chaîne écrite
  - *découverte* dans la classe d'une collègue
  - *information* entendu vaguement parler à l'iuvm
  - *formation* aucune
  - *autres* (préciser)

**UTILISATION PEDAGOGIQUE :**

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ? travail sur les phonèmes/ production d'écrits remédiations
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe* oui
  - *en petit groupe*
  - *individuellement* oui
  - *systématiquement*
  - *dans certains cas préétabli* oui
  - *occasionnellement*
  - *au début des apprentissages* oui
  - *pendant les apprentissages* oui
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *Chaque image du signe est affichée en classe associée au référentiel son avec mots référents et graphies, source : fichier sur clef avec images référentes donné par une collègue*
  - *images*
  - *manuel*
  - *fiches*

- autres (préciser)

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - d'améliorer la réception et la production des phonèmes **oui**
  - d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels **exactement**
  - de maîtriser le matériau phonologique du français **aide oui**
  - d'accéder à la conscience phonologique
  - d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels
  - **d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers**
  - de relier parole, lecture et écriture
  - **de dissocier phonèmes et graphèmes**
  - **d'associer phonèmes et graphèmes**
  - **d'aider les élèves en difficulté linguistique**
  - autres (préciser)
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? **non à part : Connaître les correspondances entre les lettres et les sons.**
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? **aucune**

### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? **distinguer b/p, f/v .on/ an etc...**
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? **marquer visuellement des différences, aide pour kinesthésiques**
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ?
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?
- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

**Utilisé en complément des apprentissages, comme un outil supplémentaire**

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite :**

- de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?
- que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?
- que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?
- que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?

**COORDONNEES :**

- Nom, Prénom : [REDACTED] PB
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : CE2 (UPI au moment du projet de création multimédia)
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : Montpellier
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école [REDACTED]

**METHODE(S) UTILISEE(S) :**

- *méthode Borel-Maisonnny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maisonnny adaptée* (indiquer à quel degré) / Non lecteur Collège
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM*
- *autre méthode* (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
utilisation pour les besoins d'un projet
- Principes et objectifs : l'enfant (autiste) utilisait les gestes de la méthode
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *observation*
  - *réflexion*
  - *découverte*
  - *information*
  - *formation*
  - *autres* (préciser)

**UTILISATION PEDAGOGIQUE :**

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe*
  - *en petit groupe*
  - *individuellement*
  - *systématiquement*
  - *dans certains cas préétablis*
  - *occasionnellement*
  - *au début des apprentissages*
  - *pendant les apprentissages*
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes*
  - *images*
  - *manuel*
  - *fiches*
  - *autres* (préciser)

**CONCEPTS ET REFERENCES :**

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?

- d'améliorer la réception et la production des phonèmes
- d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels
- de maîtriser le matériau phonologique du français
- d'accéder à la conscience phonologique
- d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels
- d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers
- de relier parole, lecture et écriture
- de dissocier phonèmes et graphèmes
- d'associer phonèmes et graphèmes
- d'aider les élèves en difficulté linguistique
- autres (préciser) : d'accompagner une transition vers l'écrit (sans les gestes)
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ?
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ?  
intérêt personnel pour FIJALKOV et la méthode "4 saisons pour lire au CP" permettant une approche culturelle de la lecture à condition que les aspects relatifs au décodage ne soient pas négligés.

#### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? un enfant autiste non lecteur de 14 ans a trouvé un intérêt à l'idée de mêler la méthode gestuelle à la création multimédia. De là à dire qu'il appris à lire serait prétentieux !
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? Je me suis simplement servi d'une accroche : le fait qu'il connaissait cette méthode et qu'il était très attaché aux gestes.
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? l'avantage être très attaché aux gestes m'est apparu aussi comme un point d'accroche mais aussi comme un inconvénient pour aller plus loin dans l'apprentissage et se passer des gestes.
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ? parfois Roman ne voulait pas entrer dans l'activité mais il le faisait avec tous les supports qui devenaient réguliers.
- Reste-t-il des problèmes non résolus ? cette approche individualisée qui était possible dans l'enseignement spécialisé, je ne la retrouve pratiquement jamais dans une classe avec 25 élèves même quand on essaie de décroiser, d'échanger...

#### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

**Cédérom élaboré en 2004 « La méthode de Roman » à disposition.**

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus.

Accepterez-vous par la suite :

- de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?
- que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ? **oui**
- que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ? **sur un autre sujet ...**
- que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ? **sur un autre sujet ...**

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : [REDACTED] PN
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : CP/CE1
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : [REDACTED] MONTPELLIER
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : [REDACTED]

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maisonnny adaptée* (indiquer à quel degré) : utilisé essentiellement pour la distinction des sons i/é et on/an avec les enfants d'origine maghrébine
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ? depuis mes débuts en tant qu'enseignante en 2003 (en tant que maîtresse CRI)
- Principes et objectifs :
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *formation : CASNAV (CRI)*
  - *autres* (préciser) : conseil d'une collègue CRI plus expérimentée

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ? en lecture et écriture / correction des productions d'écrit individuelle
- Sous quelles modalités ? diverses modalités :
  - *en petit groupe (lecture par les élèves)*
  - *individuellement (correction production écrite)*
  - *systématiquement : lecture apprentissage du son / correction des dictées*
  - *au début des apprentissages : en particulier –apprentissage lecture-*
  - *pendant les apprentissages : rappel régulier*
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes : pour les voyelles*
  - *autres* (préciser) : gestuelle de l'enseignante pour on/an et i/é

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - *d'améliorer la réception et la production des phonèmes*
  - *d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels*
  - *de maîtriser le matériau phonologique du français*
  - *d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels*
  - *d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers*
  - *d'aider les élèves en difficulté linguistique*
  - *autres* (préciser)
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ?
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ?



### CONSTATS :

Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ?

Occasionnellement faire le lien avec la méthode qu'utilise parallèlement l'orthophoniste pour un élève en grande difficulté de langage et de lecture

Pour les autres, à l'usage et au fil des années (en classe unique), une amélioration de la lecture et l'orthographe.

Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ?

Aspect visuel grâce à la gestuelle

Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ?

Lenteur si on l'utilise entièrement pour la lecture

Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?

Reste-t-il des problèmes non résolus ?

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus.

**Accepterez-vous par la suite :**

— de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?

— que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?

— que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?

— que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom : [REDACTED] SC
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : MS/GS
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : Montpellier
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : [REDACTED]

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maisonnny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maisonnny adaptée* (indiquer à quel degré) : rythme adapté à la GS un phonème par semaine
- *méthode personnelle inspirée de la méthode BM : un mot « clé » ajouté comme repère à chaque graphème*
- *autre méthode* (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ? j'ai commencé à utiliser BM en 1996 avec une classe de CP et ceci pendant huit ans. En 2010 :2011 je l'utilise pour la première fois avec des élèves de grande section afin de les préparer au mieux à découvrir les réalités sonores de la langue française. Je cherche en particulier à faire prendre conscience à mes élèves de leur appareil phonatoire pour éviter les confusions (en particulier pour les sons proches) et à les aider à sortir de la comptine de l'alphabet ( A-Bé-Cé-Dé..) qui entraîne des difficultés lors de mise en place de la combinatoire au CP(on obtient souvent B-A = Béa lorsque les élèves n'ont pas étudié le son que produit chaque lettre)
- Principes et objectifs : connaître les correspondances entre les lettres et les sons qu'elles produisent  
Mémoriser les phonèmes étudiés
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *réflexion : aide aux élèves en difficultés d'apprentissage en lecture*
  - *autres* (préciser) : échanges avec des maîtres de CP expérimentés

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe : en regroupement avec la classe entière sous forme de rituel*
  - *en petit groupe : avec les 9 GS en atelier*
  - *individuellement : en aide personnalisée*
  - *systématiquement : tous les jours pour les rituels*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes*
  - *images : photos des gestes affichées au fur et à mesure des apprentissages pour ne pas noyer les informations*
  - *manuel*
  - *fiches*
  - *autres* (préciser) : ajout d'un mot «clé » par graphème étudié

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?

- d'améliorer la réception et la production des phonèmes **OUI**
  - d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels **OUI**
  - de maîtriser le matériau phonologique du français **OUI**
  - d'accéder à la conscience phonologique **OUI**
  - d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers **OUI**
  - de relier parole, lecture et écriture **OUI**
  - de dissocier phonèmes et graphèmes **NON**
  - d'associer phonèmes et graphèmes **NON**
  - d'aider les élèves en difficulté linguistique **OUI**
  - autres (préciser) : aider à la mémorisation des phonèmes grâce aux ressentis corporels  
favoriser la mise en place de la combinatoire
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes **NON**
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? **LECTURES**
- Lire au CP Eduscol 2002  
ONL "Apprendre à lire" Odile Jacob 1998  
"Comment l'enfant devient lecteur" CHAUVEAU Retz et "Comprendre l'enfant apprenti lecteur"  
MORAIS "L'art de lire" Odile Jacob  
GIASSON "La compréhension en lecture" MORIN

#### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? **très bon résultat pour le déchiffrage**
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? **aide les élèves en difficultés**  
Evite les confusions  
aide à la mémorisation  
donne un aspect ludique aux apprentissages  
donne confiance aux élèves  
diminue le sentiment d'échec  
ne laisse pas s'installer les erreurs  
permet d'évaluer rapidement et de remédier aux échecs immédiatement
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? **problème quand on passe à la lecture automatique, le français demande de connaître certains mots à l'oral pour pouvoir les lire correctement sans passer par le déchiffrage**
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?  
Localiser la partie de l'appareil phonatoire utilisé pour la production d'un son  
Donner des repères pour les différents graphèmes d'un son
- Reste-t-il des problèmes non résolus ?  
Adapter BM au groupe classe. Evaluer l'efficacité de la mise en place de BM en GS

#### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS : cf pièce jointe bilan d'une classe de CP

Je vous remercie [...]. Accepterez-vous par la suite :

- de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ? **OUI**
- que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ? **OUI**
- que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ? **OUI**
- que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ? **OUI**

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom [REDACTED] **SG**
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : **CP**
- Type et Nom de l'école : [REDACTED]
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : **Montpellier**
- Facultatif : e-mail ou téléphone de l'école : [REDACTED]

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maissonny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maissonny adaptée* (indiquer à quel degré)
- ***méthode personnelle « inspirée » de la méthode BM***
- *autre méthode* (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
**depuis 3 ans**
- Principes et objectifs : **avoir plusieurs « entrées » pour la découverte des sons, faire le lien avec les orthophonistes et aider les enfants en difficultés, aider à mieux repérer les différents phonèmes.**
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - ***Observation du travail d'une maîtresse CRI***
  - *Réflexion*
  - *découverte*
  - *information*
  - *formation*
  - *autres* (préciser)

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ?
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe*
  - ***en petit groupe (atelier dirigé de lecture)***
  - *individuellement*
  - ***systématiquement ( pour tous les sons)***
  - *dans certains cas préétablis*
  - *occasionnellement*
  - ***au début des apprentissages***
  - ***pendant les apprentissages***
  - *en complément des apprentissages*
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - ***liste des signes (internet)***
  - ***images***
  - *manuel*
  - *fiches*
  - *autres* (préciser)

### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
  - *d'améliorer la réception et la production des phonèmes* **oui**
  - *d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels* **oui**
  - *de maîtriser le matériau phonologique du français*
  - *d'accéder à la conscience phonologique* **oui (aide)**
  - *d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels* **oui**
  - *d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers* **oui**
  - *de relier parole, lecture et écriture*
  - *de dissocier phonèmes et graphèmes*
  - *d'associer phonèmes et graphèmes*
  - *d'aider les élèves en difficulté linguistique* **oui**
  - *autres (préciser)*
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ?
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? **je prépare le cafipemf et écris un mémoire sur la lecture au CP**

### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ?
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ?
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ?
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?
- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

Je vous remercie d'avoir bien voulu consacrer ces instants à renseigner tout ou partie des items ci-dessus. **Accepterez-vous par la suite :**

- **de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ?** **oui**
- **que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ?** **oui**
- **que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ?** **oui**
- **que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ?** **oui**

### COORDONNEES :

- Nom, Prénom [REDACTED] VJ
- Coordonnées personnelles (e-mail, téléphone,...) : [REDACTED]
- Classe et niveau(x) : classe multi niveaux élémentaire CP, CE1, CE2, CM1, CM2
- Type et Nom de l'école : [REDACTED] (école rurale à 2 classes)
- Adresse : [REDACTED]
- Ville : [REDACTED]
- Facultatif : e-mail : [REDACTED]
- ou téléphone de l'école : [REDACTED]

### METHODE(S) UTILISEE(S) :

- *méthode Borel-Maissonny rigoureuse*
- *méthode Borel-Maissonny adaptée* (indiquer à quel degré)
- ***méthode personnelle inspirée de la méthode BM***
- *autre méthode* (préciser)
- Depuis quand (et pourquoi) cette méthode est-elle utilisée dans la classe / par l'enseignant(e) ?  
**Méthode utilisée depuis 5 ans (date d'arrivée sur l'école) car elle aide les élèves à ressentir physiquement le son étudié. Pour certains, la vue et l'ouïe ne sont pas suffisants pour mémoriser un son et sa (ses) graphie (s)**
- Principes et objectifs :
- Qu'est-ce qui a motivé l'utilisation de la méthode (préciser si possible) ?
  - *observation*
  - *réflexion*
  - *découverte*
  - *information*
  - *formation*
  - *autres* (préciser) : **méthode découverte quand j'étais sur un poste de maîtresse spécialisée (maître E). Elle était utilisée pour les élèves de cycle 2 qui avait des difficultés en lecture (reconnaissance et mémorisation des sons).**

### UTILISATION PEDAGOGIQUE :

- Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée dans la classe ? **La méthode est utilisée en classe avec les CP et CE1, en complément d'une méthode de lecture sur album ("Ribambelle"). Les élèves ont un « cahier de sons » s'appuyant sur la méthode, avec des exercices d'entraînement sur le son étudié. C'est un travail sur le code qui se fait en plus de la méthode de lecture, à part.**
- Sous quelles modalités ?
  - *en grand groupe*
  - *en petit groupe* : **forcément puisque je travaille dans une classe multi niveaux**
  - *individuellement* : **pendant l'aide personnalisée pour les élèves en difficultés**
  - *systématiquement* **pour chaque son étudié**
  - (...) **en complément des apprentissages de la méthode de lecture et du travail sur le sens**
- Quel est le matériel utilisé (et quelle est sa source) ?
  - *liste des signes*
  - *images*



- *manuel*
- *fiches*
- *autres* (préciser) **Matériel fabriqué par mes soins, à partir de la liste des signes : affichages des sons dans la classe (une affiche par signe), fiche de son dans le cahier de sons**

#### CONCEPTS ET REFERENCES :

- Selon vous, cette méthode permet-elle... ?
- **d'améliorer la réception et la production des phonèmes**
- **d'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels**
- **de maîtriser le matériau phonologique du français**
- **d'accéder à la conscience phonologique**
- **d'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels**
- **d'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers**
- **de relier parole, lecture et écriture**
- **de dissocier phonèmes et graphèmes**
- **d'associer phonèmes et graphèmes**
- **d'aider les élèves en difficulté linguistique**
- *autres* (préciser) : **de « débloquer » les élèves en difficultés dans le déchiffrage**
- Connaissez-vous les points des Instructions Officielles et des Programmes qui font allusion à de telles méthodes ? **J'ai cherché mais je n'ai pas trouvé...**
- Quelles sont vos éventuelles références théoriques (cursus universitaire, lectures, formation, etc) ? **lectures, discussions avec les collègues**

#### CONSTATS :

- Quels résultats cette méthode vous a-t-elle permis d'obtenir ? **Les élèves s'approprient plus facilement le son étudié. Le déchiffrage est plus rapide et les élèves lisent plus tôt dans l'année. Tous les mots peuvent être « signés », ce qui facilite l'écriture (la transcription des sons) lors de dictées de mots par exemple**
- Quels sont ses points forts et/ou ses avantages ? **C'est une méthode formidable car elle est ludique et très motivante pour les élèves, facile à mettre en œuvre et qui donne de très bons résultats.**
- Quels sont ses points faibles et/ou ses inconvénients ? **La méthode seule ne suffit pas, il est nécessaire de la coupler avec un travail sur le sens.**
- Quelles difficultés vous est-il arrivé de rencontrer ?
- Reste-t-il des problèmes non résolus ?

#### COMPLEMENTS ET COMMENTAIRES PERSONNELS :

**Je vous transmets en pièce jointe des exemples de matériel que j'utilise en classe.**

Je vous remercie [...]. Accepterez-vous par la suite :

- de répondre à d'autres questionnaires (par exemple, un questionnaire sur connaissances et représentations qui sera proposé vers le printemps 2011) ? **oui**
- que nous nous rencontrions (sur votre lieu de travail ou ailleurs) pour que nous puissions nous entretenir plus avant sur ces sujets (début 2011) ? **oui**
- que je puisse assister à une ou plusieurs séances dans votre classe ? **oui**
- que je puisse filmer une ou plusieurs séances dans votre classe ? **selon autorisation des parents et de l'inspection académique**

#### ANNEXE 34.

##### Relevé intégral des réponses aux quinze questionnaires initiaux

Ce questionnaire avait pour but de cerner de plus près l'utilisation que faisaient les enseignants de la méthode Borel-Maisonny, de préciser leurs motivations et leurs objectifs, et de commencer à clarifier leurs représentations des processus corporels, langagiers et cognitifs à l'œuvre. Il visait aussi à proposer une collaboration plus étroite et donc à recenser les enseignants acceptant de participer à un entretien d'explicitation.

Les items sont regroupés en rubriques portant :

- sur la méthode utilisée (et sa fidélité plus ou moins grande à la méthode Borel-Maisonny originale) et sur les motivations initiales ayant mené à son adoption,
- sur l'utilisation pédagogique, sur ses modalités et sur le matériel support,
- sur les concepts et références initiés par l'entrée " la méthode permet — " et sur les références théoriques personnelles,
- sur les constats pédagogiques.

Les tableaux ci-dessous présentent les items et les résultats bruts.

*L'un des quatorze questionnaires avait été renseigné par une enseignante pour elle-même et pour un des ses collègues ; comme il était relativement facile de décider, dans la plupart des cas, à laquelle des deux personnes les réponses faisaient référence, j'ai considéré ce questionnaire comme un document "double" et réparti les données entre les deux enseignants, ouvrant donc une quinzième entrée nominale. Ces quinze enseignants ayant retourné le questionnaire I sont ci-après désignés par leurs initiales.*

Les couleurs des colonnes correspondent aux niveaux de classes ; les âges indiqués ci-dessous correspondent aux âges standards dans l'école française :

#### Maternelle :

TPS = Toute Petite Section (enfants de moins de 3 ans)

PS = Petite Section (3 ans) ; PS – GS = de la PS à la GS

MS = Moyenne Section (4 ans) ; MS / GS = MS et GS

GS = Grande Section (5 ans)

#### Maternelle + Élémentaire :

TPS – CP = de la TPS au CP

#### Elémentaire :

CP = Cours Préparatoire (6 ans)

CE1 = Cours Élémentaire 1<sup>ère</sup> année (7 ans) ; CP / CE1 = CP et CE1

CE2 = Cours Élémentaire 2<sup>ème</sup> année (8 ans) ; CP – CE2 = du CP au CE2

CM1 = Cours Moyen 1<sup>ère</sup> année (9 ans) ; CP – CM1 = du CP au CM1

CM2 = Cours Moyen 2<sup>ème</sup> année (10 ans) ; CP – CM2 = du CP au CM2

#### Secondaire :

UPI = Unité Pédagogique d'Intégration<sup>32</sup> en collège

1. <sup>32</sup> Les UPI ont été créées par la circulaire n° 95-125 du 17 mai 1995. Elles permettent d'accueillir collectivement dans un collège ou un lycée ordinaire des élèves qui ne peuvent s'accommoder des contraintes parfois lourdes de l'intégration individuelle. Ouvertes dès 1995 en collège pour les élèves présentant un handicap d'origine mentale, les UPI ont été étendues en 2001 à des élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices. L'organisation et le fonctionnement de ces dispositifs, dont l'effectif est limité à dix élèves, sont adaptés aux particularités de chaque déficience. Ils permettent d'apporter plus aisément des soutiens pédagogiques particuliers pour reprendre, si nécessaire, certains apprentissages rendus plus difficiles par la lenteur ou la fatigabilité des élèves. À cette fin, les UPI rendent possible, pour les élèves, la fréquentation de leur classe de référence, à la mesure de leurs possibilités, aussi bien que des temps de regroupement durant lesquels des enseignements leur sont dispensés, en fonction de leurs besoins. Les UPI permettent aussi de faire bénéficier les élèves de meilleures conditions d'accompagnement rééducatif ou thérapeutique, par la signature de conventions entre l'établissement scolaire d'accueil et des établissements ou services spécialisés intervenant, si nécessaire, au sein même de l'établissement scolaire. L'orientation en UPI est proposée par la CDAPH (Commissions des Droits et de l'Autonomie des Personnes Handicapées) et l'affectation est décidée par l'inspecteur d'académie. L'accueil dans une UPI se fait sur la base d'un projet personnalisé de scolarisation. Elaboré à partir de l'identification des besoins et des potentialités de l'élève, ce projet définit des objectifs adaptés, prévoit la mise en œuvre des aides spécifiques nécessaires et précise les conditions pour une évaluation régulière des actions engagées. Comme dans les écoles disposant d'une CLIS (Classe pour l'Inclusion Scolaire), on peut trouver dans les collèges ou lycées dans lesquels fonctionne une UPI un ou plusieurs assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire sous la responsabilité des enseignants de l'UPI et du chef d'établissement. Leur action, dans la classe ou en dehors de la classe, est destinée à faciliter la vie quotidienne des élèves handicapés parmi les autres sur l'ensemble du temps scolaire. Depuis la circulaire n° 2010-088 du 18 juin 2010, les UPI ont été remplacées par les ULIS (Unités Localisées pour l'Inclusion Scolaire).

Méthode(s) utilisé(e)s																
Enseignants >		LS	CHD	LB	SC	LT	IV	DB	SG	NS	PN	AG	HG	MPh	VJ	PB
Niveaux de classe >		PS	PS-GS	MS/GS	MS/GS	TPS-CP	CP	CP	CP	CP	CP/CE1	CP/CE1	CP-CE2	CP-CM1	CP-CM2	UPI collège
Méthode(s) utilisée(s)	Méthode BM rigoureuse															
	Méthode BM adaptée		X	X	X		X	X			X	X	X	X		non lecteur collège
	Méthode personnelle inspirée de la méthode BM	X			X	X			X	X		X		X	X	
	Autre méthode					+	+	+				+	+	+	+	+
Depuis quand cette méthode est-elle utilisée dans la classe ou par l'enseignant(e) ?		4	(10)	7	(10+) 2	3	5*	10	3	? (+ CP)	8	(x+) 1	10	3	5	1 (Projet)
Pourquoi cette méthode est-elle utilisée dans la classe ou par l'enseignant(e) ?				Particip / contrôle percept	Conse arte (...)	Conse arte				Pls entrées / orthiph / phon-						Prolongt + sortie méthBM
Principes			artelo	Gd gr > validt rapide	Sons/lettres+ mémo phon-	Matériel+visuelst phon-+artel+phon-/grph-/lettres	Mémo sons	Geste+phon- (...)		Marquer visuel lmt phon-+knés-		Support gestuel	Phon+gestuelle	Corps-mémo corp (...)	Ressnti kinés-	
Objectifs		EI en diff / conse phon														
Motivation initiale	Observation			Efficacité évaluat			Mémo et discrimnt améliorées		Maitresse CRI	Diffélt discrimnt phon-						X
	Réflexion	X	X		X	X				X		X	X	X		
	Découverte					X								X		X
	Information					X		Psychol g RASED		(IUFM)		X				
	Formation							X		Ø	X CASNA V					
	Autres	[ Gd-père aphasique ]					Essais > validt empirique * élève trisomique	X	X			Collègue CRI	Collègues RASED			Expérience RASED (maitresse E)

Utilisation pédagogique																	
Enseignants >		LS	CHD	SC	LB	LT	IV	DB	SG	NS	PN	AG	HG	MPh	VJ	PB	
Niveaux de classe >		PS	PS-GS	MS/GS	MS/GS	TPS-CP	CP	CP	CP	CP	CP/CE1	CP/CE1	CP-CE2	CP-CM1	CP-CM2	UPI collège	
Utilisation pédagogique	Dans quelles circonstances la méthode est-elle utilisée ?	Continée en MS-GS				EM phono ; CP lect	Phono, combiné, dictées	Matin : découverte			Phono, écrit, remédit	Correct lect-écart		Découverte sons + aide	CP (+ GS)	CP-CE1	
	Modalités																
	En grand groupe	X		X	X	X	X			X		X					
	En petit groupe			X	X	X		X	X	X	X		X		X		
	Individuellement																
	Systématiquement	X		X	X	X			X		X	X	X		X		
	Dans certains cas préétablis									X	Maghrébins [i/é] [on/an]		X				X
	Occasionnellement		X														
	Au début des apprentissages							X	X	X	X		(X)	X			
	Pendant les apprentissages								X	X	X	X	X	X			
	En complément des apprentissages		X					X		X	X		X		X		X
Matériel utilisé	Liste des signes				X	X	X	X	X		X	X			(X)		X
	Images	X	X	X	X	(X)		X	X	X	?	X	X	X	(X)		X
	Manuel					X								X			
	Fiches						X	X		X				X			
	Autres			+ mot clé							+ mot clé	Gestes enseignant		+ mot clé "Ratus"	+ cahier sons		

Concepts et références																
Enseignants >		LS	CHD	SC	LB	LT	IV	DB	SG	NS	PN	AG	HG	MPh	VJ	PB
Niveaux de classe >		PS	PS-GS	MS/GS	MS/GS	TPS-CP	CP	CP	CP	CP	CP/CE1	CP/CE1	CP-CE2	CP-CM1	CP-CM2	UPI collégée
Concepts et références ("la méthode permet...")	D'améliorer la perception et la production des phonèmes	X	X	X	X	(X)	X	X	X	X	X	X	X		X	
	D'appuyer les apprentissages phonétiques sur les ressentis corporels	X	(X)	X	X	(X)		X	X	X	X	X	X	X	X	
	De maîtriser le matériau phonologique du français		X	X	X	(X)	X			X	X				X	
	D'accéder à la conscience phonologique															
	D'appuyer la conscience phonologique sur les ressentis corporels	X	(X)			(X)	X		X	X	X	X	X	X	X	
	D'ajouter une symbolisation gestuelle et visuelle aux apprentissages langagiers	X		X		(X)			X	X	X	X	X	X	X	
	De relier parole, lecture et écriture			X	X	(X)	X					X	X		X	X
	De dissocier phonèmes et graphèmes			Ø	X		X	X		X					X	
	D'associer phonèmes et graphèmes			Ø	X	X		X		X		X	X	X	X	
	D'aider les élèves en difficulté linguistique	X	(X)	X	X	(X)	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Autres			Mémo phon				Struct temp syllabe								Débloc age	
	Références aux Instructions Officielles et aux Programmes	Conse phono	(Ø)	Ø	(...)	Mention	Ø			Mention		(Ø)	Ø	Ø	Ø	
Références théoriques personnelles	Cursus universitaire									Ø						Fijalkov
	Lectures		X	X						Ø				Livres BM		
	Information									Ø		RAS EID			Collègue	
	Formation								CAFIP EMF lect CP	Ø						
												Efficacité empirique				



		Constats					Enseignants >		Niveaux de classe >	
		Problèmes non résolus	Difficultés rencontrées	Points faibles, inconvénients	Points forts, avantages	Résultats obtenus				
			"L'invasion" de l'affectif	PS : qlqs phon-seulement	Ludique	Consc phono / lien phono-graph / motivat (él en diff)	PS	LS		
						Correct défauts artic	PS-GS	CHD		
			Localisat artic + variantes graph	Accès lecture "authentique" ?	Discrimnt + mémo + ludique + confiance + éval-réact	Déchiffrage	MS/GS	SC		
			∅ ("sons simples"...) ?	∅		Perception fine (> CP)	MS/GS	LB		
				?	Gestes = matérialist sons + articlto	EM : repér sons + lien phon-/graph ; CP : codage	TPS-CP	LT		
			Gestes k/g			Discrimnt + partiept	CP	IV		
	Aide él en diff		Apprentiss supplémentaire + inhibits gestuelles	Méth déchifmt > inutile pour certains él	Réflexivité él	Démarrage él en diff (RASED...)	CP	DB		
	Cf. bilan CP	Gd groupe / évalt à long terme					CP	SG		
		X ("normal"...) ?			Marque visuelle + él kinesth	Discrimnt (b/p , f/v)	CP	NS		
				Lenteur (lecture)	Gestuelle > visuel	Lien avec orth (él suivi) / améliorat lect-écr	CP/CE1	PN		
		∅	Parent enfant sourd (conflit LSF)	Mise en place	Gestes (...)	"Coup de pouce"	CP/CE1	AG		
				Austérité méth BM rigoureuse	Gestuelle + ludique		CP-CE2	HG		
		Lettres muettes (s/x pluriel)		Incohérences > inducts fâcheuses él : i/in > a/an-en ; è/ê	Corps	Mémo (él en diff)	CP-CM1	MPh		
				Nécessité ajouter travail sur sens	Motivt + ludique + pratique	Rapidité démarrage lect / solidité / outils (dictées gestes)	CP-CM2	VJ		
						Motivation (autiste 14 ans) (...)	UP1 collè ge	PB		

## ANNEXE 35.

## Interventions du chercheur lors des entretiens avec les enseignants

Thèmes des interventions, questions et relances du chercheur  ▼	07.02.11 PM	10.02.11 PM	18.02.11 PM	15.03.11 PM		14.04.11 AM	14.04.11 PM		15.04.11 PM	18.04.11 AM	18.04.11 PM		22.04.11 AM	22.04.11 PM	22.04.11 PM	Catégorie(s)
	NS	SC	LT	VJ	AS	MP <sub>h</sub>	CH <sub>D</sub>	HG	LB	PB	LS	MP	SG	BD	AG	
	CP	MS/GS	TPS-CP	CP-CM <sub>2</sub>	PS-GS	CP-CM <sub>1</sub>	PS-GS	CP-CE2	MS/GS	UPI (CE <sub>2</sub> )	PS	MS/GS	CP	(CP)	CP/CE1	
Ressources, références, formation	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	E+S
Approches (et outils : API, etc) théoriques VS empirisme professionnel		X	X	X	X	X	X	X			X	X	X		X	E+A +S +U
Motivation de l'enseignant (> élèves "en difficulté")		X		X		X	X	X		X	X	X	X		X	E+A +U
Relation corps enseignant-corps élèves		X		X	X		X	X	X						X	E+R +U
Travail sur phonèmes (EM) VS travail sur graphèmes (EE)			X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	A+U
Progressions	X		X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	A+U
Modulations de l'emploi de la méthode BM par de nombreux enseignants ("au début" > suppression des éléments embarrassants tels que le "x"), adaptations...	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	A+U
Efficacité pédagogique (effet "groupe" / dispositifs / aspect ludique de la méthode)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	A+U
Place de "l'affectif"		X		X	X		X	X	X		X	X		X	X	A+S +U
Limites (et "sortie") de la méthode BM	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	A+S +R +U

Défauts "théoriques" de la méthode BM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	<b>S</b>	
Dossier de propositions alternatives		X	X	X	X	(X)	(X)	(X)								<b>S</b>	
Mémoire gestuelle / corporelle / visuelle		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	<b>S+R</b>	
Catégorisations phonologiques	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X		X	<b>S+R</b>	
Processus langagiers : "naturels" VS appris	X	X	X	X	X		X	X			X	X				<b>S+R</b> <b>+U</b>	
Adaptations (accents régionaux, origines allophones, etc)	X	X	X	X	X	X					X	X	X		X	<b>S+R</b> <b>+U</b>	
Processus articulatoires ( + processus "cachés" : nasales...) > étayage de l'enseignant	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	<b>R+U</b>	
Geste "m" > pression-occlusion ou graphème ?	X		X				X	X							X	<b>R+U</b>	
Elèves auxquels la méthode BM ne convient pas ?				X	X	X					X	X			X	<b>R+U</b>	
Dispositifs personnels		X <sup>1</sup>	X	X <sup>2</sup>		X <sup>3</sup>			X <sup>4</sup>	X <sup>5</sup>				X <sup>6</sup>	X <sup>7</sup>	X <sup>8</sup>	<b>U</b>
Fonction (et motivation) des signes gestuels ("image" / sensation / métaphore / graphème)	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	<b>R+I</b>	
Corporéité et apprentissages	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	<b>S+R</b> <b>+U+</b> <b>I</b>	
Gestes "b" et "d" > le devant et le dos des lettres / le "naturel"	X		X	X	X	X	X	X	X				X		X	<b>S+R</b> <b>+U+</b> <b>I</b>	
<sup>1</sup> fiches personnalisées et bilans de pratiques antérieures <sup>2</sup> cahier de sons <sup>3</sup> cahier de sons <sup>4</sup> méthode "LB" <sup>5</sup> cartes YuGiOh + CD Rom <sup>6</sup> cahier de sons <sup>7</sup> photos <sup>8</sup> textes personnalisés																	
<b>Les indications en rouge de la dernière colonne à droite rattachent les thèmes des interventions, questions et relances aux catégories correspondantes dans le schéma hexadique.</b>																	

ANNEXE 36.

Deuxième partie du dossier remis aux enseignants par le chercheur lors des entretiens

Classification des consonnes et semi-consonnes					
phonème	exemples	mode d'articulation	point d'articulation	orale / nasale	sourde / sonore (non-voisée/voisée)
<b>p</b>	porte	occlusive	bilabiale	orale	sourde
<b>b</b>	bon	”	”	”	sonore
<b>t</b>	trou	”	dentale	”	sourde
<b>d</b>	deux	”	”	”	sonore
<b>k</b>	cou, quatre, chorale, koala	”	vélaire	”	sourde
<b>g</b>	gare, bague	”	”	orale	sonore
<b>f</b>	fin, phare	constrictive	labio-dentale	”	sourde
<b>v</b>	vitre	”	”	”	sonore
<b>s</b>	sol, glace, glaçon, attention, dix	”	alvéolaire	”	sourde
<b>z</b>	zèbre, rose, deuxième	”	”	”	sonore
<b>ʃ</b>	chou	”	pré-palatale	orale	sourde
<b>ʒ</b>	joue, nage	”	”	”	sonore
<b>m</b>	moi	occlusive	bilabiale	nasale	sonore
<b>n</b>	noir	”	dentale	”	”
<b>ɲ</b>	signe	”	palatale	”	”
<b>l</b>	lion	constrictive latérale	apico-alvéolaire	orale	”
<b>R</b>	rouge	constrictive à battements	dorso-uvulaire	”	”
<b>j</b>	crayon, paille, glaïeul	constrictive médiane	palatale	”	”
<b>w</b>	oui, watt	”	bilabio-vélaire	”	”
<b>ɥ</b>	nuit	”	bilabio-palatale	”	”

Classification des voyelles					
phonème	exemples	degré d'ouverture (de 0 à 3)	point d'articulation	labialité	orale / nasale
<b>i</b>	cri, cycle	0	antérieure 1	non arrondie	orale
<b>e</b>	thé, et, j'aurai	1	”	”	”
<b>ɛ</b>	crème, tête, lait, sel, j'aurais	2	”	”	”
<b>a</b>	sac	3	”	”	”
<b>ẽ</b>	vingt, sain, frein, bien, thym	3	”	”	nasale
<b>y</b>	tu, j'ai eu	0	”	arrondie	orale
<b>ø</b>	peu, des œufs	1	antérieure 2	”	”
<b>ə</b>	le, secret	1	”	”	”
<b>œ</b>	peur, des œufs	2	”	”	”
<b>œ̃</b>	un	3	”	”	nasale
<b>u</b>	trou	0	postérieure	”	orale
<b>o</b>	pot, pauvre, peau	1	”	”	”
<b>ɔ</b>	port, Paul	2	”	”	”
<b>õ</b>	bon	3	”	”	nasale
<b>õ̃</b>	blanc, tendre	3	”	”	”

## PROPOSITIONS

### ▪ Objectifs de la démarche proposée :

Il s'agit d'associer aux phonèmes de la langue, perçus et produits par l'enfant, un système de signes corporels visant prioritairement à :

1. mieux structurer le matériau phonémique (et phonologique)
2. affiner les perceptions et les productions en conscientisant et améliorant les pratiques articulatoires
3. permettre un ancrage mémoriel appuyé sur un codage corporel

▪ **Remarques préalables :**

1. Les **phonèmes** sont les éléments constitutifs de la langue orale. Ils sont caractérisés **phonétiquement** par leur structure sonore (telle que peuvent l'enregistrer et l'analyser des appareils de mesure), du point de vue **articulatoire** par les gestes vocaux permettant leur production, du point de vue **phonologique** par la façon dont ils prennent place dans le système global de la langue, les uns par rapport aux autres. Le sujet parlant développe sa « conscience langagière » grâce à l'interaction entre l'audition (réception des sons langagiers) et la phonation (production de ces sons) mais aussi grâce à la **proprioception** qui associe actes moteurs langagiers et sensations internes.
2. Les phonèmes du français se répartissent en **voyelles** et **consonnes** (les **semi-consonnes**, aussi appelées... **semi-voyelles**, sont en quelque sorte des phonèmes proches de certaines voyelles, mais en emploi de consonnes) ; les voyelles peuvent être associées à un processus d'**ouverture** buccale, les consonnes à un processus de **fermeture** (nous verrons plus loin l'importance de ce fait).
3. **Les voyelles**, sons « musicaux », sont toutes **sonores**, c'est-à-dire que les **cordes vocales** sont en vibration ; cette vibration est **modulée** dans le **tractus phonatoire supérieur** (cavités buccale et nasale). Chaque voyelle est caractérisée par les traits suivants :
  - l'**ouverture** (ou aperture) : c'est le plus ou moins grand écartement entre les mâchoires ; par exemple, « a » est très ouvert, « i » est très fermé
  - la **zone articulatoire** : si la langue se rétracte vers l'arrière, elle libère une zone de résonance à l'avant de la bouche et la voyelle est **antérieure** ou **palatale** (par exemple, le « é »), si la langue se masse à l'avant, la résonance se fait à l'arrière, vers le pharynx, et la voyelle est **postérieure** ou **vélaire** (par exemple, le « o »).
  - l'**arrondissement** ou le **non-arrondissement** : selon que les lèvres sont ou non projetées vers l'avant et arrondies ; par exemple, le « u » est arrondi, le « i » ne l'est pas.
  - l'**oralité** ou la **nasalité** : si le voile du palais est plaqué contre la paroi pharyngée, tout l'air émis passe par la bouche et la voyelle est dite **orale** ; si le voile du palais est abaissé, une partie de l'air passe par le nez et la voyelle est dite **nasale** (*NOTA : si le français possède donc des voyelles nasales, ce n'est pas le cas de bien des langues*).
4. **Les consonnes**, « bruits » ou « accidents » affectant le flux vocal, sont caractérisées par leur **mode articulatoire**, qui se subdivise en trois couples oppositifs :
  - **sonores / sourdes** : selon que les **cordes vocales** entrent ou non en vibration ; six consonnes sont sourdes [p], [t], [k], [f], [s], [ʃ], les autres sont sonores (*NOTA : en français, à toute consonne sourde correspond une variante sonore qui ne s'en distingue que par ce trait ; ce n'est pas le cas dans toutes les langues*).
  - **occlusives** (ou **explosives**) / **constrictives** (ou **fricatives**) : dans le premier cas, l'air émis est retenu par un « barrage » puis libéré (émission instantanée) ; dans le second cas, l'air passe par un étranglement qui affecte le flux vocal (émission prolongée) ; le point de « barrage » ou d'étranglement est le lieu d'articulation (voir plus loin).
  - **orales / nasales** : selon que tout l'air émis passe par la bouche (palais « fermé ») ou qu'une partie passe par le nez (palais « ouvert ») (*NOTA : en français, toutes les occlusives sonores orales ont une variante nasale qui ne s'en distingue que par ce trait*).
5. **Les consonnes** s'organisent aussi selon leur **lieu d'articulation** :
  - **labiales** (ou **bi-labiales**) si le barrage ou l'étranglement se produit au niveau des lèvres : [p], [b], [m] (= occlusive orale sourde / occlusive orale sonore / occlusive nasale sonore), [w] (= constrictive orale sonore mais la constriction labiale est accompagnée d'une constriction vélaire rappelant celle du [u]), et [ɸ] (= constrictive orale sonore mais la constriction labiale est accompagnée d'une constriction palatale rappelant celle du [y]).
  - **labio-dentales** si un étranglement est effectué entre la lèvre inférieure et les incisives supérieures : [f] et [v] (= constrictive orale sourde / constrictive orale sonore). (*NOTA : en liaison, le « f » est prononcé [v] car l'environnement vocalique sonorise le phonème, ainsi « neuf heures » est-il prononcé [nœvøRø] et non [nœføRø] ; le même phénomène se produit pour d'autres phonèmes tels que le « s », devenant [z] dans « des arbres » prononcé [dezaRbRø]*).



Mais l'inverse peut aussi se produire, ainsi le « d » s'assourdit en [t] dans « grand arbre » prononcé [gRantaRbRə].

- **dentales** si une occlusion est effectuée en plaquant la langue derrière les incisives supérieures : [t], [d], [n] (= occlusive orale sourde / occlusive orale sonore / occlusive nasale sonore) (NOTA : le système est le même que pour les occlusives labiales et les occlusives vélares).
  - **alvéolaires** si un étranglement est effectué entre la langue et les alvéoles antérieurs (renflements du palais, à l'arrière des incisives supérieures) : [s] et [z] (= constrictive orale sourde / constrictive orale sonore ; on parle aussi de « sifflantes »), [l] (= constrictive orale sonore ; en réalité, c'est une « presque-occlusion » mais celle-ci, incomplète, laisse échapper de l'air sur les bords de la langue ; c'est pour cela qu'on parle aussi de « latérale »).
  - **postalvéolaires** (ou **prépalatales**) si un étranglement est effectué entre la langue et les alvéoles postérieurs (à peu près derrière les prémolaires) : [ʃ] et [ʒ] (= constrictive orale sourde / constrictive orale sonore ; on parle aussi de « chuintantes »).
  - **palatales** si un étranglement est produit entre le dos de la langue et le palais : [j] (= constrictive orale sonore ; on parle aussi de « médiane » car la zone articuloire se situe sur la ligne médiane du palais) ; le [ɲ] est aussi articulé près de cette zone, mais il est plus cohérent de le considérer comme une vélaire.
  - **vélares** si une occlusion est effectuée entre le dos de la langue et le voile du palais : [k], [g], [ŋ] (= occlusive orale sourde / occlusive orale sonore / occlusive nasale sonore) (NOTA : le système est le même que pour les occlusives labiales et les occlusives dentales).
  - **dorso-uvulaire** si un étranglement est effectuée entre l'arrière de la langue et la luvette : [R] (= constrictive orale sonore ; on parle de « médiane à battements » car le flux vocal fait vibrer la luvette)
6. **La syllabe française a toujours un noyau vocalique, ce qui signifie que le nombre de syllabes d'un mot est toujours identique à celui de ses voyelles prononcées** (les phonèmes vocaliques). Une syllabe française présente le plus souvent une des structures suivantes : V / CV / VC / CVC (exemples : ah = [a] / beau = [bo] / air = [εR] / lac = [lak]. Des combinaisons plus complexes sont possibles (CCV / CVCC / CCVC / et même CCCVCC... ; par exemple : trou = [tRu] / parc = [paRk] / sport = [spɔR] / scratch = [skRatʃ] ou Schtroumpf = [ʃtRum(p)f]) ; mais une syllabe dénuée de voyelle est irréalisable en français, alors que d'autres langues en présentent (langues slaves par exemple), à l'unique exception de quelques onomatopées comprenant au moins une constrictive (exemple : « brrr ») ; et il ne peut y avoir deux phonèmes vocaliques dans une même syllabe, à la différence de l'anglais par exemple, qui présente des diphtongues (la voyelle se transforme au sein de la syllabe et passe d'un phonème à un autre) (NOTA : il ne faut pas confondre diphtongue et digraphème : le « oa » de l'anglais « boat » correspond à une diphtongue car le mot se prononce [boʊt] ; le « ou » du français « bout » est un digraphème correspondant à un phonème unique et le mot se prononce [bu] ; rappelons que les semi-consonnes ont bien une fonction consonantique, et que, par exemple, « moi » = [mwa] = CCV, et « huit » = [ɥit] = CVC obéissent donc au schéma de base).
7. Pour le **comptage des syllabes** d'un mot, on pourra donc s'appuyer sur l'alternance ouverture (= voyelle) / fermeture(s) (= consonnes) de la bouche, sensible en tenant le menton dans la main, coudes posés sur la table, et repérer d'abord le **noyau vocalique** de chaque syllabe ; l'usage traditionnel qui consiste à frapper dans les mains suppose en effet un transfert moteur qui complique sans doute inutilement les choses : pourquoi ne pas utiliser le **geste articuloire** lui-même ? (quelques exemples de cas : « caméléon » se découpe en quatre syllabes [ka-me-le-ɔ̃] sur la base vocalique [a-e-e-ɔ̃]) ; « lion » en une [ljɔ̃] base vocalique [ɔ̃] ou deux parfois en poésie [li-jɔ̃] base [i-ɔ̃], « février » en trois [fe-vri-je] base [e-i-e], « caoutchouc » en trois [ka-ut-ʃu] ou [ka-utʃu] base [a-u-u]).
8. Rappelons que la correspondance stricte **graphème-phonème** est rare. Le phonème [i] peut correspondre aux graphèmes « i » (livre) et « y » (cycle) ; le graphème « e » peut correspondre aux phonèmes [ə] (retour), [e] (les), [ɛ] (sel), [a] (femme) ; un phonème peut correspondre à plusieurs

signes graphiques « au » ou « eau » pour [o] ; un signe graphique peut correspondre à plusieurs phonèmes « x » pour [ks] ou [gz] ; certains signes graphiques sont muets car ils ont un rôle étymologique (le « g » et le « t » de « **vingt** » = [vɛ̃] ; mais le « t » réapparaît dans les dérivés et en liaison : « vingtième » = [vɛ̃tjɛmø], « **vingt-et-un** » = [vɛ̃teœ]) ou grammatical (ainsi, dans « ils partaient » = [ilpaRtɛ] le suffixe « -s » et la désinence « -ent »)

▪ **Principes opératoires :**

1. on s'appuiera sur le **matériau phonémique** réel de la langue ; on conservera cependant, pour plus de commodité, la notion d'archi-phonème pour le « E » et le « O ».
2. on s'efforcera de manifester les parentés articulatoires et la **structuration du système** ; par exemple, on conservera un même codage gestuel pour toute « consonne nasale » ou toute « occlusive labiale ».
3. pour les **graphèmes problématiques**, on essaiera de tenir compte des habitudes et usages courants, dans la mesure où ils ne sont pas en contradiction avec les réalités phonémiques, mais on essaiera aussi de tendre vers plus de rigueur méthodologique ; on éliminera donc, par exemple, le « x » qui sera traduit, selon l'occurrence, par les phonèmes constitutifs, mais on fera une place au « oi » que l'usage scolaire a consacré, sûrement par analogie formelle avec le « ou » et les voyelles nasales.
4. on privilégiera l'association du signe avec les phénomènes et **sensations articulatoires** en évitant de la parasiter par des références aux graphèmes non pertinentes ; néanmoins, des références à des graphèmes « stables » (ou à des archi-graphèmes tels que « è » pour [ɛ]) et ne créant pas de confusions pourront être conservées, pour mieux caractériser certains phonèmes et pour ancrer les associations grapho-phoniques utiles dans l'apprentissage de la lecture.
5. les propositions de signes qui seront données ne sont que des indications ; selon le mode articulatoire spécifique des sujets (s'il est acceptable) et selon leurs sensations effectives (si elles sont pertinentes), le signe peut tout à fait être **personnalisé**.

<b>VOYELLES</b>
-----------------

**a = [a]** voyelle antérieure orale non arrondie ouverte > *percevoir puis représenter la grande ouverture buccale et l'émission du flux vocal > main ouverte (doigts écartés) placée devant la bouche (puis écartée pour plus de commodité) paume vers l'extérieur*

**è = [ɛ]** voyelle antérieure orale non arrondie ouverte > *percevoir puis représenter le degré d'ouverture et l'antériorité ; **on comparera la série des voyelles antérieures, de la plus ouverte aux plus fermées :** [a] / [ɛ] / [e] / [i] et [y] (**variante arrondie de la précédente**) > main ouverte mais doigts resserrés paume vers l'extérieur (la main peut être inclinée en oblique, pour suggérer l'accent de l'archi-graphème)*

**é = [e]** voyelle antérieure orale non arrondie fermée > *percevoir puis représenter le degré de fermeture > main devant la bouche, paume vers l'intérieur, doigts étendus et resserrés (la main peut s'incliner en oblique pour suggérer l'accent de l'archi-graphème)*

**i = [i]** voyelle antérieure orale non arrondie fermée > *percevoir puis représenter la fermeture buccale « tendue » et l'antériorité > index et pouce étirent horizontalement les lèvres (on peut aussi terminer le geste en soulignant l'index tendu en « i »)*

**u = [y]** voyelle antérieure orale arrondie fermée > *percevoir puis représenter la fermeture buccale, l'antériorité et l'arrondissement labial > index et pouce pincent les lèvres en « u »*

**e = [œ] [ø] [ɔ]** voyelle palatale orale arrondie plus ou moins fermée > *percevoir puis représenter l'arrondissement labial et la « vibration palatale » de ce phonème > doigts en crochet, la main vient se poser devant la bouche, doigts sous les lèvres, paume sous le menton, vers l'intérieur(ensuite, pour plus de commodité, le geste sera effectué sur le côté) ; si nécessaire, on pourra décliner la tension des doigts en fonction de l'ouverture phonémique si les sujets distinguent nettement les différents « E »*

**o = [o] [ɔ]** voyelle postérieure orale arrondie plus ou moins fermée > *percevoir puis représenter l'arrondissement labial et la « profondeur vibratoire » de ce phonème postérieur > le pouce et l'index en rond (d'abord posés contre les lèvres, puis écartés), autres doigts étendus ; si nécessaire, on pourra fermer ou non le rond formé par le pouce et l'index en fonction de l'ouverture phonémique si les sujets distinguent nettement les deux « O »*

**ou = [u]** voyelle postérieure orale arrondie fermée > *percevoir puis représenter l'arrondissement labial tendu et la « profondeur vibratoire » de ce phonème postérieur > le pouce et l'index en rond (d'abord posés contre les lèvres, puis écartés), les autres doigts « en tunnel »*

**an = [ã]** voyelle antérieure nasale non arrondie la plus ouverte > *percevoir puis représenter cette nasalisation du [a] > une main ouverte (doigts écartés) placée devant la bouche (puis écartée pour plus de commodité) ; le pouce et l'index de l'autre main viennent obturer partiellement les narines (ensuite, on pourra se contenter de placer l'index contre la narine)*

**in = [ɛ̃]** voyelle antérieure nasale non arrondie ouverte > *percevoir puis représenter cette nasalisation du [ɛ] > une main ouverte doigts écartés (un peu moins que pour le [a]), paume vers l'extérieur ; le pouce et l'index de l'autre main viennent obturer partiellement les narines (ensuite, on pourra se contenter de placer l'index contre la narine)*

**un = [œ̃]** voyelle postérieure nasale arrondie ouverte > *percevoir puis représenter cette nasalisation du [œ] > doigts en crochet, une main vient se poser devant la bouche paume vers l'intérieur; le pouce et l'index de l'autre main viennent obturer partiellement les narines (ensuite, on pourra se contenter de placer l'index contre la narine)*

**on = [ɔ̃]** voyelle postérieure nasale arrondie ouverte > *percevoir puis représenter cette nasalisation du [ɔ] > le pouce et l'index en rond (d'abord posés contre les lèvres, puis écartés), autres doigts étendus ; le pouce et l'index de l'autre main viennent obturer partiellement les narines (ensuite, on pourra se contenter de placer l'index contre la narine)*

**\*oi = [wa]** on associera tout simplement les signes des deux phonèmes > *main fermée « en tunnel » devant la bouche puis ouverture complète, doigts écartés*

## SEMI-CONSONNES

**iod = [j]** constrictive médiane palatale orale sonore > *percevoir puis représenter la constriction médiane > index et pouce serrés pointant droit devant la base du nez*

**wa = [w]** constrictive médiane labiale orale sonore > *percevoir puis représenter la constriction et l'arrondissement labial > main fermée « en tunnel » devant la bouche*

**ué = [ɥ]** constrictive médiane labiale orale sonore > *percevoir puis représenter la constriction et l'arrondissement labial, et l'antériorité > doigts étendus et resserrés « en bouquet » sur les lèvres (puis éventuellement écartés pour plus de commodité)*

## CONSONNES

**p = [p]** occlusive labiale orale sourde > *percevoir puis représenter l'occlusion labiale précédant l'« explosion » > bouts des doigts d'une main posés sur les lèvres (occlusion) puis projetés vers l'avant (explosion)*

**b = [b]** occlusive labiale orale sonore > *percevoir puis représenter l'occlusion labiale précédant l'« explosion » et la vibration laryngale > bouts des doigts d'une main posés sur les lèvres (occlusion) puis projetés vers l'avant (explosion) ; doigts de l'autre main en pince sur le larynx*

**m = [m]** occlusive labiale nasale sonore > > *percevoir puis représenter l'occlusion labiale précédant l'« explosion » et la nasalisation > bouts des doigts d'une main posés sur les lèvres (occlusion) puis projetés vers l'avant (explosion) ; le pouce et l'index de l'autre main viennent obturer partiellement les narines (ensuite, on pourra se contenter de placer l'index contre la narine) ; au début, on pourra aussi faire remarquer le trait « sonore » en repérant la vibration laryngale*

**t = [t]** occlusive dentale orale sourde > *percevoir puis représenter l'occlusion dentale (par la langue) précédant l'« explosion » > index et majeur d'une main posés sur les incisives supérieures (occlusion) puis projetés vers l'avant (explosion)*

**d = [d]** occlusive dentale orale sourde > *percevoir puis représenter l'occlusion dentale (par la langue) précédant l'« explosion » et la vibration laryngale > index et majeur d'une main posés sur les incisives supérieures (occlusion) puis projetés vers l'avant (explosion) ; doigts de l'autre main en pince sur le larynx*

**n = [n]** occlusive dentale nasale sonore > *percevoir puis représenter l'occlusion dentale (par la langue) précédant l'« explosion » et la nasalisation > index et majeur d'une main posés sur les incisives supérieures (occlusion) puis projetés vers l'avant (explosion) ; le pouce et l'index de l'autre main viennent obturer partiellement les narines (ensuite, on pourra se contenter de placer l'index contre la narine) ; au début, on pourra aussi faire remarquer le trait « sonore » en repérant la vibration laryngale*

**c = [k]** occlusive vélaire orale sourde > *percevoir puis représenter l'occlusion vélaire précédant l'« explosion » > index d'une main en crochet désignant l'intérieur de la bouche (occlusion) puis projeté vers l'avant (explosion)*

**g = [g]** occlusive vélaire orale sonore > *percevoir puis représenter l'occlusion vélaire précédant l'« explosion » et la vibration laryngale > index d'une main en crochet désignant l'intérieur de la bouche (occlusion) puis projeté vers l'avant (explosion) ; doigts de l'autre main en pince sur le larynx*

**gn** = [ŋ] occlusive palatale nasale sonore > *percevoir puis représenter l'occlusion vélaire précédant l'« explosion » et la nasalisation > index d'une main en crochet désignant l'intérieur de la bouche (occlusion) puis projeté vers l'avant (explosion) ; le pouce et l'index de l'autre main viennent obturer partiellement les narines (ensuite, on pourra se contenter de placer l'index contre la narine) ; au début, on pourra aussi faire remarquer le trait « sonore » en repérant la vibration laryngale*

**f** = [f] constrictive labio-dentale orale sourde > *percevoir puis représenter la constriction labio-dentale > index et majeurs tendus placés sous la lèvre inférieure*

**v** = [v] constrictive labio-dentale orale sonore > *percevoir puis représenter la constriction labio-dentale et la vibration laryngale > index et majeurs tendus placés sous la lèvre inférieure ; doigts de l'autre main en pince sur le larynx*

**ch** = [ʃ] constrictive pré-palatale orale sourde > *percevoir puis représenter la constriction prépalatale > le pouce et l'index d'une main viennent pincer les joues*

**j** = [ʒ] constrictive pré-palatale orale sonore > > *percevoir puis représenter la constriction prépalatale et la vibration laryngale > le pouce et l'index d'une main viennent pincer les joues ; doigts de l'autre main en pince sur le larynx*

**s** = [s] constrictive alvéolaire orale sourde > *percevoir puis représenter la constriction alvéolaire > main glissant à plat à l'horizontale, paume vers le bas, de la bouche vers l'avant*

**z** = [z] constrictive alvéolaire orale sonore > *percevoir puis représenter la constriction alvéolaire et la vibration laryngale > main glissant à plat à l'horizontale, paume vers le bas, de la bouche vers l'avant ; doigts de l'autre main en pince sur le larynx*

**l** = [l] constrictive latérale apico-alvéolaire orale sonore > *percevoir puis représenter la constriction apico-alvéolaire et la « fuite » latérale > main à l'horizontale devant la bouche, paume vers le bas, doigts écartés dirigés vers les lèvres et vibrant légèrement ; au début, on pourra aussi faire remarquer le trait « sonore » en repérant la vibration laryngale*

**r** = [R] constrictive médiane dorso-uvulaire orale sonore > *percevoir puis représenter la constriction médiane et la vibration uvulaire > doigts en crochet, pointes posées sous la gorge*

\***x** = [ks] [gz] [s] [z] selon le cas, on renverra au(x) phonème(s) pertinent(s)

ANNEXE 37.  
Verbatims des douze entretiens (par ordre chronologique)

Les verbatims sont présentés avec les conventions suivantes :

Les virgules (,), les points-virgules (;), les deux points (:), les points d'exclamation (!) et les points d'interrogation (?) ont leur valeur typographique et prosodique habituelle.

Les points de suspension (...) marquent une suspension, une hésitation.

Le trait oblique (/) code une rupture syntagmatique : intonation finale descendante ou coupure nette du flux verbal.

(...) : éléments non retenus (non pertinents ou non perceptibles).

CAPITALES : emphase vocale (volume et/ou articulation) ou comportementale (mimo-gestuel).

Ici aussi, on ne distinguera pour les phonèmes leur référent phonologique (noté / - /) de leur réalisation phonétique (notée [ - ]) que lorsque cela nécessaire et cela sera alors précisé ; par défaut, j'utiliserai la notation entre crochets ([ - ]), mieux lisible.

Les enseignants sont désignés par leurs initiales et je me suis appliqué la même convention : GS.

n° d'ordre	LOCUTEUR	paroles du locuteur, restit(ution probable d'un segment manquant ou obscur) / "mot particulier, citation" / <lettre> ou <mot> / [phonème] / {rires, gestes, actions, descriptions contextuelles, commentaires <i>a posteriori</i> }
	temps	
	(...)	interruption importante



- 1 GS (...) est-ce que tu as un descriptif des images ? ou tu les prends telles quelles ? et est-ce que tu t'es posé la question de savoir pourquoi tel signe plutôt que tel autre ?
- a NS non
- 3 GS parce qu'y a des trucs que euh...
- 4 NS après il y a de choses que voilà j'ai compris / genre, le <d>, le <v> / ... / enfin je pense que c'est par rapport d'une part à la graphie / là {signe du [d]} c'est vraiment la graphie / le <d> {signe} et le <b> {signe}
- 5 GS le rond devant et le rond derrière
- 6 NS d'ailleurs c'est un gros problème récurrent au CP / donc j'ai mis ça {un affichage} donc voilà / pareil le <m> et le <n>, au début ça m'a étonné / et je pensais que c'est un truc comme ça / de gosse / 3 ponts, 2 ponts / après...
- 7 GS en fait, y'a les deux ponts du <n> plus le trait nasal / par contre le <m> (...)
- 8 NS le <m> je le fais comme ça, par exemple / toi tu fais comme ça {les deux signes sont un peu différents : doigts alignés ou en triangle} / moi je le fais...
- 9 GS ce qu'il y a de rigolo, c'est que j'ai vu souvent (...) et ça ça m'intéresse (...) parce que quand les enfants le font, le <m>, ils font pas que ça {le signe}, ils font [mm] ! [mm] ! avec un effort / et ce qui m'intéresse c'est qu'en fait ils font l'effort de la constriction d'une labiale / je pense que c'est au moins autant ce qu'ils font là {les lèvres} que ce qu'ils font là {les doigts} qui...
- 10 NS d'accord, ouais, ouais
- 11 GS c'est pour ça qu'il y a des trucs, je pense, qu'il y a à chercher là-dedans (...)
- 05:00  
(...) {interruption}
- 10:00
- 12 NS ça c'est vrai / (...) quand on est enseignant on... / c'est ça qui est génial, c'est que... on se rend compte qu'à un moment donné, ça bascule / ou qu'on avait oublié un truc ou... / tu vois / et là notamment, sur des enfants qui prononçaient pas... une histoire de prononciation (...) / ben là je... j'ai insisté pour qu'il prononce correctement / au début je me disais : c'est un problème d'orthophonie / et là j'ai fait : non / en montrant {mimique}, en montrant / et ce que j'ai jamais fait / c'est quoi ? c'est des copines orthophonistes / ça a rien à voir avec l'école... / qui m'ont dit : ben, dis-leur qu'ils mettent la langue, tu vois {mimique} / et de donner des consignes corporelles aux enfants sur le... les trucs...
- 13 GS et tu as constaté que ça marche ?
- 14 NS ben, ça, je l'ai pas fait / juste je lui ai mis... je lui ai fait {mimiques} / j'ai pas lâché l'affaire, là / le gamin, il faisait... attends, c'était quoi ? il faisait "Blanse-Neize" / je lui fais : "Blanche, Blan-che" {en insistant sur la chuintante} / alors peut-être qu'il me voyait, tu vois (...), sûrement il me voyait / ""Blan-che" / et après il arrive à se corriger / quand il parle spontanément, il n'y arrive pas / mais quand je lui fais "Blan-che" / "concentre-toi" / il y arrive / et donc ce que je pensais qui était un problème orthophonique... quelque chose qui demande une grosse rééducation, en fait...(..)
- 15 GS ... un geste...
- 16 NS voilà (...) que j'ai pas transmis / que j'ai jamais transmis / j'ai jamais insisté / donc forcément ça... / (...)
- 17 GS ... les problèmes récurrents / on sait que dans les gamins d'origine maghrébine / quoique maintenant ça se "filtre" / c'était encore valable il y a peut-être quelques années / il y a des confusions classiques...
- 18 NS ah ! le <on> et le <an> !
- 19 GS voilà...
- 20 NS et ça tu vois, là par exemple là je mets... c'est génial ! enfin, c'est génial... là je l'ai eu constaté

ce matin...(…) / c'est surtout le <on> et le <an> / ça, à tous les coups ça marche ! / là j'ai une... mon élève qui est la plus studieuse de la classe, je veux dire : l'élève parfaite, l'élève modèle / ben, "grond-mère", elle écrit, quoi... / ce qui est marrant, c'est que je sais qu'on va se battre pendant six ans avec ça, tu vois, et que une enfant qui est, tu vois, qui est vraiment la plus scolaire possible, qui fait exactement.. qui fait attention aux interactions, bon qui va se corriger... ben, bing !...

- 21 GS est-ce qu'il y a des confusions entre <o> et <a> ?
- 22 NS non, non / en fait, c'est le <on-an> que tu vois, mais c'est vraiment...
- 23 GS ils ont une seule nasalisation pour les phonèmes d'arrière...
- 24 NS il semble qu'ils entendent pas...
- 25 GS ben, euh... la nasalisation fait que ça fait reculer le phonème, le <o> et le <a> du coup se retrouvent assez proches, et ils ont une espèce de zone commune qui fait les deux...
- 26 NS mais ils l'entendent quand même, la différence ?
- 27 GS je ne sais pas...
- 28 NS et pareil, ce que j'ai remarqué aussi, c'est que c'est le Nord qui a gagné dans le... dans les phonèmes, parce que dans... j'ai vu une méthode de lecture / et ils mettaient le <un> avec le <in> / et ça, moi, ça me choque (...) / nous on dit [œ̃] et [ɛ̃], et je dissocie les deux
- 29 GS ben dans... dans Borel-Maisonny ils les dissocient mais il y a beaucoup de méthodes de lecture qui ne dissocient pas / et il y a même des gens qui disent que la différence s'estompe / ben, ils ont qu'à venir ici, et ils verront (...) / {analyse des réponses sur le questionnaire}... phonèmes et graphèmes... à la fois "les associer" et "les dissocier"...
- 30 NS c'est ça je crois que j'ai voulu dire (...) voilà : entendre le phonème, et voir tous les graphèmes qu'on peut... donc, le phonème on l'entend, on le... on le... on le "geste"... enfin, d'une certaine façon... et après on voit toutes les façons dont on peut l'écrire... / en fait tu vois la... au début de l'année je m'en sers énormément (...) quand on fait le <r>, <a>, voilà... et plus ça va moins je m'en sers, sauf quand je suis avec des enfants qui... qui entendent pas les sons / et là je me mets... c'est en individuel après
- 31 GS et est-ce que tu les vois réutiliser... pendant leurs recherches ?
- 32 NS les gestes ? jamais (...) je les vois faire le <p>, <b> {mimiques}, enfin...
- 33 GS je trouve qu'ils les réinvestissent peu... je ne sais pas pourquoi...
- 34 NS mais moi je sais que ça vient de moi / parce que... je... euh... la façon dont je l'aborde, ça m'étonne pas qu'ils les...
- 35 GS je sais pas... pour l'instant j'ai pas de... j'observe...
- 36 NS eh ben tu verras si des enseignants qui insistent plus...
- 37 GS je veux pas trop commencer à me fabriquer des idées préconçues, parce qu'après on voit ce qu'on voulait voir...
- 38 NS mais moi ça m'étonne pas, en fait, que... la façon dont je l'utilise... je le dis au début : quand je cherche les sons, la chasse aux sons... y'a un rituel de recherche de son, tout ça... / par contre je les vois bien faire les... / alors, un truc qui paraît pas bien (...) / à faire [j̃]... de chercher les consonnes sans voyelles... (...) je sais que là c'est... !!! {mimique dépréciative} théoriquement... que, en théorie... (...)
- 39 GS bah, ça dépend lesquelles : le [s], le [f], ... pour les constrictives, y'a pas de problème... ils peuvent les produire... / (...)... quand on voit les gamins qui cherchent, souvent on les voit... {mimique}
- 40 NS ouais, ouais, avec la bouche...
- 41 GS on les voit sub-vocaliser : ils font pas le son mais ils sont vraiment en train de chercher la sensation, ce qui moi me conforte dans l'idée que les sons, ils les apprennent pas que par l'oreille mais en parlant, à la production / alors que si on regarde les Instructions Officielles, le son c'est, justement, purement un phénomène sonore...
- 42 NS ouais, ouais, je vois ce que tu veux dire, ouais, ouais...
- 43 GS on ne s'occupe pas trop de ce que l'élève fait...

- 44 NS et d'ailleurs, moi, dans ma méthode où... les gamins en général ils sont bons, ils ont des carences (...) mais sur le code, ils maîtrisent, et je fais aussi beaucoup de... énormément de dictées... de mots... ils écrivent beaucoup / et donc du coup ils sont amenés à faire... à écrire... ils ont des... ils doivent écrire des dizaines de mots par jour, sur l'ardoise, et donc à faire <eu>, <an>, chaque fois, ils...
- 45 GS oui, parce que si tu fais... ça peut paraître naturel de faire le lien entre lecture et écriture : le fait de prélever l'information et le fait de la produire... alors que je trouve que dans les classes souvent on est sur l'idée que... on va percevoir mais que, grosso modo, s'ils écoutent bien ils prononceront, quoi / alors, que le geste articulatoire, y'a pas de moment...
- 46 NS ouais, ouais, et c'est à ce moment-là que tu dois le faire
- 47 GS (...) un petit relevé... {présentation du document commentant les signes de la méthode BM}
- 48 NS tu vois, le <x> par exemple je l'ai jamais fait, tu vois, ça... (...) / le <oi>, c'est vrai que je le fais, et le <oi> ça me pose d'autant plus problème / y'en a toujours qui m'écrivent <ou> et <a> / et en plus, dans les prénoms j'ai beaucoup de Salwa, etc, et nous en plus on a beaucoup de prénoms...
- 49 GS dans le signe "oi", y'a bien deux parties / y'a bien [w]-[a] / donc en fait je comprends pas pourquoi elle a pas... euh... bon
- 50 NS (...) et moi, tu vois, là je suis obligé de leur mettre une pression pour qu'ils me... qu'ils... je leur dis : quand vous écrivez <oi> / je l'ai fait la semaine dernière, c'est pour ça que je m'en souviens / je leur dis : quand vous entendez <oi>, n'écrivez pas <a>, le [wa] il est déjà dans le <o> et le <i>...
- 51 GS oui, mais c'est vrai que ce qu'ils entendent, c'est le [a]...
- 52 NS ouais, ouais, et donc t'es obligé de leur mettre... de leur dire : attention !
- 53 GS je pense de toute façon que c'est un phonème compliqué, mais que... je suis pas sûr que la méthode employée pour résoudre la difficulté soit la meilleure / (...) (il est dommage) qu'un enfant ne voie pas qu'entre [v] et [f] il y a un lien...
- 54 NS ah ! le [f] il est bien ! [f], [fff] {geste réitéré avec mimique articulatoire marquée}
- 15:00
- 55 GS le [f] est là {geste}, le [v] est là {geste} / mais du coup... euh / si on veut montrer la différence, faut aussi montrer la ressemblance, et ça c'est complètement escamoté...
- 56 NS et c'est vrai que le [f], tu vois, ça je sais que je l'utilise beaucoup parce que on entend et on voit le [fff] {geste et mimique articulatoire}... c'est le mouvement...
- 57 GS ça relève de l'onomatopée...
- 58 NS voilà, ouais...
- 59 GS voilà / y'a des endroits dans lesquels... y'a plein de trucs qui seraient faisables... le [s] aussi... le glissement...
- 60 NS ouais... [ssss]... et le [zzz]...
- 61 GS ouais, mais sauf que l'accent, c'est la lettre... et puis le [z] dans l'autre sens... mmmh... / par contre, [s] et [z], le fait que l'un soit sonore et l'autre sourd... on n'en parle pas...

(...)

- 1 SC après, c'est vrai que, bon, dans la pratique de la classe, on n'a pas (...) on va pas très loin au niveau phonétique non plus (...) on n'est pas orthophoniste non plus...(...) c'est vrai que toi, en tant que spécialiste tu as envie que ce soit vraiment du juste, quoi, et que bon, dans la pratique de la classe, bon..., quelquefois c'est vrai que... on en ressent le besoin là, pour... justement, pour le <x> moi j'étais gênée parce qu'effectivement... après, ce que je faisais, c'est que je prenais un mot-clé avec un graphème pour essayer de pallier à ça
- 2 GS mais ça c'est intéressant, parce que le mot-clé il renvoie au monde graphique / par contre, il faudrait distinguer quand on renvoie au monde graphique ou quand on travaille sur le monde sonore, ou en articuloire / et ça effectivement je pense que ça pourrait être clarifié / avec ce que tu disais là : le but c'est pas d'avoir une espèce de gros machin, très beau théoriquement mais inutilisable, mais d'avoir des outils pratiques, pour les élèves et pour les enseignants
- 3 SC voilà / si c'est trop compliqué, les enseignants vont pas se l'approprier, parce qu'on a... on a une petite formation phonétique, mais bon... ne serait-ce que certains signes... sigles... on les a pas tous vraiment... c'est pas du naturel, tu vois (...) on l'a fait mais, bon  
(...) {présentation de documents d'appui : tableaux de classifications des phonèmes, repères articuloires, etc}
- 4 SC moi, ça m'intéresse parce que vraiment, comme je te le disais, ça a été vraiment une révélation pour moi / et en particulier pour les enfants étrangers, les Roms, les petits Gitans, mais c'était... c'était vraiment un outil, euh... sensationnel / j'ai... et c'est pour ça que je... après, quand je vois certains collègues qui peinent et tout ça, je... j'ai envie de leur dire : allez-y, parce que là on... bon, sans parler de sortir la France entière de l'illettrisme... mais j'y crois vraiment, quoi
- 5 GS oui, autant utiliser les outils qui fonctionnent (...) mais moi je pense que... pour l'avoir vérifié, la méthode bien... je pense qu'elle fonctionne bien pour des tas de raisons, dues à la méthode même, et dues au fait que, déjà, on se met devant les enfants, on regarde ce qu'ils font.. je pense que l'interaction qu'elle suppose est déjà extrêmement intéressante (...) je pense qu'il y a beaucoup de choses qui sont là-dedans et qui méritent de creuser un peu
- 6 SC après, le problème c'est que nous, bon... on a quand même des... j'ai... j'ai eu des classes jusqu'à 29 / donc faire passer chaque gamin, avec euh... parce que, bon, si tu veux contrôler que... par exemple, quand tu en es à la combinatoire, si tu veux contrôler que tous tes gamins ont acquis la combinatoire avec les deux phonèmes que tu as présentés, faut les passer un par un / bon, après c'est un rituel / on avait fait ça / mais bon, il faut qu'ils apprennent à attendre leur tour / c'est pas... faut pas faire approximativement tout ça, faut maintenir un peu de...
- 7 GS oui, d'ailleurs j'ai vu {dans le document témoin d'une expérience antérieure} que tu variais les dispositifs : grand groupe, petits groupes... et je pense que ça c'est une des solutions, parce que si on n'a qu'un truc massif, ça peut engendrer...
- 8 SC oui, c'est vrai qu'on peut pas non plus imposer aux gamins qui ont dépassé ce stade de continuer inlassablement...
- 9 GS ah oui, non, le but c'est pas qu'ils deviennent des experts {rires} en langue de signes... / d'ailleurs, tu parlais tout à l'heure des enfants d'origine étrangère, petits Maghrébins, Roms / pourquoi particulièrement ces élèves là ?
- 10 SC pas Maghrébins / moi j'ai eu beaucoup à travailler avec des petits Roms parce que j'étais bénévole au réseau Education Sans Frontière / donc je faisais de l'alphabétisation, donc je voyais la famille en fait, la famille entière... et après, une autre expérience aussi avec les petits Gitans quand j'étais sur Lattes / on avait un camp et là on avait des non-sédentaires / donc là pareil, les gamins qui viennent à l'école deux mois et puis qu'on revoit plus / et des gamins de huit ans, neuf ans qui n'ont même pas commencé les éléments de la lecture / et là alors pareil, quoi...

- 11 GS et qu'est-ce qui faisait que ça prenait avec eux ?
- 12 SC ah ben, c'est... d'abord parce que c'est simple / ils ne sont pas en échec / ils aiment... / et ils sont très visuels, donc les gestes ça leur plaît beaucoup
- 05:00
- 13 SC parce que, aussi, on se met à leur niveau comme tu disais / c'est personnel, c'est un engagement entre deux personnes et parce que aussi... euh... au niveau de l'oreille souvent... ils ont quand même des capacités / donc, c'est... c'est naturel / c'est naturel pour eux / autant le passage à l'écrit c'est pas naturel, c'est que... ça leur demande beaucoup d'efforts, mais là : voilà / c'est un jeu, c'est ludique, c'est... ça demande pas d'efforts
- 14 GS je pense être d'accord sur l'état des lieux et en même ça m'interroge quand tu dis "c'est simple" parce que, si on y réfléchit, quand même, il faut qu'ils écoutent, ils faut qu'ils mémorisent le geste , et qu'ils le reproduisent / c'est ce qu'il y a dans les autres apprentissages, même dans l'écriture si tu y réfléchis / pourquoi du coup est-ce que de le faire, ce geste là, ça fonctionne / et lorsqu'on leur demande d'autres problématiques dans lesquelles il y a à peu près les mêmes performances, ça marche pas ? qu'est-ce qu'il y a de simple finalement là-dedans, dans cette méthode, ou d'intéressant ?
- 15 SC ben... il me semble que, pour les enfants qui ont pas la motivation vraiment, hein, et le... au niveau du passage à l'écrit et tout ça... après il faut que tu y mettes aussi... je veux dire, au niveau de l'intensité, au niveau de la fréquence...
- 16 GS juste une remarque : quand je te vois faire, je pense que j'ai des éléments de réponse...
- 17 SC ... faut y aller... voilà...
- 18 GS ... c'est le fait que tu bouges, tu mets le corps / je pense que c'est pas un apprentissage passif, c'est tout d'un coup le fait... et je pense que c'est une des clés qui m'intéressent là-dedans...
- 19 SC ... la même chose, si tu fais comme ça, là... {mimiques et gestes amollis}, ça passera pas, surtout avec des petits Gitans / il faut accrocher, c'est théâtral, c'est... c'est le corps qui bouge
- 20 GS on sort des apprentissages... avec un mot qui est souvent galvaudé, qu'on met avec des guillemets partout... c'est le mot "scolaires", dans lequel, "scolaire", on suppose que l'élève est passif, assis, il bouge pas / et effectivement là on a, tout d'un coup quelque chose... alors qu'on est vraiment dans le cadre purement scolaire, mais tout d'un coup il se passe autre chose / je pense que le fait que le corps soit actif, en écoute et en réception, il y a des choses à chercher (...) {présentation de documents d'appui : hypothèses et propositions pour un système de signes plus cohérent} {relecture des réponses fournies dans le questionnaire 1}
- 21 SC il m'a semblé {à propos de l'item portant sur la distinction/association des phonèmes et des graphèmes} que c'était pas vraiment... (...) par exemple si, voilà, on a un geste pour <o>, il permet pas de dissocier les différents [O] qu'on a en langue française, donc à ce niveau là, la méthode est... est pas complète, enfin, je veux dire, est pas... tu vois... voilà
- 22 GS mais on pourrait dire aussi que d'un autre côté elle dit qu'il y a la façon dont le [O] se dit qui est une chose, et la façon dont il s'écrit qui en est une autre...(...)
- 23 SC oui, alors après j'ai... ça a été... j'ai pas réfléchi trop... trop longtemps...
- 24 GS c'était pas le but...
- 25 SC j'ai mis "non" simplement parce que, bon, il me semblait que c'était pas vraiment... euh, voilà / et c'est pas complet, à ce niveau là / c'est à dire qu'on est obligé de partir sur d'autres outils pour différencier les phonèmes et les graphèmes... à part le <o> tout simple...
- 26 GS quand on regarde là-dedans {items du questionnaire 1 portant sur les résultats obtenus avec la méthode BM}, est-ce que tu es sur le plan de l'entrée dans l'écrit ? est-ce que tu es sur le plan des connaissances ? et il y a un élément qui me semble un peu absent, c'est (...) est-ce que ça aide les enfants à prendre la parole ? autrement dit, est-ce que ça améliore leurs actes de parole ? est-ce qu'ils sont plus efficaces en parlant ? est-ce qu'ils prennent la parole plus volontiers, plus facilement, ou pas ? c'est une simple question...

10:00



- 27 SC non, j'ai pas ressenti de... non / par contre... bon, il y a... il y a... j'ai eu... euh, des... des choses très très bonnes au niveau des gamins qui avaient des problèmes de prononciation, là oui, là tu vois... mais sur le plan de la communication, j'ai rien remarqué de...
- 28 GS d'accord / c'est à dire qu'ils sont plus performants quand ils parlent, mais ils parlent pas forcément plus
- 29 SC y'a des gamins qui commençaient... qui avaient un peu enkysté des confusions sans s'en rendre compte, et qui là, du fait de mettre un geste... tout était plus clair dans leur tête et on arrivait mieux à faire[ɔ̃],[ɑ̃], ou [œ̃], enfin les petites chose comme ça qui... et même des choses plus difficiles comme certains qui confondent euh... les... qu'est-ce que j'ai eu ?... ben là oui, là c'est... c'est... ça été vraiment...
- 30 GS d'accord / mais c'est pas ça qui les incite à parler plus... (...)
- 31 SC non... j'ai pas... euh  
(...) {commentaire des réponses au questionnaire 1 ; items portant sur la reconnaissance des mots en lecture}
- 32 GS est-ce qu'on est sur la reconnaissance globale ?
- 33 SC voilà / après, là ça pêche / si tu veux, bon, ça aide à prendre les indices dans le mot, rapidement, ça oui / mais pour certains élèves après, quand on est dans la reconnaissance automatique, s'il y a pas le sens, s'ils connaissent pas le mot, eh ben là ça les aide plus vraiment  
(...) {commentaire d'un document fourni par l'enseignante : bilan d'une pratique en classe de CP ; éléments portant sur la reconnaissance des mots en lecture}
- 34 GS est-ce que (...) il n'y aurait pas un effet pervers, là pareil c'est au niveau des hypothèses hein, de la méthode Borel-Maisonny qui met fortement l'accent sur l'analyse et qui du coup risque après de les laisser dans ce stade analytique et de les bloquer ?
- 35 SC on le dépasse vite, quand même / moi j'avais la chance d'avoir, c'est vrai, à Lattes des gamins avec un bon niveau de langage / arrivés en janvier-février, ils savaient tous lire / après, on faisait sur... on travaillait plus sur les albums, on lâchait la... on gardait... on la garde que pour les gamins qui ont encore des difficultés au démarrage, donc après, comme on était deux CP, on décroisonnait / ça, ça peut se gérer / malheureusement, là où vraiment moi j'ai senti nos limites, c'est les enfants qui n'ont pas le potentiel à l'oral, eh ben y'a rien à faire, hein, ça...
- 36 GS qu'est-ce que tu veux dire par "potentiel à l'oral" ?
- 37 SC enfin, potentiel... qui n'ont pas de vocabulaire... qui ont pas... qui sont un petit peu en manque à ce niveau là... et alors ben là, là ça bloque... parce qu'en français, ben y'a des mots, si tu les as jamais entendus... et t'as beau connaître la valeur de chaque lettre, chaque graphème, ben tu... / c'est là... par là c'est vrai, que je m'en suis rendu compte après au... quand ils sont passés au CE1 / parce que, bon, super contente d'avoir... arriver à amener les gamins tous à déchiffrer et tout, euh... et vraiment contentes de nous et contentes de cette méthode et tout... et après on s'est rendu compte que, au CE1, ben, on n'avait pas réglé tous les problèmes quand même...
- 38 GS tu as l'air de vouloir dire, et ça me semble assez logique, que l'apprentissage du langage c'est pas juste la phonologie, c'est aussi le lexique, c'est la syntaxe... et que du coup il faut mener plusieurs activités de front / comme tu as l'air de dire aussi assez tôt que si on est uniquement sur les phonèmes et qu'on fait pas assez rapidement de la combinatoire...
- 39 SC oui, oui, ça aide beaucoup pour la combinatoire / j'ai galéré la première année sans Borel-Maisonny, pour la combinatoire, oh punaise {rires} / c'était vraiment laborieux / on disait avec ma collègue : "c'est aux forceps" / tu sais, c'est vraiment pas... alors que là, ça passe naturellement / en... je sais pas moi, une semaine à peu près, on a des...
- 40 GS et je pense qu'il faut le faire assez tôt pour ne pas les laisser trop dans ce stade analytique strict (...)
- 41 GS quand tu dis "donner des repères pour les différents graphèmes", qu'est-ce que tu appelles par "repères" ? est-ce que c'est donner des explications ou...
- 42 SC des images, des...
- 43 GS ce que tu appelles les "mots-clés"...



44 SC voilà / c'est ce que... oui / ça marche bien, ça / super... / et ils s'en servent après quand on est au passage à l'écrit / mais ça aussi je m'en suis rendu compte... ils se les... les enfants... les élèves se sont approprié ces mots / c'est comme dans les rituels, on faisait "c'est le <o> de <chapeau>" / et après, quand on passait à l'écrit, en expression écrite : "maîtresse, c'est quel <o> ? c'est le <o> de <chapeau>, maîtresse ?" et comme ça, je... ça, c'est très...

15:00

45 GS je me demandais à quel niveau c'était / je pense que c'est effectivement des repères pour les élèves, et à la limite des associations simples suffisent / parce que si on voulait essayer de comprendre pourquoi ça s'écrit comme ci ou comme ça, ce serait un peu plus compliqué / à la limite, en tant qu'enseignant on pourrait se demander pourquoi des fois c'est <e-n>, des fois c'est <a-n> / ben, si on veut le savoir, c'est possible, mais c'est compliqué...

46 SC d'accord / oui, mais après, voilà... c'est vrai qu'au niveau de la formation, moi quand je suis sortie à l'époque de l'Ecole Normale, j'étais pas d'attaque / parce que on a eu... vraiment c'était limité au niveau de la... (...) et puis faudrait, voilà... on n'est pas spécialistes non plus, donc on a zappé un peu / on avait bien le fameux tableau là, on nous l'avait... euh... c'était \*\*\* mon prof... on avait, bon... il était quand même assez pointu là dedans... (...) il nous expliquait, mais c'est quand même assez compliqué... et puis on l'a pas vécu dans notre corps à nous / c'est à dire que c'était resté théorique / on avait le tableau, euh... avec... je me souviens plus des termes... labio-machin... les labiales, les nasales... (...) mais on l'a pas vécu nous / moi je pense que c'est important... après, moi, avec mes élèves, justement en faisant les sons j'essayais de voir [I]-[II] {mimiques et gestes articulatoires}... alors leur dire que [II] la langue touche le palais... et tout ça, ben on l'a pas fait en... dans notre formation, donc euh.. c'est pas... / c'est pareil pour intégrer les gestes il faut un certain temps, il faut de la pratique, et là si on le pratique pas, c'est vrai que pour le faire passer aux gamins c'est pas...

47 GS bon / donc, ça c'est un truc à garder à l'esprit... / (...) là {sur le document bilan}, ce que tu dis : produire des consonnes sans voyelles / ce qu'on dit souvent... c'est vrai qu'en français, le français lexical, y'a pas une seule fois une syllabe sans voyelle en français, ça n'existe pas / y'a des langues où on trouvera ça, mais en français y'a une syllabe - une voyelle et une seule / mais il est bon de rappeler que on peut quand même prononcer des consonnes sans voyelles : [ffff], [jjjj] ,... ce qu'on appelle des fricatives, et qu'on trouve d'ailleurs dans les onomatopées / on va dire "chhhh" ou faire "brrr" / on peut même les associer / donc en réalité c'est un peu plus...

48 SC ... compliqué que ça...

49 GS enfin, plus compliqué... pas vraiment compliqué, mais il faut le réorganiser / on peut produire certaines consonnes, mais ça permet de distinguer, justement les consonnes qu'on peut produire, et celles qu'on peut pas produire

50 SC ce que je voulais dire surtout, c'est que les petits, en apprenant l'alphabet, eh ben du coup ils vont faire <bé-a> <ba> {mimique de perplexité} / alors là, pour se débarrasser de ça, c'est costaud / alors que si on démarre tout petits : bon, l'alphabet OK, c'est le nom de la lettre, mais bon c'est [b]... et essayer d'enlever le maximum de...

51 GS ... de voyelle parasite...

52 SC ... de voyelle parasite

53 GS je dis ça parce que les collègues souvent font la remarque sans se rendre compte apparemment que le fait de pouvoir la prolonger ou pas permet de distinguer deux catégories de consonnes, les occlusives qu'on peut pas prolonger, et celles qu'on peut prolonger [ssss], [jjjj]... / donc en fait c'est un boulot qui... / par contre, si tu prends une occlusive et que tu lui rajoutes une fricative, tu peux prolonger, par exemple "brrr", l'onomatopée

54 SC d'accord, ouais, ouais

55 GS donc en fait ce qui était...

56 SC est-ce que tu penses, dans la... la (programmation)... / par ce que l'autre question que je me suis posée, c'est la progression dans les apprentissages (...) / Borel-Maisonny elle propose une progression, et est-ce que... bon, par exemple ces consonnes qui peuvent se prononcer sans

voyelles, est-ce que ce serait pas utile de les mettre en... en premier au niveau de la progression justement ? pour faciliter le...

57 GS alors que souvent on fait l'inverse, on commence souvent par les autres, le <b>, <p>, parce que dans les autres y'a le <ch>... des trucs qui seront un peu embêtants... je pense que là il faudrait le repenser / je suis allé regarder ce que proposent les Instructions Officielles, puisqu'elles nous proposent des progressions, et j'avoue que j'ai pas tout compris...

58 SC là aussi, c'est pas clair...

59 GS il y a des éléments dans lesquels je peux percevoir une certaine logique, d'autres franchement je comprends pas pourquoi, euh... je sais pas... alors, ce qu'il serait intéressant aussi de voir, c'est ce que les enfants produisent spontanément... mais on se rendra compte qu'il y a des variations fortes / y'a des gamins qui auront des problèmes, je sais pas moi, avec [t] / le [t]-[k] / "maïkresse" / on pourrait penser que c'est un son difficile, mais on verra qu'il y a des élèves qui ont strictement aucun problème... en fait, c'est très très variable, hein / je pense que quand même déjà on pourrait revoir comment ça s'organise, voir lesquelles {les consonnes} sont...

20:00

60 GS on peut dire que les voyelles c'est assez facile à produire, que certaines consonnes aussi / et puis y'en a des un peu plus complexes / celles qui vont poser des problèmes / je sais pas moi, euh... le [ʃ]... pour certains élèves ça va être le [ʃ] parce qu'ils vont zozoter, ça va faire [ʃ]-[z] / il y a des confusions là...

(...)

61 SC après, bon, c'est une... je pense pas qu'on puisse utiliser uniquement Borel-Maisonny non plus, c'est... (...) il faut soit un manuel, soit une méthode euh... associée

62 GS comme tu le disais, il faut très tôt travailler sur la production de sons, mais aussi très tôt les combiner, enrichir le vocabulaire... donc, penser qu'on va faire uniquement de l'apprentissage par la méthode gestuelle, ce serait à mon avis une erreur

63 SC le fameux... comment il s'appelait ? le "Boucher" là {elle pense apparemment à la méthode Boscher}... le fameux... le livre... y'a que des syllabes dans cette méthode...

64 GS les syllabaires... Boscher ?... la méthode du Sablier ? Boscher, je crois que c'est ça, oui

65 SC Boscher...

66 GS oui, je pense que ça c'est un peu stérile

(...) {commentaire du document bilan}

67 GS "le fait de poser un geste sur chaque phonème les aide à intégrer plus facilement la combinatoire" / oui, mais j'aimerais que tu m'expliques un peu plus parce que... comment une tâche de plus peut rendre les choses plus simples ?

68 SC ben, c'est le fait de... {geste} y'a un geste pour l'association (...) quand tu fais tes deux phonèmes et que tu les {geste}...

69 GS tu les fais percuter...

70 SC voilà, et à ce moment-là, on a... on le vit...

71 GS c'est que, du coup, on crée une image mentale, ou euh... ?

72 SC euh... oui / c'est ce... comme tu disais, ça passe par le corps quand même... donc ça imprègne mieux, y'a... un appui de plus... c'est moins... abstrait... / tu sais, qu'y a des petits... quand y'a des... y'a des petits, quand ils font par exemple [l]-[a], ils se souviennent plus de ce qu'ils ont fait en premier / on en est là quelquefois avec certains, hein / et alors moi je me mets en face et je fais {gestes} en même temps qu'eux, et du coup "ah oui, c'était..." / et tout ça dans leur tête, les images... les images remontent / et ça passe très bien

73 GS autrement dit, la mémoire kinesthésique, des mouvements, va faire un ancrage de plus

74 SC je trouve qu'elle est plus efficace que la mémoire... bon, je sais pas comment elle s'appelle... peut être "abstraite"...

75 GS oui, d'ailleurs je pense que dès les premiers... on commence d'abord par des mémoires, des ressentis corporels, c'est je pense quelque chose de plus profond / mais c'est intéressant de se rendre compte que, grosso modo, un apprentissage de plus ne complique pas les choses mais

les rend finalement plus simples

(...)

76 SC ce qui m'a paru important aussi, c'est l'intensité / la fréquence / une fois dans la journée, ou si tu prends des petits moments pour ritualiser, et que tu le répètes, comme... sous forme de jeu, ou sous forme de rituel, ça marche beaucoup mieux que si on le... j'ai vu pas mal de collègues qui fonctionnaient euh... mais périodiquement, pour euh... ou... soit pour présenter un son ou... eh ben...

77 GS pour corriger ?

78 SC voilà / eh ben, ça passe moins...

79 GS il faut le ritualiser un petit peu, quoi

80 SC je trouve que oui / j'ai... parce que j'ai commencé comme... petit à petit, hein, donc juste pour présenter le son, et ensuite quand je suis passée à quelque chose de plus ritualisé, plus fréquent, et plus... avec une intensité plus forte... eh ben ça marchait mieux, j'ai remarqué

81 GS c'est peut-être tout simplement le problème des apprentissages corporels, dont on sait effectivement qu'il faut de la répétition

82 (...)

83 GS et pour terminer... que t'ont apporté les approches théoriques ? parce que quand je lis ça [liste d'auteurs dans le document bilan], c'est bien / et puis tu cites des auteurs qui sont intéressants, mais on arrive grosso modo à : d'abord...

84 SC ... c'est plutôt la pratique...

85 GS ... d'abord, qu'il faut pas une seule méthode mais plusieurs, et qu'il faut y aller doucement, quoi... moi j'ai marqué que finalement on en déduit : prudence et éclectisme / ne pas se confiner à une seule méthode

86 SC oui, tout à fait, tout à fait ouais / après, euh... on tâtonne, hein, dans les écoles... surtout après ce qui s'est passé là, dans les années quatre-vingt là, ça a... c'est parti un petit peu euh... bon, moi j'ai vu des collègues avec Abracadalire... on fait notre petite salade, en fait / chacun... chacun fait sa petite salade... on n'a pas euh...

87 GS de toute façon, je pense que les apprentissages ils sont, comme tu dis, multiples / et puis les élèves aussi sont multiples, ce qui convient à l'un...

88 SC ben, écoute, apparemment, à différents degrés mais... Borel-Maisonny convient à tout le monde / mais par contre y'a des gamins qui vont s'en libérer facilement / mais ils aiment bien quand même / parce que c'est quand même... c'est facile en plus, enfin, pour eux, pour ceux qui sont... donc, c'est un peu comme un jeu et...

25:00

89 GS oui, je pense que ça leur convient parce que, grosso modo, tout le monde peut y trouver quelque chose, y'a quand même... y'a du gestuel, y'a du sonore, y'a du visuel... donc grosso modo ils peuvent tous y trouver quelque chose

90 SC les parents aussi / les parents / ah oui, les parents aiment bien et ils venaient dire qu'à la maison les gamins, quand ils faisaient leur petite lecture du soir, ils faisaient les gestes / et les parents, ils savaient pas trop si le geste était bon ou non, donc ils venaient me demander / quand on fait des réunions parents-enseignants, je leur montrais : "ah bon, c'est comme ça ! mais c'est super" / non, mais c'est... c'est euh... c'était rassurant pour eux, ils ont trouvé que c'était euh... ça les a aidés aussi, les parents / surtout à dissocier les deux phonèmes, pour la combinatoire en début d'année / parce qu'ils comprennent pas ça, les parents / "et surtout quand vous faites la lecture, ne dites pas [El↔]..." / et ils ont du mal à comprendre ce qu'on dit, ce que l'enseignant veut, et avec l'angoisse par-dessus, j'avais souvent des questions : "mais comment on dit alors ? comment on fait, comment... ?" / là, c'est vrai que c'est plus clair

91 GS et est-ce qu'il te reste des points obscurs ? c'est à dire que.. dans la méthode des choses qui se... qui marchent pas bien... ou dont tu comprends pas pourquoi elles marchent comme ci plutôt que... est-ce qu'il te reste des questions sur lesquelles on pourrait, après, réfléchir ultérieurement

- 92 SC ben, tu y as quand même pas mal répondu là, au sujet justement de savoir si on représente un graphème ou un phonème avec les gestes / ça c'est pas très clair / quelquefois c'est vrai que, bon, voilà hein, y'a pas de doute / et puis d'autres euh... / ouais, y'a des petites choses / surtout en fin d'année avec les phonèmes plus compliqués / mais heureusement en fin d'année en principe les gamins en ont moins besoin / c'est moins... / parce que j'ai eu des élèves qui avaient besoin en début d'année... et après...
- 93 GS après, ça s'efface...
- 94 SC voilà  
(...)

- 1 GS première question (...) : comment tu as découvert la méthode, et pourquoi tu l'as gardée
- 2 LT ben, je l'ai découvert, en fait... j'étais avec... c'est une collègue, quand j'ai (...) débuté, au tout début... j'ai eu un CP en premier poste... c'est elles qui m'ont montré des choses qu'elles avaient et sur la leçon apparaissaient des signes / je savais pas ce que c'était / j'ai cherché sur Internet / je suis tombée dessus / je m'y suis intéressée et j'ai trouvé que... déjà, ce qui était compliqué souvent, c'était d'arriver à représenter le son sur le... (...) sur l'intitulé de la leçon / par exemple le son (...) le son [s], on va mettre la lettre <s>, le son [z] on va mettre la lettre <z>, mais alors qu'on a le <s> {la lettre} aussi, donc ça les embrouille aux enfants, d'avoir une lettre déjà qui représente un son qui est global mais qui va après donner différentes lettres... enfin, je sais pas si c'est très clair (...) / là on travaille sur le [s], ces temps-ci / quand je mets... on classe les mots : j'entends [s], j'entends [z]... les enfants, ils ont du mal à... ils me disent : j'entends [zɛdə], j'entends [ɛsə], voilà / donc déjà, rien que pour les enfants c'est... quand je parle du son, ben je mets la petite oreille, et je mets une image / c'est plus facile pour eux de savoir : quand j'entends c'est le signe
- 3 GS mais ça, y'en a beaucoup qui le font / qui mettent souvent avec l'œil la lettre, et avec l'oreille le son (...), avec un phonème ou un équivalent / pourquoi tu as rajouté le geste ?
- 4 LT eh ben, justement, pour pouvoir supprimer ce...
- 5 GS le phonème ?
- 6 LT supprimer la lettre pour représenter le son, pour globaliser... le son [z] / et après, ben, je trouvais que ça... déjà, quand on le repère à l'oral, ça aide... je cherche le [a]... au départ je faisais par exemple quand on cherchait à représenter... on cherchait dans...euh... ba-na-ne, le son, on faisait comme ça : BA-NA-NE {gestes}, et on cherchait où est-ce qu'on l'avait entendu... ben là ça me... on continue des fois à le repérer comme ça, mais c'est aussi : quand je l'entends, je fais le signe / donc ça aide avec les grands {la classe accueille des élèves de la Petite Section Maternelle au CP} pour repérer le son, on fait le signe en repérant...
- 7 GS j'explique, parce que l'enregistreur, il saura pas ce que tu as fait / donc en fait tu dis que BA-NA-NE, tu mets tes mains front-bouche-poitrine pour avoir une progression...
- 8 LT ... pour avoir une progression des différentes syllabes / donc, ça je le fais de temps en temps, quand on travaille pour dénombrer le nombre de syllabes, ça aide des fois... ou on le fait des fois avec les doigts quand c'est pas très... carré / et de... d'avoir ce signe ça aide aussi pour repérer le son quand... je vais chercher mon ba-na-ne, ben BA-NA-NE {gestes BM : voyelles}...
- 9 GS autrement dit : comme ils utilisent déjà des gestes, tant qu'à faire autant les... / mais, en quoi tu penses que les gestes, c'est utile ?
- 10 LT euh...
- 11 GS ils retiennent mieux s'ils font le geste que s'ils ont... ?
- 12 LT ben, suivant les... suivant les gestes,... le fait déjà de faire {mimique de constriction labiale}... moi, le [m]... moi pour le [m] et le [n]... je suis pas du tout calée "occlusive, nasale...", tout ça {rire}... enfin, bon, je découvre doucement, je le ressens mais je l'ai pas du tout appris / et... pour le [m] et le [n]... bon, c'est vrai que le [n], on a senti, on a mis les doigts {geste BM}, on a senti que ça vibrait, que ça passait bien dans le nez, donc c'est pour ça qu'on met les doigts ici / pour le [m], moi je me base... plus que sur les trois doigts {geste BM}, je me base plus sur le [mmm] {mimique d'occlusion labiale}, sur les lèvres serrées [mm] / sur le [p], ça va être le son qui est... {mimique d'occlusion labiale et poing fermé} c'est serré... quand on ouvre, ben on ouvre les lèvres et on ouvre les mains...
- 13 GS ça, c'est marrant que tu le dises, parce que c'est des trucs que j'ai déjà remarqués / en fait, des collègues le faisaient, apparemment sans trop s'en apercevoir / que les gamins, ce qu'ils retenaient c'est... alors ils le faisaient des fois avec trois doigts comme ça {geste BM avec

pouce, index et majeur}, des fois avec trois doigts comme ça {geste BM avec index, majeur et annulaire}, mais ce qu'ils retenaient, c'est le fait de retenir-lâcher, qui est bien un acte articulatoire...

- 14 LT alors, moi après, j'ai pas raconté l'histoire des trois pattes {pour le signe BM du [m]}... c'est pas... c'est pas ce qui m'intéressait / le [t], c'est pareil, c'est... on a plus parlé que c'est la langue contre les dents {mimique articulatoire, deux doigts contre les incisives}... c'est serré... et [t]! {mimique articulatoire et projection des doigts}
- 15 GS d'accord / donc, tu travailles beaucoup sur le fait qu'ils sentent quelque chose...
- 16 LT voilà / c'est plus ça / le [k], le [g] {articulation poussée}, c'est sentir que ça reste coincé là / alors, par contre, j'ai du mal avec le [k] et le [g] : les signes, même moi je les... je fais le [k] comme ça, le [g] comme ça {gestes et mimiques articulatoires}, mais bon... ça vibre un peu plus le [g] donc on met le pouce, on sent que ça vibre... et le [k] ça vibre moins... donc je leur fais faire euh... je leur dis de mettre le doigt là et de faire [kk]-[gg]... et sentir que le [g] il vibre... des fois, c'est moi qui le fais, ils viennent toucher / mais j'ai plus de mal à... c'est plus difficile... comme ils sont très... déjà ils sont très proches au niveau du... son, et ils sont proches au niveau du signe, donc ça m'aide pas trop... des fois j'ai du mal
- 17 GS pourquoi t'as pas changé de signes ?
- 18 LT parce que je suis en train... je suis... j'arrive dessus et ça me pose... euh... souci actuellement / donc je suis en train d'y réfléchir justement / voilà / après... le [f], le [v], je sais pas pourquoi, je trouve que ça aide / pourquoi ? je sais pas...
- 19 GS [f]-[v] ?
- 20 LT ouais / quand on fait la confusion... enfin, quand on différencie [f]-[v], j'ai l'impression que ça marche, qu'ils ont plus... c'est plus facile quand ils font le [f] comme ça {geste BM} et le [v] comme ça {geste BM}, d'arriver à faire la différence entre les deux / j'ai l'impression que ça les aide / pourquoi ? je sais pas / celui-là, j'en sais rien... voilà / moi, c'est plus à ce niveau-là que...
- 21 GS c'est marrant, parce que dans une autre... un collègue aussi qui me disait que le "f" il... enfin, il en était content du [f], avec cette... ce geste-là
- 22 05:00
- GS mais... ce qui doit ressortir du fait que c'est ce qu'on appelle une fricative, c'est prolongé [ffff] / mais on pourrait faire la même chose avec [vvvv]...
- 23 LT mais oui, le [vvv] aussi, voilà, c'est ça / c'est pour ça
- 24 GS parce que pour le [v], le geste il renvoie purement à la lettre...
- 25 LT oui, voilà, c'est sûr
- 26 GS mais peut-être, simplement, c'est le fait que ce soit... qu'ils soient bien différenciés qui fait que les gamins voient qu'il y a une différence... euh... je sais pas... on verra
- 27 LT après, le [s], le [z], je trouve qu'on le ressent bien parce que le [sss] il est plus {geste BM}... et le [zzz] {geste BM} c'est vraiment une vibration, donc on le sent vraiment... / voilà, moi c'est plus le ressenti au niveau des gestes qui... j'ai l'impression que ça m'aide, et ça les aide
- 28 GS moi, je crois aussi que c'est le... la piste à explorer / c'est d'ailleurs ce qui m'avait embêté, je trouvais que... mais c'est bien que tu dises ça... que beaucoup, lorsqu'ils en parlaient... enfin, jusqu'à présent... travaillaient beaucoup sur le signe mais le ressenti, ça avait pas... enfin, ils étaient pas à l'aise avec ça, quoi... toi, tu as vraiment exploré...
- 29 LT non... oui, parce que par exemple le [b], le [d], ça aide pas je trouve, et j'ai beau dire et me mettre toujours dans le sens de l'écriture et faire le [b] c'est le bidon, [b] {geste BM}, et le [d] c'est dans le dos {geste BM}... pourquoi on ferait pas le [d] comme ça et le [b] comme ça {gestes BM inversés} ? enfin... ça... bon, alors je continue, le [b] je montre bien {mimique articulatoire poussée} la bouche et le [b] {mimique articulatoire pour l'explosion} et... mais... ça... voilà / ça m'aide pas au niveau du signe lui-même / ça m'aide pas trop, en fait
- 30 GS alors que là, y'a quelqu'un qui m'a dit que celui-là ça l'aidait aussi {rire}
- 31 LT ouais ? moi non, moi j'arrive (pas)... je suis pas arrivée... ceux qui ont des difficultés, ça...
- 32 GS ce qui me fait penser que c'est pas le signe lui-même, mais la façon dont tu l'amènes, dont tu le



- présentes, le travail avec eux, quoi / qu'à la limite on pourrait mettre d'autres signes...
- 33 LT moi, ce qui va plus m'aider, le [b] c'est... {mimique} voilà / au niveau de la bouche {le [b] initial est très marqué}, des lèvres... que... voilà
- 34 GS et ça marche !
- 35 LT j'ai l'impression que ça marche, j'ai l'impression que ça aide, oui
- 36 GS ça aide à quel niveau ? est-ce que c'est... ça va... ?
- 37 LT moi, ça... bon... un petit peu pour le repérage des sons... mais euh... moi, je vois une grosse différence... mais bon, je travaille depuis peu, hein, avec les Grande Section comme ça...euh, pour la production écrite / la production de mots, ben ils ont... c'est plus facile / ils trouvent plus facilement les sons, et ils arrivent plus facilement à faire la différence entre la son et la lettre
- 38 GS tu parles des CP ?
- 39 LT oui... / non ! / des Grands {les élèves de Grande section}... des Grands quand on produit des mots ensemble / quand on va essayer de coder ensemble le mot <robot> / [RRRR] {articulation poussée et geste BM de palpation laryngale}, c'est le <r> {prononcé ici [εRə]} / ou y'en a qui me disent... euh... voilà / je leur demande : qu'est-ce que tu entends ? donc, bon y'en a forcément qui vont me dire [εRə] / je leur dis : non / qu'est-ce que tu entends ? on entend le... [RR]-[o] / voilà, ça... je trouve qu'ils... pour coder, c'est plus facile en se servant des sons
- 40 GS c'est-à-dire que le codage se fait d'après... je transcris ce que j'entends
- 41 LT oui, voilà
- 42 GS tu n'es pas encore sur le codage où, grosso modo, j'ai mémorisé le nom, et <robot> je sais comment ça s'écrit...
- 43 LT ah non, non, non ! le codage vraiment je repère les... en Grande section, c'est vraiment ça / c'est j'écoute le mot, j'essaie de le décomposer et... voilà / et j'ai trouvé aussi que ça m'aidait... avec les CP, pour les... les phonèmes... euh... je sais pas trop les termes... les phonèmes complexes, quoi, comme le [pR], les [tR]... pour décomposer ça, je trouve... euh... j'étais un peu désemparée au départ pour décomposer ces trucs-là, alors faire [t]-[R] {articulation poussée}, ça... avec les gestes, je trouve que c'est plus facile
- 44 GS parce que ça leur donne une matérialité ? ou que c'est visible ?
- 45 LT je... euh... oui... sûrement... mmmh... ou alors... je... je sais pas / j'en sais rien... peut-être... je sais pas / parce que aussi, pour arriver à les mettre dans l'ordre, le [pR], on va faire... {gestes BM}... je sais pas
- 46 GS c'est-à-dire que la mémoire visuelle ou gestuelle serait plus durable que la mémoire auditive ?
- 47 LT oui, peut-être... / ça, et... je pense à autre chose en même temps... et pour aussi les syllabes inversées / <la> et <al>... c'est plus facile de dire : j'entends [al] / [a] {articulation très exagérée} c'est ce que j'entends en premier / [a]-[l] {articulation assortie des gestes BM}, c'est plus facile
- (...)
- 48 GS et est-ce... puisque tu as des Grande Section et des CP... est-ce que ce qu'ils ont commencé à mémoriser... les graphèmes, par exemple leur nom, ou d'autres mots, est-ce qu'ils repassent encore par le décodage des phonèmes, ou est-ce que les noms sont mémorisés ? les mots sont mémorisés, pardon
- 49 LT quand ils codent leur prénom tout seuls ? ça je sais pas...
- 50 GS est-ce que tu les vois encore faire le geste, ou...
- 51 LT non, ça je pense pas / je pense pas / c'est quand on va coder ensemble, ou quand... des fois quand on travaille avec les étiquettes-mots / là on travaille avec des mots, là comme ça {elle prend une boîte de fiches} (...) / au départ on part avec <maman>, <papa>... si tu connais le livre, c'est "Entrer dans l'écrit" {ouvrage de Jacques Fijalkow}... on part avec des mots... tout le monde... <maman>, <papa>, et son prénom, et puis après ils viennent au bureau des mots / c'est un moment individuel le matin / et ils viennent, ils demandent des mots qu'ils aiment bien / donc... y'en a, pour retrouver par exemple <papy>, je vois qu'ils... {geste BM}... ils regardent le [p] {au-dessus du tableau sont affichés les phonèmes assortis des graphèmes correspondants, de

mots clés et du signe BM} ça les... ils arrivent à trouver le son, et ils arrivent à retrouver le mot <papy> parce qu'ils vont voir <papy>, <pompier>... donc voilà, ils vont prendre des repères dessus... donc ça, pour ça, ça les aide et...

52 GS y'en a... / je suppose donc qu'il y en a aussi qui ne le font plus

53 LT qui retrouvent tout de suite le mot sans se servir des gestes ? oui

10:00

54 LT c'est pas systématique / je pense que les gestes on y a plus recours quand on est ensemble et qu'on travaille ensemble, quand on réfléchit... seuls, je sais pas si seuls... ils le font seuls / je sais pas (...)

55 GS lorsque tu disais... qu'ils mentionnent la lettre [εRə], [εlə], etc / est-ce qu'après tu envisages de donner le nom de la lettre selon le codage habituel <a-b-c-d-e-f> {prononcé [a]-[be]-[se]-[de]-[ø]-[εfə]}... ou est-ce que... autrement dit : comment ils désignent... là {l'affichage} on a un truc pour désigner les sons / ils vont te parler du son [a], du son [b]... avec ou sans le geste assorti / et est-ce que la lettre <r> {prononcé [εRə]}... est-ce que c'est quelque chose que tu vas leur dire ? ou la lettre [εlə]...

56 LT eh ben ça me pose un peu souci ces temps-ci parce que... enfin, j'y pensais parce que par exemple avec le <c>, j'ai une petite Anglaise ici qui a très... qui est en Moyenne Section et qui a très bien compris et qui arrive à quasiment... presque à lire et presque à coder... enfin, le codage... quand on code, sans problème elle me dit comment écrire le mot... mais par exemple le <c> elle me l'appelle le [k] / alors, euh... je sais pas si insister sur le nom de la lettre... si vraiment... si c'est très important que ce soit [se]... ou si... je sais pas

57 GS ben, le problème, c'est le risque de confusion / parce qu'effectivement la lettre <c>, on entend [s] alors que... des fois ça se prononce [s], mais pas tout le temps... (...) il me semble que la confusion elle pourra apparaître si justement c'est pas fixé / si on a bien fixé que c'est le nom... que c'est le son...etc, après on pourra découvrir qu'il y a une autre dimension, la dimension écrite...

58 LT alors je me dis que... je me dis des fois que... enfin... je mets la priorité sur le son, et je me dis que ça va venir... que ça vient naturellement après, parce que quand on lit les lettres... on n'apprend pas l'alphabet, j'ai pas des fiches où ça c'est le <a>... où c'est vraiment très détaillé, où il faut connaître par cœur les lettres... c'est en travaillant sur les mots, au fur et à mesure, en rencontrant des mots en classe, en écoutant ce qu'on fait avec les plus grands, ben ils maîtrisent les... ils connaissent les lettres, et ils connaissent la correspondance entre les graphies, mais y'a pas vraiment un travail très méthodique, très carré, sur les lettres... j'ai très peu de fiches de pré-lecture où on remet les lettres dans l'ordre, où... enfin, voilà / moi, l'approche de la lecture et de l'écriture, c'est vraiment les livres, le jeu avec les mots, l'écriture de... on va écrire un courrier, on va... voilà / c'est tout ça, mais j'ai pas vraiment de travail... donc c'est vrai que des fois je... me pose la question pour ce genre de truc un peu...

59 GS oui, mais comme tu dis, d'abord d'arriver à bien fixer les sons etc, ça me paraît...

60 LT pour moi c'est plus une approche... comprendre le fonctionnement de la langue, plus que...

61 GS alors justement / est-ce que tu avais des élèves qui avaient des problèmes particuliers ? des confusions de sons fréquentes, ou des sons qu'ils entendaient pas, ou qu'ils arrivaient pas à reproduire... est-ce que tu en as rencontré de ces cas-là ?

62 LT j'ai... des petits qui savent pas prononcer le [R] / mais c'est toute une famille, les trois ça a été pareil / donc... ben, j'y ai travaillé / avec la plus grande ça y est, c'est venu / mais c'était, bon, beaucoup en touchant ici {palpation laryngale}, en essayant de... on faisait [RRR], le tigre... on faisait... enfin, voilà / mais le plus petit là, j'arrive pas... il en fait de temps en temps quand je reste avec lui, mais bon, il est un peu bloqué, alors je veux pas insister parce que ça le bloque / au départ il parlait pas du tout et... il voulait pas parler / après progressivement il s'est mis à parler... il parlait spontanément, donc même si on comprend pas tout... enfin, bon moi je commence à avoir le décodeur mais {rire} au début, quand je comprenais pas tout, j'essayais de pas le bloquer et là le [R] quand il veut pas le prononcer, je le laisse / il me dit "c'est de la

- poi'e... c'est de la poi'e..." / j'essaie de lui répéter mais...
- 63 GS est-ce que tu as une explication à cette particularité ? parce que le [R] on sait que c'est un phonème un peu particulier, qui... gratte, qui existe pas dans beaucoup de langues / en espagnol il y a la "jota" mais le <r> est roulé / en anglais il est pas de cet ordre-là / aux Antilles ils le prononcent pas / est-ce qu'il y a une raison particulière ? c'est une famille... locale, si j'ose dire ?
- 64 LT eh bien non, non ,non, je me... je me l'explique pas / je sais pas / pourquoi les trois ? la maman, elle parle normalement, bon le papa je le vois pas trop mais... je sais pas
- 65 GS et apparemment, ils le perçoivent quand même correctement
- 66 LT le petit il a du mal à... pour les sons il a vraiment du mal pour l'instant quand on code les mots / j'ai trois Moyens, les deux autres y arrivent très bien, lui il a du mal avec les... voilà
- 67 GS j'insiste un peu / à la production ou à la...
- 68 LT il le... il repère pas trop les sons...
- 69 GS il le repère pas non plus ?
- 70 LT non, non, il repère pas trop les sons... pour l'instant
- 71 GS d'autres cas comme ça ? celui-là était assez particulier même...
- 72 LT d'autres cas ? non / après... après j'ai deux Anglaises, et donc une qui justement comprend même très bien et repère tous les sons, et une par contre qui a des difficultés, qui me semble en difficulté parce qu'elle est anglaise / mais c'est deux cas complètement opposés toutes les deux / bon, là c'est en train de se débloquer mais... voilà
- 15:00
- 73 GS mais quand tu dis "Anglaises", c'est "de nationalité anglaise" ou c'est "anglophones" ? c'est-à-dire que chez elles elles parlent anglais ?
- 74 LT c'est anglophones / oui, enfin... elle a un papa... ben la petite Maisie qui est pas en difficulté elle a le papa et la maman qui sont anglais, qui parlent qu'anglais à la maison / et elle {l'élève en difficulté}, elle a une maman française et un papa anglais... quand ils sont arrivés ils parlaient pas très très bien français... bon, en plus ils avaient été au Népal, enfin c'était... un peu compliqué... une école occitane... enfin, voilà / et elle, elle a plus de difficulté à repérer les sons et à... oui, à repérer les sons
- 75 GS et la méthode {BM} semble l'aider, ou pas ? ou tu as l'impression que ça ou autre chose ce serait pareil... ?
- 76 LT je... pas particulièrement... je peux pas dire... je sais pas  
(...) {observation du questionnaire retourné}
- 77 GS j'ai vu que tu insistais beaucoup justement sur le... les phénomènes articulatoires (...) au début, tu as bricolé avec les ressentis, sans réellement d'outils théoriques, quoi...
- 78 LT oui / que j'ai toujours pas... pas beaucoup / c'est toujours du ressenti... et en fait les signes m'ont poussée à chercher davantage / parce qu'au début euh... j'ai pas travaillé là-dessus
- 79 GS est-ce qu'il y a des phénomènes qui te laissent tout le temps perplexe, justement, dans l'apprentissage des... (...) autant les choses qui fonctionnent pas que les choses qui fonctionnent / je sais pas... tu dis qu'y a un gamin qui sait pas prononcer le [R], est-ce qu'il y a d'autres phénomènes étranges comme ça ?
- 80 LT non...
- 81 GS et qu'est-ce que ça donne dans l'utilisation en classe ? parce que beaucoup m'ont dit que, indépendamment de l'efficacité pédagogique, tout ça... didactique... que c'était intéressant parce que ça mettait les gamins en activité, que les gamins aiment bien, quoi, grosso modo...
- 82 LT oui... ça...
- 83 GS ouais ? est-ce qu'ils rentrent volontiers là-dedans, ou est-ce qu'il y en a qui ont des refus ?
- 84 LT non / dans l'ensemble... dans l'ensemble ils aiment bien / c'est vrai que, ben... par exemple y'a de mamans qui sont... quand j'ai fait ma réunion de rentrée, comme je les avais l'année d'avant, y'a beaucoup de mamans qui m'ont demandé : mais c'est quoi ? tu sais, parce qu'à la maison, quand ils sortent les étiquettes... ils vont faire, tu sais, [pa], [pa] {articulation poussée et gestes BM}... voilà / donc, euh... ils aiment bien... surtout, y'a certains gestes qui sont... voilà...

- comme le [p], le [t] {gestes BM}... comme c'est... je pense que... ils le sentent plus, ils aiment bien... ils aiment bien les trouver / le petit Eddy là qui entend pas grand chose, par contre, chaque fois qu'il y a le [p] il me fait le [p] {geste BM} celui-là, il l'a... (...) je pense que... papa, papy... qu'il est assez...comme il est assez... enfin... le [p] c'est quand même assez... facile à... entendre / donc je pense que celui-là il l'a capté {rire}... donc je trouve que oui ça leur plaît
- 85 GS et comme tu disais il semble qu'ils aient compris le lien qu'il y a entre le geste... [p] {mimique articulatoire et geste BM}, et le fait de bloquer-relâcher
- 86 LT oui / oui, oui / oui, parce que je le mime aussi.. enfin... je le montre... je le mets en évidence
- 87 GS j'ai vu que tu avais même regardé ce qu'il y avait dans les Instructions Officielles...
- 88 LT ouais {rire} / je m'y plonge
- 89 GS ben, moi aussi j'avais regardé... et ce qui m'avait un peu étonné dans les Instructions Officielles, c'est... d'abord que c'est...y a pas grand chose (...) / mais bon, y'en a quand même un petit peu mais... y'a des recommandations mais très peu de conseils pratiques / on ne te dit pas comment faire... et puis moi je trouve qu'y a... y'a un truc qui me gêne beaucoup, je travaille là-dessus aussi... c'est que, quand on lit les Instructions Officielles, grosso modo, tout est fait sur l'écoute / on dit que, l'enfant il faut qu'il écoute bien... grosso modo comme si les sons c'était uniquement une affaire d'écoute / or moi je trouve que cette méthode c'est, bon... c'est, bon, entendre... il faut aussi que je fasse, quoi (...) et je pense que ça c'est un truc qui est un petit peu négligé, et dans la formation, et dans les principes mêmes de la... des méthodes (...)
- 90 LT et d'ailleurs, quand ils sont seuls sur une fiche de sons avec des mots à placer, j'entends [p] – j'entends pas [p], ils sont... c'est d'ailleurs difficile de faire la leçon à côté, parce qu'ils sont là {mimiques articulatoires et gestes }... ils prononcent les mots, ils sont... là, ils le font... à ces moments-là, sur un son, travail sur le son / après, quand ils vont être... comme tu disais, pour écrire le prénom... ça je pense pas / mais quand on travaille particulièrement sur le son et qu'ils sont sur une fiche de son... euh, je les vois {mimiques articulatoires et gestes}...
- 91 GS spontanément, ils réutilisent ?
- 92 LT ... spontanément utiliser le signe et faire {mimique articulatoire et geste}... et puis, fort / ils sont là [p], [t], [n] {mimiques articulatoires poussées et gestes}, enfin voilà, c'est... ça se passe pas dans la tête, hein (...)
- 93 GS et ce que tu dis là {dans le questionnaire renseigné}... (...) : "ils font plus facilement le lien entre phonème et graphème" / est-ce que tu peux expliquer un peu ça ? parce que justement cette méthode elle semble, au départ en tout cas, dissocier l'un de l'autre... exemple classique : le [O], un son unique, en tout cas dans le Midi, et des graphies très très différentes / est-ce que ça crée pas des confusions, ça ? comment ils gèrent ça les gamins ? le fait que un même son peut s'écrire de façons très très différentes...
- 94 LT et ce que tu dis là {dans le questionnaire renseigné}... (...) : "ils font plus facilement le lien entre phonème et graphème" / est-ce que tu peux expliquer un peu ça ? parce que justement cette méthode elle semble, au départ en tout cas, dissocier l'un de l'autre... exemple classique : le [O], un son unique, en tout cas dans le Midi, et des graphies très très différentes / est-ce que ça crée pas des confusions, ça ? comment ils gèrent ça les gamins ? le fait que un même son peut s'écrire de façons très très différentes...
- 20:00
- 95 LT c'est... c'est savoir que la lettre elle fait un son / c'est plus pour les Petits... intégrer le... comprendre le principe alphabétique
- 96 GS oui, mais si tu y réfléchis y'en a pas tant que ça, hein / y'a [a], [i]... pour les voyelles, après, le [O], il...
- 97 LT c'est surtout pour les consonnes, hein (...) / moi c'était plus pour les [p], [f], les [v], pas pour les... pas pour les voyelles / les voyelles posent pas trop de difficulté... chez les Petits, ils associent / comme elles portent le même... nom / ça pose pas de problème
- 98 GS et quand tu dis ça aussi : "je ne l'utilise {la méthode BM} que ponctuellement et n'exploite que des points qui me paraissent intéressants" / c'est lesquels ?

- 99 LT ben, voilà, ça va être les sons qui me parlent plus que d'autres...
- 100 GS est-ce que ça signifie qu'il y en a sur lesquels tu penses que tu n'utilises pas la méthode du tout?
- 101 LT euh... pfff... de toute façon... mais, bon c'est vrai que... ben, après c'est des sons qu'on rencontre moins souvent, les <oin>, les... le <oi>, s'ils l'utilisent {elle regarde les affichages de la classe}... {rire} je regarde l'affichage, c'est pour ça (que j'hésite)... mais...
- 102 GS le <oin> et le <oi>, ils posent des problèmes... bizarres, parce que justement ils sont répertoriés comme des phonèmes, alors qu'ils n'en sont pas, quoi / mais comme elle {Mme Borel-Maisonny} n'a pas utilisé ce qu'on appelle les semi-consonnes... elle utilise très peu les semi-consonnes, elle fait que le [j] {le "yod"} / elle utilise pas la semi-consonne [w] {"wa" ou "ué"}, et du coup elle est obligée de rajouter un phonème "oi" qui en fait n'existe pas, puisque c'est un phonème mixte
- 103 LT je sais pas du tout... (...) / j'utilise les plus basiques, hein / c'est vrai que le [e], le [ɛ] {gestes BM}, ça je l'utilise beaucoup aussi... (...) d'ailleurs j'y réfléchissais y'a pas longtemps parce que le <é>, quand on est dans le sens de l'écriture {geste et posture}... au niveau... je trouve que ça correspond pas trop, finalement, à la... graphie, parce que...
- 104 GS ben, c'est embêtant parce que si je le fais là, ça dépend, euh... ce que...
- 105 LT voilà / dans quel sens je suis...
- 106 GS y'a un problème de miroir, quoi
- 107 LT moi, c'est... mais c'est pareil, moi je pense que c'est plus sur le... la façon de prononcer le [e] {articulation marquée} ... je fais le [e] et le [ɛ] {articulations marquées et gestes BM}, bien [ɛ]... ouvert, en arrière
- 108 GS en fait, tu en as un qui est plutôt fermé, et un qui est ouvert, quoi, grosso modo
- 109 LT voilà / moi, c'est plus, euh... voilà... ça va être {mimiques silencieuses} / je sais pas si c'est bon / c'est censé être... retranscrire la graphie, mais moi je m'en sers plus... voilà... au niveau d'ouvert(ure) / c'est vrai que par exemple pour le [o] et le [ɔ], ça me...
- 110 GS donc, tu fais [o] et [ɔ] ? tu distingues les deux <o> ?
- 111 LT eh ben, c'est plus quand ils codent / quand ils vont écrire <sorcière>, ils savent pas ce que c'est \*[soRsjeRə] {prononcé avec un [o] exagéré à la place du [ɔ]} / ce [o], ils savent pas trop où... un [a] ? un [ø] ?
- 112 GS pourtant ici, dans le Midi, les [ɔ] ouverts, les [o] fermés, ils font pas trop la différence, non ?
- 113 LT donc, euh... je sais pas / ça me posait... c'était plus en (CP)... ici, je sais pas, j'en sais rien / je sais pas (...) / donc, c'est plus au niveau du codage, quand ils ont ce [ɔ] qui... ils savent pas trop ce que c'est... le [ɔ] {articulation marquée et geste BM} ? ah oui, ben c'est vrai, c'est un <o>, on a dit que c'était un <o>, mais qu'on prononce un peu ouvert, mais... ça aide
- 114 GS d'accord / parce que, euh, dans la méthode basique, y'en a qu'un hein / y'a un [O] et un seul
- 115 LT ah bon ? moi je crois (pas)... moi je m'étais basée... je sais pas... après, je me sers pas d'une méthode euh... je m'étais...
- 116 GS d'ailleurs, c'est l'exemple qui est utilisé par euh... / ça {un élément du dossier remis à l'enseignante}, c'est une page censée présenter... alors, c'est pas fait par Mme Borel-Maisonny, c'est un groupe qui utilise la méthode BM, et qui... en fait la promotion / et justement, l'exemple qu'ils disent... c'est le groupe Coquelicot {nom du groupe producteur du document}... et on reconnaît là {observation d'un paragraphe du document} des graphies qui recouvrent des [ɔ] ouverts et des [o] fermés... / mais ça signifie donc que toi tu l'as adapté parce que les gamins avaient le besoin, et donc tu modifies... tu es pas enfermée dans la méthode stricto sensu...
- 117 LT ah non, non / moi, je me... je bidouille avec, hein / c'est pour ça que, je vous dis, je... enfin, je te dis, je l'utilise vraiment ponctuellement en... {rire}
- 118 GS je pense que c'est même plus sain, hein, puisque à la limite, si on parle des sons, il faut... qu'on garde les sons qu'eux prononcent / (...) s'ils produisent deux sons différents, il faut qu'il y ait deux signes différents
- 119 LT oui
- 120 GS donc, si les gamins sentent bien qu'il y a un [o] et un [ɔ], pas de problème



- 121 LT bon... ce qui me pose (problème) aussi, c'est le [ø] et le [œ] par exemple...
- 122 GS tu le fais, celui-là ?
- 123 LT ben, le [ø] je le fais comme ça le [ø] {geste différent du geste BM standard}... je sais pas si c'est ça, d'ailleurs... c'est ça ? [ø]...
- 124 GS je sais plus... c'est avec le doigt comme ça {geste BM}
- 125 LT et après y'a le [œ] de <fleur> qui est comme ça, le [œ] {geste différent du geste BM standard} / (...) bon, moi ça {geste BM} j'utilise pas / y'a un [ø] qui est fermé et un [œ]...
- 126 GS ... et y a un [œ] ouvert
- 127 LT voilà / le [œ] de <fleur> / mais ça va être plus... j'utilise pas le geste / en fait, j'utilise ce qui me va bien et...
- 128 GS parce que dans la méthode y'a des distinctions qui sont faites... / par exemple normalement y'a qu'un signe pour le [O]... après y'a peut-être des variations... par contre elle distingue [ē]-[œ], que dans le Midi on distingue bien mais que dans beaucoup de régions de France on ne distingue pas / alors il faudrait vérifier... j'ai pas encore trouvé un truc montrant comment elle avait choisi ses... ses différents signes
- 129 LT moi le [ɔ]... mais j'ai un signe... donc c'est... à la base il y est pas ? le [ɔ] de <sorcière>, là {affichage}, à côté de <zèbre>...
- 130 GS je vois... le <zèbre>... le [ɔ] de <sorcière>... doigts un peu ouverts... je sais pas... dans la...
- 131 LT c'est pas le même que... c'est pas le même signe que le <o> de... euh
- 132 GS tu l'as trouvé où ? parce que sur le site standard...
- 133 LT je l'ai pris sur Internet, je crois qu'il le...
- 134 GS ben moi, sur le site, y'en avait qu'un  
(...) {observation de l'affichage}
- 25:00
- 135 GS effectivement / y'a des photos où on revoit les mêmes gamins, et d'autres pas (...)
- 136 LT j'ai vu... j'ai pioché sur Internet, moi... j'ai pas...
- 137 GS parce que... moi aussi, mais... je me suis même pas posé de questions... de savoir s'il y avait plusieurs versions... je regarderai / donc ça {les signes répertoriés dans le document donné à l'enseignante} c'est les signes qu'on retrouve effectivement dans le bouquin là {"Bien lire et aimer lire" de C.SILVESTRE DE SACY, tome 1 CP et CE, méthode phonétique et gestuelle créée par madame BOREL-MAISONNY, éditions ESF, 1982. Cet ouvrage, que l'enseignante est allée chercher, se trouvait sur une étagère de la classe}  
(...) {observation du manuel}
- 138 LT voilà / parce que ce [k] là, moi le mien il ressemblait pas vraiment à ça / il ressemblait plus à quelque chose... il était plus comme ça {geste}
- 139 GS il était plus en crochet, oui... (...)
- 140 LT moi j'avais vu... ce que j'avais repéré...
- 141 GS et, attends, est-ce qu'on a les <o> là ?  
(...) {observation du manuel}
- 142 GS donc, je te donnerai ça {les documents commentant la méthode BM et esquissant quelques propositions} / cette espèce de topo {l'article du groupe Coquelicot} que je trouve intéressant, mais en même temps, euh... ambigu, parce que je trouve que le... par exemple... euh, le discours passe très rapidement du phonème au graphème sans vraiment de cohérence... "un geste par son"... bon, on parle de ça... et après, juste après, elle {la rédactrice de l'article} dit "ces gestes permettent de fixer rapidement la mémoire des formes graphiques" / aah... non, les gestes-sons... mais pas les formes graphiques, quoi... je trouve que cette espèce de confusion...
- 143 LT moi je m'en sers pas pour ça / parce qu'en plus, vu que je veux qu'ils... que le son ça traduise...enfin, que le geste traduise le son, si en plus je leur donne une référence à la lettre... enfin, j'essaie de pas mettre ça en avant
- 144 GS pas mettre la charrue avant les bœufs, quoi  
(...) {observation des documents commentant la méthode BM}



- 145 GS ... très souvent on se rendra compte que le signe renvoie plus à ce qui est écrit qu'à ce qui est prononcé / (...) celui-là, qui est une monstruosité théorique, le signe <x>, tu le fais celui-là ?
- 146 LT ben moi je fais... {gestes BM [k] et [s]}
- 147 GS [k] et [s]
- 148 LT oui
- 149 GS parce qu'effectivement le phonème <x> n'existe pas, c'est un phonème composite / et en plus, quand on voit ça, ça peut se prononcer de beaucoup de façons
- 150 LT et puis ça {le geste BM pour <x> : index et majeur croisés}, au niveau du son ça explique rien du tout
- 151 GS ben non
- 152 LT y'a pas... souvent ça parle... la gorge... le... ben là ça explique rien du tout / donc moi, ça je m'en sers pas  
(...) {observation des documents commentant la méthode BM et esquissant quelques propositions}
- 153 LT et par exemple le [k] et le [g], tu... pour les expliquer aux enfants, tu... pour leur faire sentir, tu l'expliques comment ?
- 154 GS ben [k] et [g], si jamais on... moi ce que je dis c'est qu'on pourrait essayer d'avoir un truc... par exemple, tu fais... on fait souvent repérer la vibration là {larynx}, bon, pour certains sons / mais on pourrait systématiser et chercher tous les sons avec lesquels ça vibre / et on aura donc tout ce qu'on appelle les consonnes sonores / et dans ce cas ça permettra de distinguer le [p] qui est sourd du [b] qui vibre, et du coup [k]-[g] / (la différence entre) [k] et [g] elle est pas au niveau articulatoire, elle est (due) au fait que ce soit... un est sourd, l'autre sonore / si jamais on prend avec les gamins l'habitude de vérifier chaque fois le trait "sonore ou pas sonore", "nasal ou pas nasal", il me semble que ça permettrait de mieux percevoir ces différences, quoi
- 155 LT d'accord / donc "sonore" c'est quand ça vibre, c'est quand y'a...
- 156 GS c'est quand les cordes vocales vibrent / puisque les cordes vocales c'est deux membranes qui peuvent soit s'écarter et l'air passe directement, soit elles s'abaissent et il y a une vibration, voilà
- 30:00
- 157 GS pour les voyelles on a toujours une vibration, pour les consonnes en français on a la possibilité de l'un ou de l'autre / et on a quasiment pour... tout le temps le couple [b]-[p], [t]-[d], [k]-[g] / le système phonologique du français, il est relativement cohérent, et c'est dommage que justement on l'utilise pas pour avoir un système... que les gamins en plus se rendent compte que ce qu'ils apprennent c'est pas une espèce de gros truc en vrac, c'est... qu'à la limite, que ça s'organise, quoi / je pense... peut-être même aussi... que les enseignants se rendent compte aussi qu'il y a une cohérence dans le système, alors que souvent on a l'impression qu'on a... une espèce de gros paquet de trucs, avec des trucs qui ont du sens et d'autres pas vraiment / ce serait le but principal du travail, voilà
- 158 LT par exemple, moi... enfin, ça a peut-être rien à voir, mais là on est en train de le faire sur le... les valeurs du <c> et du <g>... donc, ben, c'est "ca-co-cu" et "ga-go-gu", et "ce-ci-cy" et "ge-gi-gy", ben... enfin... j'essaie de leur faire ressentir que c'est... mais moi je m'étais pas posé la question jusque là... mais que finalement c'est pareil, que pour le <c> et le <g>, le [k] soit avec <a-o-u>, il reste coincé ici "ca-co-cu", et avec le "ce-ci-cy", ça coule / et pareil avec le <g> il reste coincé avec "ga-go-gu", et "ge-gi-gy" ça... voilà / mais comment le leur faire sentir et comment ne pas les embrouiller en plus, c'est ça...
- 159 GS ben, je pense qu'il faut leur donner toutes les explications qui les aident et puis éliminer celles qui sont trop compliquées / si jamais tu veux... il y a une logique à ça... je veux dire, c'est pas n'importe quoi / le fait de remarquer que c'est le <e> et le <i> qui entraînent ça / c'est parce que ce sont des voyelles d'avant qui ont entraîné un phénomène dit de palatalisation, ce qui signifie que la consonne va être prononcée un peu plus en avant, et ça va provoquer une espèce de chuintement, le [k] va faire une espèce de [ksj], voilà / il y a un son intermédiaire qui va

apparaître / et ce [ksj]-[ks] petit à petit va provoquer [ks]-[s], ça va (évoluer)... donc une évolution qui va se faire au cours des siècles / les voyelles d'arrière <a>, <o>, etc provoquent pas ce phénomène et donc on va garder le [k] et le [g]... nature

160 LT d'accord

161 GS ça tu peux le dire mais ça relève de l'histoire de la langue... je pense que c'est pas mal que l'enseignant le sache, ça me paraît un peu compliqué de l'expliquer aux enfants / mais par contre il y a des phénomènes historiques de la langue qu'on pourrait expliquer... je sais pas moi... des gamins qui ont du mal avec les nasales (...)

162 LT nous on n'a pas... enfin moi, j'ai pas... aucune formation à ce niveau-là donc euh... on se... enfin (...)

35:00

163 GS peut-être que ça va changer puisqu'on est passé à un système de formation universitaire {rires}, mais c'est pas sûr parce que même des collègues qui ont eu... qui à l'Ecole Normale avaient des grilles correspondant à peu près à ça {tableau des phonèmes} ... si on a juste la grille et qu'on n'essaie pas de sentir ce qui se passe, ça sert en fait pas à grand chose / je pense que quand on dit "la formation", il faut pas juste avoir les concepts, il faut se rendre compte que le fait de sentir les choses c'est important aussi / et dans la formation souvent, une fois qu'on te l'a dit... on pense que la connaissance intellectuelle suffit

164 LT moi j'avais commencé à regarder pour les sons sur Internet mais... y'a des schémas, avec la langue et tout... c'est trop... enfin, j'ai du mal à voir le schéma, du coup j'avais pas... j'avais pas plus... euh, capté / ça m'a plus aidé ça {les affichages des signes BM} pour moi, que d'aller voir, euh... parce que ça me... j'avais du mal à rentrer dedans (...){observation des documents et propositions}

165 GS il me semble qu'y a des tas de trucs théoriques, mais pas au sens pur et dur, hein, c'est-à-dire que la théorie nous dit... qu'on pourrait justement rendre pratiques, et le pont se fait mal, quoi / et là dans l'apprentissage de la lecture, on est vraiment à un endroit dans lequel il faut que l'intellectuel, le corporel... enfin, tout fonctionne ensemble / donc un terrain parfait pour cette réflexion / d'autres choses ?

166 LT j'ai une question encore... pour les voyelles, expliquer les voyelles... parce que je m'étais posé cette question-là / quand tu dis que y'a une consonne-une voyelle, on voit beaucoup dans certaines méthodes le... bleu-rouge... là-dedans {le manuel} c'est comme ça, non ?

167 GS oui, oui, y'a des couleurs

168 LT je l'ai vu dans "Léo et Léa" {manuel de lecture CP de Thérèse CRUCHE et Michelle SOMMER, BELIN, 2004}... (...) et donc, je savais pas si c'était utile de le mentionner / parce que j'ai pas beaucoup parlé des voyelles et consonnes / en fait, chaque fois que j'ai parlé des voyelles, c'est quand on est venu à travailler les problèmes comme le [s]-le [z], les [ʒ], les tableaux de valeurs avec le <g> et le <c>... j'en ai pas parlé plus tôt aux Grande Section et je suis en train de me poser la question / je voulais leur en parler parce que justement j'ai ressenti... mais sans vraiment... voilà... ressenti que les syllabes c'était une voyelle-une consonne, ou une consonne-une voyelle, mais je sais pas avec eux comment le matérialiser... si le mettre en évidence ou pas, si c'est utile ou pas... et j'ai voulu aussi définir les voyelles, bon, sans juste dire c'est <a-e-i-o>... voilà... leur faire ressentir... au début j'ai dit "c'est les sons qui chantent", enfin qu'on peut tenir

169 GS oui / c'est pour ça qu'on fait des vocalises...

170 LT mais ils m'ont fait [vʋv]...

171 GS voilà...

172 LT oui, ben...

173 GS parce que souvent c'est ce qu'on dit / on dit souvent que les consonnes on peut pas les prolonger, mais c'est pas vrai : y'a des consonnes qu'on peut parfaitement prolonger, justement les fricatives [vʋ], [ff], [ss]... aucun problème / les voyelles se caractérisent par différents phénomènes : le fait qu'on peut les prolonger (...), le fait que les cordes vocales sont en activité,

tout le temps... mais ça, si je fais [vvv], j'ai les cordes vocales qui vibrent, et je peux prolonger le son... et d'ailleurs y'a des langues qui utilisent ce [v] comme voyelle, hein... du coup, qu'est-ce qui permet de distinguer ? ben, le fait que les voyelles y'a tout le temps une ouverture / dans les consonnes on aura soit une fermeture complète [p]-[t]... occlusive / soit une fermeture partielle [s]-[ʃ]...

176 LT c'est plus de l'air que...

177 GS c'est ce que je te mets là-dedans {document} / les consonnes se caractérisent par de la fermeture, les voyelles par de l'ouverture / tu peux pas prononcer... euh, tu peux prononcer pratiquement... bon, y'en a des plus compliquées... toutes les voyelles... en.. tu les obliges à garder la bouche ouverte / ils vont faire [a]-[œ]-[e]-[o]... / on va y arriver à peu près / essaie de faire un [v] comme ça, ça marchera pas

178 LT oui, oui, c'est... c'est une bonne idée ça

179 GS alors, tout n'est pas commode / c'est plus facile de faire [a] que de faire [i]... (...) mais c'est carrément impossible de faire... {efforts pour faire [s] bouche ouverte}, le [s], ils pourront pas / ils vont se rendre compte que pour dire les consonnes, tu es obligé de faire un rétrécissement, ou complet ou partiel (...)

- 1 VJ voilà / donc j'étais... j'étais maîtresse E sur, donc, Bédarieux... ça faisait deux ans que je sortais de PE2, donc pas du tout formée ni rien, et j'ai une collègue sur Lamalou qui utilisait cette méthode / et on a beaucoup échangé parce que j'avais des élèves de sa classe en CP que je suivais en tant que maîtresse E et j'ai trouvé que c'était... super efficace pour des gamins qui arrivaient pas en fait à... à mémoriser la correspondance entre la lettre et le son / le fait de passer par le corps, de passer par le... voilà, par les gestes, tout ça... ça les aidait en fait à mémoriser le... le son
- 2 GS et tu penses que c'est... parce que c'est ce que la plupart des gens disent et ce que je constate... et ça me pose tout de suite un problème théorique, c'est que... il faut mémoriser la lettre.. il faut... donc, le signe... il faut mémoriser le son... et là du coup on leur demande de mémoriser le geste / c'est un peu paradoxal / je veux dire : on leur donne un truc de plus à mémoriser, et ils mémorisent mieux... tu penses que c'est par le fait que ça...
- 3 VJ je pense que ça dépend des enfants / y'a des enfants... ils arriveront à... à mémoriser les trois aspects... et après pour d'autres ça sera une aide... un étayage... voilà / après, euh... moi en tant que maîtresse E, quand j'utilisais euh... le... le... cette méthode-là... enfin (...) le bricolage... avec des élèves qui l'utilisaient en classe, ça marchait très bien / après euh, j'ai jamais euh utilisé cette méthode-là avec des groupes... quand je prenais les enfants en petits groupes, bon, y'avait des enfants qui l'utilisaient pas, donc je sais pas... (...)
- 4 AS {elle vient de sa classe voisine et se joint à l'entretien} pour la remédiation ?
- 5 VJ non, non / il {= GS} me disait : c'est un peu, euh... bizarre de te dire : le gamin il doit mémoriser la graphie, le geste et le son ! (...) c'est encore un truc de plus à mémoriser... (...)
- 6 AS moi je le vois en Maternelle : on a l'impression que ça fait une chose supplémentaire / eh ben au contraire / parce qu'en fait jusqu'en CP la formation se passe par le corps et la méthode (...) Borel-Maisonny eh ben ça passe dans le corps / et j'ai des Petite Section / j'ai Lucas qui est en Petite Section (...) je suis en train de me demander si je vais pas le faire passer en Grand... qui arrive à me décoder / grâce à ça
- 7 GS moi, je le crois, hein / et je le constate / mais n'empêche que ça me pose le problème théorique... et attends : quand ils regardent, quand ils parlent, là aussi ça passe par le corps ! (...) comment ça se fait que le geste... soit plus efficace ? (...) du point de vue théorique, j'aimerais comprendre un peu ce qui se passe dans leur tête, quoi / parce qu'on a une tâche de plus, et ça rend les choses plus faciles / il y a quelque chose de paradoxal
- 8 AS peut-être parce que ça lie toutes les tâches... puisqu'on passe par le corps, eh ben... la méthode permet d'exprimer par le corps un son et une lettre... que tout est à lier
- 9 GS est-ce que tu veux dire que tes élèves, quand ils parlent, ils n'utilisent pas leur corps ?
- 10 AS si !... mais je veux dire que pour eux, ils lient tout / pour eux quand ils parlent ils utilisent pas le corps, mais (pour) eux c'est un véritable lien qui (le) leur permet, pour eux il existe
- 11 GS ouais / moi je le crois aussi, mais c'est... c'est d'ailleurs ce qui m'intéresse peut-être le plus : comment ça se fait que lorsque tu parles tu as l'impression que le corps fait rien, quand tu regardes non plus... peut-être c'est parce qu'on voit nos mains alors qu'on se voit pas parler et qu'on se voit pas regarder, je sais pas...
- 12 AS ben, souvent l'action elle passe dans le geste / quand aux enfants on leur dit "les verbes d'action", en CP, on dira "il est" c'est pas une action pour eux... j'ai pourtant... "le caméléon, regarde, il est là, je le prends, il est comment ? ben, il est rouge... t'as fait une action là ? t'as changé ? ah ben si..." mais pour eux je pense que quand on parle avec les mains, l'action elle est vraiment...
- 13 GS bon, je pourrai pas faire un travail pour savoir ce qui se passe au niveau du cerveau... mais je pense que ce serait intéressant de comprendre ça... on sait aussi qu'on retient mieux quand on écrit... je pense c'est peut-être le fait... qu'en fait on se voit le faire

- 14 AS c'est peut-être ça, ouais... là quand ils passent au tableau, qu'ils font les sons, les autres ils sont bien attentifs, et eux ils sont vraiment dans la recherche, ils voient la lettre, le son... (...)
- 15 VJ et souvent c'est : "attends, attends, refais, j'ai pas vu !" / c'est vrai que quand on fait le jeu des gestes, c'est comme ça "attends, attends, attends, attends ! maîtresse, j'ai pas vu le début" / donc il faut... il faut refaire... il faut... "maîtresse, toi fais-le, parce que tu fais les gestes mieux"...
- 16 GS donc ils sont attentifs...
- 17 VJ voilà... ils sont vraiment attentifs...
- 18 AS ou alors : "plus doucement" / là j'en ai des... / Laurent qui... {mimique appréciative} pour lui c'est parti / "plus doucement Lou-Anne, on a rien compris"
- 19 GS c'est vrai ça aussi que le geste tu peux varier la vitesse, (alors) que varier la vitesse d'un son c'est quand même un peu compliqué... et la vitesse d'une image c'est carrément impossible
- 20 VJ je trouve que ça lie bien le tout
- 05:00
- 21 AS moi, je l'ai connue {la méthode BM} quand Virginie est arrivée / et de suite... {mimique appréciative et geste de saisie} (...) dès les Petite... Toute Petite Section, je le fais / tout / depuis le début / je fais tout en commun / je pallie après en fonction des âges et des capacités, mais je pars tous sur la même base
- 22 GS mais en Petite Section ils travaillent sur le son, mais alors...
- 23 AS en Petite Section, ils vont te faire [jjjj] / voilà
- 24 GS ouais, ouais / mais tu anticipes pas sur le... sur la graphie...
- 25 AS non / après je trav(aille)... je... non / la graphie non / si, ils vont le voir quand je travaille avec les Grande Section... puisqu'ils sont à côté... (...) ils sont tous ensemble / et les Petits vont plutôt appuyer sur : "maîtresse, j'ai entendu le [n] de Nolan / maîtresse, j'ai entendu le [m] de Mathilde"... et c'est vrai que quand ils parlent ils font le geste
- 26 GS d'accord / et ils le gardent jusqu'où ? jusqu'à quand ? après, en CP, c'est conservé systématiquement ?
- 27 VJ et alors après ça dép(end)... ça dép(end)... enfin... moi ça va dépendre de mes niveaux, en fait / là par exemple j'ai CE1, quatre filles qui marchent euh.. du feu de Dieu ! donc on n'utilise plus (la méthode BM) parce que là , ça y est... par contre quand on fait le jeu des gestes, elles sont là, elles écoutent, et elles regardent, et elles se disent {imitation de petites filles qui chuchotent entre elles} " ouais, c'est machine..." enfin, voilà
- 28 GS c'est les expertes...
- 29 AS et les quatre filles, c'est celles qui ont commencé avec la méthode en Petite Section
- 30 GS d'accord / mais quand tu dis {à VJ} que... tu l'utilises plus, (ça veut dire que) tu l'utilises plus de façon systématique
- 31 VJ voilà
- 32 GS et est-ce que eux ils y ont recours ? lorsqu'ils en ont plus besoin / une fois qu'ils savent lire
- 33 VJ ils en ont plus besoin / après, quand j'ai des CE1 qui ont plus de difficultés au niveau lecture... tout ça... je repasse par la méthode
- 34 GS mais au fur et à mesure que la lecture est fixée, ça... ça ne devient plus nécessaire
- 35 VJ non / j'abandonne... / mais par contre ils se régalaient, hein / même les grands, parce que... ceux qui sont en CM2, ils ont fait... ils ont commencé avec moi en CP cette méthode-là et... euh... des fois on fait des jeux, des jeux collectifs / quand on arrive en fin d'année, qu'on a à peu près travaillé tous les sons avec les CP, quand on est au mois de juin, je dis "allez, on fait le jeu des gestes, classe entière" / donc là ils se régalaient, les grands viennent dire... alors, les grands c'est pareil : des fois ils ont oublié, donc ils regardent mes affiches {imitation d'enfants qui chuchotent entre eux} "ah ouais ça se fait comme ça"
- 36 GS ils le prennent carrément comme un jeu, à ce moment-là...
- 37 VJ ils le prennent comme un jeu, ouais / ils le prennent comme un jeu
- 38 GS et c'est aspect "jeu", en fait, il apparaît dès le début... les gamins, ils aiment bien ça
- 39 AS déjà, dès la Petite Section...

- 40 VJ ouais, ouais
- 41 AS moi grâce à ça je suis arrivée à faire les syllabes / compter les syllabes par les Petite Section / ils vont dire <lo-co-mo-ti-ve> / parce qu'on a vu le [l] et le [o] {gestes BM à l'appui} et que là ils savent que deux lettres ensemble ça peut faire une syllabe, ça peut faire un autre son... qu'une lettre (seule)
- 42 GS ouais / y'en a beaucoup {des collègues précédemment interrogés} qui ont parlé de la syllabation... du fait que ça aide beaucoup, justement, pour la syllabation
- 43 AS oui, pour la construction des mots... / on a un petit garçon, là, Dorian... je pense... qui n'arrive pas à lire tout ce qui est compliqué, le c-r, le [kR], le [tR], le [pR],... s'il nous regarde, on lui fait ça {gestes BM enchaînés} et c'est bon, il a le son... parce qu'il a le son attaché, chaque fois / et en plus quand tu le fais toi aussi tu le dis "bon, on va faire la première syllabe" / alors tu vas faire {gestes BM} / donc là ils l'ont... hop / et en même temps ils app(rennent)...
- 44 GS donc, la succession de gestes leur permet de mémoriser la succession des sons
- 45 AS voilà
- 46 GS et, est-ce qu'il y en pas qui ont... parce qu'on pourrait supposer que des gamins... y'a des gamins, on sait, qui ont des problèmes pratiques, hein, qui ont des problèmes de... est-ce que vous n'en avez jamais rencontré pour lesquels, ça (la méthode gestuelle) ça poserait un problème particulier ?
- 47 VJ alors, moi j'ai des... nous on le... enfin...
- 48 AS Samy ! {rires}
- 49 GS y'en a un...
- 50 VJ ... c'est une règle : quand on fait le geste, on utilise toujours la même main / parce que j'en ai par exemple pour faire "maman" ils vont me faire [m]-[a]-[m]-[ã] {mains alternées}, eh ben ils vont m'utiliser... voilà / et... donc, c'est une règle : on utilise toujours la même main / et c'est vrai que le petit garçon qu'on avait vu tout à l'heure {quand je suis arrivé dans la classe}, Joachim, est gaucher / et lui au début ça a été difficile parce que... c'était lui en fait qui utilisait ses deux mains parce que comme il est... vraiment c'est un vrai gaucher, hein, il fait tout de la main gauche... il avait du mal au départ / bon, après à côté de ça c'est un très très bon...
- 51 GS parce qu'il mélangeait ses perceptions (gestuelles) et ce qu'il voyait en face ?
- 52 VJ voilà / voilà / après, c'est un très très bon lecteur, hein, donc... bon, moi j'ai... on s'est partagé en fait cette année les CP, Amandine a pris les CP faibles, moi j'ai gardé les CP forts / donc c'est vrai que cette année au niveau de... enfin, ça marche très très bien, quoi / au niveau de la lecture, tout ça, ça marche très bien
- 53 GS tu dis qu'il le faisait au début le petit Samy, ça signifie qu'après ça s'est...
- 54 AS non / Samy, avec ça, il a changé de main
- 55 GS c'est-à-dire ?
- 56 AS il est plus gaucher, il est droitier
- 57 GS droitier ? même pour l'écriture ?
- 58 VJ pour l'écriture / ça fait trois semaines / on n'a pas compris...
- 59 AS ça fait trois semaines qu'il m'écrit tout de la main droite, et je sais pas pourquoi
- 60 GS quel âge il a ?
- 61 AS eh, six ans / alors que depuis que je l'ai, qu'il était en Toute Petite Section, il a toujours attrapé de la main gauche, on l'a toujours laissé aller, il écrit depuis la Petite Section de la main gauche {rires} et là, depuis trois semaines il écrit avec la main droite
- 62 VJ une semaine avant les vacances de... de février
- 63 GS et sans difficulté ?
- 64 VJ ni mieux ni moins mmmh... c'est pareil {rires}
- 65 GS c'est pas impossible / à l'époque, les gauchers, on les obligeait à apprendre à écrire... ils étaient pas heureux mais ils y arrivaient, quoi / et puis on sait que le cerveau peut se reprogrammer, mais c'est étrange que lui, euh...
- 66 VJ oui, mais lui, c'est venu...



- 67 AS et alors, impossible de lui faire tenir de la main gauche, même le stylo il sait plus le tenir / on dirait qu'il a les hémisphères qui ont changé {rires}
- 68 GS (...) et il dessine aussi de la main droite ?
- 69 AS eh ben là pour l'instant, aux évaluations, j'ai pas regardé s'il dessine de la main gauche, et là le dessin, les coloriages c'était de la main droite
- 70 GS et tout ce qui est préhension et tout ?
- 71 AS main droite
- 72 VJ escrime / j'ai pensé à l'escrime / c'est peut-être l'escrime aussi qui l'a...
- 73 AS ouais mais (...).
- 74 VJ je suis pas sûre qu'il ait pris la main gauche en escrime / peut-être il a fait comme les copains et que... tu vois...
- 75 AS tu crois que quatre...
- 76 VJ peut-être le fait de l'escrime
- 77 AS quatre semaines d'escrime ? (...)
- 10:00
- 78 VJ mais c'est vrai qu'après, bon, moi cette méthode je... je l'adapte, quoi (...)
- 79 GS oui, je vois / c'est ce que tu me dis là-dedans (le questionnaire préalable) / que tu as récupéré, souvent, les documents sur Internet...
- 80 VJ voilà / moi j'ai récupéré... en fait j'ai récupéré... au tout départ, j'ai récupéré les sons / juste la page "sons"... voilà {elle me montre les affichages et nous les commentons}
- 81 AS ... un peu vieilles, les photos {rires}
- 82 GS euh... c'est pas les plus vieilles, hein / ça c'est la série moderne, et il y a une série plus ancienne (...) voilà, celle qui fait le [e] là-bas, ça c'est de la vieille série (...)
- 83 VJ alors moi au départ j'ai récupéré cette... c'était une double page avec tous les sons que la collègue du CP en fait...  
(...) {interruption : il faut régler un problème de "mot dans le cahier" pour l'information des parents}
- 84 VJ et euh... donc j'ai récupéré ça, au départ en fait, elle m'avait donné ça la collègue de Lamalou, et puis... et puis je me suis fait mon... voilà / et puis après... alors, j'ai utilisé des exercices que j'ai trouvés sur Internet / des exercices sur... vraiment... avec les photos des gestes, quoi
- 85 GS trouvés où sur Internet ? parce que moi j'ai une adresse de site...
- 86 AS "petits pas"
- 87 VJ à "petits pas", ouais {petits-pas.com} / c'est un site d'une instit de CP qui s'appelle "petits pas" / tout collé je crois... petitspas.com, ou petitspas.fr...
- 88 GS je le noterai... parce que je sais que des sites y'en a plusieurs / moi j'avais trouvé les premiers signes sur le site Borel-Maisonny... / et après j'en ai trouvé un autre avec une... comment elle s'appelle ? {je consulte mon dossier}... Isabelle Breil / alors, voilà, moi par exemple j'ai les vieux signes... et Isabelle Breil on la retrouve... {on examine le dossier}... voilà, ça c'est les anciens... (...) / et après Isabelle Breil en a mis d'autres en ligne, et c'est ceux que vous avez là {à l'affichage}
- 89 VJ d'accord / moi c'est vraiment... alors je suis partie de la collègue qui... faisait ça en parallèle de Abracadalire, en fait / sa méthode de lecture c'était ça / et euh... et puis c'était à la période du changement de programmes... du euh... de la lecture globale... enfin : "l'apprentissage de la lecture de façon globale, c'est pas bien"... enfin, bon, voilà / on était... au milieu, là, de tout ça... et puis quand j'ai eu les CP, la première année, euh... nous, on travaille sur Ribambelle / on a une méthode Ribambelle... / bon, je suis restée sur Ribambelle parce que euh... parce qu'on avait les albums... parce que... voilà / c'était plus simple / et après, à part, j'ai un cahier de sons... où j'utilise vraiment la méthode...  
{elle va chercher le cahier d'un élève et nous le consultons : on y trouve des fiches reproduisant les affichages, que les élèves ont complétées et décorées}
- 90 VJ donc ça c'est leur... leur leçon en fait, et après, quand on a... une fois qu'on a eu vu les... les...

- toutes les voyelles, on a commencé à faire du... du syllabique, quoi (...) alors, Ribambelle, voilà / travail sur album... / et alors Ribambelle ils font eux des pages... (...) des pages de sons, mais euh... en fait moi ça je m'en sers euh...en autonomie, quoi / une fois qu'on a bien travaillé là-dessus / alors ils ont ce cahier-là et après un cahier de... de...
- 91 GS et est-ce que... (...) parce que dans la méthode Borel-Maisonny y'a des phonèmes qui posent pas de problème particulier (...) / on peut distinguer le signe mais.../ et puis y'a ceux qui sont plus problématiques... je sais pas moi... le <oi>, qui du point de vue théorique est...
- 92 AS les enfants, quand ils voient l'écriture phonétique, ça les perturbe ! énormément !
- 93 VJ nous, on l'utilise pas
- 94 AS nous on leur dit : "ça, c'est en anglais" / et allez, hop ! {rires}
- 95 VJ non, moi je leur dis : "c'est l'écriture des sons / nous l'alphabet des sons on s'en fiche parce qu'on l'utilise pas" / donc... moi j'utilise pas le... la phonétique, quoi...
- 96 AS moi j'utilise la lettre...
- 97 VJ ... la lettre...
- 98 GS et du coup donc tu utilises, par exemple pour le <oi>, euh... <o-i>
- 99 AS <o-i> / pour le <in>, <i-n>, pour le <an> j'ai choisi moi le <a-n>
- 100 GS le graphème de référence, quoi
- 101 AS voilà (...)
- 102 VJ voilà / alors ça par exemple c'est quelque chose que j'ai trouvé sur "petits-pas"... c'est l'institut de "petits-pas" en fait... alors, moi après j'ai rajouté des choses parce que... c'était le [ɛ], y'avait une colonne avec <e-t> / nous on le dit pas [ɛ]...
- 103 GS eh oui / y'a des trucs qui correspondent pas avec la prononciation d'ici / même, dans la méthode, là, elle fait une page à part pour le [ɛ] <e-s-t>...
- 104 VJ ah, moi je les mets ensemble
- 105 GS ben oui, c'est un [ɛ] ouvert, quoi
- 106 VJ voilà / (...) alors, le <a-i> je le mets dans les deux moi...
- 15:00
- 107 VJ ... je le mets dans le [ɛ] et dans le [e] / parce que dans <maison> il fait [e]{NOTA : en français standard, ce <ai> est prononcé [ɛ], même s'il est effectivement moins ouvert que celui de <fraise>}, dans <fraise> il fait [ɛ] / après, on... voilà / on s'adapte, quoi
- 108 GS et pourtant, pas loin d'ici, il y a... (...) une collègue, qui est d'ici aussi, et qui fait la distinction [e]-[ɛ], bon ça... mais elle fait même la distinction entre les deux [O]
- 109 VJ moi, je le fais pas non plus
- 110 AS oui / à l'école de Delph(ine) à Plaisan, elle fait le [ɔ] ouvert et le [o] fermé / moi je le fais pas
- 111 GS même [œ] ouvert et [ø] fermé...
- 112 AS surtout en CP...
- 113 GS ben oui / ça lui pose du coup des problèmes un peu particuliers...
- 114 VJ moi par exemple, y'a un son là de Borel-Maisonny que j'utilise pas, c'est le [œ] {geste du [œ] ouvert BM}/ moi j'utilise ce [ø] là {geste du [ø] fermé BM} / alors qu'y a le [œ] {geste du [œ] ouvert BM}... voilà / je l'utilise pas
- 115 GS [œ] ouvert, [ø] fermé...
- 116 VJ je l'utilise pas / moi "je vais à la mer", y'a un <je>, c'est le même [O]{NOTA : en français standard, on notera ici un [ə]}, donc... un <nœud> et... même... même pour dire <fleur> on va utiliser le [ø] comme ça {geste du [ø] fermé BM} (...)
- 117 GS comme pour le [O], donc / ce qu'on appelle un archi-phonème...
- 118 AS non
- 119 VJ non
- 120 AS puis après ça les... ça les... ils ont du mal... là en ce moment on a fait le... le [n] / donc ils voient <ba-na-ne>... eh ben là on vient de faire... on a fait le [ã], ben si y a écrit "bonnnn..." euh... qu'est-ce qu'on pourrait écrire ? que t'as la syllabe... la voyelle après qui prend le <n>...
- 121 GS un <cône> par exemple...

- 122 AS voilà / eh ben eux ils vont avoir <con>
- 123 GS oh pardon ! j'ai pas choisi le bon exemple {rires}
- 124 AS ils vont prendre [kɔ̃]-[ə] / ils ont du mal / je dis : "attention, les voyelles, elles aiment pas être toutes seules / on sépare..."
- 125 GS ah ouais / ça c'est le problème de la frontière syllabique, et ça les méthodes de lecture pour l'instant ne permettent pas vraiment de le régler / ben de toute façon y a aucune méthode qui permette de le savoir, hein
- 126 VJ voilà / et ça ça y'est pas...
- 127 AS non / donc, c'est des petites anecdotes...
- 128 GS parce que de <lapin> à <lapine>, tu changes complètement...
- 129 VJ voilà
- 130 AS voilà / ça, ils ont du mal... / parce que ils ont bien le... le... / moi, je parle de mariage... / ils ont bien le mariage {geste : association de deux signes BM} / quand ils les ont bien repérés, de suite ils les voient et ils en... et après ils en oublient, ben leurs... les...
- 131 VJ c'est comme <ananas> / y en a qui vont te dire [ã]-[ã]-[as]... voilà
- 132 GS donc, une fois lié, en fait... s'ils le disent vite... ça finit par s'écraser
- 133 VJ voilà, oui
- 134 GS et comment tu traites des problèmes... par exemple <lapin-lapine>, ça pose un problème phonologique, c'est que on voit euh... <lapine> c'est un [i], <lapin> on voit <i-n> mais en fait le problème c'est que le [ē] c'est pas un [i] nasal, quoi...
- 135 VJ ah oui...
- 136 GS ... c'est un [ɛ] nasal... (...) si tu fais un [i] nasal ça fait \*[i<sup>n</sup>], \*[lapi<sup>n</sup>] et pas [lapē] / ça ça leur pose pas de problème ?
- 137 VJ nous, c'est le [ē]...
- 138 GS une fois qu'ils ont acquis le code, ça leur pose pas de problème particulier...
- 139 VJ non
- 140 AS donc on parle... moi je parle très tôt de mariage / par exemple avec les prénoms, les [ou]... y en a beaucoup dans les prénoms, on a Lou-Anne, y avait Louise... donc le mariage du <ou>... et puis après la tête du loup {geste synthétisant le <o> et le <u> et rappelant une tête de loup : index et majeur dressés, annulaire et auriculaire repliés formant un rond avec le pouce}... ça ils l'ont... / et après, pour eux c'est normal, qu'il y ait... que ça existe... d'autres mariages, des mariages avec trois lettres, <e-a-u>...
- 141 GS et aucun n'a jamais remarqué que par exemple dans le mariage du <o> au <u> ça fait [u], un son unique, et que dans le mariage du <o> et du <i> ça fait [wa] : en réalité y a deux sons
- 142 AS là on n'y est pas mais j'en ai quelques uns qui se sont penchés sur le <i-en>
- 143 VJ moi, c'est un des sons qui me posent problème, le [wa]...
- 144 AS <bien>... / "maîtresse, pourquoi ?" / je dis : "ben tout simplement regardez le <i>..."
- 145 VJ {geste de porter son poing au-dessus de sa tête}) "point" !
- 146 AS je dis : "vous croyez que le <e> le sait que c'est un point ?" / je dis {chuchoté} : "c'est une couronne !" {rires} "oh, le Roi !" / alors il fait : "chhhtt, on va pas désobéir au Roi, je vais prendre le même son que lui" / donc après je fais des.. juste des petits jeux pour ça
- 147 GS oui, parce que dans <bien> effectivement là t'as le [ē] qui est bien écrit <e-n>
- 148 AS eh ouais
- 149 VJ voilà
- 150 AS et eux ils disent [bjã]
- 151 VJ alors, nous on l'explique parce que... alors ça c'est chacun son.. son...
- 152 AS comment tu fais toi ?
- 153 VJ ... en latin...
- 154 GS oui, parce que là, le problème il se pose quand on a... quand on rencontre le problème de la graphie / tant que tu es, à la limite, sur le son...
- 155 AS ... c'est pas un souci

- 156 VJ moi c'est avec les CE1 souvent qu'on discute de problèmes vraiment... / on l'a fait, le son [ɛ̃], hier / <rien> et <bien> par exemple / alors je leur écris avec deux <i> / elles me disent : "mais non maîtresse, quand y a deux <i> on met un <y> !" / alors du coup je remplace les deux <i>, je mets le <y> / "ah oui mais là on n'arrive plus à le lire, le mot... ah ! c'est pour ça qu'on met... qu'on a remplacé..." / voilà
- 157 GS ah, donc tu justifies la graphie...
- 158 VJ je justifie, tu vois...
- 159 AS ... l'écriture littéraire... enfin, littérale !
- 160 VJ alors hier on avait pris le mot <indien> / et c'est vrai que <d-y-n>... après on... donc on l'a... on l'a expliqué comme ça, petit à petit
- 161 GS essayer de rationaliser un peu...
- 162 AS moi ils aiment bien quand... plus fort-plus faible...
- 163 VJ et en fait, elles se... d'elles-mêmes elles m'ont dit : "ah ben maîtresse, c'est pas possible avec un <y>, donc c'est pour ça en fait..." / parce que on a aussi... je leur explique l'apostrophe très tôt : "le arbre" on peut pas le dire / deux voyelles à côté c'est impossible... enfin... quand y a deux mots différents avec deux voyelles...
- 164 AS moi je dis : "on l'a pris et on l'a collé {geste de projection et placage} en haut !" {rires}
- 165 VJ donc on l'enlève à... donc, c'est vrai qu'ils cherchent toujours à comprendre, et pourquoi...et ...
- 166 AS ... une explication / ils sont très logiques, ils sont très dans le sens des mathématiques...
- 167 GS c'est normal / ils sont en train d'apprendre un code, et pour eux, plus il est cohérent mieux c'est... et d'ailleurs, comment tu fais avec les Petite Section ? tu es bien obligée d'introduire quand même la graphie pour... pour rappeler les sons il faut bien un support...
- 168 AS je m'arrange / je vais pas leur faire des mots qui soient trop compliqués... {rires}
- 169 GS d'accord
- 170 AS bon après, avec les prénoms, comme je leur dis : "c'est des prénoms"... le nom il a différentes orth(ographe)s...
- 171 VJ une année j'avais eu <Orriane> et <Auriane> <a-u>-un <r>... "Orriane" avec deux <r>... cette année-là
- 172 GS oui, on a souvent des prénoms de plus en plus...
- 173 AS ...de plus en plus compliqués...
- 20:00
- 174 AS ... ben, on essaie de simplifier... on simplifie au maximum / puis après, quand y a des questions, je dis : "ben on verra quand on sera en CP..." {rires}
- 175 GS ça signifie que très tôt, toutes les deux, vous leur dites que le code écrit et le code oral c'est pas exactement la même chose / qu'il y a des liens mais que...
- 176 AS ... et que des fois y a des exceptions
- 177 VJ voilà / et puis... enfin... moi ils le savent, hein / "ouais, maîtresse, dans le français y a toujours des pièges"
- 178 AS voilà
- 179 VJ voilà / parce que... ben, y a des fois... euh... c'est... c'est difficile d'expliquer
- 180 AS regarde : <Chloé>... / on est tombés sur <chef d'orchestre>... dans Ribambelle
- 181 VJ oui...
- 182 AS "maîtresse, pourquoi t'as dit [ɔRk] ? et [ʃ] ?"
- 183 VJ ouais... moi, j'ai <Joachim>...
- 184 AS eh ouais... mais eux ils l'ont pas percuté ça...
- 185 VJ "eh, c'est quoi madame ? mon prénom, Joachim, on dit pas [ʒoaʃim] !" / donc euh...
- 186 GS et, question qui tue, vous savez pourquoi on dit [ɔRkɛstRə] et pas [ɔRʃɛstRə] ?
- 187 VJ et non... {rires} (...)
- 188 GS je pourrais l'expliquer un petit peu (...) en principe, ceux {les mots présentant cette graphie} qui se prononcent [k], ce sont ceux d'origine grecque et c'est effectivement en grec ce qu'on appelle le "khi", un [k], et en fait le <h> traduisait une aspiration... ou un souffle, donc théoriquement...

- comme... le <chœur> d'église, c'est un \*[khœR] / et on a gardé le son dur / et les <c-h> qui se prononcent [ʃ] sont souvent à l'origine des mots latins, par exemple une <chose>, c'est <causa>... qui se sont palatalisés / par exemple, le mot <chien>, le [k] il est à l'arrière-gorge, mais comme après y a un [i] qui est très antérieur, le [k] il avance un peu et il fait [kʃ]-[ʃ]... voilà / donc les <ch> d'origine latine se prononcent [ʃ], et les <ch> d'origine grecque... / sauf que, les gamins, euh... le latin et le grec c'est bien loin d'eux... / (...) à la limite, la chose qu'on pourrait leur dire, c'est que les mots ont une histoire...
- 189 AS la seule histoire moi que j'utilise, c'est l'accent circonflexe / par rapport à... lorsqu'on fait occitan / par exemple à <fête>, pourquoi y en a un ? parce qu'y avait un <s>, on l'a enlevé...
- 190 VJ <forêt, hospital>,...
- 191 AS ... quand on n'a plus voulu parler occitan, mais pour la mémoire on l'a gardé... / donc ça c'est le côté... c'est le côté historique
- 192 GS (...) en fait, l'accent circonflexe est la trace d'un allongement qui souvent correspondait à un <s> disparu / mais par exemple dans <âme>, qui vient du latin <anima>, c'était un <n>...
- 193 AS comme on fait occitan et qu'on dit <la festo>... (...) ça arrange bien
- 194 GS ben, je pense que c'est pas mal de leur dire, même s'ils comprennent euh... à leur niveau, que la langue elle a une histoire, quoi (...) / et quand tu disais que le français est plein de pièges... oui, mais en fait la grande majorité de ces pièges sont dus au fait qu'on comprend pas... l'évolution...
- 195 VJ ah oui / mais c'est vrai que euh... ils me disent : "ah ! maîtresse, ça c'est un son coquin ! (...) parce que lui des fois il fait, le <c>, des fois il fait [k], des fois il fait [s]" / donc celui-là c'est une lettre coquine, il faut s'en méfier
- 196 AS tu sais ce qu'il m'a sorti Samy aujourd'hui ? "maîtresse, faut faire attention, parce que le <e>, quand il se met avec le [k], eh ben il lui change le son !" {rires} / "donc c'est le <e> et le <i> les coquins !"
- 197 GS oui, mais ça montre bien ce que vous avez dit au début : c'est que les gamins ils ont quand même besoin de rationaliser / c'est cohérent ! / et si c'est pas c'est pas cohérent, on s'en tire avec une explication... ben, l'exception... mais c'est une façon encore de dire que, grosso modo, le reste est cohérent / l'histoire du <i> et du <e>, c'est pareil / c'est la palatalisation / le [k], quand il est prononcé avec [i] et [e] il avance et il fait [ks]-[s] / et s'il est prononcé avec [o] et [a] il reste à l'arrière... voilà
- 198 AS ça aussi : la méthode elle permet d'expliquer aux enfants comment le son il sort de leur bouche {mimiques articulatoires appuyées} / le... {mimique articulatoire du [l]} : "ah ! maîtresse, la langue elle touche en haut..."
- 199 VJ même le [g], le [k]...
- 200 AS ... le [b], le [d] (gestes BM à l'appui)...
- 201 VJ ... le [n] quand tu leur dis : "tu le sens là ?" {geste BM : les doigts viennent pincer le nez}... le [R]...
- 202 AS tu te rappelles Dorian ? il arrivait pas à dire le [R], longtemps... "travailler... [RRRR] {geste BM : doigts sur le côté de la gorge} / tu le sens là, tu l'entends ? [RRRRR]"
- 203 VJ et ça ça aide beaucoup / les gamins qu'ont pas de souci {mimique d'insouciance}... c'est un truc en plus, quoi / c'est... voilà / mais les gamins qui vraiment butent sur certaines... certains sons, c'est vrai que le passage par le corps les aide vraiment à surmonter, quoi / le petit Dorian, là...
- 204 AS ... s'il y avait pas ça...
- 205 VJ ... quand il était en Maternelle, il refusait de... y avait certains mots qu'il refusait de dire parce qu'il arrivait pas à les dire
- 206 GS ah oui, pour eux c'est un truc complètement impalpable...
- 207 VJ et puis, le fait de... voilà... de travailler dessus, ouais...
- 208 AS il a compris, hein
- 209 VJ lui il est pas... Ouais
- 210 GS oui, parce que tu disais... y a des trucs compliqués / tu disais le [R] : y a plein de langues dans



lesquelles le [R] français (n'existe pas) / ben, les Espagnols "roulent" et ne peuvent pratiquement pas le prononcer, les Antillais l'élident... c'est un son assez particulier / et je pense à ce que tu disais aussi : que... y a des signes qui aident... / alors, c'est marrant que tu aies choisi le [b] et le [d] (...) / alors, y a des collègues qui me disent que ça, ils aiment bien... parce que... y a des collègues qui ont des sons... des trucs préférés, d'autres pas / et le [b] (et) le [d], y en a qui aiment pas du tout...

211 AS et pourtant, le [b]... la confusion entre le <b> qui a son ventre, et le <d> qui a le sac dans le dos {gestes à l'appui}... c'est énorme...

212 VJ et moi... écoute, moi j'ai toujours le modèle de mon instit de CP (...) qui a... on avait une affiche avec le [b] et le [d], avec le... voilà... le ventre {gestes}... avec la dame dessinée, avec les yeux et le... mais... et j'ai toujours ce modèle dans la tête / j'ai trente-quatre ans, ça fait longtemps que j'ai passé le CP {rire}, quoi / et c'est vrai, y a des trucs qui restent...

25:00

213 VJ ... et là je vois par exemple Manon qui a un souci quand tu la fais lire, si... tant qu'elle a pas compris le mot, elle sait pas si c'est un [b] ou un [d]... tu vois, tant qu'elle l'a pas lu, elle... elle sait pas / euh... quand on passe par les sons, elle se trompe jamais / hier, elle m'a fait, euh...

214 AS oui / tu me l'as dit...

215 VJ qu'est-ce que c'était qu'on faisait hier... avec le [ε], hein, puisque c'était un mot avec le [ε]... mais qui commençait par [b]... ben elle s'est pas trompée, elle a fait de suite celui-là {geste BM du [b]} / alors que quand elle l'écrit, "aaahhh !" {mimique d'effort}

216 GS pourtant... / bon, moi, je suis d'accord avec tout ce que vous dites... mais pourtant, ça m'empêche pas de trouver ça bizarre / quand j'écris le mot... "bidon", justement, tiens, où est le devant du mot ?

AS + {silence... puis rires}

VJ

217 AS ben, en fait...

218 GS la boucle du <b>, elle est pas devant la lettre, elle est derrière...

219 VJ et ouais..

220 AS ben, nous le travail qu'on a c'est beaucoup dans la lecture, ça passe beaucoup par le script / l'attaché après c'est un autre travail...

221 GS oui / mais même... / quand tu écris le <b>, il est comme ça et ton mot il va dans ce sens {gestes}

222 VJ et ouais...

223 GS donc... où est-ce que tu mets le devant du mot ?

224 AS ah ! le devant du mot ? ben moi le devant c'est le dos... et quand j'avance, j'avance... {gestes et déplacements}

225 GS le devant c'est le dos !?

226 AS ben... non {rires} / (...) donc, quand j'avance j'ai mon dos, le [d], et j'ai mon ventre devant / et le mot, il s'écrit toujours de la gauche vers la droite, donc il est devant mon dos / (alors) que le sac à dos, il est derrière / j'avance, et quand j'avance il est toujours derrière {tout ceci est accompagné d'une gestuelle explicative}

227 GS donc ça avance comme ça {sens de la lecture}

228 AS voilà / je fais le sens de l'écriture

229 GS (...) je dis ça parce que ça me rappelle un problème que j'avais rencontré (...) / un gamin qui avait des problèmes parce que... après, quand ils font les groupes de mots, le sujet est devant le verbe... {je montre sur un texte : le "devant" est vers la gauche} / le gamin, il avait cette idée-là, que la phrase se déroulait... comme des voitures... qui avançaient...

230 AS ah, donc le devant c'était là {vers la droite}

231 GS ... donc pour lui, le devant il était là {vers la droite}... et alors là, automatiquement ça posait des problèmes / donc c'est pour ça que je disais que cette histoire de devant-derrière... le gamin l'intègre, mais c'est pas... c'est pas "naturel", quoi...



- 232 AS moi je parle... "regardez votre dos, il est où le ventre ? devant, et derrière c'est le sac" / y en a un qui s'écrit avec un rond, c'est le <d>, donc je rajoute un rond / que le <b>, ben je vais y mettre le ventre
- 233 GS donc moi je pense qu'ils... comme tu dis, toi tu te rappelles des trucs de ta maîtresse... ils retiennent plus ce que VOUS leur dites que... qu'une espèce de réalité qui serait dans la phrase, parce que dans la phrase on peut décider que l'avant il est... {geste vers les deux directions et mimique d'indécision}
- 234 VJ ah oui, oui...
- 235 AS tout à fait / après ça dépend comment on le justifie
- 236 VJ moi en plus je suis très euh... moyens mnémotechniques... "maîtresse, y a pas un moyen mnémotechnique pour ça ?" parce qu'ils savent que... / mais pareil, des trucs qui me restent de quand j'étais gamine, quoi... / pour la règle des <ap-> là, un <p>- deux <p>... mon instit de CM2, elle m'avait dit : "quand tu..." / pour le mot <apercevoir> / "... apercevoir, les gens ils sont loin, tu les vois pas très bien, donc tu leur vois qu'une jambe..." / ça m'est resté ! quand j'écris "apercevoir", je pense à ça "apercevoir, ouais... une jambe !" / c'est des... des trucs tout bêtes...
- 237 GS alors... <apercevoir... apostropher... apitoyer...> là, euh... {rires}
- 238 VJ après, bon... nous, c'était <apercevoir>... {rires}
- 239 AS là, en CP, le "bon", euh de...
- 240 GS <bonbon> ?
- 241 AS ... <bombe>... qu'est-ce qu'on a encore avec les <m>... (...) / ben là, ils ont trop bien compris / quand y a le papa ou le bébé, maman elle aime tellement son papa ou son bébé qu'elle met un "aime"... maman, il savent qu'il y a le <an>, et ça passe, mais comme une lettre à la poste !
- 242 GS on devrait pouvoir l'expliquer du point de vue phonologique, parce que, pareil, à l'origine c'est bien [n], sauf que, derrière quand y a [m]-[b]-[p], c'est des labiales, et le [n] il se labialise, il devient [m] aussi, quoi / en fait, si tu fais [bɔ̃n-bə]-[bɔ̃n-bə]-[bɔ̃m-bə] etc, au bout d'un moment, le [m] il va apparaître naturellement / ... mais vous donnez plutôt des images que des...
- 243 VJ ouais...
- 244 AS voilà
- 245 GS et est-ce que vous arrive quand même de passer... parce que vous l'avez évoqué... plus par la sensation ? donc, non pas un moyen mnémotechnique-image, mais ce qu'on sent...
- 246 VJ ah, moi quand je fais le son [a]...
- 247 AS dans le.. dans les sons ?
- 248 GS vous avez parlé du [R], est-ce qu'y en a d'autres où vraiment c'est la sensation qui...
- 249 VJ le [n] {geste BM avec main portée au nez}... tout ce qui est (nasal)... [p]-[b] {mimique de constriction labiale}... moi je m'en sers...
- 250 AS ... le [ʃ ʃ ʃ ʃ] {geste BM avec mimique articulatoire}...
- 251 VJ ... le [g] on le sent, c'est guttural... le [k], c'est juste devant... euh le [œ]...euh... voilà / après, c'est... euh... pour le [e], le [ɛ] {gestes BM et mimique de dénégation}, bon... pffff {gros soupir}... après, y a des sons... tu peux pas... / le [a], le [ã]... tu vois, ça je le... parce que on l'entend... c'est nasal... tu l'entend... ça... (...)
- 252 GS mais, qu'est-ce que vous faites des sons... par exemple, le [v] {geste BM}... la référence au... à (l'articulation)... {mimique de scepticisme}
- 253 AS ah, ça {geste BM du [v]} ils adorent hein ! "comme le [vvvv] {geste BM et articulation poussée}... l'oiseau qui vvvvole !... le vvvvvvvvvent !" ils adorent, les Petits parce que quand tu fais [vvvv], c'est... {mimique de ravissement}... vvvvvvvent...
- 254 VJ ça {geste BM du [v]}, c'est... c'est le rappel à la graphie, ça... c'est pas trop avec le corps, ça !
- 255 GS oui / mais ça me plaît ce qu'elle {AS} fait, parce que, y a le rappel à la graphie, mais toi derrière tu as [vvvvvv], le vvvent... tout ça... alors, OK...
- 256 AS et on s'est mis tous avec la main devant la bouche, et chacun faisait le [vvvv] et le sentait, le

- vent !
- 257 GS OK / donc, indépendamment du rappel graphique, y a la sensation qui est plus en avant...
- 258 AS voilà
- 259 GS et après ?
- 260 VJ après, euh... par exemple le [f] / tu vois, le [f] qui est comme ça {geste BM} / nous quand on fait [fff]... alors... pareil, je me sers souvent de ce qu'ils me disent / "maîtresse, c'est le bruit de la fffusée" / "quand elle décolle, ça fait [ffffff]" / voilà, alors cette année on est partis là-dessus... voilà / après, c'est... c'est... chaque année ça va être différent / ça va être en fonction de...
- 261 GS tu vas grappiller des images qui reviennent...
- 262 VJ voilà
- 263 GS oui, parce qu'on pourrait avoir... avec ce signe-là {geste BM du [f]}, on pourrait faire "[sssss], du sssski", hein...
- 264 VJ oui, bien sûr
- 265 GS ça marcherait aussi... {rires}
- 266 VJ après, c'est euh... on se... je me sers de... souvent, de ce qu'ils me disent, tu vois, de ce qui ressort, parce que je me dis : c'est ça qu'ils vont retenir, quoi...
- 30:00
- 267 GS OK
- 268 VJ ... c'est pas toi ce que tu vas leur amener, c'est ce que... c'est l'émulation... ce que tu...
- 269 GS oui / c'est ce qui leur permettra de le retenir, eux...
- 270 VJ voilà (...)après, par exemple, là on a démarré ce nouveau... ce nouveau livre, là... hier... {on apporte le livre et on le consulte ; dans le titre, sur la couverture, figure le prénom <Jack>} et... <Jack> {prononcé [ʒak]}! mais... y en a un qui me dit : "mais, maîtresse, c'est pas [ʒak], puisque Jacques c'est... c'est français ! (...) là c'est comme [dʒak] de Jack l'Eventreur ! donc ça se prononce pas pareil..."
- 271 GS ils sont cultivés ici...
- 272 VJ ah oui, oui, non mais... j'en ai... ils sont très forts les miens {rires} / donc on en est venus à dire que cette lettre {le <j>} elle pouvait avoir un autre son aussi / et c'était plus forcément celui-là {elle montre la fiche [ʒ] affichée au-dessus du tableau avec les autres fiches BM} / c'était ça et ça {fiches [d] puis [ʒ]} / donc, euh...
- 273 GS ils ont fait la référence à l'anglais, quand même ?
- 274 VJ ouais... pas... pas à l'anglais / mais parce que ils connaissaient Jack l'Eventreur !
- 275 GS et toi, tu as pas fait le rapport ? parce que ils auraient eu euh... "John, jean,..."
- 276 AS non, parce qu'ils font pas d'anglais {rires}
- 277 GS non, mais... non, mais ils rencontrent des mots anglais
- 278 AS ouais, mais... pffff... {moue sceptique et geste d'évacuation}
- 279 VJ après, c'est vrai qu'on a pas euh... voilà, on a regardé que le <ck>, celui-là on l'avait vu quand on avait vu le mot <stock>... enfin... chaque fois vraiment on revient sur euh... / et pareil, la méthode je m'en sers beaucoup en dictée / alors, y a des gamins... alors, pour les dictées, je leur donne une liste de six ou sept mots, en général sur le son qu'on fait, donc là ils vont avoir des mots avec [ɛ] puisque on fait le son [ɛ] / et, euh... et y a des gamins qui mémorisent pas / y a des... des enfants qui mémorisent très bien les dictées, donc par exemple Joachim, lui impeccable, il fait pas de fautes à la dictée / mais tu en as qui y arrivent pas / alors, surtout en début d'année, hein / c'est difficile en début d'année / et... je passe systématiquement par le son / tu vois, quand je veux leur dire "épouvantail", ben je fais [e] {geste BM}-[pu]... enfin [p]-[u] {gestes BM}-[v]-[ã] {gestes BM}... voilà / et là ils arrivent euh...
- 280 GS ... à retrouver la structure...
- 281 VJ voilà
- 282 AS le petit garçon qui moi était en difficulté, qui arrivait pas du tout à faire ne serait-ce que.. une lettre de la dictée... je le faisais comme ça accepter de travailler, d'y aller, d'y aller

- 283 GS et est-ce que dans ce cas tu tolères qu'ils t'écrivent en phonétique ?
- 284 AS ouais
- 285 VJ ah oui
- 286 GS le but, c'est écrire / qu'ils soient capables de transcrire...
- 287 VJ ah oui oui / moi je considère que c'est juste / après, pour les élèves qui sont un peu plus... comme... comme Joachim... / Joachim il a une... une correction particulière, c'est-à-dire que quand un mot est correct, orthographié correctement, je lui mets une petite croix / quand il est juste phonétiquement mais mal orthographié, il a qu'un petit trait, qu'une partie de la croix / et donc il sait qu'après il doit aller dans le dictionnaire, chercher... / je le fais qu'avec les élèves qui sont déjà bien... bien débrouillards
- 288 GS non, mais c'est bien... c'est bien qu'ils se rendent compte qu'il y a un niveau, disons du son, et un niveau orthographique qui est un peu différent
- 289 VJ voilà / mais c'est vrai que pendant la dictée, même si c'est des mots euh... par exemple si je vais donner <tonneau>, si c'est écrit <t-o-n-o>, j'accepte / parce que au niveau phonétique... et qu'ils sont en CP... voilà
- 290 GS de toute façon, après, en SMS, il seront... {rires}
- 291 AS en Grande Section par contre, moi ils produisent grâce à ça {gestes BM stylisés} / s'ils les avaient pas, ils arriveraient pas à écrire / donc elles {les élèves de Grande Section} sont là toutes eux {elle simule deux fillettes qui réfléchissent et chuchotent entre elles, en utilisant les gestes BM en appui d'une exploration phono-graphique}... et elles écrivent : <vendredi...>
- 292 GS ... ils font les gestes et...
- 293 AS ... et ils retranscrivent à l'écrit, ils produisent de l'écrit / (...) regarde {elle est allée chercher des cahiers d'élèves, que nous feuilletons}... Grande Section / (...) après, c'est les allongements... le problème qu'il y a, c'est que quand ils essaient d'écrire avec ça, ils vont faire [aaa]-[vvv]-[εεε]-[kkk]...
- 294 GS d'accord... {je lis ce qu'a écrit une élève pour <avec> : elle a écrit <avca>} [a]-[vε]-[kaaa]... oui, ils ont gardé l'ouverture...
- 295 AS oui / chaque fois / souvent on l'a... (...)
- 296 GS donc, ça, Grande Section...
- 297 AS Grande Section
- 298 VJ donc ils sont bien préparés mes CP quand même {rires}
- 299 AS mais grâce à... à cette méthode, hein
- 300 GS et tu en as pas qui... ils réussissent plus ou moins bien, je suppose... mais y en a aucun qui soit en refus, quoi
- 301 AS non / au contraire : ils se régaler
- 302 GS ouais, parce qu'ils ont l'impression de... de maîtriser quelque chose...
- 303 AS et de maîtriser quelque chose, et... et d'être à la place de maîtresse, qui fait les sons avec des gestes, donc tout le monde suit / et ils se retrouvent là devant, à faire un mot et tout le monde regarde, tout le monde trouve le mot qu'ils viennent de dire ! (...) et c'est {mimique de ravissement}...
- 304 GS ça y est, ils ont du pouvoir !
- 305 AS voilà {rires}
- 35:00  
 (...) {nous consultons les documents que j'ai apportés : analyse commentée des outils de la méthode BM}
- 306 VJ alors, moi c'est vrai que... par exemple, des gamins qui sont très bons lecteurs, qui vont savoir que dans <bulle> y a deux <l>, ils vont me faire deux fois ça {geste BM du [l]} / alors je les reprends, je leur dis : "mais attention, les gestes c'est le son ! on s'en fiche de savoir si y en a deux... les deux ils se prononcent... quand tu dis <bulle>, tu dis [byl-lə] ? ah ben, non, je dis [bylə]"... donc on est obligé de... (...) et ça c'est pour les bons lecteurs, parce que ceux qui sont... dans la norme, ou moyens... ils vont pas... calculer ça, tu vois, ils vont... ils vont

- vraiment rester sur le son / par contre, le gamin qui a l'orthographe dans la tête, eh ben il va te faire les... les deux lettres
- 307 GS ça signifie que pour lui le signe est associé autant au graphique que...
- 308 VJ autant aux graphies, ouais
- 309 GS ce qu'il faut privilégier, de toute façon, c'est que ça marche... si jamais on trouvait un truc qui était mieux théoriquement mais qui marchait moins bien, ce serait une erreur... / par contre, la chose que je me suis dite, c'est que... est-ce qu'on pourrait pas trouver un truc aussi efficace et en corrigeant les petits défauts techniques ? voilà / parce qu'à mon avis y en a quelques-uns qui sont... qui pourraient être repris
- (...) {nous continuons la consultation et le commentaire des documents que j'ai apportés et que je laisserai à disposition}
- (...) {VJ m'explique comment elle a adapté la méthode BM, ce qu'elle a conservé, ce qu'elle a modifié, et ce qu'elle a supprimé : par exemple le <oin>, ou le <x> ; pour ce dernier, s'il se présente il sera traité selon sa réalisation phonétique effective}
- 310 VJ ...pareil, ils font le [œ̃], eux / dans Borel-Maisonny...
- 311 GS le [ɛ̃]-[œ̃] / oui, ils distinguent [ɛ̃] et [œ̃]...
- 312 VJ ... y a le [œ̃]... je sais plus ce que c'est le [œ̃] / moi je le fais pas ce son-là
- 313 GS c'est-à-dire que tu fais le même signe pour [ɛ̃] et [œ̃] ?
- 314 VJ euh... [œ̃] je le fais pas ! [œ̃]... euh... je fais pas un apprentissage systématique sur le son [ɛ̃]-[œ̃], parce qu'en fait c'est un son qu'ils connaissent déjà avec le... les maths, <un, deux, trois>... donc voilà / le [œ̃]... <lundi>... on l'a pas dans beaucoup de... on l'a pas dans beaucoup de mots, donc je fais pas une fiche spéciale sur le [œ̃]
- 315 GS le but, c'est pas qu'ils deviennent des experts, qu'ils connaissent tous les signes...
- 316 VJ non / le but, c'est qu'ils arrivent à se débrouiller, et comme après... enfin... moi je considère que quand ils savent lire, après c'est... ça... on est juste sur le côté ludique... voilà / donc s'ils ont pas tous les sons exactement, c'est pas grave
- 317 GS la méthode n'est pas un but en soi, quoi
- 318 VJ non
- (...) {poursuite de la consultation des documents ; nous en venons au problème de la syllabation et de la frontière syllabique}
- 40:00
- 319 VJ (...) alors, moi ce qui me gêne, c'est la... la syllabe finale, quoi / voilà : [lɔ-kɔ-mɔ-tiv] ou [lɔ-kɔ-mɔ-ti-və] / ça c'est vrai que c'est notre... notre interrogation avec Amandine, parce que... (...) parce que du coup les gamins vont dire [Rə-na-Rə] ou... tu vois / ils vont mettre... y en a certains... bon, y en a certains ça va bien... y en a d'autres euh... / et ça, comment le...?
- 320 GS pourtant, a priori, dans le M(idi)... ici, ça devrait être plus facile... puisque le <e> final il est quand même relativement prononcé... / alors, dans les régions où il est pas prononcé du tout, c'est... c'est un vrai casse-tête, hein
- 321 VJ c'est sûr, mais c'est vrai qu'on a ces soucis-là / alors, après on avait essayé plusieurs méthodes, le saut dans les cerceaux {technique de psychomotricité utilisée pour travailler la syllabation}, tu sais "une syllabe, tu sautes", en... en sport, quoi / mais c'est vrai que c'est une interrogation qu'on a toutes les deux, quoi / alors cette année ça c'est pas forcément beaucoup posé, mais y a des années où on se dit... attends, euh... alors, <hélicoptère>, ils vont te d(ire)... y en a certains ils vont te dire [e-li-kɔp-tɛR], donc quatre syllabes...
- 322 GS ... et y en a qui te diront cinq...
- 323 VJ ... et y en a qui te diront cinq
- 324 GS et toi, tu dis quoi ?
- 325 VJ moi je dis cinq... parce que je me fie à la syllabe écrite / mais c'est vrai qu'à l'oral... / qui a raison, qui a tort ?
- 326 GS bon, dans le Midi, [e-li-kɔp-tɛ-Rə] en cinq syllabes, c'est... on peut le vendre / mais, je te dis, si tu te trouves dans... la région parisienne, c'est quatre syllabes, point barre

- 327 VJ ... point barre (...)
- 328 GS ... je pense qu'ici il vaut mieux le compter, comme une syllabe... une syllabe faible, mais une syllabe quand même
- 329 VJ moi encore, en CP ça va à peu près, mais c'est vrai que c'est une interrogation qu'on a toutes les deux parce que y a des... des enfants, en début d'année de CP, c'est pas évident
- 330 GS ... il vaut mieux parler de syllabe faible... parce que (...) par exemple quand ils feront de la poésie, ben si le <e> il est en fin de vers il sera pas compté, mais s'il est dans le corps du vers on le compte... donc on peut dire que c'est une... dans la majorité des cas, je pense qu'il vaut mieux le compter...
- 331 VJ et puis c'est vrai que, quand on le fait au niveau du son, on le fait : [elikɔptɛ-Rə] / on finit avec le [ə]
- 332 GS et je pense qu'on peut le dire, qu'il est pas beaucoup prononcé...  
(...)
- 333 GS ... si j'ai démarré ce travail, surtout, c'est que je me suis rendu compte que beaucoup d'instits utilisent la méthode plutôt bien et du coup ils construisent eux-mêmes leurs représentations phonologiques là-dessus...
- 334 VJ je t'avoue que je suis rien allé chercher sur Borel-Maisonny / j'ai vu ces sons-là, ça m'a plu, c'est... mais après, au niveau théorique, je... je sais rien sur cette méthode-là / je sais que c'est une méthode qui est utilisée par les orthophonistes... point barre
- 335 GS la méthode, elle a une histoire un peu particulière... {j'explique rapidement la genèse de la méthode BM}
- 45:00
- 336 VJ ah, moi j'ai... j'ai aucune formation théorique là-dessus, quoi / vraiment aucune / mais c'est... voilà, en me rendant compte que... ben, ça marchait, qu'y avait que sur cert(ains)... pas pour tous les gamins, hein... que sur certains gamins ça marchait, euh... voilà / parce qu'après tu as des enfants qui ont... comme tu disais... qui mémorisent pas le son / alors moi je fais quand même... c'est assez systématique, hein... je fais... /... avec les CP je fais un son par semaine, qui est complètement séparé du travail que je fais avec Ribambelle, c'est un autre moment, c'est vraiment qu'un travail sur le son... / en général on commence par une chasse au son... après on écrit au tableau les différentes graphies, les différentes écritures, ils aiment bien, comme ça tout le monde peut passer... et après on dit le son, mais souvent ce son... enfin... on dit le geste... mais souvent ce geste ils le connaissent parce qu'ils l'ont vu en Maternelle... et quand on fait... et après on passe, on fait un jeu et on doit faire deviner aux autres des mots, avec forcément le son qu'on a étudié / et par exemple ce matin y avait euh... un mot avec... je sais plus quel son c'était... un son qu'on n'avait pas étudié... j'ai dit : "ah ben non, tu peux pas le faire ce mot parce que... on l'a pas étudié" / "ah mais si, mais on le connaît" / alors, je sais plus ce que c'était comme son... le [ɛ̃] je crois... on va le faire la semaine prochaine mais on l'a pas vu encore / "mais on le connaît, on l'a déjà vu" et je dis : "ah non, non / là on le travaille..." / comme ça, moi ça me permet de réviser tous les gestes qu'on avait... et de pas en introduire d'autres tant que (...) ceux-là sont pas fixés / mais par exemple, ceux de début d'année... moi j'ai un petit là, le [f], il l'oublie systématiquement / "maîtresse, c'est quoi déjà le [f] ?" / il se souvient plus comment on... il oublie le geste / pourquoi il a pas mémorisé celui-là {mimique d'incompréhension}? j'en sais rien... (...) après, tu as des gamins qui mémorisent pas... mais comme moi je le... je le... vraiment je l'utilise de façon ludique, hein, c'est vraiment euh... donc du coup ils se régalaient / ils se régalaient parce qu'en plus... alors, on cherche des noms d'animaux, parce que j'ai des filles qui adorent les animaux, donc on cherche forcément un nom d'animal avec le... qui contient le son, et c'est vraiment... et après chacun passe à son tour / donc celui qui a trouvé il passe / au début moi, c'est moi qui commence, et puis après chacun passe à son tour / et euh... et pour les dictées c'est une aide, mais {mimique d'admiration}... j'ai une petite Manon là qui... qui est excellente / dès qu'on fait le geste, elle trouve le mot / si je la laisse toute seule elle... elle est devant sa feuille {elle mime la fillette en difficulté}... bon, c'est pas mon



- but, hein... alors, c'est bien, hein, qu'ils apprennent à mémoriser, mais bon... (s'ils y arrivent pas, ils y arrivent pas {rires})
- 337 GS {je demande si le jeu en question fonctionne un peu comme si on utilisait la LSF}... lorsqu'ils font les gestes, c'est toujours associé à la production du son ?
- 338 VJ ah non / ah non, quand ils font le jeu, ils disent rien, ils font que le geste / (...) alors, souvent... ils vont dire <marteau>, ils vont faire [mmm-aaa] {gestes BM plus mimiques articulatoires} : ils vont se le dire eux-mêmes, donc... / mais sinon, non...
- 339 AS ouais / moi j'ai Mourid qui fait [ʃ ʃ ʃ-aaa-t-o] {gestes BM et mimiques articulatoires très poussées} {rires}
- 340 VJ donc les autres savent de suite !
- 341 GS mais est-ce que ça vous est arrivé de décrocher carrément le geste de toute production sonore, comme par exemple si j'utilisais la langue des signes des sourds-muets ?
- 342 VJ ah non / alors, par contre, les petits le font entre eux / j'ai des frère et sœur et les parents m'ont raconté qu'à table ils parlaient en langage {gestes BM stylisés}
- 343 GS un code ?
- 344 VJ ... pour pas que les parents comprennent ce qu'ils disaient / voilà / j'en ai une notamment... la petite sœur en CE1, la grande en CM2, et la mère elle me dit "ah mais, qu'est-ce que c'est ce langage là que tu utilises ? y'en a marre, elles se parlent comme ça à table, elles se disent des secrets, on sait plus ce qu'elles disent !"
- 345 AS Raphaëlle et Faustine
- 346 VJ Raphaëlle et Faustine
- 347 GS ah ouais, ouais / donc elles l'utilisent comme une langue des signes...
- 348 VJ voilà / et puis elles, en tout cas, elles jubilaient de savoir qu'y avait qu'elles qui connaissaient le...
- 349 AS hein, c'est ce que je disais tout à l'heure / ils sentent une puissance arriver... qui leur donne envie d'aller plus loin, de continuer malgré les difficultés qu'ils ont eues certains (...)
- (...) {AS me parle d'un enfant autiste et déficient auditif qui devrait venir dans sa classe l'année prochaine ; il n'a pas appris la LSF mais, appareillé, il a appris les gestes BM}
- 350 VJ moi je sais que chaque année, en début d'année, j'explique aux parents, hein... de CP... que on va faire cette méthode-là, qu'ils s'inquiètent pas du tout, que c'est pas du tout la méthode de... du langage des signes, que ça a rien à voir, mais que c'est uniquement la traduction par geste d'un son, (...) et que on fait beaucoup de travail là-dessus, donc il faut pas s'inquiéter si les enfants ils font ça, ça, ça {gestes BM stylisés}... {rires} ... parce que la première année, les parents me disaient : "mais qu'est-ce que tu fais en lecture ? on comprend pas..."
- 50:00
- 351 GS et est-ce que vous avez des gamins d'origine étrangère ? (...) est-ce que ça les aide à découvrir les sons de la langue ?
- 352 AS oui / on a une petite Allemande qui est arrivée dans ma classe... elle était en Moyenne Section, elle est restée quatre mois en Moyenne Section, l'année dernière elle a fait la Grande Section presque... quasiment en entier, euh... c'est la meilleure élève de l'école, hein / et elle est Allemande... et ça lui a permis de rentrer de suite
- 353 VJ et par contre... (...) parce que par exemple, avec l'allemand, elle confond le... le [g] (et) le [k], le [ʃ] (et) le [ʒ], parce que c'est...
- 354 GS des confusions sourde-sonore, en principe... [t]-[d] des fois aussi ?
- 355 VJ voilà / et ben justement...
- 356 AS le [d] elle le confond pas... c'est le [g]...
- 357 VJ le [t]-[d] non / c'est le [ʃ], le [ʒ], des fois elle a... elle a du mal à le dire, en français hein, parce que ses parents sont... parlent allemand à la maison, enfin vraiment elle... / et ça l'aide / quand moi je lui dis le vrai mot... parce que par exemple, <cheval> elle pourrait dire [ʒəval], parce que... voilà / mais quand je lui dis : "attention, c'est [ʃ ʃ ʃə-val]" {mimique articulatoire poussée et geste BM}, alors elle me dit : "ah oui, c'est [ʃ ʃ ʃ]" / donc le... le... elle se corrige



- toute seule
- 358 GS et pourtant, la différence [ʃ]-[ʒ], elle est pas vraiment là {dans la mimique articulatoire}... (...) c'est le fait d'avoir les cordes vocales en vibration ou pas / y en a un qui est sourd, l'autre qui est sonore
- 359 AS eh ben elle elle y arrive...
- 360 GS donc, je me demande comment le fait de mieux sentir ça {la mimique articulatoire et le geste avec un doigt sur la joue ou les deux en pince} l'aide à mieux... positionner ses cordes vocales qui a priori, euh...
- 361 VJ je sais pas...
- 362 AS le cerveau il est riche, hein... {rires}(...)
- 363 GS et [k-g] pareil / le phénomène c'est : cordes vocales en vibration ou pas...
- 364 VJ et elle va... enfin, en tout cas la petite Allemande ça va être sur un dessin / si elle voit le mot écrit elle va... elle va connaître le son / mais par exemple... je sais pas... elle voit euh... le... ben voilà, le <cheval>, elle le voit écrit, elle va me lire [ʃəval] / elle le voit dessiné elle va me dire [ʒəval] / parce que c'est... en allemand... le [ʃ], le [ʒ]...
- 365 GS c'est le support graphique...
- 366 VJ voilà
- 367 AS le [ʃ], il s'écrit <s-c-h>, en allemand / le son / le son, c'est <s-c-h> (...)
- 368 GS ça peut être que ses parents eux prononcent [ʒəval]... un truc comme ça...
- 369 AS ben oui...
- 370 VJ ah oui !
- 371 AS ils ont la... l'intonation allemande...
- 372 VJ ... très forte, hein
- 373 GS donc, le souvenir sonore, ça renvoie au monde familial, et le souvenir graphique c'est peut-être... ça renvoie au monde de l'école
- 374 VJ je sais pas...
- 375 AS néanmoins, avec ça elle a oublié tout le fran(çais)... tout l'allemand / elle arrive plus à trouver des mots en allemand
- 376 GS peut-être ici...
- 377 AS non, non / même à la maison / la maman elle dit qu'elle est perdue en allemand / elle essaie de lui parler... "je comprends pas maman" elle lui dit {rires} / non, mais c'est une richesse énorme / moi je l'ai vu après, avec les Grande Section / depuis que Virginie est arrivée, que je le travaille... pas autant qu'elle, hein, parce qu'elle est arrivée quand même avec des capacités... / moi c'est au fur et à mesure... rester beaucoup sur les sons tout simples / j'ai les Grande Section... plus ça allait... d'une année sur l'autre, je suis arrivée à faire des choses... mais... d'un niveau pas... supérieur... pas pour atteindre un niveau de CP... mais des choses où je pouvais un peu plus développer dans la production d'écrit / je pouvais plus développer dans la recherche, dans les syllabes, les sons... / ça je pouvais pas le faire avant / on s'en arrêtaient à "sauter des sons", connaître... savoir que... ben, y a plusieurs syllabes... / mais grâce à ça on fait la distinction son - syllabe et les gamins en Grande Section ils se sentent un peu plus valorisés, ils entrent plus facilement dans l'écrit
- 378 GS tu veux dire que non seulement ils sont plus efficaces techniquement, mais en plus ils sont plus moti(vés)...
- 379 AS ... à l'aise
- 380 VJ ouais
- 381 GS ... ils sont plus à l'aise, plus motivés / donc, tout bénéfice...
- 382 AS oui
- 383 VJ non, puis c'est ça / c'est le fait que ce soit ludique, quoi
- 384 AS ... et plus sur les filles que sur les garçons, moi je trouve
- 385 GS tiens donc...
- 386 VJ ... que ça a un meilleur effet sur les filles que sur les garçons ?

- 387 AS ben, regarde le groupe des filles... regarde le groupe des filles et regarde le groupe des garçons
- 388 VJ ouais... mais regarde... regarde Joachim...
- 389 AS oui, mais Joachim il est... il a... il a une autre... poussée d'éveil à la maison / y a une autre traduction de la graphie, du son... papa-maman sont vachement derrière / regarde Maxime !
- 390 VJ ouais...
- 391 AS ... dans la choucroute / Blady, dans la choucroute / Sabib, lui... on dira rien {rires} / Dorian il est arrivé, euh...
- 392 GS mais est-ce que c'est uniquement pour l'apprentissage de... lecture et langage... ou est-ce que c'est plus général ?
- 55:00
- 393 AS non / d'une manière... quand même c'est plus général que les filles elles... elles arrivent plus à déclencher plus vite la... l'écrit et... plein de choses... /... mais je trouve que ça correspond plus aux filles (...)
- 394 GS tu dis que ça leur correspond plus... c'est-à-dire quoi ? que ça leur plaît plus ? ou ça signifie qu'elles sont plus performantes ?
- 395 AS non / elles... elles... c'est plus bénéfique au niveau des performances, je trouve... que pour les garçons
- 396 GS qu'elles apprennent plus vite, et que du coup...
- 397 AS ... pas plus vite... / qu'elles y mettent plus de sens au début / parce que les garçons sont plus chauds dans l'imitation, tout ça... / même... regarde Lou-Anne, qui est arrivée avec des grosses difficultés, à partir du moment où on a déclenché sur ça, ça l'a... la lecture, elle est partie comme une flèche / je trouve qu'elles sont plus attentives / les filles sont plus attentives à la construction... au mariage... le <o-i> pour faire le <oi>... / je sais pas... je... / au niveau des Petits, Moyens et Grands, moi, hein
- 398 GS parce que... une hypothèse, quand tu me dis ça, c'est que... comme il semble se dégager, de ce qu'on dit là-dedans et de ce que j'ai dit avant, que ce qui permet aux élèves d'apprendre ça c'est le modèle, en fait, de l'enseignant... donc de l'enseignante... peut-être que les filles elles ont plus de...
- 399 AS ... de références à nous
- 400 GS mmhh...
- 401 VJ ah ouais...
- 402 GS c'est une... une possibilité...
- 403 AS ah ouais, les garçons c'est "maîtresse, je t'aime" {rires} / "maîtresse, j'aimerais faire le même travail que toi quand je serai grande", ça c'est plus les filles
- 404 GS voilà / c'est-à-dire que les garçons ils aiment, mais ils sont du coup à l'extérieur, alors que les filles sont dans l'identification (...)
- 405 {poursuite de la consultation des documents apportés, de l'explicitation de mon travail de recherche et de la suite envisagée pour notre collaboration}
- 406 GS ... en fait, je me rends compte que beaucoup de collègues sont obligés de bricoler parce que leur apport théorique a été extrêmement faible...
- 407 VJ ah, moi j'en ai aucun, quoi
- 408 GS dans la formation, c'est... y en a qui ont fait... rien ! / et y en a qui ont fait pas grand chose...
- 409 VJ ah ben moi, alors ça j'ai pas... moi Borel-Maisonny...
- 410 AS ... dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture ?
- 411 GS ben, attends... / on vous demande par exemple de développer la conscience phonologique des élèves...
- 412 AS ah ben là, là... là on est... {mimique d'incompréhension-ignorance}
- 413 GS ... et dans la formation des enseignants, au niveau de la conscience phonologique, c'est proche de zéro...
- 414 VJ mais moi, Borel-Maisonny j'en ai entendu parler nulle part ! ni à l'IUFM, ni en animation pédagogique, ni... / si j'avais pas rencontré cette instit à Lamalou qui m'avait présenté

succinctement... et qui m'avait dit : "tu vois, moi je l'utilise comme ça, je fais ci, je fais ça..." j'aurais jamais connu cette méthode / et pareil, Amandine elle la connaît parce que moi je le... voilà

- 415 AS si je t'avais pas connue, je l'aurais pas connue  
416 GS alors, non seulement la méthode Borel-Maisonny, mais tout ce qu'on sait maintenant en phonétique et en phonologie / par exemple, l'Alphabet Phonétique, comme tu dis "les élèves ça les embrouille", mais je sais que pour l'institut c'est un outil précieux / quand tu veux noter toi-même des phonèmes...  
417 AS ah, moi je les note comme ça, hein {elle montre l'affichage BM}  
418 GS pour eux c'est mieux...  
419 AS mais même pour moi  
420 GS pour toi ? ouais...? ben, la dernière fois, j'ai essayé, à une collègue, de lui envoyer un truc (...) où y avait des [e] et y avait des [ə], et c'est un casse-tête à n'en plus finir quand tu as pas l'Alphabet Phonétique  
421 VJ ah ouais...  
422 AS ah... oui / après, ouais...  
423 GS (...) donc il serait intéressant que les collègues qui utilisent ça aient un petit bagage théorique personnel / ça signifie pas qu'ils vont faire de la théorie avec les élèves...  
424 AS à l'IUFM, la seule théorie qu'on a eue, ça a été le tableau avec euh... que représente...  
425 GS ce que j'ai relevé là ? {les caractéristiques articulatoires des différents phonèmes, répertoriées dans les documents apportés}  
426 AS ... et à côté un petit mot / point / après, y avait pas de... / Virginie est arrivée avec ça {elle montre les affichages BM} / elle a dit : "les labiales, les ci, les mi..." / j'ai dit : "on s'assied, on écrit..." (...)  
427 GS ... y en a qui ont eu le tableau, le joli dessin... mais on n'a jamais essayé de leur faire sentir les choses... or après il faut faire sentir aux gamins sans même...  
428 VJ ... l'avoir fait  
429 AS mais moi c'est en écoutant Virginie, la porte ouverte... en passant... en la regardant... en lui disant : "mais tu... tu fais quoi là ?... parce que ça m'intéresse..." / de sentir, de voir qu'elle avait le son dans le corps, le geste qui exprimait... j'ai dit : "ça ça fait partie de... de la Maternelle, on y est en plein !" / alors j'ai dit : "aide-moi"  
430 VJ moi c'est pareil, je l'ai aidée comme j'ai pu parce que... voilà, c'est... c'est vraiment du bricolage / moi je... c'est vraiment quelque chose que j'utilise en plus / ça fait partie intégrante du travail sur les sons...

1:00:  
00

- 431 AS c'est l'ouverture vers le son... un déclencheur...  
432 VJ mais... voilà / et puis moi j'utilise ça, je te dis, sans vraiment savoir... est-ce que je fais... est-ce que je les utilise correctement, les sons ? est-ce que je suis dans le... je... j'en sais rien !  
433 GS bon, je pense que c'est pas la priorité / la priorité, c'est que ça marche / (...) mais il me semble que le bagage de formation nécessaire pour les enseignants, pour pouvoir l'utiliser ou pas, mais pour pouvoir choisir clairement, est assez mince (...) pas besoin de devenir un expert en phonologie... mais y a un certain nombre de trucs qui sont extrêmement précieux à savoir / et je trouve que c'est dommage que ça fasse pas partie de la formation... (...)  
434 AS (...) de faire de la copie pour copier... {mimique dépréciative} / donner du sens au... à la graphie, travailler à la pâte à modeler, voir que ça tourne, ça descend, ça va droit, ça s'accroche... {gestes à l'appui} des pointus, des ronds... ben ça va plus vite après, l'écriture  
435 VJ d'avoir un langage graphique...  
436 GS et puis ça fait travailler le geste... de même qu'on parle là du geste de production sonore, il faut travailler le geste graphique / et y en a qui se soucie même pas de ce que... par exemple, ça m'étonne toujours de voir que des collègues n'ont pas réalisé que quand on passe de l'écriture

- bâton à l'écriture script, on change de sens de rotation / pour un adulte déjà c'est un peu compliqué, pour les gamins c'est un vrai problème physique... c'est pas un problème intellectuel, c'est qu'il faut que la main tourne dans l'autre sens / et y en a qui ne l'avait pas réalisé, quoi... (...)
- 437 VJ ben moi j'avais travaillé, quand j'étais au RASED, j'avais travaillé avec l'enseignante référente qui bossait en graphisme... (...) chaque geste... chaque trait graphique, c'était une... une image / par exemple, le trait droit c'était la patte du chien / le trait couché, c'était le ventre du chien / alors, l'oreille c'était la boucle qui descend / enfin... ça formait un chien... / et après y avait le jet d'eau / et le chien et le jet d'eau... avec le dessin du chien et du jet d'eau, t'avais tous les gestes graphiques de l'écriture / et elle elle travaillait... parce qu'avant elle était psy ou je sais pas quoi... enfin bon, elle travaillait dans le RASED... et elle travaillait ça avec ses enfants / quand elle leur faisait faire le <l>, elle leur disait : "alors tu fais..." alors, je sais plus ce que c'était... " l'oreille du chien, le trait droit, le jet d'eau..."
- 438 GS un petit récit qui supporte le... le...
- 439 VJ et Amandine, c'est ce qu'elle fait... quand elle fait le <l>, elle...
- 440 AS les Grande Section elles... elles adorent
- 441 GS de toute façon, en Maternelle il faut que tu leur fasses des scénarios, des histoires quoi... les contextes théoriques, ils connaissent pas, il faut que ça raconte quelque chose...
- 442 AS ils aiment bien quand même...
- 443 GS quoi ?
- 444 AS par exemple, partir d'un conte et chercher un contexte théorique à ce conte... ça, en ce moment on y est là
- 445 GS alors ? c'est-à-dire ?
- 446 AS "maîtresse..." / eh ben là par exemple les mélanges de couleurs... on a lu un petit conte, c'est trois petites souris... "il était une fois..." / donc c'est pour un conte... "oh, mais maîtresse, c'est..." / voilà, on fait de la peinture, on fait des mélanges...
- 447 GS oui... mais c'est pas ça que j'appelle contexte théorique... voilà, c'est une application...
- 448 AS ah ! (...)
- 449 GS je disais qu'en fait... si tu leur dis : "bon, on va faire des mathématiques et on va étudier..." enfin, tu vois...des... des concepts d'adultes / alors que si tu leur racontes une histoire... comme tu disais : "on va travailler le dessin de la patte du chien..." ou comme tu dis, euh... recycler...
- 450 AS ... le graphisme...
- 451 GS je pense qu'en Maternelle... et même au-delà... c'est ça que les gamins sentent
- 452 VJ mais même... ouais / même là, hein, parce que... pareil...
- 453 AS ils sont toujours en recherche, de toute manière... / (...)... Camille, CP {lapsus pour "Grande Section"} : "maîtresse, c'est quand qu'on va faire le <z> ?" / je lui dis : "Camille, c'est la lettre la plus difficile, on n'a pas toutes les graphies encore, pour les écrire..." "ouais, mais moi je languis !" / elle sait que c'est la dernière qu'on va apprendre... voilà / et c'est terrible, parce qu'elle dit : "oui, mais je sais faire le <r>, j'ai entendu les CP : tu fais (...) le <r>, la queue en tire-bouchon... et après ? qu'est-ce qu'il faut faire là, maîtresse ?" je dis : "ah non..."
- 454 GS bon / écoute, j'espère que ça lui durera jusqu'à la fin de sa scolarité ça...
- 455 VJ non... mais c'est ça aussi dans les classes multiniveaux, quoi... on n'a... enfin, moi je trouve qu'on n'a pas le même...
- 456 AS la demande aussi...
- 457 VJ ... on n'a pas la même ambiance de classe, et les mêmes demandes, et les mêmes relations entre les élèves, avec enseignants et tout... que dans une classe à un seul niveau / puis en plus nous on n'est que deux... donc tous ses élèves me connaissent, et je les connais tous...
- 458 AS quand tu passes dans ma classe, tu t'arrêtes (pour) travailler avec eux / quand je passe dans la tienne, je m'arrête, je travaille avec eux...
- 459 GS ah oui / le climat social a rien à voir avec les écoles de ville, quoi...
- 460 AS social, peut-être pas... mais au niveau des relations...

- 461 GS quand je dis social, c'est dans la classe, quoi / la société de la classe...
- 462 VJ dans la classe... Voilà
- 463 AS si y a un petit qui tombe dans la cour, le CM il va arriver, de suite il va y aller : "alors, qu'est-ce que tu as fait ? t'inquiète pas..." "y a du sang..."
- 464 VJ et ça ça marche pour les relations mais aussi pour le travail... par exemple, ils vont se souvenir, les... par exemple les CE1... ils vont se souvenir que en CP, le "aille", pour le faire la maîtresse elle avait dit : "aille"...on entend le <a> donc le "aille" c'est celui qui s'écrit <a-i>... c'est pas celui qui s'écrit <e-i>..."
- 1:05:  
00
- 465 VJ ... elles vont se rappeler des choses qu'on a fait les années précédentes parce que je pense que... moi je suis toujours là / alors que si elles avaient changé d'instit, peut-être que elles se souviendraient plus aussi bien... parce qu'elles m'entendent aussi le répéter aux sections d'avant, quoi... et je pense qu'y a tout ça... voilà
- 466 GS c'est ce que je te disais du "social"... parce que ça construit un groupe, une vraie société avec...
- 467 AS ... qui évolue au fur et à mesure des années
- 468 VJ et puis c'est super bien aussi de les suivre...
- 469 AS ouais / ça fait du mal aussi quand on voit qu'y en a qui vont partir en CM2, que tu les... {rires} (...)  
moi pour la méthode par contre je pars pas comme Virginie qui elle part du son... comme une entrée dans un nouveau son... moi je pars plutôt des mots, par exemple des prénoms, des jours de la semaine, des couleurs... et j'en extrais un son / donc on part de la graphie et je leur donne le geste / (alors) que Virginie elle part du geste pour aller vers la graphie
- 470 VJ je pars du son moi, déjà...
- 471 AS oui, du son pour aller vers la graphie
- 472 GS c'est-à-dire que tu arrives sur une espèce de progression logique...
- 473 VJ ah, moi je leur dis : "aujourd'hui, nouveau son... " "ouais !!!" / parce que... voilà / ils attendent grave ça... (...)
- 474 GS c'est-à-dire que la culture scolaire... le fait qu'on ait des apprentissages successifs, ils l'ont déjà intégré...
- 475 VJ voilà
- 476 GS alors que toi (Amandine) tu pars plus sur des ressentis immédiats... (...)
- 477 AS ... mais je pars de la graphie / ce que tu me demandais tout à l'heure... "comment tu fais avec la graphie ?" / je pars de la graphie : "tiens, <Louise>... vous avez entendu le [o] ?" / alors je fais : {mimique mystérieuse et chuchotement} "vous avez entendu un [o] vous ?" "maîtresse, y a un mariage ! ils se sont mis tous les deux, ils ont changé de son" / alors elles cherchent... "tiens, <ou> comme le <loup>..." "ah ! ben vous le voyez là, le <ou> ?" je leur dis... / et après là il faut y aller tout doucement, tout doucement
- 478 VJ voilà / (alors) que pour moi, ça {gestes BM} c'est pas "le loup", pour moi c'est le [o] et le [y]...
- 479 GS tu {AS} pars du mot écrit que tu leur prononces toi...
- 480 AS ben oui {à VJ} / mais moi je suis plus dans le... dans l'image / si on part du "u" en Grande Section, je vais parler d'autre chose / mais je suis obligée de partir d'une image visuelle pour les petitous... / c'est comme "le vent" {gestes et quasi pantomimes}... "le <i> il se tient bien droit"... "le <a> il prend bien toute la main, y a bien le pointu en haut, il descend..."
- 481 GS d'accord



{on commente le classeur que possède chaque élève, constitué de fiches photocopiées où figurent la photo du geste BM assortie d'un commentaire + des syllabes et des mots présentant les graphies + le mot référent issu de la méthode Ratus}

- 1 MPh alors / quand j'ai commencé à euh... ici, en fait euh... l'année où j'allais avoir les CP euh... en entier... (...) ce qui était pénible c'est que... à chaque fois j'imprimais l'image... enfin, je photocopiais leur page de l'édition... de... des bouquins qui sont là-bas {réédition 1982 de "Bien lire et aimer lire" de C. SILVESTRE DE SACY chez ESF} je les mettais dans un cahier... alors, sauf que c'est pas propre... c'est collé... ils écrivaient... "c'est le "a" de Marou {personnage du manuel "Ratus", manuel de lecture de Jean et Jeanine GUION, HATIER, 2004}", c'est moi qui l'écrivais, donc euh... / la deuxième année, j'ai dit "ben, c'est moi qui vais le faire" / quand il commence à y avoir les consonnes et qu'ils commencent à savoir écrire en attaché et... voilà / j'appelle ça le classeur de sons
- 2 GS ça, ils l'ont euh... chacun ?
- 3 MPh chacun
- 4 GS le total depuis le début ou tu le leur donnes au fur et à mesure ?
- 5 MPh au fur et à mesure... à chaque fois qu'on... y a un nouveau son, je rajoute, euh...
- 6 GS ils s'en servent comment, eux ? uniquement dans les exercices systématiques ou ils s'en servent... ?
- 7 MPh alors, euh... bon, là, j'ai... y en a une qui s'en sert euh... / j'ai pas beaucoup de CP donc euh... pour l'instant y en a qu'une qui s'en est servi au... ben, les gestes, étant donné qu'on les répète beaucoup, ils le voient à la maison en fait / euh... en classe ils s'en servent pas / c'est... à la maison, à chaque fois qu'il y a un son, ils doivent lire, écrire les syllabes... chaque fois ils révisent le... ben, ils révisent tout, quoi
- 8 GS d'accord
- 9 MPh surtout en début...
- 10 GS donc, ils l'ont en référence mais il l'utilisent pas systématiquement
- 11 MPh pas en classe / en classe, jamais en fait / enfin... sauf une de temps en temps au début, qui...
- 12 GS voilà / c'est ce que je vois là {sur le questionnaire préalable} / tu as marqué : "lecture de syllabes, la photo, le commentaire du geste..." / c'est ça, tu m'expliquais ça, hein / et le commentaire du geste, donc, tiré de "Bien lire et aimer lire" nouvelle édition...
- 13 MPh c'est ça  
{on continue à parcourir le questionnaire préalable}
- 14 GS et après... voilà / parce que tu en parlais de ça : "préparation au CP des Grande Section" / tu parlais d'une élève qui était en grande difficulté en Grande Section / difficulté, à quel niveau ?
- 15 MPh euh... tout ! {rires} c'est... euh... comment dire ? les... les bases, quoi... / pour savoir ses difficultés, elle est arrivée en Grande Section, elle connaissait pas la distinction entre les nombres et l'écrit...
- 16 GS tu veux dire qu'elle était pas scolarisée avant ?
- 17 MPh très peu scolarisée, une situation de famille, euh...avec euh... pas d'accompagnement... enfin... changement d'école... / elle a appris à lire avec ces gestes, quoi
- 18 GS elle a appris à lire avec toi ou... ?
- 19 MPh avec moi / avec moi, oui oui
- 20 GS et pourquoi, euh... ?
- 21 MPh grâce aux gestes
- 22 GS pourquoi ça t'est venu à l'idée d'utiliser... tu les avais utilisés avant ?
- 23 MPh j'avais utilisé avant / quand j'avais fait un remplacement, j'avais utilisé le... j'avais découvert cette méthode / y avait une enfant en difficulté, euh... qui avait des difficultés d'apprentissage, mais avec du soutien... et avec cette... il y arrivait / bon... elle, cette... elle s'appelle Tiffany...



même avec un énorme étayage... en tout, hein... elle... elle arrive... il faut cent répétitions sur une tâche simple pour qu'elle arrive à comprendre / donc en lecture, euh... en associant le corps, donc le geste, elle y arrive

- 24 GS elle arrive à quoi ? elle arrive à déchiffrer... ?
- 25 MPh elle arrive à déchiffrer / et c'était ça le but du jeu au début : déchiffrer / à dire que... / c'est le corps pour elle ! / et euh... en Maths je fais pareil maintenant, pour le surcomptage / pour trouver le résultat de  $6 + 3$ , je lui ai appris à mettre le plus grand dans la tête avec sa main, qu'elle garde sur la tête / "6, je le mets dans la tête" / puis, elle surcompte oralement en récitant la suite à partir de six, et en comptant grâce à l'autre main de combien elle avance / "7, 8, 9" et elle s'arrête... alors, quand elle a trois doigts levés avec la main qui n'est pas sur sa tête... et si tout va bien... elle trouve 9... voilà
- 26 GS mais quand tu dis "lié au corps", ça signifie que ça lui donne un ancrage mémoriel, ou est-ce que c'est... par exemple, est-ce que le fait d'avoir travaillé avec les gestes lui a permis de mieux produire les sons ?
- 27 MPh non
- 28 GS est-ce qu'elle avait des difficultés de production de sons au départ ?
- 29 MPh nnn... non... / là elle voit un orthophoniste, maintenant, mais pour la... donc pour la euh... / je te dis comment ça se passe dans... enfin, ce que je lis dans ses yeux, c'est que... au début... maintenant elle sait... elle sait lire, elle sait déchiffrer, hein... au début dans ses yeux elle... je sais pas... elle a ça {sur la fiche du classeur de sons}, elle a la lettre <j> par exemple... elle a le réflexe de lever (les yeux) au-dessus du tableau pour regarder l'image de Ratus (...) mais y a pas les... l'image du geste... y a que le... (...)
- 30 GS ... l'image, la lettre et le mot repère / je le dis pour l'enregistrement...
- 31 MPh y a le dessin du mot repère et le mot / donc là c'est "jardin" pour le [ʒ]... (...) / enfin... elle voit que c'est le jardin et du coup elle... aussitôt... elle dit rien et c'est là qu'elle fait [ʒʒʒʒ] {+ geste BM} de jardin / et après elle peut dire "ja, jo, ju", etc

05:00

- 32 GS pourquoi est-ce qu'elle peut pas le faire directement en regardant l'image ? ce que font les autres apparemment...
- 33 MPh les autres ils ont, euh... ils voient [ʒ], ils disent... sans regarder le mot, ils font le geste, ils font [ʒʒʒʒ] {+ geste BM} comme ça / elle, je sais pas... / je sais pas ce qui se passe dans sa tête
- 34 GS parce qu'elle a l'image, le mot, et il faut qu'elle passe par la production du son ?
- 35 MPh il faut euh... / elle fait le geste / elle faisait... parce que maintenant elle le fait de moins en moins / maintenant elle fait les gestes pour euh... la partie "écrire" / c'est-à-dire la partie euh... quand on écrit / "dis : frite", donc c'est [ff] et [RR] et [i] quoi / donc je lui dis... en dictée, hein... je lui dis <frite>, si elle met le <i> en premier, geste / alors [fri] elle fait [ff]... "ah oui, c'est [f] !" /
- 36 GS d'accord / elle associe la chaîne sonore, les gestes, et du coup elle peut retrouver...
- 37 MPh ça passe par le... ça passe... ça passait... beaucoup moins maintenant, mais ça passait normalement par le geste
- 38 GS ça l'aide à quoi, donc ? à le structurer ? à mieux le... ?
- 39 MPh ça l'aide... / moi je l'identifie comme ça, je me trompe peut-être... ça l'aide... en faisant le geste elle sait après retrouver en fait quelle lettre c'est... qu'il faut écrire / et <frite>, c'est <fri>, c'est dur... enfin... y a trois trucs, euh... / ça lui permet... elle structure avec le corps / maintenant elle se sert des gestes... mais moins quand même parce que, bon... elle devrait être en CE1, hein... elle fait un stage au CP
- 40 GS voilà / parce tu m'as parlé {sur le questionnaire} "d'associer le corps à la découverte des sons" mais euh... et tu en parles souvent, hein, du corps et puis... / à ton avis, quel rôle il joue exactement là-dedans ? est-ce que c'est qu'on sent ce qui se passe ? qu'on a une mémoire de plus ?
- 41 MPh mémoire... / moi je pense que c'est mémoire... et pour euh... les fois où on dit [g]-[k], là c'est plus que de la mémoire, c'est... c'est une aide à la prononciation et surtout après pour les... pour

- écrire / enfin, sous la dictée, quoi, ils savent que si on touche la gorge c'est que ça sonne, [g], et que si on fait au fond de la gorge... c'est [k] / donc là c'est un support pour après écrire
- 42 GS donc pour le structurer / mais est-ce que tu as déjà rencontré des gamins qui auraient avec cette méthode pu mieux sentir comment on le prononce ? parce que là tu as l'air de parler de gamins qui le prononcent à peu près correctement et qui vont après restructurer le matériau
- 43 MPh ah oui / alors attends... / parce que ça arrive... c'est arrivé... / elle et un autre qui maintenant est en CE1... l'aide... alors attends, je réfléchis lequel... / "parle à voix basse", ça c'est une indication importante, par rapport à cette méthode / c'est que on parle toujours à voix basse, donc je leur explique, c'est un apprentissage, sans faire vibrer les cordes vocales {dit à voix blanche} / donc là ça vibre {voix normale}, "oui, c'est ça !"
- 44 GS c'est-à-dire que ça les aidait sur la production du son, grosso modo une aide phonétique, pour produire le son / ou juste phonologique, c'est-à-dire pour structurer les différents éléments, quoi ?
- 45 MPh ??? {mimique d'incertitude}
- 46 GS on parle de ce problème de la mémorisation des sons, ce qui m'amène à une question, que j'ai posée chaque fois aux collègues : n'est-ce pas un peu paradoxal de dire que une tâche de plus rend les choses plus faciles ? parce que finalement ils doivent mémoriser les sons, ils doivent mémoriser etc... on leur donne un truc de plus à mémoriser, et c'est plus facile !
- 47 MPh j'ai jamais eu l'impression que c'était plus difficile / au contraire / bon, parce que... en gros... c'est obligé... et je vois que... certains s'en servent pas... comme support... / pour elle {Tiffany} par exemple et pour l'autre qui est en CE1 mais euh... on soupçonne une dyslexie...eux, c'est... c'est une aide... ils passent par ça / c'est pour ça que j'insiste sur le corps / ils savent que [ã] c'est comme ça {geste BM}, [ã] c'est dans le nez, donc ça sonne dans le nez / [a]-[ã] {+ gestes BM}, donc ça c'est une aide, euh... <manger> c'est... "ben, attends, t'as pas mis [ã] ? ça sonne dans le nez"
- 48 GS d'accord / c'est-à-dire qu'il y a des élèves que ça aide, d'autres qui s'en servent peu, mais y en a aucun que ça gêne ?
- 49 MPh j'en ai jamais rencontré un que ça gênait
- 50 GS parce qu'on pourrait croire que... ça fait un niveau de plus... un gamin qui a des problèmes praxiques...
- 51 MPh ah oui... mais ça j'en ai jamais... non, non / ils aiment, en plus, y a un plaisir à... parce qu'après... je le fais plus maintenant comme on faisait... on débutait toujours la séance par [o] de <Belo>, [y] de <rue>, [œ]... d'eux-mêmes, et donc euh... d'eux-mêmes ça se voit que ils sont contents de faire les gestes / si moi je le fais pas comme il faut, le [u], tu vois, l'[i]... [œ] {+ gestes BM} ça c'est... ça leur parle énormément
- 52 GS d'accord / y a un aspect ludique...
- 53 MPh y a un aspect ludique
- 54 GS est-ce que tu crois que c'est associé au fait que toi... / parce que j'ai vu que tu travaillais... {je montre les affichages où figure un panneau "yoga en classe"} tu leur fais faire un peu de yoga ? un peu de travail corporel ?
- 55 MPh oui
- 56 GS est-ce que tu penses que c'est parce que du coup ils ont un moyen d'expression corporelle de plus ?
- 57 MPh non...
- 58 GS ...ou est-ce que c'est... ça peut être du jeu ?
- 59 MPh je pense qu'ils arrivent en se disant : "bon, cest le CP, on apprend" / enfin, y a tout le truc autour / l'école... enfin, l'année importante parce que t'apprends à lire, etc / du coup, le [o] de <Belo>, le [o] ça se fait comme ça {geste BM}, ils savent le [o] depuis longtemps, que c'est... ils savent le reconnaître / ben ils, euh... je pense que... peut-être c'est... j'imagine que dans leur tête, ben c'est comme ça qu'on apprend à lire, c'est... on fait des gestes / du coup ça...

10:00

- (...)
- 60 GS tu as parlé souvent de l'utilisation du corps {dans le questionnaire} / juste... est-ce que tu as l'impression... ça c'est quelque chose d'un peu plus compliqué... que ce qu'ils associent c'est le geste lui-même, par rapport au son, par exemple le geste {geste BM du [v]} qu'on peut mémoriser : les deux mains / ou est-ce qu'ils l'associent à la sensation lorsqu'ils produisent...? / parce que toi il me semble que tu essaies de connecter le geste et la sensation...
- 61 MPh oui / mais parce que c'est... j'ai l'impression que c'est ça qui...
- 62 GS par exemple, pour [v]... {geste BM et moue sceptique} / la sensation, elle est complètement absente
- 63 MPh {temps de réflexion} oui, c'est vrai...
- 64 GS par contre, j'ai vu que souvent toi tu renforçais le côté... ressenti / est-ce que tu as l'impression que ça les aide ?
- 65 MPh le côté ressenti ? (...) il faut prendre des cas particuliers / pour le [ε] {geste BM} on ouvre la bouche par exemple {l'ouverture buccale suit le mouvement de pronation}, c'est sûr que ça aide / je sais que à un moment donné de l'apprentissage, ils captent que... y a certains gestes qui sont des... qui ressemblent, comme le [v]... et y en a d'autres non / et certains... c'est le <b> par exemple, y a un gros problème dans la méthode avec le <b> et le <d> / parce que le <b> et... ça se ressemble beaucoup
- (...)
- 66 GS c'est marrant que tu parles du <b> et du <d> parce qu'alors, selon les gens que je vois, y a des gens qui trouvent que c'est très bien le <b> et le <d>, et y en a qui trouvent que ça va pas du tout
- 67 MPh ah ouais ? d'accord
- 68 GS alors y a quelques lettres comme ça qui ressortent régulièrement, mais soit pour être approuvées soit pour être critiquées / qu'est-ce que tu reproches aux <b> et <d> ?
- 69 MPh le <b> et <d>... donc, euh...
- 70 GS main dans le dos, main sur le ventre...
- 71 MPh voilà / {gestes BM} la boule devant, et le <d> c'est euh... dans le dos, la main dans le dos / et euh... ça suppose qu'ils sont déjà latéralisés en fait {lettres en script tracées au tableau} / donc euh... moi pour les aider j'ai dessiné deux petits bonhommes tu vois {les lettres du tableau sont agrémentées : visage, etc} / donc le <b> il a les cheveux devant et le <d> il a des cheveux derrière
- 72 GS pour leur donner plus de repères...
- 73 MPh pour leur donner plus de repères / mais même avec ça euh, ça suppose qu'ils sont déjà... que si tu veux le geste... enfin là {au tableau} c'est entre gauche et droite et là {gestes BM} c'est devant (et) derrière / et la boule devant, le... attends, qu'est-ce que...
- 74 GS ben y en a qui utilisent le fait... le sens de l'écriture / mais ça pose aussi des problèmes ça
- 75 MPh le sens de l'écriture ?
- 76 GS ouais
- 77 MPh mais... oui mais ça... ça suppose qu'ils sont latéralisés ?
- 78 GS euh, oui / puis en plus, je sais pas moi, si tu écris <b-a>... n'importe quoi... un mot en deux ou trois lettres... <bar> par exemple, qu'est-ce qui est devant le <b> ?
- 79 MPh oui, oui
- 80 GS (...) souvent on fait la confusion entre "devant" et "avant", et en fait l'"avant" il est là-bas {vers la gauche} quoi
- 81 MPh d'accord / comment, euh... (soupir) / dans le corps c'est lié à "devant-derrrière", puisque c'est la boule devant et la main dans le dos / sauf que... c'est comme "horizontal-vertical"... / quand on te dit "un trait horizontal", ça c'est un trait {au tableau}... là c'est ça / et ici {sur la table} un trait horizontal c'est... ça va être un trait comme ça mais en fait c'est...
- 82 GS c'est pas dans le même plan, quoi...
- 83 MPh c'est pas le même plan

- 84 GS donc, du coup, comment tu règles ça ? avec des petits dessins là ou...
- 85 MPh avec les dessins... et après euh... (soupir) je mise sur euh...
- 86 GS et y a des élèves pour lesquels ça pose problème ?
- 87 MPh euh, Tiffany par exemple... / en script, encore, elle confond le <b> et le <d> / parce qu'elle a un problème de latéralisation
- 88 GS <p-q> ? parce que là elle a le même problème
- 89 MPh <p-q> pareil
- 90 GS d'accord / {on continue à feuilleter le classeur de sons} et est-ce que tu as arrêté un geste pour le... parce que le problème du <q>, c'est que c'est pas un phonème / comment tu traites les lettres qui sont pas... le <q> en soi... tu peux aussi bien traiter le phonème avec le <c>, avec le <k>...
- 91 MPh oui oui / ça je fais comme dans Ratus / eux ils ne... / non, mais je sais pourquoi j'ai pas de geste, c'est parce que c'est... c'est le [k]
- 92 GS c'est-à-dire que tu abordes d'abord les grapho-phonèmes de base / on va dire que pour le [k] ça va être la lettre <c> grosso modo / et ce n'est qu'après que tu introduis les variantes d'écriture
- 93 MPh euh... je suis Ratus / donc, dans Ratus c'est <ca-co-cu>, pour le [k] par exemple, et c'est tout / mais moi quand on fait <ca-co-cu>, je fais <ca-co-cu> et <ce> et <ci> en même temps / et euh... donc ça fait... " le <c> attention il peut faire [k] et il peut faire aussi [s]"
- 94 GS c'est-à-dire que tu rentres par le graphème et non pas par le phonème
- 95 MPh {songeur} je rentre par le graphème...
- 96 GS puisque c'est la lettre <c>, que tu peux prononcer [k] ou [s]
- 97 MPh oui oui / mais ça dépend... j'ai l'impression que ça dépend des fois...
- 98 GS la lettre et pas le son, quoi
- 99 MPh oui oui / la lettre et pas le son, voilà  
{on continue à feuilleter le classeur de sons}
- 100 GS le cahier, il suit la progression que tu as faite avec eux ?
- 101 MPh de Ratus, ouais / <s> par exemple, j'ai pas fait le... le <s>, j'ai fait que le <s> qui fait [s] comme ça {geste BM} / et j'ai pas du tout parlé du [z] / là je l'ai fait en deux parties
- 102 GS voilà / et j'ai vu que tu as le [z] avec la lettre <z>, et le [z] avec le <s> entre deux voyelles {sur deux fiches différentes mais adjacentes}
- 103 MPh voilà / mais ça ça se fait en même temps en fait  
15:00
- 104 GS tu as jamais des commentaires, des questions ? "comment ça se fait qu'un même son puisse faire... ?" / on sait jamais, un gamin particulièrement curieux...
- 105 MPh non non / euh le... par exemple... le <p-h> par exemple / et moi je m'appelle <Philippon>... donc ils savent que ça s'écrit... "voilà une autre manière d'écrire le son [f]", comme ça
- 106 GS et comment tu fais pour... parce que à la limite le [f] et le <p-h>, bon, c'est deux variantes mais univoques, c'est-à-dire que le <p-h> se prononce toujours [f] / comment tu fais pour des graphies qui ont des prononciations différentes ? par exemple le <s> qui peut se prononcer [s] ou [z], ou par exemple le <c-h> qui peut se prononcer [k]... dans <Christophe> justement tiens... et qui peut se prononcer [ʃ] / comment tu traites ce problème-là ?
- 107 MPh je me sers d'un mot / c'est-à-dire que... / bon, après pour le <s> entre deux voyelles on apprend les voyelles / dès le début de l'année je mets le paquet sur "qu'est-ce que c'est les voyelles ?" / après il faut qu'ils détectent les deux voyelles...
- 108 GS d'accord / excuse-moi : quand tu dis "voyelle", tu parles des voyelles <a-e-i-o-u>, les voyelles de l'écrit, c'est-à-dire encore une fois les lettres ? ou tu prends sur les sons...
- 109 MPh non non / là les lettres ouais / reconnaissance visuelle des <a-e-i-o-u-y> / et donc quand tu arrives au <s> entre deux voyelles, [z], je pars de ceux qui captent de suite qu'il y a deux voyelles et donc ça fait [z] et pas [s] comme ça / après je prends <désert>...
- 110 GS jamais de questions sur l'explication ?
- 111 MPh non / tu veux parler de recherche de sens ?

- 112 GS non non / si le gamin demandait "pourquoi ?" / la question toute bête...
- 113 MPh non non
- 114 GS ce que tu m'as écrit aussi {dans le questionnaire}... tu avais noté des... mais tu as à peu près commenté ce que... / et après tu avais souligné des difficultés... donc, le fait qu'il y a le même geste pour [ã] <a-n> et [ẽ] <e-n>, dont la découverte est après le <i>-<i-n>... le [i]-[ẽ]...
- 115 MPh oui, c'est ça
- 116 GS du coup, ils font pareil que pour [a]-[ã]...
- 117 MPh oui, c'est ça, ouais / [ẽ], dans le nez ça sonne / donc ensuite [a]-[ã], [a]-[ã], ça fonctionne {les gestes BM accompagnent les paroles} / sauf qu'après c'est le même geste... [œ]... alors c'est une histoire de forme de bouche / [ẽ]-[i], [ã]... donc la même forme... [a]-[ã] même forme, c'est juste que ça se passe dans le nez, sauf que pour le [œ] ça va plus... parce que si tu fais [œ]-[ã] ça marche pas / et eux spontanément ils le font / dans Ratus c'est... le [i]-[ẽ] est vu avant le... avant le [ã] quoi
- 118 GS et y en a aucun qui a remarqué que quand on fait [i]-[ẽ] en fait c'est, euh... on triche !
- 119 MPh ???
- 120 GS ... puisque dans le [ã], c'est la même position de bouche, de lèvres que pour faire [a], y a juste à abaisser le voile du palais : [a]-[ã] / ce qui est parfaitement logique / par contre pour [i]-[ẽ], [ẽ] c'est pas un [i] nasal, c'est un [ɛ] nasal...
- 121 MPh d'accord, ouais / [i]-[ẽ]
- 122 GS en fait, il faudrait faire [ɛ]-[ẽ]
- 123 MPh ah oui / mais dans le Sud, c'est pas sûr que ça...
- 124 GS en plus t'as le [œ̃]-[œ], [œ̃] qui n'est pas non plus un [y] nasal mais un [œ] nasal... [œ]-[œ̃]
- 125 MPh alors vas-y : pour le [i] c'est quelque chose que...
- 126 GS ben, en fait le [i]... on a une graphie <i-n> mais la prononciation c'est un [ẽ], c'est un [ɛ] nasal
- 127 MPh donc tu fais [ɛ]-[ẽ]...  
(...)
- 128 GS tu le retrouves d'ailleurs dans le [ẽ] que tu as dans <chien> ou <bien>, où tu as bien la graphie <e-n>, qui est un [ɛ] nasal en réalité / en fait, c'est cette graphie qui est juste / [i]-[ɛ]-[ẽ] ça marche
- 129 MPh d'accord / comment t'appelles quand le [ẽ]... {mimique articulatoire visant à figurer la nasalisation}... la manière de...
- 130 GS c'est le fait que le voile du palais s'abaisse et qu'un peu d'air passe par le nez
- 131 MPh {essais articulatoires}... [ẽ] ...
- 132 GS donc... tu le sens... {phonations avec accentuation des processus articulatoires} [a]-[ã] [a]-[ã] [ɔ]-[ɔ̃] / [ɔ]-[ɔ̃] ça marche / mais pour le [œ̃] et le [ẽ] c'est... {mimique d'impuissance}
- 133 MPh ouais ouais, je...
- 134 GS alors, je sais pas si ça les aiderait de passer justement là encore une fois... par la sensation, ou si ça n'ajouterait pas une confusion de plus, quoi
- 135 MPh c'est difficile, hein
- 136 GS on est bien d'accord / oui, et puis aller sentir ce que fait le voile...
- 137 MPh ça m'intéresse...
- 138 GS mais... je pense que quelque part le corps doit le sentir puisque... on l'apprend... (phonation avec nasalisation)... mais que c'est de...
- 139 MPh mais avoir conscience de ça ! / déjà, rien que ça vibre - ça vibre pas {main posée sur le larynx}... parler à voix haute - parler à voix basse... / c'est déjà difficile pour eux d'isoler...
- 140 GS c'est pour ça que s'ils ont pas de difficulté particulière de langage, à mon avis c'est peut-être pas la peine de les égarer dans des choses complexes... / par contre quand tu tombes avec un gamin qui a des problèmes pour produire les sons...
- 141 MPh mm...
- 142 GS pour ceux issus de l'immigration, on a souvent ce problème-là {on reprend le questionnaire}



- 143 GS qu'est-ce que c'est que tu m'as marqué... voilà : "même geste pour <è> et <ê>..." et du coup ils font {les deux mains en accent circonflexe sur la tête}...
- 144 MPh ah oui ! {il fait lui aussi un accent circonflexe sur sa tête, mais avec l'index et le majeur de sa main droite}
- 145 GS je me suis dit : le [ɛ], la main ici... {geste BM et mimique articulatoire} l'ouverture de la bouche... mais pour eux c'est la position de l'accent
- 146 MPh ... non / c'est que... le [ɛ] en premier c'est comme ça {geste BM} / ils ont compris que c'était un geste qui faisait un peu... [ɛ] {+ geste BM}... qui fait un peu tout lié / qui fait que tu ouvres aussi la... la bouche / par contre ils comprennent pas pourquoi l'accent circonflexe qui est diff(érent)... c'est pas le même, euh... le même...
- 147 GS ... le même graphème
- 148 MPh ... le même graphème / pourquoi c'est le même geste ? / du coup ils font ça {accent circonflexe sur la tête avec l'index et le majeur de la main droite}... [ɛ] / mais ils captent quand même que c'est [ɛ] parce qu'avant on a fait ça {geste BM du [ɛ]}
- 149 GS mais je pense que en fait c'est qu'ils doivent associer ça {main au-dessus de la tête} à l'accent / puisque tu as l'accent aigu {geste BM du [e]}... accent grave {geste BM du [ɛ]}... et du coup logiquement accent circonflexe quoi {geste de l'accent circonflexe sur la tête avec l'index et le majeur de la main droite}
- 150 MPh eh ben maintenant... alors, du coup, comme ils changeaient le geste, moi je l'ai associé à l'accent / c'est-à-dire que pour Tiffany... toujours pareil... que le [e]...
- 20:00
- 151 MPh ... parce que sinon elle... elle sait jamais quand elle écrit si elle doit le faire dans ce sens ou dans celui-là... bon, toujours le problème de la latéralisation... je lui dis : tu prends ta main et tu fais le {geste BM, mais ensuite il ramène devant ses yeux la main à plat, figurant un accent aigu}...
- 152 GS ... le geste
- 153 MPh ... et tu regardes / donc ça c'est bien le [e] {geste BM utilisé comme précédemment} / {il refait le geste et réfléchit} je sais pas si c'est exactement ça dans Borel-Maisonny...
- 154 GS si / je crois que c'est ça... {on regarde les représentations des gestes BM}... l'autre, avec la main ouverte [ɛ] est ici...
- 155 MPh voilà / et celui-là {geste BM du [ɛ]}, si tu fais comme ça , ça veut dire que... elle va derrière {accentuation de la pronation dans le geste BM}
- 156 GS mmouais
- 157 MPh enfin... moi le [ɛ] je fais comme ça {geste BM du [ɛ] avec pronation poussée}...
- 158 GS ouais ouais / ça marche / (...) en fait, c'est la rotation du poignet qui donne la rotation de la bouche qui s'ouvre...
- 159 MPh oui / c'est-à-dire que là {main en accent aigu} elle voit... ça change pas {la main sur la tête puis devant les yeux} / tandis que si elle fait ça {pronation poussée qui fait passer la main en position d'accent grave} quand elle écrit, elle le met derrière, comme le geste qu'on a fait
- 160 GS mais ça signifie donc que leur repère il est plus graphique que articulatoire, et donc logiquement ils vont produire le... le chapeau là {geste de l'accent circonflexe sur la tête avec l'index et le majeur de la main droite}
- 161 MPh ça c'est pour la phase de l'écriture / c'est-à-dire que en premier on a vu celui-là {geste BM du [e]}, donc très longtemps après... enfin, très longtemps après {mimique modératrice}... longtemps après on voit celui-là {geste BM du [ɛ]} / ça veut dire que au début ça ça compte pas, c'est pas un argument qui... qui y est
- 162 GS mais quand ils te font le chapeau là, l'argument qui serait simple, c'est que c'est le même son, donc c'est le même signe
- 163 MPh c'est ce que je leur dis / mais eux ça les... {mimique d'indifférence}  
(...)
- 164 GS parce que tu vas avoir le même problème... ou tu l'as eu... avec le [o] écrit <o>, <e-a-u>... toutes les...



- 165 MPh là, ils se posent pas la question / y a trois lettres aussi, donc...  
 {on reprend le questionnaire}
- 166 GS et après tu avais un questionnement sur les lettres muettes, les <s>, les <x>... pourquoi ? c'était quoi cette histoire ?  
 (...)
- 167 GS les lettres muettes par définition on les... on les cite pas
- 168 MPh {il relit les mots qu'il a écrit sur le questionnaire} je me rappelle plus ce que je me disais...
- 169 GS ben, c'est-à-dire que si les gamins ont bien intégré le fait que les gestes sont associés aux sons : lettre muette, pas de son, pas de geste / mais s'ils ont aussi un ancrage avec le graphème, du coup ils ont envie aussi de...
- 170 MPh je pense que c'est pour l'orthographe...  
 (...)
- 171 GS le fait que quand le gamin, je suppose, s'il est en train de déchiffrer un mot, s'il se met à faire le geste pour les lettres muettes, il va aussi faire le son et ça va pas aller...
- 172 MPh ah non, mais c'est pas pour le déchiffrement... c'est pas pour le... c'est pas la partie lecture / c'est la partie euh... écriture
- 173 GS écriture / c'est-à-dire ?
- 174 MPh oui, je pense, ce devrait être au moment où... / bon, je te dis ce qui me revient, hein / parce que... je me rappelle plus... / mais je sais que il y a un moment donné où... / y a combien de temps que j'ai écrit ce truc... ? {il consulte le questionnaire} / à un moment donné, je m'étais intéressé à... comment ça s'appelle ? au "Bourgeois gentilhomme"
- 175 GS le <a>, le <o>... la scène... {je pense d'abord qu'il songe à la scène2 de l'acte IV où Monsieur Jourdain prend une leçon "d'orthographe"...}
- 176 MPh c'est ça / mais c'est pas ça que... / ah ! je vais y arriver... / c'est le Poème Harmonique {la troupe de musiciens solistes, comédiens et danseurs réunis autour de Vincent Dumestre} qui a fait une version comme... comme à l'époque quoi... de Louis XIV... avec éclairage à la bougie etc... une recherche de la prononciation de l'époque... et y a quasiment pas de lettres muettes / ils disent tout... [mɔ̃sjœr] {prononciation archaisante phonétique de "monsieur"}, ils disent "est-ce que [vus] {le <s> de <vous> est prononcé} allez bien" etc / peut-être que suite à ça je m'étais posé des questions sur les lettres muettes par rapport à la ... à la méthode / mais je me rappelle plus
- 177 GS est-ce que c'était une question, là, générale ? du style : pourquoi est-ce que les lettres sont devenues muettes ? on pourrait se poser la question...
- 178 MPh non, c'était pas ça...
- 179 GS par exemple, en espagnol elles sont restées prononcées... / ou est-ce que c'était le fait que s'ils transcrivent... ils vont être après obligés de rajouter... / grosso modo, il y a une transcription phonétique et après il faut rajouter les lettres muettes / est-ce que c'est...
- 180 MPh c'était plutôt dans ça peut-être alors...
- 181 GS alors, lorsque c'est les lettres de pluriel, ça pose pas de gros gros problème de rajouter / c'est-à-dire qu'on admet qu'une fois qu'on a transcrit on rajoute des codes grammaticaux / c'est un peu plus embêtant quand les lettres muettes sont dans le mot
- 182 MPh oui / ça je leur explique...
- 183 GS il faut s'intéresser à l'histoire de... du mot, quoi
- 184 MPh ah, j'arrête pas, de toute manière / pour l'orthographe lexicale, c'est... c'est précieux de... / là, pour le CP, dans le questionnaire par rapport à la méthode, je... {mimique d'impuissance et d'incompréhension} / probablement ouais... / parce que le <h> par exemple... je l'ai pas là {dans le classeur de sons} le <h>... / le <h> muet, on l'a fait mais je... je...
- 185 GS mais le <h> muet, par définition il doit pas avoir de signe...
- 186 MPh ouais ouais/ mais justement... / il faudrait une page sans... sans geste
- 187 GS d'accord / ceci à distinguer par exemple, je sais pas moi, de l'alphabet des sourds-muets dans lequel tu vas avoir un signe pour les lettres muettes puisque lui il fait référence à l'écriture
- 188 MPh ah oui ? il fait référence à... / je savais pas...

- 189 GS eh ouais / l'alphabet sourd-muet il est pas phonétique
- 190 MPh si tu dis "hérisson"... / ah ! l'alphabet ! oui...
- 191 GS dans l'alphabet sourd-muet, c'est {je fais en même temps les signes de l'alphabet LSF} <h>, <e>, <r>, etc / tu vois, on découpe lettre par lettre
- 192 MPh oui, oui, d'accord
- 193 GS puisque eux leur ancrage il est uniquement sur...
- 194 MPh pour l'écriture...
- 195 GS si tu fais {gestes LSF du <e>, du <r> et du <i>} ils comprennent pas, quoi
- 196 MPh d'accord
- 197 GS alors que là {dans la méthode BM} on est vraiment sur un système de signes qui renvoie non pas à un alphabet écrit mais qui met le son au centre de l'histoire  
(...)
- 25.00  
{on commente le dossier que je lui remets}
- 198 GS ... des trucs étranges / donc ça : un geste pour le <x> {prononcé [ks]} qui est une... le <oi> et le <oin> qui sont aussi...
- 199 MPh pourquoi c'est une étrangeté ?
- 200 GS ben, parce que le <x> c'est pas un phonème, quoi / <x> c'est une lettre...
- 201 MPh ... qui aide...
- 202 GS ... qui peut se prononcer [ks] / dans ce cas-là t'as [k]-[s] {gestes BM} / qui peut se prononcer... dans <taxi> par exemple / <exact> t'as [g]-[z] / elle peut se prononcer [s] dans <dix>, [z] dans <dixième>, et elle peut être muette dans... <deux>
- 203 MPh oui oui / d'accord
- 204 GS donc y a strictement aucune raison de... / et quand on fait ce geste-là {geste BM du <x>}, est-ce qu'il se prononce [ks], [gz] ?
- 205 MPh ah oui / mais je l'ai jamais fait le geste
- 206 GS mais beaucoup le zappent, j'ai vu... / parce qu'effectivement ça pose problème
- 207 MPh oui, ils peuvent... / surtout avec la fréquence...
- 208 GS souvent en fait c'est un <x> de pluriel et dans ce cas il est muet / et lorsqu'il est dans le mot, il est assez rare en fait en français finalement pour qu'on puisse le traiter individuellement, et dans ce cas-là... / les gens, dans <taxi> ils font [k]-[s]... / pareil, le fait qu'il y ait pas le [w] qu'on a dans ça {transcription du <oi> en [wa] dans le dossier} oblige à faire le phonème "oi" qu'on pourrait... / c'est juste une considération théorique...  
(...)

- 1 GS ... comment vous l'avez découvert, qu'est-ce que vous en faites... ?
- 2 CHD alors on se souvient plus exactement... c'est le flou... c'est un peu dommage mais...
- 3 GS là {dans le questionnaire préalable} vous m'aviez dit un truc... / y avait que en 2000-2001...
- 4 CHD oui / oui oui, ça on sait dans quelles circonstances / on sait... ça je m'en souviens très bien / moi j'avais... pas d'enfant en Grande Section...  
(...)
- 5 HG ben, moi je me suis rendu compte très vite qu'y en a un des deux {les deux CP en grande difficulté mentionnés dans le questionnaire}... les signes ! / ça a été un... {mimique de surprise ou d'éblouissement}
- 6 GS il y a marqué {sur le questionnaire} : réflexion...
- 7 CHD j'ai dû lire quelque chose là-dessus... on a dû réfléchir...
- 8 HG ouais ouais, c'est ça
- 9 CHD je sais qu'y avait une piste... il part là-dedans... il a dû...
- 10 HG oui / parce qu'à l'époque, moi quand je suis arrivé ici il y avait une méthode de lecture... d'ailleurs c'était un peu déroutant parce que je proposais quelque chose et puis après ah ! je me disais non ça ça va pas, j'y arrive pas, j'essayais autre chose pendant euh...
- 11 GS et tu y es venu comment ? un peu par hasard ? ou quelqu'un...
- 12 CHD et je pense que j'ai dû lire un article / non non, c'est pas par quelqu'un
- 13 HG non non
- 14 CHD j'ai dû lire un article...
- 15 HG on est tombés... on a fouillé hein, il me semble...
- 16 CHD ben, après on a cherché par rapport... je suppose que c'est...
- 17 HG et j'ai trouvé des bouquins...
- 18 GS il y a eu une série à couverture blanche, et après y a eu des bouquins...
- 19 CHD rouge... y avait du rouge...
- 20 GS ... vert et orangé / et maintenant ils en ont une assez récente qui est remise au goût du jour... en quatre tomes...
- 21 HG il y avait du rouge... je me souviens que à l'intérieur...
- 22 GS il y a rouge pour les voyelles...
- 23 HG c'est ça, voilà
- 24 CHD oui, voilà
- 25 GS ce doit être l'ancienne édition sûrement / c'est "Bien lire et aimer lire" {C.Silvestre De Sacy, ESF, 1982}
- 26 HG voilà, c'est ça / je l'ai pas ressortie, je l'ai... ben voilà, maintenant je l'ai dans un carton
- 27 GS je crois qu'il y en a un vert et un orangé
- 28 HG c'est pas ça / enfin, moi je me souviens...
- 29 GS je parle de la couverture
- 30 CHD la couverture...
- 31 GS tu sais en quelle année tu l'as... ? / parce que la nouvelle édition...
- 32 CHD c'est... c'est...
- 33 GS 2000-2001, quoi...
- 34 HG oui oui
- 35 CHD c'est cette année-là parce que...
- 36 GS ben, tiens, tu vas voir / est-ce que les photos... c'est ça {je montre les photos figurant dans le dossier que j'ai apporté} ?
- 37 HG oui, c'est ça
- 38 GS ou elles sont plus récentes ? parce que dans la nouvelle édition y a des... les gamins sont un peu plus au goût du jour, quoi / ça ça fait "Guerre des boutons" vraiment les photos quoi

- 39 HG {il est allé fouiller dans ses étagères} je l'ai là, hein
- 40 CHD {elle regarde les photos du dossier} non, mais c'est ça
- 41 GS les photos {je montre les affichages} elle viennent du bouquin ?
- 42 HG ouais ouais / parce que maintenant ça c'est vraiment pas... {il apporte le livre}
- 43 GS ben ça c'est la nouvelle édition / tu vois, le polo est quand même un peu plus contemporain  
quoi... / ça c'est la nouvelle édition  
(...)
- 44 HG tu vois, voilà / c'est un parcours tout en essais / moi je... je me suis... / et puis bon, moi c'est vrai  
qu'après j'ai bossé sur des albums quoi / là encore, encore aujourd'hui, même avec les CE1 et les  
CE2 : "est-ce qu'on le lit [s] ?" et eux tout de suite ils y sont, quoi / et je le vois maintenant,  
garder ça je trouve ça vraiment super
- 45 GS tu disais donc que le gamin c'est parce que il semblait que pour lui ce soit une aide  
kinesthésique / pas de trouble de langage, ou de trouble scolaire plus général...
- 46 CHD euh...
- 47 GS au départ, c'était une méthode d'orthophonie, qui travaillait normalement sur la production de  
sons  
(...)
- 48 GS ça, ça l'a aidé pour améliorer le langage ?
- 49 CHD il était très nerveux...
- 50 HG ah oui oui / ça a posé quelque chose quoi / ça a mis en relation ce qu'il entendait, ce qu'il voyait  
avec... avec l'écrit / ouais, il s'est approprié le truc / il s'est approprié beaucoup mieux les sons...  
/ c'était flagrant : du jour au lendemain je... c'était étonnant / je faisais un geste avec lui et clic,  
le son sortait tout de suite quoi / tu vois, y avait une relation entre le geste et le son, alors que...
- 51 CHD c'est un enfant, aussi, c'est un enfant fils unique en situation... c'est des néo-ruraux donc... /  
mais elle {la mère} avait à cœur, cet enfant, de... monter le niveau... / elle lui avait appris  
l'alphabet
- 52 HG je me souviens comment elle était, ouais...
- 53 CHD très très nerveuse... / "mais non, hein" il disait "mais je sais lire"
- 54 GS ... puisque je connais l'alphabet
- 55 CHD je connais l'alphabet / elle avait des cassettes avec l'alphabet, des petits dessins animés, des  
machins...
- 56 GS c'est pas rien / parce que, je sais pas, le fait de prononcer [be] ou [b]...
- 57 CHD ah ben c'était... il était bloqué / il ne pouvait pas... rien faire / il était complètement bloqué /  
parce qu'il était dans son alphabet avec des... des sons qui correspondaient pas du tout aux sons  
que... / c'est le problème des alphabets et des enfants qui... / donc il fallait complètement...
- 58 GS il fallait le déprogrammer et le reprogrammer...
- 59 CHD voilà / donc le fait de passer par là c'était... on passait... en fait, on... on peut très bien... mais de  
revenir après... voilà / c'est une autre façon... d'aborder, qui est intéressante, quoi / et dans leur  
cas, ça a permis de... / bon, la méthode prend des textes, des textes des enfants... c'était... / eux,  
c'était pas possible
- 60 GS pour eux ça marchait pas...
- 61 CHD parce que c'était trop...
- 62 GS ça faisait un ancrage...
- 63 CHD puis, bon, c'était trop... ça partait beaucoup du visuel, du... du...
- 64 GS d'accord / donc ils retombaient dans leurs vieux... dans leur vieille affaire
- 65 CHD donc ils retombaient... voilà / alors que là, en prenant ça, qui avait l'air, euh... au début, ça...  
{mimique d'étonnement} / ça avait l'air tellement... / en fait, pour tous les trois qui pour des  
raisons différentes étaient un peu éparpillés, ça recadrerait tout le monde / et ça a marché
- 66 HG ça a marché  
05:00
- 67 CHD ça a marché

- 68 GS et ça a marché... à votre avis... et la question elle est aux deux {à HG et CHD} parce qu'en fait vous y avez travaillé dessus... / est-ce que c'est parce qu'on leur donne un autre système de référence, donc grosso modo, que la mémoire se fixait avec des gestes et que ça a bien marché ? / est-ce que c'est parce que ils ont des références graphiques ? je sais pas moi, y a des signes dans lesquels on renvoie à la lettre... mais ça renverrait un peu à l'alphabet / est-ce que c'est en relation avec le ressenti ? / ou est-ce que c'est juste une symbolique de plus, quoi ?
- 69 HG les enfants qui ont déjà quelque chose de la lecture, ça vient tout de suite / chez eux, ça a pris du temps à venir...
- 70 GS tu l'as travaillé systématiquement ?
- 71 HG oui
- 72 GS parce qu'on peut par exemple se mettre face à face et voir... / parce que c'est difficile des fois de savoir ce qu'on fait, mais on peut voir ce que fait l'autre... que la bouche s'ouvre plus ou moins...
- 73 HG oui / ah ça on l'a fait... parce que ils étaient deux, quoi, tu vois, donc c'était très facile...
- 74 GS par contre y a des trucs qui sont plus difficiles à percevoir / par exemple, je sais pas moi... [ã], se rendre compte que c'est le voile du palais qui vient de passer de [a] à [ã]... {mimique d'impuissance}
- 75 HG ça c'est difficile, ça...
- 76 GS ouais
- 77 HG ouais
- 78 GS il faut croire que le corps s'en aperçoit, puisqu'on l'apprend...
- 79 HG oui
- 80 GS mais après, le mettre dans les apprentissages, ça je...
- 81 CHD valider, ou pas valider
- 82 GS exactement, ouais
- 83 CHD donc, euh... on... ting ting {onomatopées accompagnant une simulation d'articulation nasale exploratoire}... "hop ! ça c'est bon"... ting ting ting... "hop ! ça c'est bon" / et puis à force...
- 84 GS oui / en fait on bricole et on sélectionne les bonnes réponses
- 85 CHD et à force... voilà / "ce geste-là ça convient, ça correspond à ça"...
- 86 GS y a cette étape, et après l'autre étape c'est arriver à le garder, quoi
- 87 CHD ... donc au bout d'un moment... / bon, moi je... avec les Petits, donc... {mimique et gestuelle signifiant : "on se calme"} {rires} / mais bon, sur le [s]-[ʃ]-[z]-[ʒ]... bon, je travaille beaucoup là-dessus, avec le placement de la langue et les gestes... quand la réponse est bonne
- 88 GS d'accord / donc tu attends vraiment qu'il y ait... que l'articulation soit... enfin, l'articulation... que le produit soit bon, quoi
- 89 CHD et on arrête / une fois / moi c'est vraiment... c'est... dès que ça sort
- 90 GS tu travailles jusqu'à leur donner des conseils purement physiologiques / c'est-à-dire ouvrir la bouche, sentir où est la langue...
- 91 CHD maintenant j'ai un geste de plus, c'est la langue... la langue... {avec sa main étendue, elle reproduit les différentes positions de la langue}
- 92 GS c'est ta main, en fait, qui fait les positions de langue... plate ou légèrement en crochet...
- 93 CHD la main est présentée... et on lève la main pour...
- 94 GS lorsque la langue remonte
- 95 CHD voilà / alors je leur explique... je leur montre... {mouvements de la main et mimiques articulatoires poussées} {rires}
- 96 GS et ça marche bien...
- 97 CHD et ça marche très bien / j'ai quasiment pas... je vois pas des défauts...
- 98 GS est-ce qu'y a pas des endroits... parce que... je regarde là-dedans {dans le questionnaire} / est-ce qu'il y a des endroits où ça résiste ?
- 99 CHD ... {moue de dénégation}
- + HG

- {je consulte le questionnaire}
- 100 GS pourquoi est-ce que vous avez dit... je sais pas qui c'est qui l'a rempli, finalement... "d'appuyer les apprentissages phonétiques" et pas "de maîtriser le matériau phonologique" ? est-ce que c'est le libellé de la question qui vous a pas plu ou... ? / parce que c'est un peu ça finalement, structurer les sons du langage... (...) et tu as l'impression que ça signifie... est-ce que ça signifie grosso modo que ta démarche elle est avant tout empirique, c'est-à-dire que grosso modo tu fais ce qui marche... ?
- 101 HG oui
- 102 GS ... et que la réflexion euh... théorique, systématique, elle vient... il s'agit pas de bâtir de belles théories quoi
- 103 HG pour moi, oui / il faut que ce soit comme ça
- 104 GS question un peu indiscreète... (...) : qu'est-ce que vous utilisez comme... par exemple, est-ce que vous utilisez l'alphabet phonétique ? / là il y est je vois, là-dedans {dans le manuel "Bien lire et aimer lire"} / y en a qui font de... de... qui veulent pas quoi
- 105 HG j'écris systématiquement le signe en phonétique, justement, parce que au moins ils savent que c'est un son quoi / que c'est plus un nom de... / ça arrive vite ça, moi je trouve que ça arrive vite
- 106 GS on voit toutes les méthodes / l'œil, l'oreille... / et puis y en a qui n'en veulent pas... l'alphabet phonétique...
- 107 HG l'œil et l'oreille aussi, oui
- 108 GS ouais ouais
- 109 HG bien sûr on se borde de tout ce qui se passe là et... / [ã], le [õ], le [u], ben du fait de partir de ça {gestes BM} ça semble plus facile, alors...
- 110 GS (...) oui, quand je parlais de conscience... (...) il faut se rappeler que la conscience c'est pas uniquement une conscience intellectuelle... / je sais pas... quand je marche, il faut qu'il y ait dans mon corps quelque chose qui soit conscient pour que le pied avance / sans que j'y ai réfléchi / c'est en fait ce que tu {à CHD} disais aussi : une fois que le corps a trouvé, on valide / c'est pas forcément la peine de faire une démarche...
- 111 CHD c'est... moi je le constate hein, je fais... / je sais pas si tu connais cette méthode des Ludos {La lecture par le jeu – LUDOS-CLES, Paulette HALLIER & Patrick BERNARD, Editions MDI, 1992} ?
- 112 GS non
- 113 CHD à partir de chaque petite... chaque... enfin... de taper les syllabes, d'inverser les syllabes, de dire que la première syllabe, que la dernière... y a des pas des éléphants là pour le faire, y a des maisons dans... / on va jusqu'à la combinatoire / c'est tout à l'oral et... ça se fait en collectif... (...)
- 114 CHD ... un gamin avait des difficultés de langage, et en quinze jours... (mimique appréciative) (...) et depuis deux séances... {mimique satisfaite}
- 115 GS des difficultés de langage de quel ordre ? le truc classique... le gamin qui zozote... ?
- 116 CHD ... {mimique traduisant l'énormité du problème}
- 117 GS ... pas uniquement phonologique ! c'est une relation particulière au langage apparemment ! {rires}
- 118 CHD il dit bien que les gros mots... mais pas toujours... {rires}
- 119 GS d'accord
- 120 CHD bon, et puis moi je préfère faire ça {les Ludos} et... venir après là {elle montre les images BM affichées}
- 121 GS des problèmes particuliers ?
- 122 CHD très très peu... / un son qui pose vraiment problème à la plupart des enfants c'est [ʃ]...
- 123 GS parce que les collègues (...) n'ont pas les mêmes problèmes sur les mêmes sons / c'est assez rigolo
- 124 CHD ben, [ʃ]-[ʒ]...
- 125 GS [ʃ]-[ʒ], ouais



- 126 CHD [f], [v]... {gestes BM}
- 127 GS et en quoi est-ce que ça les aide ? parce que par exemple [f-v]... {gestes BM}
- 128 CHD ben, parce que quand on valide... voilà / parce que quand on le fait correspondre à...
- 129 GS franchement, [ʃ]-[ʒ], [f]-[v], [s]-[z], l'opposition c'est sourde-sonore...  
10:00
- 130 GS ... très franchement, je vois pas en quoi ça les aide de faire le [f] ici et le [v] ici {gestes BM} / un fait référence à la durée du [f], l'autre au graphème...
- 131 CHD et peut-être on ferait ça et ça {gestes fantaisistes} ça serait... / voilà, c'est parce que, bon, il a travaillé là-dessus... on le retrouve...
- 132 GS donc le signe sert juste d'ancrage quoi, de fixation
- 133 CHD voilà / c'est..
- 134 GS il n'est pas en lui-même porteur d'apprentissage ?
- 135 CHD mmm... {moue dubitative}  
+ HG
- 136 GS le [f] on pourrait...
- 137 CHD je pense que ça les aide... je pense que ces signes là, les... les... si c'est...
- 138 GS on y reviendra tout à l'heure / et y a des choses là qui sont assez mystérieuses justement... / est-ce que le [f] {geste BM}... manifestement c'est la référence à la durée [fff] {geste BM}... et peut-être le fffrottement {articulation labio-dentale accentuée}... je sais pas...
- 139 HG c'est le [fff] {geste BM}
- 140 GS ou alors y en a qui font la fffusée {geste BM + figuration de la fusée qui décolle}, y en a qui font le truc... qui glisse... bon {pendant ce temps, HG et CHD font des phonations avec gestes BM} / mais... remarque, ce serait très bien pour [s], au passage... [sss] {geste BM du [f]}... ce serait parfait
- 141 HG ah, [sss] {geste BM du [f]} ... mais...mais le [s] {geste BM du [s]}, y a euh... oui, y a une...
- 142 CHD moi je suis pas...
- 143 GS pourquoi est-ce que ça c'est [s] {geste BM} et ça c'est [z] {geste BM} ?... franchement...
- 144 HG ah oui, [zzz] {geste BM}... / ah ! c'est... avec le... le... le [s] {+ gestes BM}... le... {il cherche manifestement ses mots} {rires} / le [sss] {geste BM}, c'est pas le même que [zzz] {geste BM}... la vibration est pas la même...
- 145 GS oui, mais justement / mais avec...
- 146 HG ... elle est beaucoup plus rapide, la vibration du [zzz] {geste BM}...
- 147 CHD pendant le [sss] {geste BM}... / pour moi ça fait référence au ssserpent {+ geste BM} ...
- 148 GS mais normalement le [sss]... le [s] normalement y a pas de {HG et CHD continuent leurs phonations accompagnées de gestes BM}... de vibration des cordes vocales...
- 149 HG [sss] {phonation avec palpation du larynx} oui, c'est vrai...
- 150 CHD [sss] {phonation avec palpation du larynx}
- 151 GS [sss] {phonation avec palpation du larynx}... c'est sourd / et le [zzzz] {phonation avec palpation du larynx}...
- 152 HG [zzzz] {phonation avec palpation du larynx}
- 153 CHD ah, pour les enfants... enfin, pour les miens, le... le [sss] c'est le serpent, hein {geste BM effectué lentement à l'horizontale}... c'est...
- 154 GS oui, pas de problème / et le [z] l'abeille {geste BM rapide dans l'air}... mais on pourrait avoir une abeille lente {geste BM du [z] ralenti} et un serpent rapide {geste BM du [s] accéléré}... {rires} / (...) je suis d'accord... l'idée qu'après on le fixe... et dans la classe, c'est normal... c'est-à-dire, vous créez vos systèmes de référence avec les gamins, et une fois qu'ils les ont, ils seront aussi bons que d'autres, y a aucun problème...
- 155 CHD moi tout ce que je veux que... je suis pas, euh...
- 156 GS ... mais ils ont pas... ils sont pas... je veux dire, ils dépendent pas du signe / on pourrait faire autre chose
- 157 CHD pour moi, en ce qui me concerne, je pense que... oui / c'est pas... c'est pas parce que il... ils

- l'avaient adopté, et je me dis : autant mettre les mêmes signes sur les mêmes sons...
- 158 GS je le pense aussi
- 159 CHD... que de changer tout le temps / je pense que c'est plus efficace / après, moi, au niveau... euh, [sss] {+ geste BM}...
- 160 GS mais là je pense qu'on est dans le coeur de ce que je cherche / moi, ce que je cherche, c'est : comment vous faites, peut-être même à votre insu, pour leur faire sentir ça ? alors qu'en fait c'est... c'est pas dans le signe / par exemple [ʃ] et [ʒ] {gestes BM}... {moue sceptique}
- 161 CHD ah non, c'est vachement...
- 162 GS ... je pourrais très bien... [ʃ ʃ ʃ] {geste BM du [ʃ]}... bon, y a la référence au point du <j> peut-être {geste BM où l'index vient pointer sur la joue}... / mais pareil : le problème, c'est sourde ou sonore...
- 163 HG hmm hmm {constat approbatif}
- 164 GS en fait, ce qui est intéressant c'est que les gamins arrivent à... à apprendre... à maîtriser les apprentissages grâce à cet outil-là... mais certainement que... vous devez faire autre chose... peut-être sans vous en apercevoir {rires}... pour qu'ils comprennent, quoi
- 165 CHD ouais, je sais pas ce... enfin, moi en ce qui me concerne je maintiens que ça pourrait être un autre euh... / ça {geste BM du [ʃ]} c'est pas mal, quand même
- 166 GS [ʃ] {geste BM} c'est pas mal quand même...
- 167 HG [ʃ] {geste BM} ça marche assez bien
- 168 GS mais, ceci dit, et [ʃ] [ʒ] {gestes BM}, [ʃ] [ʒ] {gestes BM inversés}... ça peut faire les deux, hein...
- 169 CHD {rire}  
+ HG
- 170 CHD voilà... oui oui / non... voilà / ils marchent bien pour... ils pourraient... et... / donc, à part ça, sinon... c'est vrai que ça pourrait être interchangeable {elle alterne les gestes BM du [ʒ] et du [ʃ] avec des mimiques articulatoires muettes}... {rires}
- 171 HG ça me... ça m'interpelle ces...
- 172 CHD elle continue ses explorations articulatoires} ah, y a quand même {geste BM du [ʃ] avec accentuation de la position labiale}...
- 173 GS ... l'ouverture...
- 174 CHD ... l'ouverture
- 175 HG {qui se livre au même travail d'exploration articulatoire}... l'ouverture
- 176 GS dans ce cas on pourrait l'avoir aussi... [b] {articulation poussée avec projection labiale accentuée + main pinçant les joues comme pour le geste BM du [ʃ]} elle est bien ouverte...
- 177 HG le [ʃ] {geste BM}... ça je...
- 178 CHD le [ʃ], ça il... il passe bien...
- 179 HG ... ça, ce qui est énorme... et c'est quelque chose de très bien... parce que je me rends compte que {il continue ses explorations articulatoires}...
- 180 GS je pense qu'ils doivent reconstruire... refabriquer des systèmes d'associations quoi, là-dedans / puis, bon, je le répète, ça marche / et apparemment ça marche aussi pour les enfants, donc c'est pas juste que les... les...
- 181 HG va savoir les cheminements qu'il y a derrière, quoi (...)
- 182 GS par exemple, ce matin, j'étais à Avène avec un collègue... [ã] <a-n>, [ã] <e-n> / alors il me disait : ça marche bien parce que [a] {geste BM} [ã] {geste BM}, c'est-à-dire que la main passe du [a] au [ã] {gestes BM} / par contre ça va pas parce quand ils font [e] {geste BM} [ã] {geste BM} ça marche plus / alors ça marche bien, disait-il, pour [i] {geste BM} [ɛ] {geste BM}, euh {mimique sceptique}... alors que... il s'agit pour les gamins d'apprendre, mais en fait on leur dit un truc qui en fait est un petit peu faux... [i] {mimique articulatoire poussée}... [ɛ], il va falloir que tu ouvres un tout petit peu {les doigts soulignent le changement d'aperture}, que tu passes à la position du [ɛ]

- 183 CHD hmm hmm {micro articulations des phonèmes en question}  
+ HG
- 184 GS ce qu'il y a d'étonnant dans cette méthode, c'est qu'il y a plein de trucs qui sont... approximatifs, voire même des fois un peu faux, et ça marche quand même / alors moi ce que je cherche, c'est ce que vous devez y apporter qui fait que ça marche
- 185 CHD non mais c'est possible que ce soit plus le... l'intérêt de... d'associer un geste... presque quel qu'il soit... à un son pour le visua(liser)... pour le vivre en fait, pour vivre ce que ce geste {tout ceci est dit, comme la majorité des propos de CHD et HG depuis un moment, avec une forte implication mimo-gestuelle}... bon, si le geste peut aider en plus, tant mieux, mais...
- 186 GS qu'on y mette, justement, le corps, que ce soit vivant, qu'on partage...
- 187 CHD pour les miens c'est... c'est que... c'est évident, hein
- 188 GS j'ai même une hypothèse / peut-être qu'on dit que ça convient à ces gamins parce qu'ils sont kinesthésiques, mais peut-être que ça...
- 189 HG ça rentre comme un jeu / chaque fois qu'on découvre un phonème ou un...
- 190 GS ça apparaît très souvent aussi effectivement / mais je pense qu'effectivement ils sont attirés... y a peut-être aussi un côté code secret, langage étrange, qui leur plaît peut-être un peu là-dedans...
- 191 CHD quand euh... les enfants qui sont en difficulté, ils font le geste tant qu'ils sont en difficulté
- 192 GS ouais
- 193 CHD le jour où ils n'ont plus de difficulté {geste d'abandon} / parce que moi c'est juste une... moi, comme je l'utilise, c'est vraiment juste une aide, quoi
- 194 GS oui
- 195 CHD hein ? {elle imite un élève qui s'interroge} / ils oublient... et puis je les vois qui {elle imite l'enfant essayant des gestes BM}... parce que ils... je pense qu'ils... quand on est en séance euh... en séance, pas dans la... la classe, euh... pas à tout moment, juste quand on fait ces moments de... de réflexion, de pensée, là : je suis en difficulté, il faut que j'utilise tous les outils que...
- 196 GS ça va redoubler les efforts...  
15:00
- 197 CHD enfin, moi je le perçois comme ça / et quand je... {elle feint de s'adresser à un élève en recherche} non, là t'es en difficulté... utilise... tu as... / et ça marche / vu que... le principe, ça on l'installe quand ça marche, donc forcément quand on le remet c'est porteur de positif / ils sont contents, donc ils le réutilisent d'eux-mêmes sans que j'aie à leur dire
- 198 GS ils prennent des solutions d'économie / de même qu'au début on écrit avec... là {j'imite un enfant écrivant avec de grands efforts de tout le buste et du bras}... et après on apprend que ça suffit de bouger les doigts quoi {geste d'écriture simplifié}... {rires}
- 199 HG c'est ça, c'est vrai
- 200 CHD c'est un peu... voilà... ils n'ont plus à passer par euh...
- 201 GS oui, comme les gamins on sait lorsqu'ils lisent au début ils ont besoin de... d'oraliser {mimiques de subvocalisations}, alors qu'après quand on arrive à un niveau de lecture on peut se permettre de lire {mimique de lecture silencieuse} / ce serait une bonne façon de fixer, de mettre le corps en jeu... en même temps y a aussi le côté ludique... et après, bon, on peut s'en débarrasser parce qu'on a des solutions plus économiques
- 202 CHD puis, de porter l'attention sur... pour les Petits... de porter l'attention sur le corps
- 203 GS ouais...
- 204 CHD c'est... quand on parle, l'attention c'est pas évident pour {mimique d'écoute attentive}... pour eux...
- 205 GS oui, bien sûr
- 206 CHD alors que {gestes BM stylisés}... voilà / d'utiliser... de {gestes}...
- 207 GS on passe à une autre échelle, quoi / c'est-à-dire que les espèces de micro-gestes que fait la bouche, on va les mettre à un degré plus grand, on va... je sais pas...
- 208 HG oui, oui

- 209 GS ... pour le [p] on va fermer le poing puis {geste BM synchronisé avec une mimique articulatoire poussée soulignant la constriction labiale puis l'explosion}...
- 210 HG oui / puis la connexion reste dans cet axe quoi... ça fait euh {il fait le geste BM devant son visage}...
- 211 GS c'est ce que j'allais dire aussi : est-ce que tu penses que c'est le fait... la sensation du geste ? / ou c'est la vision du geste, l'image que ça crée ?
- 212 CHD moi je... c'est plutôt la... la sensation...
- 213 GS parce que y en a quelques-unes qui me posent problème / je sais pas moi, par exemple pour le... qu'est-ce que je pourrais dire... là {geste BM du [p] et constriction labiale marquée} manifestement la... la rétention est manifestée / pour d'autres c'est moins visible / pour le... je sais pas... le [n]...
- 214 HG ouais
- 215 GS y en a qui me posent problème et j'ai... des thèmes qui reviennent fréquemment... enfin, je sais pas, par exemple le problème du [b] et du [d]... / y en a qui disent : c'est vachement bien, ça marche bien, etc / y en a qui me disent : celui-là, ça pose plus de problèmes que ça n'en résout / alors je {mimique de scepticisme}... / c'est drôle, y a des gestes stars chez certains qui sont des gestes proscrits chez d'autres {rires} (...)
- 216 GS tout à l'heure on a parlé du [v] et du [f] {gestes BM}, y a déjà eu des... y en a qui l'aiment, y en a qui n'aiment pas / et alors [b] et [d], pratiquement chaque fois on m'en parle, soit pour en dire le plus grand bien, soit pour dire que ça marche pas
- 217 CHD ah ouais... / moi le [b] le [d]...
- 218 HG mais y a quand même {gestes BM du [b] et du [d]}... c'est... ce rond d'un côté...
- 219 CHD le [d] {geste BM}...
- 220 GS sauf que "d'un côté ou de l'autre", ça pose des problèmes de repérage, donc pour ceux qui ont des problèmes {gestes et mimique évoquant l'orientation spatiale}... / et puis surtout c'est pas... dans la méthode c'est pas "d'un côté ou de l'autre", c'est "devant - derrière"
- 221 HG (gestes BM)... derrière, eh ouais
- 222 GS [b] le bedon, [d] le dos (gestes BM) / sauf que le devant et le derrière d'une lettre (moue sceptique)...
- 223 HG {gestes BM} et euh... holà... pfouh...
- 224 CHD d'autant plus que le <d>... d'un côté... en majuscule il a le ventre {geste soulignant l'orientation de la courbe du <D>} et en cursive {geste soulignant l'orientation contraire de la courbe du <d>} ; "cursive" dans la bouche de CHD vaut donc ici pour "minuscule"}...
- 225 HG {expérimentations gestuelles} c'est... {rires}
- 226 GS et même en cursive où grosso modo c'est régulier, quand j'écris <b>, où est le devant du <b> ? / parce que grosso modo le devant c'est là {vers la droite}, c'est-à-dire c'est vers là où le mot va, mais on pourrait dire aussi que c'est avant {vers la gauche} / quand on va par exemple faire de la grammaire, on va leur dire que le sujet est avant le verbe, c'est-à-dire que c'est de l'autre côté
- 227 HG hmm hmm hmm
- 228 CHD et c'est pour ça que... enfin moi il me semble que c'est plus...
- 229 HG moi... moi... je dis pas {rires}... je fais le geste {gestes BM du [b] et du [d]} / et ça... et c'est... il se passe quelque chose quoi
- 230 CHD t'associes le geste à la graphie ?
- 231 HG non... je l'associe au...
- 232 CHD ben, que ce soit ça ou que ce soit ça {gestes BM du [b] et du [d]}, c'est pas tellement euh...
- 233 GS tu l'associes à quoi alors ? / parce que après, du point de vue articulatoire le [b] et le [d], un c'est une labiale, l'autre c'est une dentale... pfff / parce que cette histoire d'associer les deux... les deux graphèmes, c'est possible puisque les gamins vont les rencontrer, mais moi je me rappelle encore, j'ai retrouvé mes cahiers, quand j'étais moi-même en CP, logiquement le [l], le [f], le [ʃ], le [b] {j'accompagne ces propos des tracés des graphèmes de référence : <l, f, h, b>}...

- 234 CHD toutes les boucles...
- 235 GS elle {mon enseignante d'alors} nous les faisait {geste figurant la concomitance} parce que c'était {geste de la boucle supérieure}... / est-ce que là justement la parenté graphique ne vient pas perturber plutôt que...? / pourquoi les traiter ensemble ?
- 236 CHD ben on n'est pas plus... actuellement {rires} / tu laisses... tu fais référence à une parenté... ?
- 237 HG ... {mimique de dénégation}
- 238 GS et eux ne la font pas non plus ?
- 239 HG moi, comme je te l'ai dit, je fais... je leur en parle jamais, quoi, je...
- 240 GS non / d'accord
- 241 CHD ils la font pas parce que je travaille sur ça, et à part une qui est en difficulté avec le <b> et le <d>, euh...
- 242 GS donc toi tu as le geste {gestes BM du [b] et du [d]} mais y a pas une signification... y a pas une histoire du geste, quoi
- 243 HG non
- 244 GS alors qu'y en a qui me font des tas de trucs... / y en a qui me dit qu'elle se souvient encore, une collègue qui fait ça, elle avait vraiment tout un univers imaginaire... (...) donc elle l'utilisait
- 245 HG non non, houlalà, c'est... c'est compliqué ça...
- 246 GS ah oui, mais euh...
- 247 CHD ben si, pourquoi pas ? c'est bien des tas de méthodes avec euh...
- 248 GS mais de toute façon je pense qu'on nourrit ses... son enseignement avec son propre imaginaire, hein / y a pas de mystère...
- 249 HG hmm hmm, l'imaginaire...
- 250 GS pour les références à des images et-ce que tu as... toi tu as le geste et il est... euh abstrait si j'ose dire ?
- 251 HG comment ça ?
- 252 GS euh, est-ce que le geste est pas fixé... par exemple souvent on parle du [fff] {geste BM}... alors [v] c'est le vent, [f] c'est des trucs... tout à l'heure vous parliez du [s] de <serpent>
- 253 CHD ah oui
- 254 GS est-ce que vous associez des images aux gestes ?
- 255 CHD non / moi je le fais pas
- 256 HG moi non plus
- 257 CHD ou c'est eux qui le font, moi non
- 258 GS ouais ? / tu prends ce qui vient
- 259 CHD ah je le garde pas / je l'entends, mais je le garde pas
- 260 GS y a pas un travail systématique / parce qu'y en a beaucoup qui travaillent là-dessus
- 261 HG on a un album...
- 262 CHD c'est la lettre de...
- 263 HG voilà, c'est ça
- 264 CHD la lettre de... c'est pas <serpent> d'ailleurs, c'est <souris>
- 265 GS d'accord / avec des mots référents ?
- 266 CHD oui
- 267 HG oui, voilà, c'est ça
- 268 CHD et qu'on a fixés...
- 269 HG ouais
- 270 GS ouais
- 271 CHD qu'on a fixés... bon, on garde ce qui va, donc faut pas tout mélanger quoi / si tu commences à dire c'est la lettre de <souris> et que tu fais le serpent...
- 272 HG oui
- 273 GS le serpent peut manger la souris... {rires} ou tout au moins la queue de la souris {geste sinueux rappelant le geste BM du [s]}
- 274 CHD mais qu'ils le fassent eux {geste d'indifférence}... qu'il y en ait qui le fassent dans leur tête...



- mais ça...
- 275 GS il s'agit pas de travailler systématiquement / si ça se présente, on le prend, et puis on le laisse euh...
- 20:00
- 276 HG moi je... ouais ouais ouais... je me sers d'acquisitions quoi, de gestuelles...
- 277 CHD c'est ça, ouais
- 278 GS on est bien dans un univers de signes / y a des sons, y a des lettres et y a des gestes...
- 279 CHD voilà / parce que si tu commences à raconter une histoire sur ce signe, ça a encore une autre valeur, et je trouve que ça... ça enlève de l'intérêt de... de ce geste...
- 280 GS peut-être / moi j'ai pas d'opinion tranchée mais je sais qu'il y a des gens qui ont des opinions très très différentes
- 281 CHD non, mais je réfléchis en même temps hein... / il me semble que c'est d'un grand intérêt ça...
- 282 HG moi j'y ai jamais réfléchi à ça... je...
- 283 CHD ... parce qu'on est tout le temps...
- 284 HG ... j'ai jamais fait ce que... ce que...
- 285 GS ce qu'on dit là ?
- 286 HG ouais ouais, au niveau de cette idée-là / moi le... la...
- 287 GS on a l'air de dire que quand on fait des gestes le corps y est / et quand on écoute, quand on parle, quand on écrit, le corps y est pas ?
- 288 HG si {rires} / mais alors, quelle est la part du... du visuel ? / quelle est la part de l'écoute ?
- 289 GS c'est que ça rend le corps encore plus visible ?
- 290 HG c'est pas que ça le rend plus visible...
- 291 GS ... parce qu'en fait il y est... et qu'on leur a appris qu'il était pas là
- 292 CHD c'est plus discret quand même
- 293 GS hein ?
- 294 CHD c'est plus discret
- 295 HG c'est peut-être pas que ça rend...
- 296 GS ah, quand même, quand je lis c'est quand même mes yeux et mes yeux font partie de mon corps / quand j'écoute...
- 297 CHD oui mais enfin c'est... c'est plus euh {gestes flottant autour de la tête}...
- 298 GS voilà / c'est {mêmes gestes flottant autour de la tête}
- 299 CHD c'est quand même plus des...
- 300 GS je pense que c'est surtout en dehors de la conscience / ça se passe dans {gestes autour du crâne}... / alors que quand je fais des gestes il sont devant, là, et les mains, les mains c'est un lieu de conscience
- 301 CHD pour des enfants... regarde une classe, hein, même des grands, regarde les mains... les pieds, les mains / c'est important / dès que tu manipules... là je viens de faire une séance de manipulation...
- 302 GS le corps a sa place partout, y compris dans les apprentissages, alors que y en a qui voudraient que les élèves ce soit des cerveaux en bocal quoi, grosso modo / une expérience a été faite : on demande à des gens d'accomplir une réflexion complexe sans les mains, avec les mains / pas de mystère, ça marche mieux avec les mains / les mains aident à penser / d'ailleurs c'est pas pour rien qu'on compte sur les doigts... / admettre le corps dans les apprentissages me paraît tout à fait justifié, hein...
- 303 HG ah ! aussi, à la différence de beaucoup de choses autour...
- 304 GS ... et pas qu'en lecture, dans leurs pratiques
- 305 HG ... avec ces gestes des fois... des fois avec ces gestes {il reproduit dans l'air les tracés des boucles mentionnées précédemment} je me rends compte avec eux que...
- 306 CHD pas des... pas ces gestes {elle montre l'affichage des gestes BM}... / d'écriture
- 307 HG oui oui
- 308 GS le geste graphique



- 309 HG voilà / je fais le geste graphique, ouais ouais / voilà, bon ben...[III] {avec le tracé de la boucle}... aussi, ça celui-là il marche pas mal {geste BM du [l]}
- 310 GS en hauteur... c'est-à-dire que la langue suit la position du doigt, ça tient un peu de ça
- 311 HG oui, celui-ci il se...
- 312 GS il y a vraiment un rapport entre le geste qu'on fait et ce que le corps fait aussi
- 313 HG tout à fait / mais ça fait partie de...
- 314 GS quels sont ceux qui marchent pas bien ?
- 315 HG ben le... ceux que t'as dit... / le [m] {geste BM} il marche très bien lui aussi / je... alors, est-ce que c'est les trois branches du <m> ? / par contre, le [s], le [z], le [a], le [o] euh... [l], le [i]...
- 316 GS il y a une question que je me pose sur le [m] / tu peux me refaire le [m], si c'est pas indiscret... ?
- 317 HG [mmm] {geste BM}
- 318 GS voilà / en fait, je pense que dans le [m] ce qu'ils retiennent... il y a ça {pouce, index et majeur dans la position du signe BM du [m]}... mais aussi le fait que {j'appuie les doigts sur la table}...
- 319 HG ... on appuie
- 320 GS ... qu'on appuie / et qu'il y a la rétention {mimique de constriction labiale}... / y a au moins autant ça... / à la limite, tu ferais {j'appuie avec le poing fermé}, peut-être que ça marcherait aussi...
- 321 HG oui / c'est vrai / et le [p] {geste BM}... ça ils... ça ça fonctionne très bien
- 322 GS si tu permets, je pense que ce qui fonctionne c'est encore un peu mystérieux et qu'on pourrait le... / peut-être... alors ça {le dossier que j'ai apporté} je vais vous le donner après... (...) peut-être qu'il y a des trucs qui pourraient quand même être corrigés et... y a des choses qui sont assez étranges / par exemple le plus étrange je pense que... attends {j'observe les affichages}... [ks] de <boxe>... alors tu l'as marqué en phonétique, ça fait [k]-[s]... mais dans <dix>...
- 323 HG alors là je... celui-là je...
- 324 GS donc y en a beaucoup qui le zappent complètement celui-là...
- 325 CHD voilà, oui
- 326 HG oui {rires}
- 327 GS parce que là on est vraiment sur un graphème, et pas du tout sur un phonème, quoi / (...) un commentaire {dans le questionnaire} qui m'avait attiré aussi, c'est : points faibles et inconvenients... "trop austère dans sa globalité" / qu'est-ce que vous avez voulu dire par ça ? {ils se regardent d'un air perplexe}
- 328 GS c'est pas moi qui l'ai inventé {je montre la mention dans le questionnaire}
- 329 CHD {rires}
- + HG
- 330 GS "trop austère dans sa globalité"
- 331 HG oui oui
- 332 GS c'est pour commenter le fait que tu prends ce qui t'intéresse quoi, grosso modo, et que vouloir le faire systématiquement c'est pas intéressant...
- 333 HG oui, c'est vrai
- 334 CHD ben, quand tu vois le... le livre, euh {mimique d'ennui}... {rires}
- 335 GS au bout d'un moment, oui, ça fait {mimique dépréciative}...
- 336 CHD mais ça peut marcher sur... sur des enfants qui ont vraiment des... des problèmes comme ça de... c'est clair, c'est très... c'est écrit gros, c'est... épuré... {rires}
- 337 GS un peu austère
- 338 CHD ... un peu trop épuré
- 339 GS et encore vous avez la nouvelle édition, hein, si vous aviez vu l'ancienne... {rires}
- 340 CHD et c'est vrai que c'est... bon, c'est pas très rigolo... ça manque un petit peu de...
- 341 GS et d'ailleurs la plupart de ceux qui l'utilisent utilisent les fiches et après bricolent avec d'autres méthodes de lecture / y en a pas beaucoup qui utilisent le...
- 342 CHD ... la méthode pure et dure
- 343 HG moi je me...

- 344 CHD au départ c'était... dans le choix... c'était de trouver une méthode qui propose le plus de directions possibles, justement... / [sss] {geste BM} dire, visualiser, authentifier, manipuler...
- 345 GS pour que vous puissiez vous en emparer et...
- 346 CHD pour que tous les enfants y trouvent leur compte, des lecteurs comme des non-lecteurs / parce qu'y a des enfants qui arrivent au CP lecteurs / ça permet de vraiment s'adapter à chaque enfant quoi
- 347 HG ce qu'il y a c'est que je... je... moi j'ai... j'ai... la méthode de base c'est "Ribambelle" {Méthode de lecture CP, Jean-Pierre DEMEULEMEESTER, HATIER, 2006} / pour moi c'est très bien parce que ça me... / je finis jamais / chaque année je fais jamais les cahiers en entier parce que justement j'ai les fichiers Freinet que je relie dessus, tu vois je {geste de puiser à plusieurs sources}... voilà / je cherche à lier, quoi, dans ce qui se passe
- 348 CHD de toute façon, l'idée c'est de proposer une palette, enfin, je pense que {elle regarde HG pour quêter son approbation}...
- 349 HG oui, c'est ça
- 350 GS ouais
- 351 CHD ... proposer une palette d'outils / et les enfants, en fonction de... de leur avancée, ou de leurs besoins... leur sensibilité...
- 25:00
- 352 CHD ... ils prennent ce qui les intéresse le plus pour leur apprentissage, et leurs besoins, ben des fois eux ils vont pas d'eux-mêmes saisir que un outil ou un autre... ça {elle montre les affichages} par exemple
- 353 HG il est arrivé à des moments où on... où je... où ça... y avait un petit blocage et... {geste figurant une éclosion}...  
(...)  
{je présente et explique le dossier que j'ai apporté}

- 1 LB (...) moi c'est une méthode qui me... qui me convient parfaitement parce que, c'est vrai que le fait de travailler sur euh... sur le corps... en même temps que sur le son, en même temps que sur le... le geste, et visualiser aussi la lettre, bon ben les enfants peuvent prendre... peuvent entrer de différentes manières dans la lecture... voilà / moi j'ai découvert la méthode un petit peu par hasard parce que j'avais déjà... senti que c'était... c'était... c'était une méthode... euh... / voilà : sans connaître Borel-Maisonny / et puis petit à petit, ben je me suis collée à ces gestes, mais j'en ai modifié certains, hein
- 2 GS oui / tu m'avais raconté {dans un entretien préalable, non enregistré} que tu avais d'abord bricolé des... des outils personnels, que j'avais notés là-dedans {sur une prise de notes sommaires, lors du premier entretien}, et qu'après tu as remboîtés...
- 3 LB oui / voilà (...) / pour que ce soit bien suivi au CP, pour que ce soit pas compliqué pour les autres maîtresses... donc là, comme ça, un fil uniforme pour toutes... voilà / mais y avait quelques sons que j'avais envie de changer... parce que par exemple le... parce que... voilà... moi, ce qu'il faut voir c'est que je le travaille quand même en grand groupe, donc comme je travaille en grand groupe, j'ai besoin de savoir rapidement... que les gestes soient à peu près... assez précis / et comme... Borel-Maisonny elle fait un [k] {geste BM} qui ressemble quand même beaucoup au [g] {geste BM}, donc... voilà, j'ai adapté et je trouvais que le [k]... voilà, on se coupe {[k] initial très marqué} la gorge {geste de section horizontale devant le larynx}... on fait des gestes... euh, voilà, tranchants... là ça coupe, ça casse... / le [g] {la main vient couvrir le larynx}, ben on montre sa gorge {[g] initial très marqué}... / (...) et puis on ressent ce qui se passe... on sent que ça serre un peu / voilà, donc on prend le temps à chaque fois, quand on travaille une... un son, de découvrir un petit peu, de regarder la position des lèvres, que fait le corps... par exemple le [f] on voit bien que... [f] ! {geste BM modifié : la main vient barrer l'abdomen sous le diaphragme} la respiration... le... le ventre se contracte / alors on passe un moment, on relève les tee-shirts... et puis alors, sur certains enfants ça se voit mieux que d'autres, parce que y en a ils ont vraiment une contraction qui fait... qui est très tonique comme ça / voilà, donc on prend le temps vraiment de se... d'observer nos lèvres, la... la bouche, le corps entier, pour... ben, s'approprier ce... ce son
- 4 GS d'accord / je reprends ce que tu avais dit là-dedans {les notes de l'entretien précédent}... des choses que tu avais évoquées / quand tu dis "observer", on s'observe c'est : on s'observe soi ou on observe l'autre ?
- 5 LB alors on observe l'autre parce que c'est vrai que par exemple un [d], ben c'est bien de voir que le copain... [d] {mimique articulatoire poussée}, y a la langue qui va taper sur les dents, hein... bon / même si on sent des choses, on voit pas / donc je trouve que c'est important... / même le [b]... de bien voir que les autres... [b] {mimique articulatoire}... ferment bien la bouche en même temps... alors que le [g] {mimique articulatoire}... voilà, ils sont... / on travaille bien sur le [b] et le [g] parce que ce sont deux sons qui sont compliqués...  
(...)
- 03:13  
{interruption}
- 00:00
- 6 GS quand tu dis que ça permet d'avoir le son, les gestes,... est-ce que c'est parce que y en a un petit peu pour tout le monde, ou est-ce que c'est justement parce que ça croise les différentes sensations, perceptions, etc ?
- 7 LB ah ben, voilà, moi j'essaie de... de croiser toutes les entrées possibles, quoi / donc l'aspect auditif, hein : j'entends le son / l'aspect visuel : je vois ce que je fais avec mes... ma bouche... enfin, ce que les autres font, et puis aussi voir la graphie, hein / et puis euh... et puis donc le corps, hein : ressentir quand y a du souffle, quand ça casse, quand ça... voilà

- 8 GS d'accord
- 9 LB donc c'est les trois entrées / pour que ça se croise, justement, pour imprégner, pour que l'enfant s'imprègne vraiment, hein, de ces... de cette notion
- 10 GS okay
- 11 LB je trouve que c'est important, oui
- 12 GS oui, parce que moi je crois aussi que c'est le fait que ça se croise / parce qu'on pourrait penser que le fait d'accumuler des paramètres va compliquer les choses, mais l'expérience semble montrer qu'au contraire c'est parce qu'il y a plusieurs paramètres que l'enfant arrive à se reconnaître là-dedans
- 13 LB oui / et d'ailleurs tu sais... bon, enfin, quelque chose qui est un petit peu différent... enfin, qui sort de la Borel... de... voilà, de la méthode... mais... tu vois, par exemple moi quand je leur apprends à écrire, j'utilise un cerceau et je dis : c'est Monsieur Rond / et je mets une gommette en haut / et je fais... tu vois, il y a un cerceau comme ça... et je fais {de l'index, elle suit une circonférence imaginaire}... avec une gommette en haut... je fais : c'est bien {comme chanté : le "bien", très prolongé, est dit en même temps que l'index effectue une rotation senestrogryre depuis le point haut}... et tu vois je le... j'essaie de leur faire imprégner vraiment ce sens, et cette petite musique / donc après on joue avec ce petit cerceau, donc je dis : c'est Monsieur Rond, alors je leur fais un sketch, tu vois... pa pa pa {elle mime une manipulation du cerceau}... / et puis après je leur demande de le suspendre comme il faut... donc il faut que le rond soit toujours bien placé en haut du crochet, tu vois, et pas le rond décalé... donc une fois que le rond est bien placé, le cerceau aussi, ils font avec leur petit doigt : c'est bien {dit sur la même petite musique, avec la rotation senestrogryre de l'index}... et alors on le fait donc avec le doigt... après ils se mettent debout... (...) alors après on s'amuse, on le fait avec le nez... donc on fait : c'est bien {même manège, mais la rotation est effectuée avec la tête}... stop {au point d'arrivée} !... tu vois, on fait ça / et je leur fais sur... ça c'est au tout début de l'année... et je leur fais plusieurs séances / et ensuite je leur montre le : c'est pas bien {sur une musique différente, rotation dextrogryre de l'index}... tu vois... et alors je... je me tape le doigt {de la main gauche, elle se donne une tape sur l'index droit}, tu vois, pour dire : ah ben non ! eh, qu'est-ce qu'il fait lui ? {elle imite une gronderie enfantine}... / (...) alors, tu sais je fais une petite mise en scène... / ils adorent, forcément... / et donc comme ça ils s'imprègnent du "c'est bien" {rotation senestrogryre}, du bon sens... et du mauvais sens {rotation dextrogryre} / et finalement... ça marche super bien parce que du coup, quand on attaque l'écriture, tu vois, je leur dis pas : faites dans le bon sens / je dis : c'est bien {avec la musicalité ritualisée} / alors s'ils attaquent, tu vois {début de rotation dextrogryre... s'ils attaquent et puis qu'ils partent à droite, je leur fais : c'est pas bien {avec l'autre musicalité ritualisée} / alors tout de suite... tu vois, ils repartent... / c'est-à-dire qu'on est vraiment là dans une... dans un... comment ça s'appelle... un conditionnement, hein / c'est un conditionnement... mais qui va leur permettre... voilà... après de...voilà, de contenir leur geste, et de pas partir dans tous les sens / donc après... voilà, on travaille... pareil, l'avion qui décolle {geste ascendant}... et tu vois je... on a un petit avion, et il décolle, et on fait des {trajets sinueux dans l'air}... la pierre qui tombe aussi {geste descendant}, tu vois, pour voir bien le geste vertical et... moi je fais plein de petits jeux... des...voilà / je travaille énormément sur cette... ce... ce visuel, et même temps, tu vois, petites chansons, le petit texte quoi / "la pierre qui tombe, l'avion qui décolle" {chantonné de façon un peu enfantine}, etc / mais Borel-Maisonny c'est ça aussi, hein, tu vois... et je m'aperçois que... wouf !... comme on dit, une image vaut mille mots {rires}
- 14 GS et quand tu me dis ça... y a quelque chose que tu avais noté dans le... dans le questionnaire... / ça reprend un peu ce que tu dis mais y avait l'expression "contrôler la perception" / je me demandais jusqu'où ça allait / est-ce que tu penses par exemple que les gamins peuvent sentir ce qui se passe au niveau de leur pharynx, de leur larynx, de leur voile du palais... ? / ou est-ce qu'on est uniquement sur les phénomènes labiaux... ? / jusqu'où ça peut aller, le contrôle de la perception ? / par exemple, est-ce que l'enfant peut se rendre compte de ce qu'il fait quand il

- passe de [a] à [ã] ?
- 15 LB alors, y a des choses compliquées... / y a des sons qui sont peut-être plus faciles à... à sentir... mais comme tu dis le [ã], le [õ]... / alors ce qui est rigolo par contre, c'est le <n>, tu vois, quand on travaille le [n]... on fait [n] [nn]... puis après on se pince le nez {geste}, alors ça fait [nnn] [nn]-[nn]-[nn] {le son est étouffé quand les narines sont obturées}... et là on sent... j'ai fait un travail une fois... où on entend que le [n] il sort pas pareil, hein, si on se pince le nez ou pas / donc je leur dis que le son il passe par le nez, alors ça vibre et donc ça fait un son particulier / et on compare avec le [a]... on fait [aaa] {en cours d'émission, elle se pince le nez}, où on voit bien que ça change rien / alors que [n] [nn-nn] [nn]-[nn]-[nnn] {en obstruant ou non les narines}... voilà / donc tu vois, il peut y avoir une perception qui est quand même assez... subtile là, hein / par contre le [fff] {mimique articulatoire poussée}, ben on sent que le... le souffle, il... [ffff] il passe quoi, tu vois... ah ! {elle imite un enfant extasié}... / (...)bon, on rentre pas dans une perception... si euh...
- 16 GS si / ce que tu disais [a]-[n] {geste de pincement des narines} qui marche aussi pour [ã]... on va se rendre compte de l'effet produit
- 17 LB oui
- 05:00
- 18 GS de là à ce qu'ils sachent... qu'ils sentent que c'est leur voile du palais qui bouge, ça {moue sceptique}...
- 19 LB ah ouais... voilà
- 20 GS on est bien d'accord
- 21 LB non, on n'est pas... on n'est pas là-dedans là, non
- 22 GS on va pas travailler non plus avec une échographie... {rires} / {je consulte les notes du premier entretien} quand tu parlais des signes personnels, tu avais évoqué aussi le [l] dans lequel en plus tu mettais le pouce en perpendiculaire {de l'index levé du signe BM} puisque tes élèves travaillaient beaucoup en capitales... uniquement en capitales ?
- 23 LB euh... ben, au départ moi je travaille beaucoup en capitales... parce que j'ai une double... un double niveau, si tu veux / donc je les embrouille pas trop, surtout en début d'année, on travaille essentiellement sur les capitales parce que je m'aperçois que... en fait, moi j'ai un... c'est un peu mon mode de fonctionnement, c'est-à-dire : premier trimestre, tu sais, on prend des habitudes de travail, j'y vais tranquille, hein / donc j'essaie de raccrocher un peu tout le monde, donc capitales hein, parce que c'est... ce sont des lettres qu'ils connaissent... qu'ils pratiquent depuis la Petite section... donc voilà après, c'est vrai que moi ça m'intéresse bien d'avoir... quand je fais le signe, qu'on puisse retrouver la forme de la lettre / je trouve ça hyper intéressant puisqu'on gagne du temps / hein, si on fait [l] comme ça {geste BM} ou [l] comme ça {geste personnalisé}, c'est sûr que ça change pas grand chose dans le son, sauf que quand même quand tu fais [l] {geste personnalisé}, là on voit un signe, on voit vraiment la lettre / donc, au niveau mnémotechnique c'est... / ils font ça : [la] [l] , ah oui... comment ça s'écrit ? [l] {elle imite des enfants faisant le geste personnalisé puis regardant leurs doigts}... ah ben, là ils le voient et ils l'ont quoi, tu vois / plutôt que de se dire : ah ben oui, un bâton, c'est... voilà
- 24 GS okay / tu me l'avais dit, et c'est assez logique en Grande Section, qu'effectivement l'accent est bien sur l'entrée dans l'écrit / c'est-à-dire que la méthode va permettre de maîtriser des phonèmes, etc, mais surtout plonger dans un écrit / tu l'utilises pas comme une méthode de correction... articulatoire / est-ce que... si tu as des gamins qui ont des difficultés pour repérer ou pour discriminer des sons...
- 25 LB ah ouiii ! oui oui ! alors si, je l'utilise des fois parce que... c'est vrai qu'un enfant... je sais pas... au lieu de dire "une bouche", il va me dire "une douche"... / [b]-[d]... voilà, donc on va jouer là-dessus / alors des fois je lui dis... je lui dis : mais, une bbbouche {insistance sur le [b] initial allongé et redoublé} ou une ddddouche {insistance sur le [d] initial allongé et redoublé} ? / tu vois ? / et j'accentue bien {gestes BM du [b] et du [d]}...
- 26 GS là aussi, avec le geste main devant ou main derrière...



- 27 LB oui / oui oui / et je mets le geste à chaque fois, euh... voilà / et alors après c'est vrai qu'on peut jouer parce qu'une fois qu'ils ont compris que... ça se ressemble... / l'autre fois ça se ressemblait parce qu'on avait <mars> comme <matin>... <mars>... <mars> comme le mois qui bouge {elle réfléchit pour retrouver l'anecdote}... <mars> comme la planète rouge... voilà, c'est ça, ils m'ont dit : <bouge>, oh c'est comme <rouge> ! / et j'ai dit oui, et si on met ça {signe BM du [s]} ça fait "souge"... et si on met ça {signe du [l]} ça fait "louge", etc / tu vois ? / donc moi je... moi, en permanence hein, je joue beaucoup là-dessus, je scande énormément aussi, dès qu'il y a un mot difficile, ou... même s'il est facile... mais si j'ai envie de le... voilà, de le chanter, de le scander, et puis de le déformer, tu vois, pour qu'on entende bien que... voilà, quoi
- 28 GS d'accord / ça rejoint ce que tu disais : la mise en jeu du corps / et puis certainement aussi l'aspect ludique, le fait de travailler en groupe, de faire des choses ensemble et d'avoir... oui, une espèce de petit code... à soi
- 29 LB oui / ah oui ! c'est notre code, hein / c'est vrai que c'est un... voilà, c'est complètement un code
- 30 GS je rebondis sur ce que tu as dit / le "b"... enfin, le [b], tu as évoqué le geste {geste BM du [b]}, qui te plaisait bien, et tu avais la dernière fois {lors de l'entretien précédent} évoqué le ventre... du bébé... enfin, ça semblait être...
- 31 LB oui / oui oui / donc on... ben oui, c'est-à-dire qu'à chaque fois qu'on découvre un son, j'essaie vraiment de... ben, de trouver les images qui vont le mieux s'adapter, hein / donc, le [b] {geste BM}, ben ça nous faisait penser au bébé, hein, alors je dessine une femme enceinte par exemple, je lui fais son dos, puis son gros ventre, puis sa petite tête {elle dessine la silhouette dans l'air}... puis j'accentue bien, et puis on voit bien un <b> finalement, hein... voilà / mais ça peut être aussi un bballon {[b] initial très marque et geste BM du [b]} qu'on tient, ballon... ou le petit ballon... petit bébé... voilà / donc, voilà... toujours beaucoup... voilà, beaucoup d'images... / y a quoi d'autre aussi ?
- 32 GS tu avais évoqué le avec les deux doigts qui volent {variante personnalisée du geste BM}...
- 33 LB oui, voilà / moi je fais le vent en fait : [vvv]... voilà / et d'ailleurs c'est marrant parce que, tu vois, par exemple le [u]... alors, donc, le [u], moi je fais le <o> puis... bon, c'est un peu tiré par les cheveux, mais bon... eux ils me suivent hein, ils sont pas contrariants {rires}... / donc tu vois {geste personnalisé du [u] : pouce et index en anneau pour le <o>, autres doigts à demi repliés pour le <u>}... si on regarde bien on découvre un <o> et on peut imaginer un <u> / hein ? on imagine...
- 34 GS d'accord / donc, avec le même geste tu as le...
- 35 LB ben, on a les deux / tu vois ? / donc on fait : [oouuu] {la main faisant le geste personnalisé est placée devant la bouche en porte-voix} comme ça, [ouu] / alors... mais ce qui est rigolo, c'est parce que leur fais [ouu] {sur une note aiguë}... alors ils me font [ouu] {sur la même note aiguë} / et qu'on l'a... on l'a gardé longtemps ce [ouu] {sur la même note} et du coup, quand on fait des... des petits jeux et quand je leur dis, ben : quand vous entendez [pu]... enfin, quand vous entendez [u] vous faites le geste, ils sont là [ouu] {sur la note aiguë}, et ils reprennent vraiment...
- 36 GS ... la note
- 37 LB ... la note {rires} / tu vois, c'est marrant, c'est [ouu] {sur la note aiguë} / ça ils l'ont gardé / alors que le [i] ils vont pas faire [iii] {également chanté, mais sur une note légèrement moins aiguë}, tu vois, mais le [u]... / je crois qu'on a tellement joué avec ça que, du coup, le [u] ils sont toujours {mimique de plaisir}... ils y prennent plaisir
- 10:00
- 38 GS j'avais une question sur le [u] / deux trucs / d'abord, sur l'histoire du... de créer des images, moi je trouve ça... la plupart des gens qui font la méthode l'utilisent... mais pour en avoir maintenant rencontré... pas mal de collègues, y en a certains : pas du tout / c'est-à-dire qu'ils mettent absolument aucune image, ils sont vraiment sur le geste, et ils se basent sur la sensation et non pas sur des images / donc... j'ai pas pour l'instant de jugement mais... bon / et puis, quand tu dis... du [u]... beaucoup font... alors, toi tu le fais avec... je l'explique un peu : le pouce rejoint



l'index, les autres doigts sont aussi recourbés / beaucoup font le <o> (...) avec l'annulaire et l'auriculaire, et les deux doigts sont dressés {geste de la "tête de loup" : index et majeur dressés, pouce en anneau avec l'annulaire et l'auriculaire}...

- 39 LB ah, oui...
- 40 GS donc ça évoque souvent la tête du loup...
- 41 LB ah, oui ! oui oui !
- 42 GS alors, ce qu'il y a d'intéressant, c'est que toi tu fais du coup un geste qui reprend les deux...
- 43 LB ... les deux lettres
- 44 GS ... les deux lettres mais, du coup, qui produit un seul phonème
- 45 LB oui
- 46 GS alors que les autres ont souvent une difficulté parce que du coup les gamins, voyant le <o> et le <u>, font [o]-[y]
- 47 LB ah, oui oui...
- 48 GS deux signes, donc deux sons
- 49 LB parce qu'en plus le <u> il est comme ça {signe BM du [y], avec index et majeur dressés} pour... / alors que moi, je t'avais dit, je le fais comme ça {signe personnalisé : le pouce et l'index dessinent un <u> arrondi} / parce que ce [v] {signe BM du [y]}... moi, je le garde en [v], je trouve qu'il ressemble plus à un [v] qu'à un <u>... et le <u> on se l'arrondit bien {geste personnalisé du [y]}...
- 50 GS bien arrondi, avec pouce et index... d'accord
- 51 LB voilà / donc c'est pour ça, tu vois, je modifie un petit peu, je me suis vraiment approprié ce qui me...
- 52 GS oui / tu avais évoqué l'autre fois {lors de l'entretien précédent}... tu avais évoqué même la genèse de tes signes personnels, le <a> avec les deux index en accent circonflexe, comme ça {les deux index sont accolés par la pointe pour former un angle vertical rappelant la forme du <A> en capitale}...
- 53 LB oui / c'était le début de ma méthode ça, tu vois, et après j'ai une collègue au bout de quelques mois qui me dit : mais, tu sais, il existe une méthode Borel-Maisonny... je fais : ah bon ? je connais pas... / et puis finalement elle m'a apporté le bouquin, et alors... ah, j'ai trouvé ça génial / j'ai dit : holalà, j'ai eu une bonne idée alors {rires}
- 54 GS d'accord / elle t'avait donné donc le bouquin... est-ce que tu sais lequel ? / parce que j'ai découvert, y a pas longtemps d'ailleurs, que ça avait été réédité / moi je connaissais les bouquins verts et... y en a un vert et y en a un orangé... et...
- 55 LB alors, je sais plus ce que j'ai...
- 56 GS en fait, on le sait quand on voit les images...
- 57 LB ah oui / les photos des gosses... / alors, regarde, moi j'ai ça comme photos {elle me montre une feuille où les images sont répertoriées}... / c'est assez ancien, hein, quand même...
- 58 GS alors ça c'est...
- 59 LB c'est une petite fille et un petit garçon... les deux mêmes, qui font toujours ces...
- 60 GS ah oui, oui / non, mais c'est pas ces... ça c'est la nouvelle édition
- 61 LB ah, c'est la nouvelle édition ?
- 62 GS moi, ce que j'ai c'est beaucoup plus... ce que je t'ai passé {dans le dossier que je lui ai remis}, c'est...
- 63 LB ah bon, ce que tu m'as passé ? / ah bon ? je trouvais que ça faisait plus récent...
- 64 GS ah non non non ! y en a vraiment qui sont... ça fait "Guerre des boutons", le décor, les costumes... tout à fait {nous revoyons les photos en question}
- 65 LB ah oui, d'accord / ouais ouais ouais / oui, je l'ai vu et j'ai dit : tiens, euh...
- 66 GS et du coup... et dans la nouvelle édition y a des petites descriptions en plus, sur lesquelles il faut que je travaille parce que je le sais depuis... hier / quand moi j'avais cherché j'avais pas trouvé ce nouveau modèle

- 67 LB ouais ouais ouais / mais...
- 68 GS voilà / sur les photos que tu as là ils sont...
- 69 LB oui / alors, pour reprendre avec le...
- 70 GS ça {les photos du dossier}, c'est vraiment années soixante, quoi
- 71 LB ah ouais ouais ouais, t'as raison / oui, mais pourquoi je trouvais... ? / oui {elle regarde encore sa feuille}...
- 72 GS ce doit être la nouvelle édition qui a été faite par euh...
- 73 LB mais si tu veux, moi en plus, quand je l'ai eu dans les mains, j'en ai fait que des photocopies, et puis après moi ce qui m'intéressait c'était les photos, et puis... et puis voilà quoi, hein
- 74 GS okay
- 75 LB je... j'ai même pas lu le bouquin / par contre, pour en revenir au <ou> et au <oi>... donc du coup le <oi> c'est pareil / parce que y a un <oi>... elle fait le <oi> comme ça {début du geste BM : doigts en "museau de chien"} / alors du coup moi je leur dis : y a le <o> {geste du [o] : le pouce forme un anneau avec les autres doigts} et puis y a le <oi> {même position que pour le [o] mais l'index se dresse}... bon, sauf que moi j'ai tendance à faire <oi> comme ça {même chose mais l'anneau du <o> s'étire légèrement comme dans la position BM "museau de chien"}... on peut imaginer... je leur dis : on imagine le <o> et le <i>, donc ça fait <oi>, d'accord ?
- 76 GS d'accord
- 77 LB bon / alors, pas confondre avec le [p] {geste BM}, hein, qui pète {insistance sur le [p] initial}... et alors l'oie aussi... je dis : ben, on dirait une tête d'oie {doigts en position du "museau de chien"}, quand même hein, tu vois hein, c'est un peu... comme ça / donc voilà / mais le... ils s'en souviennent bien aussi
- 78 GS et y en a aucun qui t'a... qui a été gêné par le fait qu'on fait donc... / le premier {début du geste <oi>, commun au geste BM et au geste personnalisé} on peut reconnaître... bien fermé... / quand on ouvre... si on ouvre toute la main {deuxième partie du geste BM} ça renvoie au [a], si on lève le doigt {deuxième partie du geste personnalisé} ça renvoie au [i]... et du coup on sait plus... est-ce qu'on renvoie à l'écriture ou est-ce qu'on renvoie au son ? / puisqu'on voit bien <o-i>, mais on entend bien [o]-[a]
- 79 LB ouais, ouais ouais / alors euh... c'est vrai qu'y en a certains, quand on cherche le son le son [wa] dans des mots, y en a certains qui me disent : ah, j'entends [o] j'entends [a]... voilà / alors là, à un moment donné, faut bien dire : ah ben oui, mais dans le mot <roi>, c'est [wa] / c'est vrai que ça fait [o]-[a], mais très vite ça fait [wa] comme ça / voilà quoi, à un moment donné, faut bien...
- 80 GS tu l'avais signalé {lors de l'entretien précédent}, hein, que lorsqu'il y avait des étrangetés graphiques... grosso modo, on le repousse à ultérieurement quoi
- 81 LB oui, c'est ça, hein / c'est-à-dire que moi je... j'estime que déjà on dégrossit bien... on voit quand même au moins une bonne vingtaine de sons... bon, ils arrivent, ils sont quand même armés, hein, au CP / c'est vrai que mes collègues elles me disent : wouah, on sent que y a un énorme travail de phonologie, c'est... / c'est génial parce qu'au moins elles travaillent avec des enfants qui quand on parle de son... quand même la lecture, hein, c'est à la base donc...
- 82 GS d'accord / donc ils connaissent le principe... grosso modo, le principe alphabétique, et ils décodent, même si après ils vont voir qu'il y a des variantes, des complications...
- 83 LB c'est ça
- 84 GS y compris les... je sais pas moi, les...
- 85 LB voilà / et que je leur dis, hein, de temps en temps... voilà, parce qu'on écrit et que je leur dis : ah ben là je mets un <s> parce qu'il y en a plusieurs, etc / après, je t'avais parlé de ce petit jeu, quand je leur dis : on va lire
- 86 GS j'allais te le dire, ouais {rires}
- 87 LB voilà / hein, parce que ça ils adorent hein / on va lire, ça... ahh {elle imite les élèves extasiés} / ah ouais, là ça y est, ils se sentent déjà au CP, hein

15:00

- 88 LB donc... d'installer quatre enfants comme ça devant euh... voilà, les élèves... et puis chaque enfant, de gauche à droite... donc évidemment je les dispose dans le bon ordre... donc moi je fais toujours à l'envers, hein... voilà / et puis donc je glisse dans l'oreille de chacun des... dans l'oreille de chaque enfant, un son / donc par exemple y en a un qui va faire le [p] {murmuré, comme à l'oreille de l'élève}, l'autre le [i]... il va montrer le... voilà / alors eux ils... ça marche super bien / et alors, de temps en temps on l'écrit au tableau / donc, alors, la première elle nous a fait le [b], donc qu'est-ce que j'écris ? / alors, <b> / et là [i] / et là [ʃ] / ah oui, comment ça s'écrit déjà le son [ʃ] ? / le <c> avec le <h>... voilà / et là le <e>, etc / ben je dis : voilà, on écrit <biche> / alors y a des mots des fois... évidemment par exemple si on écrit <bateau>, [b], [a], l'autre qui fait [t], et le dernier qui fait [o] / donc j'écris d'abord <bato> comme ils me disent
- 89 GS en phonétique
- 90 LB en phonétique / alors je leur dis : oui oui, là je lis [bato], mais si vous l'écrivez comme ça, ça fait une faute, voilà / parce que c'est pas le bon [o] / voilà, il faut l'écrire avec <e-a-u>
- 91 GS donc, grosso modo, qu'il y aura une deuxième couche d'apprentissage
- 92 LB voilà / mais je... je leur dis : houlalà ! je dis : ça c'est très compliqué, vous verrez ça au CP, mais déjà, voilà, vous avez écrit [bato] / voilà
- 93 GS voilà / donc ça, tout ça tu me l'avais dit {lors de l'entretien précédent} / qu'est-ce que j'ai encore là {je consulte les notes du premier entretien} que tu n'as pas évoqué ? / des petits détails... par exemple que les signes sont faits chez toi toujours avec une seule main
- 94 LB oui / voilà, je trouve ça... je préfère... voilà / ça suffit...
- 95 GS ... pour unifier...
- 96 LB parce que ça... oui oui, ça parasite un peu quand il faut deux mains / et puis au départ c'est surtout aussi parce que, tu sais, à un moment donné... je le fais un peu moins mais je leur fais jouer... je les faisais jouer sur des syllabes / et je fais des petits... des petits challenges / c'est-à-dire je leur... je prends deux... deux copains, face à moi... enfin... face... ils se font face...
- 97 GS voilà / l'autre jeu / tu m'en avais parlé aussi
- 98 LB moi je suis là, ils se font face, et tous les petits copains ils sont {elle désigne un auditoire imaginaire}... alors, en public... et ils ferment les yeux, et c'est le premier qui me fait, par exemple [ʃo] / attends {elle ferme les yeux et imite un enfant qui fait les gestes correspondants : [ʃ] d'une main, [o] de l'autre}... voilà, le premier qui me fait le [ʃ] et le [o], en fermant ses yeux parce qu'il faut pas copier sur le copain, il a un point, et je fais un petit... un petit match entre... / voilà, sur trois points / alors ça ça les stimule bien, ça dure... quinze secondes et puis voilà / ça... ça tourne, je fais trois-quatre matchs comme ça, ils adorent / voilà, et alors c'est pour ça que j'avais inventé... voilà, je trouvais ça important qu'ils aient qu'une... qu'une main... parce que, voilà, ils pouvaient me faire une syllabe
- 99 GS ils peuvent produire les syllabes simples
- 100 LB voilà
- 101 GS d'accord
- 102 LB et euh... voilà / mais... j'ai un petit peu arrêté... / alors, je le fais hein, mais j'ai un petit peu arrêté parce qu'il y avait une copine qui... enfin, une collègue qui m'avait dit : bon, attention parce que le [pa] {gestes correspondants : [p] de la main droite, [a] de la main gauche}, ça peut être [ap] aussi... / tu vois ? / le fait de montrer [pa] {[p] de la main droite, [a] de la main gauche}, et après de montrer [ap] {[a] de la main droite, [p] de la main gauche}... bon / donc, si tu veux...
- 103 GS tu peux décider quelle est la main qui commence...
- 104 LB oui / oui oui oui / mais enfin, comme droite-gauche est... des fois encore compliqué à leur âge... donc voilà / mais je... ça m'arrive, hein, de le faire, de toute façon / là c'est juste dans le petit match... voilà / par contre, ce que je fais beaucoup aussi... sur la fin de l'année, c'est l'ardoise / on... je prends le... j'ai un puzzle, tu sais, avec l'alphabet, je montre chaque lettre, ils me lisent chaque lettre, et après je leur dis : voilà, on va jouer, on va écrire avec... le [b]... alors, vous m'écrivez [ba], vous m'écrivez [bi], puis maintenant vous m'écrivez [biba], vous m'écrivez

- [babi], etc, tu vois / et donc petit à petit...voilà / ils découvrent, hein / parce que c'est vrai que des fois {rire}... ils sont marrants parce que ils ont l'impression qu'ils savent pas, tu vois, et puis d'un seul coup : ah ben oui, j'ai écrit <do>, <domino>... ou d'autres syllabes... mais, tu vois, <papi>... je sais écrire <pipo>... je sais écrire <popo>... donc petit à petit ils vont... ils s'impressionnent eux-mêmes / enfin, tu vois / parce que au départ c'est tellement un jeu que... bon, au départ ils suivent... ils me font plaisir, quoi... voilà / et puis après bon, ils... ils acquièrent... voilà, une autonomie par rapport à tout ce qu'ils ont acquis, quoi
- 105 GS et dans ces activités là, s'ils les font de façon dirigée, ou même peut-être spontanée, ils utilisent les gestes pour s'épauler, ou est-ce qu'ils passent directement à l'écriture ?
- 106 LB alors, ils... y en a qui utilisent les gestes, je les vois, et y en a qui sont déjà... / alors, ceux... / et y en a qui réussissent sans faire les gestes / par contre des fois ils peuvent être bloqués / donc : ah ! [b]-[b]-[b]... comment ? [b]... je dis : fais le geste / ils vont faire ça {geste BM du [b]}, tac ! et ils vont avoir l'image / hein, l'image de la lettre qui va revenir, tu vois / donc, c'est pour ça que je leur dis toujours : fais le geste / parce que quand on fait le geste, ben on retrouve... voilà, on retrouve la lettre / alors des fois c'est très facile parce que c'est... bon, le [a] {geste BM} ou... mais si c'est le <j>, c'est vrai que c'est la joue {geste BM du [ʒ]} où l'index vient pointer la joue}... donc faut penser que c'est la canne {de l'index, elle trace en l'air la figure du <J>}, qui n'a rien à voir... / mais par contre, si c'est le [m] {geste BM où pouce, index et majeur sont appuyés sur la table}, ben c'est super parce que là on... voilà, on la voit, quoi
- 107 GS dans la méthode Borel-Maisonny, ils évoquent le point du <j> pour le... le point sur la joue
- 108 LB ah ! oui... ouais
- 109 GS je sais pas si ça marche ou pas...
- 110 LB ben, écoute, de toute façon euh... voilà, comme on disait c'est quand même une forme de conditionnement
- 20:00
- 111 LB donc il suffit qu'on fasse... {geste BM du [ʒ]} ting ! {sur une note aiguë} tu vois, qu'on leur dise : je fais le point du <j>, ting ! tu vois / puis après on fait : ting ! <jjj> {prolongé et prononcé sur la même note aiguë que le "ting"} / et alors... et puis au bout d'un moment... voilà
- 112 GS voilà / qu'on crée une association qui finisse par devenir naturelle, alors que...
- 113 LB oui ! voilà
- 114 GS tu avais évoqué aussi pour le [t] l'histoire de la tétine...
- 115 LB oui, voilà, aussi... voilà, la tétine
- 116 GS avec l'index dans la bouche et la barre verticale...
- 117 LB voilà / et on joue, voilà... mais on prend le temps, c'est ça qui est bien en Maternelle / tu vois, on prend le temps... là on leur fait plaisir et puis, ben tu t'aperçois que ça... que ça marque quoi, tu vois, les esprits... donc c'est bien / c'est très... ah non, moi je suis ravie de cette méthode hein, ça c'est sûr...
- 118 GS tu avais dit, alors au début, que tu avais travaillé avec le "A" carrément écrit dans la main...
- 119 LB oui / alors ça c'est... alors ça c'est parce que tu vois moi j'ai...
- 120 GS toujours pour créer des images qui marquent...
- 121 LB oui / et puis j'ai... je suis bourrée d'habitudes / et puis surtout d'habitudes qui fonctionnent bien / c'est-à-dire que moi... je crois que c'est le premier jour de classe, ou même... ou le deuxième, au plus tard... et euh, voilà / on travaille déjà sur le... le <A>, et donc je leur écris dans la main / alors c'est vrai que ça les... ah, ça les étonne quand même / parce que d'habitude on n'a pas le droit de s'écrire dessus, hein... ouais / mais moi j'écris la lettre <A>, et ils me montrent tous <A> {elle lève la main paume en avant}, puis je dis : on ouvre grand la bouche... et le <A> / par contre, c'est la seule lettre que j'écris de toute l'année, tu vois / mais c'est mon entrée en matière / voilà, je... je marque le {rire}... le début de... de l'apprentissage
- 122 GS tu m'avais dit, puisque tu me dis que tu commences par le <a>, que ta progression, de toute façon, elle correspondait... elle était sur... grosso modo calquée sur l'alphabet, même si c'était pas vraiment systématique

- 123 LB oui... c'est-à-dire que... alors, en début d'année... tout de suite le <a>, comme je te disais / rapidement le <i>... le <i> il vient dans la semaine parce que c'est vrai que... bon, hein / le <i>, le <o>...
- 124 GS d'abord les voyelles
- 125 LB voilà / <i>, <o>... surtout <i-o> / parce que c'est tellement facile, hein / le <i> ils le connaissent avec son petit point, le <o> c'est... voilà, c'est ce rond {geste BM}, voilà / donc, très rapidement, en une semaine on a le <a>, le <i>, le <o> / et puis après, ben, je me suis dit : bon faut prendre d'autres... je me suis dit : quelle progression je prends ? / moi j'ai l'habitude de faire un... un abécédaire, tu l'avais vu hein, mon cahier... voilà / j'ai dit : bon, ben voilà...
- 126 GS avec les lettres décorées...
- 127 LB voilà / lettres décorées... on écrit la lettre en attaché, en script, voilà / on colorie le mot, l'illustration... voilà / j'ai pas... si tu veux, j'ai pas été plus loin / j'ai dit : je suis lettre par lettre comme ça je suis sûre de balayer, de pas en oublier, et puis euh... et puis voilà / comme ça ils collent... je t'avais montré hein... tu sais, j'ai préparé le cahier, donc il y a l'emplacement... comme ça ils apprennent déjà aussi à... à repérer la place... voilà, coller au bon endroit, donc il y a tout ce travail...
- 128 GS tu m'avais dit que tu ne t'interdisais pas, s'il y avait une... tout d'un coup une lettre qui apparaissait, je sais pas moi, le <s> peut apparaître beaucoup plus tôt...
- 129 LB oui
- 130 GS ... de déroger à la règle
- 131 LB oui / alors, si elle apparaît plus tôt... ben, si elle arrive plus tôt, je leur dis... mais je leur dis des fois : on la verra plus tard / mais si elle arrive pour une raison ou pour une autre je leur montre, je leur dis : on apprendra... on l'apprendra plus tard / alors, on en fait quand même, hein, histoire de... voilà / mais après on reprend quand on... on est dans notre... dans notre abécédaire
- 132 GS je voudrais te parler de deux choses encore (...) / {je consulte les notes de l'entretien précédent} <c> magique... ? / je me rappelle plus trop...
- 133 LB ah oui
- 134 GS parce que c'est la lettre qui change de...?
- 135 LB alors, oui / alors pourquoi je... ? / alors, ben parce que j'aime bien dire "magique", parce que {mimique d'étonnement}... bon, alors tout de suite {rire}, ils se disent : qu'est-ce qui va sortir du tableau ? / tu vois, donc... donc voilà, j'aime bien, je dis : là, voilà, le <c> est magique parce que il est capable de... de former trois sons... de donner trois sons / voilà... donc le [k], le [s] et le [ʃ] / voilà... mais on les... voilà, mais je leur dis euh... voilà, celle-là elle est magique / alors, après je me suis dit : oui, mais alors tu dis ça, mais c'est compliqué parce que le <a> aussi est magique... il fait [ɛ], il fait [o]... y en a plein des lettres magiques / alors... en fait je m'aperçois quand même que dans... sur l'année, si tu veux, y a vraiment des lettres dont on a besoin... voilà, le <c> c'est vrai qu'il est... il est pénible, hein, il nous fait des [k], des [ʃ], des [s]...
- 136 GS et puis y a la cédille...
- 137 LB ... et y a la cédille ! donc... bon, elle d'emblée elle est magique ! / bon, le <a>, euh... voilà / tu vois, donc des fois c'est... c'est... bon / et ils m'en veulent pas, ils disent pas : ben dis donc {elle prend une voix enfantine}, tu m'avais pas dit que le <a> était... était magique alors que dis donc on en bave avec les [ɛ], les [o], les [ã], les machin... voilà / donc, si tu veux c'est des petits termes comme ça, euh...
- 138 GS et est-ce que tu utilises la magie pour le <g> aussi ? / parce qu'on a...
- 139 LB alors le <g> aussi, voilà, pour moi il est magique
- 140 GS d'accord
- 141 LB mais par exemple le <p> je dis pas qu'il est magique / pourtant il fait [f], mais je le dis pas / enfin, je le dis pas parce que... pfff... y en aurait tellement à dire, sinon / je dis les choses principales, et puis si on est obligés, ben je dis : voilà, le <p> lui aussi il est magique / mais eux ils aiment bien... euh, c'est marrant parce que chaque année, tu vois, on arrive à peu près, euh... toujours à... au même état de fait / tu vois, par rapport... parce que c'est vrai que c'est... c'est



rigolo... enfin, c'est intéressant tout ce que tu me poses comme questions, mais c'est vrai qu'il y a des... des choses où on se pose pas trop la question parce que... euh, voilà, ils ont compris que... ben, y avait des lettres magiques / alors même si elle nous a pas dit que le <a> était magique... de toute façon, d'un seul coup ils vont le découvrir, ils vont...

25:00

- 142 GS voilà
- 143 LB et... et de même que, tu vois, moi j'ai des feutres Velleda... tu sais, on efface... donc j'appelle ça des feutres magiques / en disant : attention ! feutres magiques ! on y fait attention ! ça coûte quand même cher, faut les boucher / et puis feutres magiques, ouais, c'était pas mal / et finalement je les appelle "feutres clic"... ben parce qu'il faut que ça fasse clic quand tu le fermes, tu vois / parce que je trouve que c'est une meilleure image / c'est-à-dire que le plus important pour moi, c'est qu'ils le bouchent {rires} / et donc, clic / donc on dit : t'as cliqué ? t'as fait clic ? / voilà
- 144 GS c'est une image utile...
- 145 LB une image utile, voilà / parce que, bon, de toute façon, qu'ils soient magiques ils s'en aperçoivent... c'est... voilà / donc je mets, tu vois, un accent sur des choses qui m'intéressent
- 146 GS d'accord / qui vont être pratiques pour toi, et pour eux
- 147 LB oui
- 148 GS (...) tu avais évoqué {lors de l'entretien précédent} leur matériel / donc, le cahier... les cahiers d'élèves, avec étiquettes collées, mots référents et les fiches des différentes graphies...
- 149 LB oui
- 450 GS puis, l'affichage de l'alphabet / ça on l'a évoqué aussi
- 151 LB oui
- 152 GS euh... cahiers d'élèves... j'avais noté ça de façon très schématique, c'était...  
(...)
- 153 LB le fameux cahier... voilà / eh bien euh... donc, au cours de l'année ils utilisent...
- 154 GS une histoire de "maison" aussi, où tu mettais...
- 155 LB (...) voilà / un petit... un cahier où ils travaillent ce jour-là sur deux sons... que j'ai choisi un peu... j'ai pas forcément énormément réfléchi... / en début d'année, bon, je prends le [a] et le [i] parce que pour moi... voilà / mais j'avoue que c'est pas toujours facile parce que... tu vois, j'ai pas pris des mots avec une seule consonne... enfin, une seule syllabe / donc c'est pas seulement <le chat>, ça peut être <la souris>, donc faut chercher le [i] dans ce... dans la... voilà / mais j'ai... voilà / donc au départ c'est plus facile, y a le [a], le [i], après je... en général j'enchaîne avec le [o], et... je crois que c'est le [œ], et puis après je commence les consonnes / voilà, mais c'est... y a le [g] et le [ʃ]... j'aurais pu faire un [s] et un [ʃ], ou un [z], tu vois, des chose plus pointues... / comme je les mets quand même en autonomie... beaucoup en autonomie, j'ai... si tu veux, je veux que ce soit aussi pour eux... bon... quelque chose de... voilà, qu'ils puissent réaliser quand même tranquillement
- 156 GS tu veux qu'ils aient des oppositions nettes, et pas de... des espèces de flou... pas [ʃ]-[ʒ] par exemple
- 157 LB oui, voilà / oui oui oui / c'était... c'était volontaire / tu vois, je préfère le revoir avec eux en grand groupe et qu'on travaille, tu vois... plutôt que en petit groupe où là ils sont plus en autonomie, moi il faut que je circule, donc... voilà
- 158 GS c'est-à-dire que les discriminations fines seront faites après...
- 159 LB oui, voilà / on le fait plus en grand groupe
- 160 GS ... mais pas en autonomie
- 161 LB voilà / avec des... des jeux de... / (...) non, mais c'est vrai que finalement vraiment ce qui est... tellement important, et puis ce qui... ce que je t'avais dit, moi je suis quelqu'un... après, c'est vrai que, bon, chaque enseignant a sa perception, sa façon d'être... donc moi je suis beaucoup dans le physique, dans l'expression, tu vois, on chante beaucoup hein... on {les enseignantes de l'école} est en chorale... donc si tu veux, tout ça c'est très lié aussi, tu vois / on joue beaucoup



sur {posture et mimique expressives}... mais voilà, le corps, on articule... enfin voilà / on scande, tu vois, on déforme des petites... des petites poésies / au départ... j'aime bien commencer moi au départ... c'est "ah ah, qui est là ? c'est le chat qui va danser le cha cha cha", voilà / le "oh oh, qui est lo ? c'est le cho qui va danser le cho cho cho", etc / et ils trouvent très très rapidement quoi, c'est... même moi ils m'épatent, parce que je trouve ça des fois un peu compliqué et... voilà / et on déforme plein de mots, voilà, on met que des [i] dans le mot "

162 GS ce sont des exercices articulatoires, ça

163 LB voilà / et puis voilà, sortir... voilà / et après... c'est vrai que c'est un tout, quoi, c'est un tout / c'est-à-dire que même des fois, je raconte une petite histoire et puis... on cherche un mot parce que je leur dis : holalà, cette jeune fille qu'est-ce qu'elle est... puis ils savent pas, alors je leur fais le [e] {signe BM}, puis après [pa], [t] [t] [tã] {chaque son est accompagné de son signe BM}... ah ! "épatante" ! / voilà, voilà / des choses comme ça tu vois et ils... toujours y a... y a plein de mots qu'on... qu'on cherche par ce que voilà, à un moment donné je vais leur dire quelque chose pour qu'ils enrichissent un peu leur vocabulaire / des fois je dis : ah, elle est chouette, elle est... alors ils cherchent {gestes BM : [s] [y] [p]}... "super" / oui, elle est super / elle est {gestes : [m] [a] [ɲ] [i]}... allez, allez... alors ils savent pas... alors je suis là {gestes accompagnés des mimiques articulatoires très poussées}... "ma...", "magnifique" ! / oui, voilà / et tu vois, ça repart, tu vois  
(...)

164 LB mais on... on... c'est notre mode de fonctionnement, tu vois, c'est pas uniquement...  
30.00

165 GS de toute façon, depuis que je travaille là-dessus, je me rends compte que la méthode elle est... moi je trouve, très intéressante, mais en même temps elle a des zones de flou, et tous ceux que je vois, en fait... la retravaillent complètement / y a des choses que certains... par exemple, je t'ai dit, l'histoire du [b] et du [d], y en a certains qui sont... fans de ces deux signes, et d'autres qui les proscrivent / et en fait je me rends qu'il y a une variation très très forte / par contre, ce qu'il y a de commun jusqu'à présent, dans tous ceux qui... c'est vraiment le... ce... je crois que les gens font beaucoup plus qu'ils ne le croient / je pense que là-dedans tu mets beaucoup de toi, en plus de la méthode, et je pense que c'est ça en fait qui marche encore le mieux

166 LB ben oui, je pense que... voilà / c'est vrai que c'est... si tu fais cette méthode et puis tu fais : bon [b] {signe BM}, [b] il est là {ton et expression neutres}... euh, voilà, le [d] il est là {geste BM ; ton et expression neutres} / bon, ben, tu sais le gamin il est là {expression d'ennui} : qu'est-ce qu'elle me dit ? [b]... voilà / si tu l'as vécu, le [b] {geste BM, avec expressivité} : ouais, là on a un petit bébé, là, et tout... / tu vois, quand on joue vraiment le truc, ben voilà, ça y est, le [b] on sait qu'il est là, il est pas... il est pas là {geste BM du [d]} quoi, tu vois / donc euh... oui, c'est ça, je... tu sais je m'en rends compte avec l'expérience, des fois tu dis... tu dis... la base quoi / la base elle est... elle est là, elle est simple mais faut... voilà quoi, le...

167 GS il faut qu'ils y entrent avec... avec bon cœur et avec...

168 LB ... avec ce qu'ils ont, ce qu'ils ont / et qu'est-ce qu'ils ont ? ben ils ont leurs petits yeux, leur vécu, leurs petites histoires, parce qu'ils sont toujours dans des histoires les enfants / c'est vrai qu'un enfant... moi je... bon, t'as vu mon grand là de dix ans, tu le regardes... mais... mais il est tout le temps dans ses histoires... il chante ou il se fait ses... ses histoires... et les petits, alors là, n'en parlons pas, ils sont, hein, dans... / tout le temps : on fait ci, on fait ça... / et... et finalement cette méthode, on fait des petites histoires, on crée des petites histoires toujours, tu vois

169 GS des petites saynètes, oui

170 LB des petites saynètes

{PB me montre le CD réalisé en 2004 dans le cadre de l'Unité Pédagogique d'Insertion du collège Arthur Rimbaud de Montpellier avec Roman, un enfant autiste de 14 ans, "Ma méthode de lecture"}

- 1 GS donc en fait c'est la méthode de... je commente en même temps, hein... la méthode avec les cartes (YuGiOh)... je vais te demander comment tu les as choisies...
- 2 PB il avait toujours... un gros paquet de cartes... / il fallait des mots clés pour les sons que je voulais travailler / {nous regardons la carte [a], la "carte du Magicien"} la carte plus le texte... j'ai pris celle-là parce qu'on peut travailler le [a] avec / s'il me parlait de... je sais pas... je lui disais : non, c'est pas possible, on n'entend pas le [a] / il savait sur quels phonèmes je voulais travailler, et lui il me faisait des propositions / et alors, y avait une négociation parce que parfois... parfois lui il voulait travailler sur tel personnage et moi je lui disais que c'était pas possible / donc négociation déjà à ce niveau-là
- 3 GS mais il était toujours... ça signifie quand même que la perception du son et le mot de la carte... la relation, il la faisait sans difficulté ?
- 4 PB ah oui, ah oui oui / pourtant il était capable, il était tout à fait... après, le problème c'était la motivation... c'était pas tellement la compétence du gamin, c'était la motivation / et avant de faire ce travail-là, rien / parce que le... je prenais la suite d'un maître qui travaillait avec une méthode... / avec un nouveau maître, il allait pas retrouver la même méthode et... nous le lien qu'on avait fait... j'ai essayé, j'ai insisté, ça marchait pas et... il fallait lui proposer autre chose / donc c'était ce travail individualisé / il n'acceptait pas de travailler, on lui proposait rien / c'était l'enfer
- 5 GS et d'où est venu le déclic ?
- 6 PB ben, le déclic c'est... ça a été que quand il a vu que j'avais commencé sa page avec sa... il avait sa photo / ça l'a intéressé de voir que son visage apparaissait et que... après, la mise en projet ça l'a... ça l'a quand même interpellé
- 7 GS et les cartes ?
- 8 PB alors, les cartes c'était... il s'imaginait pas que c'était possible de voir ses cartes à l'écran / donc, quand j'ai pris la photo, que j'ai fait l'acquisition de la carte, qu'il a vu sa carte à l'écran avec un début de texte à côté, il s'est... là il a... il a découvert un nouvel univers / et y avait aussi la possibilité de faire de changer le cadre avec des nouvelles forces, comme ça il pouvait avoir les forces... les augmenter... les...
- 9 GS parce que c'est marrant... bon, enfin, je suis pas expert des autistes mais... on dit souvent que quand ils ont créé une routine... on va pas changer... essayer de faire à peu près pareil... / alors que là c'est carrément quelque chose de complètement différent, quoi
- 10 PB voilà / c'est à la fois différent et à la fois dans son univers
- 11 GS ... mais il va retrouver ses trucs là {les cartes YuGiOh}
- 12 PB s'il y avait pas eu ça, s'il y avait pas eu la carte... enfin, un morceau de carte, on n'aurait jamais pu faire ce travail
- 13 GS pour quels apprentissages ?
- 14 PB ça c'était aussi la négociation / on avait la carte, mais on travaillait vraiment sur ce...
- 15 GS je te pose la question parce que on pourrait à la limite trouver une correspondance entre le geste de la main là {sur la carte du Magicien} et le [a] {geste BM}... on pourrait...
- 16 PB non, pas du tout / pas du tout / pas du tout / et il est... moi justement je voulais m'en détacher, du geste, parce que... il avait appris avec... avec la méthode gestuelle et... le gamin, il avait quelques gestes, il ne progressait plus et... et il était freiné par... par ces gestes-là / c'est-à-dire que... il décomposait trop, il...
- 17 GS ça le ralentissait...
- 18 PB donc ça le ralentissait / donc moi mon travail ça a été d'essayer de lui faire... enfin, de lui faire

oublier ou de lui faire...

- 19 GS vous avez travaillé uniquement sur le système de... de phonèmes mais la gestuelle a été évacuée
- 20 PB moi je l'ai évacuée / je l'ai évacuée en essayant de lui faire découvrir un autre aspect, quoi, de...
- 21 GS tu as gardé l'idée quand même que quand on travaille un phonème on travaille sur les ressentis, ou pas ? ou on est vraiment...
- 22 PB ben, il avait... pour moi il avait quatorze ans, et donc j'estimais qu'il avait suffisamment de matière (...) pour qu'on puisse éviter de redémarrer quelque chose à zéro / je me disais : il suffit de trouver la bonne idée ou la bonne accroche pour lui faire franchir une étape supplémentaire / pour moi ça a été... c'était mon pari, hein.. ça a été...
- 23 GS ça signifie qu'il avait pas... a priori il avait plus de problème articulatoire, de discrimination de sons...
- 24 PB il était capable de basculer... dans la lecture...
- 25 GS alors, je vais en finir avec ça, parce que... comme on est partis de ces gestes-là {les gestes BM}...
- 26 PB y a pas eu d'entrée du tout
- 27 GS d'accord
- 28 PB disons... donc, à un moment donné dans son histoire, c'est la méthode qui a fait, euh... mais en même temps, il arrivait plus à dépasser ça, donc il fallait...
- 29 GS il a fait des paliers, quoi / donc il fallait passer à un autre palier
- 30 PB donc...c'était bien, à un moment mais euh...
- 31 GS du coup, la question que je me pose c'est : pourquoi tu as gardé les... les images des gestes {le répertoire des "phonèmes" comprend les gestes BM ; ils renvoient par lien interactif aux fiches de Roman, où figurent les cartes YuGiOh adaptées} ? / pour euh... l'ancrage... ?
- 32 PB il était tellement imprégné de tout ça que... il fallait que je reste un peu dans son univers / donc si... le moindre mot, euh... par exemple le mot "ami", il faisait quand même le geste... / il a un petit peu évolué, quoi
- 33 GS sur quoi ? / sur une année ?
- 34 PB j'ai eu la... je l'ai eu pendant une année scolaire, oui / et le... si tu veux avoir des précisions sur l'évolution, je les ai... des archives, des synthèses de réunions... avec des pédo-psys, avec l'orthophoniste...
- 35 GS ce qui m'intéresse c'est : comment il y a eu ces différents paliers et comment, à la limite presque, il s'en est débarrassé puisqu'il est arrivé au stade dans lequel la... la gestuelle n'est plus nécessaire / en fin il l'utilisait plus du tout ? ou c'était, euh...
- 36 PB en fait, c'est difficile parce que... je sais pas... ils ont tendance à régresser pour reprendre des habitudes un petit peu qui les... qui les rassurent / alors, lui par exemple, quand on faisait, euh... quand on faisait ce travail, par exemple (...), après avoir conçu le texte et après l'avoir rédigé... à... à des invités qui venaient dans la classe, il le lisait pratiquement sans faire de gestes... mais en vérité... est-ce qu'il le savait pas par cœur ? / y a ça aussi...  
{nous visionnons le CD interactif et écoutons la bande sonore}
- 37 GS c'est lui {Roman} ?
- 38 PB la voix qu'on entend ? / oui  
(...)
- 39 GS et ce que tu disais, que les gestes reparaissaient quand il était en difficulté ?
- 40 PB ça, y avait pas de gestes
- 41 GS ce sont des difficultés intellectuelles comme tu dis, de situation, je pense / même si c'est certainement pas la même échelle, hein
- 42 PB et la petite voix qu'on entend {une voix de fillette}... / là, je pourrais aller dans l'UPI {il navigue dans le menu du CD-Rom}... / on appelait ça de l'intégration inversée / c'est-à-dire, elle enregistrait les voix des... des phonèmes
- 05:00
- 43 GS et la gamine, si j'ose dire, elle y gagnait quoi, elle ? / c'était juste pour...

- 44 PB elle aidait / c'était censé aider l'UPI  
(...)
- 45 PB là, c'est plus la fille qui enregistre le son... le phonème, c'est lui {Roman} / parce qu'il voulait le faire, au bout d'un moment  
(...)  
{nous revenons au répertoire des "phonèmes"}
- 46 GS tu as gardé strictement l'entrée classique des phonèmes Borel-Maisonny... / comment il prononce le <x> ?  
{PB clique sur le <x> et la fiche correspondante s'affiche ; on entend la voix de Roman disant le texte et l'accompagnant d'une série de [ks]-[ks]-[ks]}
- 47 PB donc là c'était "Exodia" {la carte créée par Roman pour le <x>}, la...
- 48 GS (...) mais y a des <x> qui sont... comme dans <exemple>... / pas de travail systématique là-dessus ?
- 49 PB mmh... j'ai dû faire un choix là-dessus
- 50 GS tu as laissé...
- 51 PB j'ai dû faire un choix / {nous continuons à visionner les cartes, notamment la carte "Exodia", que Roman a composée lui-même en assemblant des éléments de cartes préexistantes} plus personne voulait jouer avec lui parce que, comme il trafiquait ses cartes... {rires} le jeu devenait impossible / et... les symboles c'était...
- 52 GS ouais... un kaléidoscope
- 53 PB y avait que lui... / il sélectionnait les cartes... et après il recopiait les noms, et après...
- 54 GS il était totalement investi dans le support
- 55 PB oui / à un moment j'ai même eu peur parce que j'avais... j'avais peur que le... de décupler sa motivation pour les cartes YuGiOh, alors que je voulais essayer de... de l'aider à s'en détacher
- 56 GS voilà / c'est la question que j'avais : comment, euh... comme après il a fallu qu'il se débarrasse des gestes, comment il a fait pour se débarrasser des cartes, après ?
- 57 PB il s'est pas vraiment débarrassé des cartes / y a une période où on a eu la règle qui faisait qu'il pouvait les sortir pendant la séance parce que c'était... c'était dur pour lui / et en fin d'année, il les... il y avait négociation permanente / mais c'est devenu tellement... compliqué pour lui de... de s'occuper de ses cartes ou de négocier, que... il est passé à autre chose en fin d'année
- 58 GS ouais ouais / je les prends, après je peux juste toucher, après je peux juste y penser...
- 59 PB ouais / mais c'était... c'était... un long long cheminement
- 60 GS après... je sais pas comment il a fait sa scolarité, en tout cas apparemment il a pas eu de problèmes de lecture / d'écriture ?
- 61 PB on va dire qu'il est sûrement... il... / je l'ai revu à quinze ans, c'est-à-dire pratiquement un an avant de terminer sa scolarité, la première chose qu'il m'a dite c'est : tu te rappelles le CD-Rom qu'on avait fait ? parce que...
- 62 GS ça l'avait réconcilié avec la lecture, et avec le monde de l'école, quoi / pas forcément...
- 63 PB grâce à ça et grâce à d'autres projets, parce qu'y a pas eu que ça... / ils sont allés à la neige par classes d'âge... / dans l'année, y a eu des choses pas mal / et en fin d'année son rôle c'était de surveiller quand quelqu'un arrivait, pour ouvrir le portail
- 64 GS et est-ce que les autres gamins de la classe ont adhéré ?
- 65 PB il y en avait qui faisaient semblant de téléphoner et qui étaient pas dans un... / là y a quand même...
- 66 GS y avait pas... ils s'empruntaient pas les différents trucs
- 67 PB non / non non / et personne n'acceptait de jouer avec lui ou n'était capable de... / il était... c'était pas tourné vers les autres
- 08:00 {interruption}  
(...)
- 68 GS donc, je disais que je voulais pas faire de forcing mais... comme mon entrée moi elle était sur la méthode Borel-Maisonny... / là en fait c'est... paradoxalement c'est... tu as utilisé la méthode

- Borel-Maisonny pour en sortir, quoi
- 69 PB exactement  
(...)
- 70 PB c'était... niveau moyen du groupe, CE2 / c'était une UPI et donc on allait du non-lecteur à un enfant... de niveau collègue
- 71 GS il me reste juste une question subsidiaire / quand tu travaillais avec des enfants qui étaient dans la découverte de l'apprentissage de la lecture, est-ce que tu as toi-même utilisé soit la méthode Borel-Maisonny soit des technique proches ? / ou alors : qu'est-ce que tu faisais sur le fait de... le travail phonétique et phonologique ?... dans ta pratique à toi
- 72 PB déjà... quand j'ai fait le lien avec le maître précédent, je n'avais absolument aucune connaissance de cette méthode / j'en avais entendu parler mais je ne savais pas du tout ce que c'était / j'ai découvert ça... quand il m'a... quand le maître m'avait expliqué / donc je me suis acheté le bouquin, j'ai vu les gestes, j'ai appris les principaux gestes parce que déjà il fallait que je comprenne ce que le gamin voulait me dire quand il faisait les gestes, quoi ou... ce qu'il faisait / je les ai appris seul, et assez rapidement et j'ai... j'ai accompagné les premiers exercices avec l'orthophoniste... il fallait faire le lien avec les personnes qui s'occupaient de lui / mais en même temps la décision avait aussi été prise, avant que je prenne la classe, de trouver un moyen d'accompagner l'enfant pour se détacher de ça / donc moi c'était... j'étais dans un... un peu le... le paradoxe d'apprendre la méthode pour après...
- 73 GS pour la faire désapprendre...
- 74 PB pour l'aider à s'en détacher, voilà
- 75 GS d'accord / donc tu l'as pas utilisée comme outil d'apprentissage...
- 76 PB j'ai pas... pas longtemps
- 77 GS ouais / c'était comme... un outil de communication
- 78 PB voilà / voilà voilà voilà / il fallait que je le comprenne et... et ensuite il fallait trouver un moyen de lui montrer que je savais ce que c'était mais... mais pour aller vers autre chose / alors j'ai eu quelques séances... je me rappelle plus combien mais ce doit être dans les archives... où on a... un début de progression sur des... je pense que c'était sur les phonèmes complexes, parce que il avait les bases... il avait largement les bases, on va dire... d'un enfant de CP / (...) il lui restait des traces de "Marque-pages" {PB fait sans doute référence ici au manuel "Pas à page" chez NATHAN }... il y avait les trois tomes de la méthode Borel-Maisonny, plus (...), donc il... il jouait sur les deux méthodes / je travaillais avec lui sur le livre et l'orthophoniste utilisait la même méthode donc y avait un...
- 79 GS la méthode Borel-Maisonny ? / c'était la même... ?
- 80 PB avec lui, oui / enfin... pas que ça / mais ça faisait partie de.. de l'univers... qu'elle utilisait
- 81 GS et est-ce que tu sais pourquoi on lui a donné cette méthode là ? / est-ce que c'était parce que l'institut qu'il avait, c'était... sa bobotte ?
- 82 PB je pense pas que ce soit la bobotte de l'institut, parce que je crois que l'institut c'était quelqu'un... / après, il connaissait la plupart des méthodes et je pense que cette méthode elle a été choisie pour Roman, pour l'aider à... déclencher parce que il n'arrivait pas à démarrer en lecture / et donc il a... je pense...
- 83 GS et c'était par ailleurs... un travail avec les orthophonistes... ou est-ce qu'on a trouvé qu'il y avait quelque chose là-dedans qui pouvait le motiver ? / comme toi les cartes YuGiOh, quoi
- 84 PB moi je pense que c'est la... déjà, l'orthophoniste n'était pas l'orthophoniste qu'il avait depuis longtemps / elle a démarré en même temps que moi j'ai... j'ai démarré le... peu de temps avant en tout cas... et euh... / mais ce qui est sûr c'est que... c'est que un an avant ce gamin-là ne lisait pas du tout / et à quatorze ans, quand j'ai démarré, un gamin qui ne lit pas... c'est qu'il a déjà vécu un certain nombre de méthodes... et d'échecs... / et je pense que c'est l'institut qui était arrivé avec cette idée-là pour... alors, peut-être en communication avec la pédo-psy de la clinique (...)... il a apporté cette idée-là
- 85 GS parce que cet apprentissage... bon, je veux pas faire un travail spécialisé parce que c'est... les

autistes c'est tout un univers à part... / mais enfin c'est... il semble quand même que les autistes, une des difficultés... c'est justement des difficultés d'expression de la comm... de l'expressivité dans la communication / et autant les mimiques que... / or la méthode Borel-Maisonny suppose justement qu'ils maîtrisent un minimum... / alors, est-ce que c'est pas un peu paradoxal de leur faire travailler un truc qui leur pose des problèmes ? / ou au contraire justement... c'est parce qu'on le travaille que ça va un peu mieux... / je voudrais savoir comment ils ont pu penser à mettre en rapport l'autisme... enfin, cet autisme-là, parce que...

86 PB déjà... moi le peu que j'en sais aussi de cet univers-là, c'est que... on parlait de syndrome... je pense qu'on parle encore de syndrome / et de... de traits autistiques / et cet enfant-là, comme les autres, il... il avait peut-être pas tous les traits autistiques de... de l'enfant autiste type / et il interpellait les médecins, il interpellait le corps médical parce que, par rapport aux autres autistes il communiquait beaucoup / c'était là... particulier / il avait aussi ce... ce côté qui fait penser aux... aux autistes célèbres... enfin, en tout cas au moins par le cinéma... comme "Rainman" {le film de Barry LEVINSON, sorti en 1989 en France, dans lequel Dustin HOFFMAN campe un autiste doté de capacités de calcul stupéfiantes}... où il avait en tête son catalogue de deux cents cartes avec le nom et la puissance associée... voilà, il...

87 GS d'accord / et... parce que quand on l'entend parler, il a quand même un phrasé un peu particulier...

13:00

88 PB oui / oui oui

89 GS ... est-ce que c'est... est-ce qu'il avait... ça lui posait pas de problème pour la méthode... ? / par contre, j'ai remarqué qu'il s'applique... il a le phrasé un peu particulier, mais quand il tombe sur le phonème de la carte, on sent... on dirait qu'il s'applique et qu'il l'a travaillé

90 PB il insiste / il joue avec même, il chante... il chante un petit peu avec, quoi... il "rappe" un peu {rires}...

91 GS oui oui, y a un peu de ça / mais je pense que là aussi, y a le fait que... la méthode a... lui a peut-être permis... peut-être... de mieux travailler l'articulation... / ça, ce n'est qu'une hypothèse, hein...

92 PB alors après, pourquoi la méthode lui a permis ça ? / est-ce que le lien geste euh... art(iculation)... euh, parole... ? je... peut-être que pour lui c'était une façon de se centrer... mais... je sais pas

93 GS je sais pas / et puis on peut pas faire un diagnostic là avec si peu... (...)



- 1 LS moi je l'ai découverte, cette méthode, très jeune puisque mon grand-père était aphasique, hémiplégique avec une aphasie, et donc j'assistais toute petite aux séances d'orthophonie avec la méthode / donc je l'ai vécue déjà dès le plus jeune âge
- 2 GS ça c'était, donc, dans quelles années ? / parce que la méthode...
- 3 LS ben, moi, il est tombé malade un an après ma naissance / moi je suis née en soixante-treize, donc en soixante-quatorze et avant même le CP, je devais avoir quatre-cinq ans, j'assistais déjà aux séances d'orthophonie / donc moi je l'ai découverte pas du tout par le biais de l'école, mais plutôt par l'expérience personnelle, et surtout par rapport à ça, par l'orthophonie pas du tout par le... le langage ou... / donc euh... peu à peu... enfin, je l'ai complèt(ement)... je l'ai intégrée sans savoir, euh... sans l'analyser, sans savoir d'où elle venait etc, je l'ai intégrée puisque j'avais tous les sigles... tous les signes petite, déjà je savais parler à mon grand-père, on parlait avec les signes / et euh... et donc après je l'ai... ben j'y ai plus repensé, en tout cas dans le cadre du travail, et après, des années après j'ai démarré en région parisienne, donc j'ai fait sept ans de ZEP, et je suis revenue ici y a quatre ans / et quand je suis revenue, j'ai une amie qui me dit : je vais essayer Borel-Maisonny, est-ce que tu connais ? / on avait une classe de Moyens-Grands, donc je faisais des compléments de service / et je lui dis : ben oui, je la connais même très bien, mais j'ai jamais pratiqué en classe / elle me dit : oui, moi j'aimerais tenter / je lui dis : ben, écoute, sans problème / moi je te suivrai sur les deux autres jours puisque je la connais aussi / mais je... sans avoir étudié, euh... quoi que soit, ni livre ni... je l'ai vécue en fait, c'est tout / et euh... donc on s'est mis... on s'est mises toutes les deux à l'appliquer et on a remarqué en fait tout ce que ça apportait euh... pour des enfants de Maternelle, en tout cas des Moyens-Grands qui... qui sont dans l'apprentissage un peu de tout ce qui va être les phonèmes... enfin, les syllabes... / quand on va voir une lettre, associer à cette lettre un son... et du coup c'est vrai qu'on a remarqué qu'ils retenaient beaucoup mieux déjà... parce qu'ils avaient... une image visuelle / alors, pour certains ça marche absolument pas, ils en ont pas besoin parce qu'ils sont au contraire... c'est des enfants qui écoutent donc... c'est les auditifs, eux ils ont le son tout de suite, mais les visuels ça les aide... ça les aide
- 4 GS excuse-moi de te couper / quand tu dis : ceux pour qui ça marche pas, c'est qu'ils en ont pas besoin ou ça les gêne ?
- 5 LS ils en ont pas besoin / non, ça les gêne pas / ... si, j'ai eu une petite fille qui était... qui était dysphasique, donc c'était un autre problème que l'aphasie, et elle c'était... elle avait une dysphasie pour laquelle les... les images pouvaient la gêner / parce qu'elle se faisait une autre représentation du son que... en fait, que l'image qu'elle voyait / elle pouvait pas associer les deux
- 6 GS c'était une dysphasie... de Wernicke...
- 7 LS neurologique... alors là {mimique d'ignorance}...
- 8 GS ou neurologique... ou praxique ? c'est-à-dire au niveau de...
- 9 LS je crois qu'il y avait les deux
- 10 GS est-ce qu'elle avait des problèmes moteurs ?
- 11 LS non
- 12 GS non / donc a priori ce devait être purement..
- 13 LS mais en fait elle me... sa maman m'avait fait tout un... m'avait édité tout un... un truc sur sa dysphasie, et elle pouvait pas associer en fait / c'était... c'était difficile / mais je l'ai quand même fait et elle... elle essayait d'y participer malgré tout / alors y a des chose qu'elle retenait, d'autres pas, je ne sais pas trop pourquoi mais... compliqué / et là cette... donc je... on a poursuivi, l'année suivante j'ai encore changé d'école, puis encore changé d'école, et là je suis arrivé ici et donc j'ai tenté en Petite Section / parce que je me suis dit : bon, ma collègue le fait chez les Moyens-Grands, je vais faire des petites touches ponctuelles de la méthode / donc... j'ai

commencé en début d'année... j'ai commencé l'année dernière vraiment, où je le fais maintenant... enfin, je l'ai fait l'année dernière et je l'ai continué, et cette année je l'ai continué de façon... plus répétitive / l'année dernière c'était vraiment au temps du regroupement, de temps en temps, pas tout le temps / alors que là non, c'est vraiment au regroupement le matin à l'accueil... / enfin, après l'accueil... on a ce regroupement, on va compter les enfants, on va dire les jours de la semaine, etc... et j'ai associé chaque jour de la semaine, pour qu'ils aient des repères dans le temps... alors, y a ma photo, parce qu'y a des jours où je suis pas là {LS bénéficie d'un décharge partielle de Direction}... mais y a aussi les signes de Borel-Maisonny, par rapport à l'initiale du jour / donc quand on est... quand c'est lundi par exemple, ils savent que c'est [l] {signe BM} / donc lundi je... des fois je leur dis pas en fait qu'on est... ils regardent la carte, ils font le signe, et maintenant ils en sont là, donc j'ai travaillé sur les initiales des jours de la semaine pour démarrer, et les voyelles / quand je leur fais écrire une lettre qui peut se phonétiser, je leur donne le signe aussi / et quand, euh... maintenant, ce qu'on fait... parce que maintenant je leur demande de moins en moins de me dire quel jour on est, on regarde la carte, que fait l'enfant sur la carte... quel est le geste... / ... euh, maintenant je leur demande : aujourd'hui, c'est un jour qui va commencer comme... ça {signe BM du [v]} ? alors ça fait quoi ça ? alors ça c'est... [v] / et qu'est-ce que vous connaissez comme autre mot qui commence par [v] ? / donc on a... on s'est touché aussi le corps quand on a fait au début, hein / on se touche les... le nez, on se touche la gorge, on se...

05:00

14 GS donc tu parles des ressentis corporels...

15 LS oui / oui oui / parce qu'on... on souffle dans la main, si c'est une... une sourde, une sonore... enfin, on essaie de sentir tout ça / et du coup, maintenant on en est plus à ce que va... s'ils vont trouver des mots un petit peu qui commencent pareil / donc, le mardi... bon, c'est pas moi, c'est Marie-Hélène {la collègue assurant la décharge}... mardi c'est... Marie c'est mardi... enfin, c'est pour ça qu'ils savent que [mm] {signe BM}... / alors, Marie-Hélène ne le fait pas, mais moi je leur dis le lundi soir : demain c'est mardi... voilà / jeudi {signe BM du [3]}, vendredi {signe BM du [v]}... et puis voilà / (...)donc on a travaillé d'abord sur ces quatre... sons / et peu à peu ils me demandent des choses / quand on déchiffre les cartes de prénoms aussi le matin, comme je travaille beaucoup à partir de l'initiale, quelquefois il m'arrive de mettre les mêmes initiales, de leur demander le son en faisant le geste, et comme ça ils arrivent à me dire si c'est... je sais pas, je vais dire n'importe quel prénom parce que là je les ai pas en tête mais... Martin, Marouane et... et Marie / parce que ça va commencer pareil / et parfois aussi j'associe les deux sons, par exemple je fais : [mamma] {+ gestes BM} / donc je le mélange, je fais... j'ai... l'année dernière j'ai un élève à moi qui... qui... en début d'année, on a fait cette méthode-là un peu... éparpillée, et c'était un petit garçon qui avait des compétences un peu diffuses, pas vraiment stables... enfin, il... c'est une intelligence à part, hein... pour... mais... mais il... un matin il arrive, et je lui dis : ben alors, tu n'as pas mis ta carte ? comment ça se fait que tu n'as pas mis ta carte... de présence ? / et... je lui dis : maintenant, va la chercher / donc, il restait que quelques cartes, il me dit : oh, celle -là c'est pas la mienne / je dis : oh ben oui, c'est sympathique, mais maintenant il va falloir me dire pourquoi / ben, il me dit : parce que là y a [m]-[a] et moi c'est pas mon prénom / [m]... ça fait [ma] il me dit, et moi c'est pas mon prénom / donc voilà / et j'ai compris qu'il y avait... en tout cas... chaque enfant y puisait quelque chose / quoi que ce soit, que ce soit déjà dans "de la syllabique entre guillemets", dans l'association de phonèmes, ou dans... tout simplement dans la conscience phonologique / tout simplement déjà de savoir que... telle lettre... associer... enfin, telle lettre ça va tel son... ben, déjà de savoir que c'est une lettre et qu'elle a un son...

16 GS oui, pouvoir manipuler les phonèmes / d'accord

17 LS ... parce que à trois ans c'est pas évident du tout

18 GS et tu fais... / ça semble suggérer que... tu as pas une progression fixe ?

19 LS non

- 20 GS ça va être en fonction des occurrences, ce qui se présente...
- 21 LS oui, aussi / et de ce qui me... de ce qui... parce que parfois ils sont surprenants / quand j'ai fait justement... un lundi soir je leur dis : mardi, maman... euh, mardi, Marie-Hélène... et une petite fille me dit : maman / ah ben, maman aussi c'est... et maman s'appelle Muriel / donc c'est avec... pareil, avec le <m>
- 22 GS d'accord / donc ils ont compris le système / et est-ce que, a contrario, y a des choses que tu... ne fais pas, systématiquement / parce que dans la méthode Borel-Maisonnay y a... des trucs comme tu dis qui sont transcrits... facilement... je sais pas... le [a] pose pas de gros problèmes, le [o] aussi... mais y en a qui sont plus embêtants, les [u], les [wa]...
- 23 LS alors moi, pas en Petite Section
- 24 GS ça, c'est laissé pour la suite
- 25 LS ouais / moi je fais vraiment un... assez basique, par contre cette année, par rapport à l'année dernière, c'est tous les jours
- 26 GS ce qui est important pour toi, c'est qu'ils comprennent le principe de l'association phonème-signé, quoi
- 27 LS ben, déjà, qu'ils ap(prennent)... qu'ils comprennent que une lettre, elle s'écrit et elle se prononce, et qu'elle s'entend
- 28 GS d'accord / et est-ce que tu vas jusqu'à dissocier l'écriture et... et le son, je sais pas moi, par exemple pour les [o]...
- 29 LS ah oui, je les travaille pas, euh... pas... je vais pas forcé(ment)... enfin, je vais même pas écrire forcément... / là, si tu veux, le départ c'est que... les jours de la semaine, ça a été un prétexte pour l'attaque / travailler sur l'initiale comme l'initiale du prénom, la première lettre d'un mot, et en plus après y avait aussi cette reconnaissance... dans les jours de la semaine ils ont toujours besoin de repères, et y avait ce besoin qu'ils avaient de se raccrocher au phonème pour se rappeler du... du nom du jour / donc euh...
- 30 GS ah ouais / non, mais la question que je me posais c'est : est-ce que dès la Petite Section ils vont jusqu'à... parce que, même avec les prénoms il peut y avoir... je sais pas... Michel et Mylène, et il peut y avoir le gamin qui repère que c'est [i] dans les deux cas alors que là c'est <i>, là c'est <y> / est-ce que tu vas jusque là ?
- 31 LS ah non / non / non non
- 32 GS ça c'est jamais produit ? parce qu'il pourrait y avoir... avec des prénoms on pourrait avoir ça, quoi
- 33 LS non / à part le petit qui m'a dit l'année dernière : c'est pas mon prénom parce que c'est... ça commence comme ça... / non, ça c'est jamais vraiment produit en fait
- 34 GS parce que... statistiquement ça devrait pouvoir arriver quoi, il me semble
- 35 MP ah oui / c'est que c'est l'occasion qui s'est pas...
- 36 LS y en a qui peuvent hein... moi je sais que l'année dernière... ben, ce petit là il me disait... ah si ! y en a... l'année dernière y en a qui m'ont montré... dans les cartes de prénoms y avait... <a> et <u> ça faisait [o]... et ils me l'ont... ils me l'ont dit... parce qu'y avait deux prénoms...
- 37 GS oui, Laurie et Thomas par exemple...
- 38 LS y avait deux prénoms en <a-u> et à chaque fois ils me disaient : mais non, mais ça va pas, parce que là y a... on voit un <a> / l'année dernière ça s'est produit avec ce... ce problème des <a-u>
- 10:00
- 39 GS et comment tu as traité le problème ?
- 40 LS comment j'ai fait l'année dernière ? / je crois que j'ai pas fait grand chose... {rires} / je... c'est difficile... je leur ai dit que quand on entendait un son, ça pouvait être [o] mais...il pouvait s'écrire de différentes façons / j'ai dû leur répondre tout simplement...
- 41 MP moi, les petits que tu avais, je les ai en Moyenne Section...
- 42 LS oui, elle les a...
- 43 MP ... et, bon, ça va beaucoup plus vite, hein
- 44 GS et alors ? et quand ce problème-là se pose, comment tu fais en Moyenne Section ?

- 45 MP oui mais là moi j'ai Moyens-Grands donc le [o] ça y est moi déjà, je le...
- 46 GS le fait que ça peut être...
- 47 MP et après, comme tu {LS} fais un gros travail sur "je vois-j'entends", nous on n'a plus qu'à {geste suggérant une continuité facile}...
- 48 GS c'est-à-dire ?
- 49 MP ben, c'est-à-dire que j'ai une petite qui s'appelle Emma, et si les parents disent : <m> et <a> ça fait [ma]... ben non, ça fait pas... [ma]
- 50 LS ah oui, ça c'est sûr que...
- 51 MP voilà / donc c'est plutôt ça qu'il faut... / et j'en ai encore là qui... je les vois quand ils... ils lisent... tu vois, ils disent pas...
- 52 GS oui, les parents... enfin, les élèves qui ont appris l'alphabet...
- 53 MP donc je pense... et alors eux c'est... je vois-j'entends c'est pas la même chose / il faut retravailler là-dessus
- 54 LS mais moi cette année je l'ai mis dans leur cahier de vie / j'ai... j'ai mis... un résumé de la méthode, très basique... explicative...
- 55 MP ah oui, il faudrait que je le mette moi aussi
- 56 LS ... et avec tous les symboles qui étaient... qui étaient retranscrits dans le cahier de vie / comme ça ils savent...
- 57 MP oui, moi je l'ai pas fait...
- 58 LS ... parce que les parents ils venaient, me demander / mais moi je l'explique, mais brièvement... et ils venaient me demander : mais alors, qu'est-ce que c'est celui-là... ? / donc je leur avais mis... un petit récapitulatif
- 59 GS et est-ce que tu as déjà eu des petits... parce que ce matin j'étais à la Mosson et c'est un problème qu'ils rencontrent souvent : des petits gamins d'origine... d'autre origine culturelle, des petits Maghrébins qui font des confusions de phonèmes, [ã]-[õ], [u]-[o]...
- 60 LS alors, moi j'ai...
- 61 GS c'est un travail de... ce serait carrément de la rééducation phonologique / est-ce que ce problème... ?
- 62 LS je l'ai rencontré ailleurs mais pas ici / pas ici... / en ZEP...
- 63 MP ici, c'est entre [ẽ] et [œ]...
- 64 LS oui, [ẽ] et [œ]
- 65 GS mais des confusions [tr]-[kr]... "maïkresse", vous y avez pas droit à ça ?
- 66 LS si, y en a / mais... moi je travaille pas...
- 67 MP je peux pas le traiter ça...
- 68 LS non
- 69 GS non non, on peut aussi glisser / il faudrait savoir ce que...
- 70 MP en Grande Section oui
- 71 GS oui, je pense qu'il vaut mieux...
- 72 LS en Moyenne Section oui / mais moi non, parce qu'ils sont pas encore stables au niveau articulatoire, donc...
- 73 GS d'accord
- 74 LS là y en a qui commencent à progresser...
- 75 MP c'est technique quand même là, hein
- 76 GS non, et puis on rentre sur un terrain très délicat, la rééducation verbo-tonale...
- 77 MP par contre c'est vrai que... sans parler de rééducation, ça empêche d'avoir... de faire... comme c'est fait, c'est fait et après on embraie, je trouve qu'il y a moins de... / par contre, quand ils sont enrhumés et tout, c'est pas la peine de le faire, hein
- 78 GS ou quand il leur manque des dents...
- 79 MP voilà / mais c'est vrai que... [p]-[b], [t]-[d], [k]-[g], tout ça... ça aide
- 80 GS alors, ça aide à quel niveau ? / parce que y a de choses que l'on peut repérer assez facilement, je sais pas moi, par exemple que [p] c'est constriction labiale, que [v] ça... {je souligne la

- constriction labio-dentale} / mais par exemple dire que la différence entre [a] et [ã]... on sent bien que l'air passe par le nez, mais qu'est-ce qui se passe ? / c'est-à-dire que c'est le voile du palais qui bouge, et ça... je pense que ça c'est difficile...
- 81 MP non, on leur explique pas...
- 82 GS les ressentis corporels, tu vas aller jusqu'où ?
- 83 MP ah, moi je... avec les Petits je vais m'arrêter vraiment à tout ce qu'ils peuvent, euh... vivre / ça va être vraiment quand ils sentent que ça vibre, soit les lèvres vibrent, soit y a du souffle ou pas, soit... le nez est bouché ou pas bouché... euh, les cordes vocales, donc mettre la main aussi {main posée à plat sur le larynx}... mais... ouais, je m'arrête là moi je crois
- 84 GS est-ce que tu le leur fais travailler uniquement sur soi ? parce que je sais... des collègues travaillent souvent sur deux gamins en miroir, pour voir ce que fait l'autre
- 85 LS ah, j'ai jamais essayé / non, mais ça peut être très bien, ouais
- 86 MP ah oui, oui / c'est une bonne idée
- 87 GS parce que, bon, ils verront pas mieux ce que fait la glotte mais ils peuvent voir ce que font les lèvres et... y a des choses qu'ils peuvent aussi percevoir / euh... donc, ce problème-là, je le range parce que... {je relis le questionnaire préalable} réception... il y a marqué aussi, pour le matériel, "images"... donc je suppose que...
- 88 LS oui / c'est les images Borel-Maisonny
- 89 GS les manuels, ou les images qu'on a sur Internet ? parce qu'on les trouve partout, quoi
- 90 LS oui / les images sur Internet... elles sont vieillotées mais...
- 91 GS ben y a les... surtout si c'est la vieille édition / la vieille édition, c'est vraiment des photos de la "Guerre des boutons", hein
- 92 LS oui, c'est ça / c'est ça, moi {rires}
- 93 MP mais c'est... bien... je trouve que ça reste...
- 94 LS moi je les ai... je les ai mises / mais elles sont... les Petits ils font pas de... de différence
- 95 MP ... parce que je trouve que les petits vont le vivre, etc... c'est un autre type de lecture / non, moi c'est plus... un soutien en fait
- 96 GS d'accord
- 97 MP et comme on le fait tous les jours tous les jours tous les jours, ce soutien on... et on le revit... [fff] {geste BM}, je suis la lettre [f]... comme quand on souffle, ce que tu {LS} fais... et c'est plus un soutien qu'un autre code à apprendre
- 98 GS d'accord
- 99 MP et toi, ton petitou il va... il va... il est dans le... enfin, il {mimiques et gestes d'exploration phonatoire}...
- 100 LS oui / oui oui
- 101 MP tandis que moi, s'il voit... s'il faut qu'il reprenne ça... ils peuvent le reprendre mais... / si je mets ça et si après on passe à... à la syllabe par exemple, ça... je trouve que ça fait deux codes à acquérir / s'ils y sont trop attentifs, ça va les...
- 102 GS ça va trop les focaliser, quoi
- 103 MP voilà / je pense que ça fait beaucoup de choses à apprendre
- 104 LS oui oui oui / moi c'est vrai que quand je fais... quand... on m'a posé la question... y a des petits qui m'ont demandé : et ça fait quoi si je fais [m]... le début de mon prénom... ou si... voilà / et donc quand je leur dis : [m]-[a], j'utilise pas les photos quoi, je le fais juste... par signe
- 105 MP voilà / moi c'est pareil / nous on en est là en Grande Section, hein
- 106 GS ben, y a des collègues qui ont les photos, y a des collègues qui les ont pas, y en a dont les gamins l'ont dans leur cahier, y en a aussi qui font leurs photos, c'est-à-dire qu'ils prennent les gamins... ça marche pas mal... / mais ce que tu {MP} évoques là, c'est l'idée : y a un code de plus, ça va les surcharger / mais on peut remarquer que c'est quand même assez paradoxal, vu que... on leur donne un code de plus, et en fait, pour beaucoup d'élèves, ça aide quoi / c'est assez étonnant
- 107 MP ben c'est-à-dire, y a des enfants qui en auront pas besoin / par contre quand je lui mets... j'avais



des CP... on s'aperçoit que l'enfant tout d'un coup qui va bloquer sur un mot... / ... alors, on lui fait [p] {geste BM}... ou on le... on le dit même pas... et lui il a déjà encapé, par exemple que <pomme> ça s'écrit... mais il sait plus si un <p> ou un <b>...

15:00

- 108 GS d'accord
- 109 MP parce qu'il est "enrhubé" ou... {rires}... et ça le rassure, et ça l'empêche de... de se tromper parce que c'est juste un petit quelque chose qui n'a peut-être pas... pour certains... qui en ont pas besoin du tout / et puis y en a certains qui s'en servent parce que... parce qu'ils ont d'autres soucis
- 110 LS moi, y en a beaucoup... enfin...
- 111 GS donc le but, c'est pas de le garder toute sa vie, hein
- 112 MP voilà
- 113 LS non
- 114 GS on est bien d'accord  
LS non non
- 115 GS et comment est-ce que vous les amenez, les signes ? est-ce que y a... c'est comme ça, c'est-à-dire on dit : y a tel son, c'est tel signe, point barre / ou est-ce qu'il y a une explication, une motivation ? / parce qu'y en a qui renvoient à la sensation... pour... je sais pas... pour le [R] {geste BM} ça va bien... / d'autres renvoient à des images... je sais pas moi, par exemple le [fff] {geste BM légèrement modifié pour suggérer un décollage} c'est quelque chose qui... une fusée par exemple, une fusée...
- 116 MP moi c'est le [f] {geste BM}...
- 117 GS ... d'autres c'est le signe graphique puisque en fait...
- 118 MP la lettre...
- 119 LS on fait bien la lettre
- 120 GS vous le justifiez comment, le signe ? pas toujours ou...
- 121 MP par rapport à quoi ?
- 122 LS moi je l'ai pas... je l'ai pas justifié, moi, par rapport... ni aux enfants...
- 123 GS je dis ça parce que Leslie a fait une remarque qui m'a... tiré l'oreille, c'est {je consulte le questionnaire}... que si c'est "trop axé sur l'affectif", ça va perturber, euh...
- 124 LS oui, mais... oui mais ça c'est quand on va dire... on va parler de... par exemple quand cette petite fille elle m'a dit : le [m] c'est maman, maman elle s'appelle Mmuriel {insistance sur l'initiale}... et un autre jour elle me dit... on parlait... on parlait de... par exemple... je sais plus, c'était un autre jour de la semaine donc ce devait être ou un lundi ou un jeudi ou un vendredi... et je demandais quel jour on était, et elle me regarde... elle m'a donné un nom de jour qui n'était pas le bon, parce qu'alors elle...
- 125 GS parce que sa maman avait...
- 126 LS sa maman... ce jour-là y avait quelque chose, et donc elle me dit : oui, mais aujourd'hui c'est pas... alors, elle me faisait le signe, le bon signe, mais pas du tout phonétisé comme il fallait / alors je dis : mais qu'est-ce qu'il se passe ? / oui, mais parce que maman, euh... / et en fait c'était en relation avec ce qu'elle avait vécu... ou que sa mère avait dû vivre ce jour-là / et je... ça c'est pas produit souvent, hein... mais j'ai remarqué que parfois y avait des mots aussi, quand j'essayais de leur faire... ben, jeudi... je leur dis : ben on cherche des mots qui commencent par [ʒ], alors... ils trouvent quelquefois, pas toujours hein parce qu'ils sont vraiment petits, mais ça arrive... donc...
- 127 MP mais le [ʒ] et le [ʃ], rien que le geste, qu'est-ce que ça aide pour choper la...
- 128 GS oui / beaucoup me le disent, et en même temps ça me laisse perplexe ce genre d'explication, parce que... [ʒ] et [ʃ] {gestes BM}... attends, je peux très bien... [ʃ], [ʒ] {gestes BM inversés}...
- 129 LS ah oui mais...
- 130 MP non... deux lettres {elle montre comment le pouce et l'index rappellent le <c> et le <h> du



- digraphème}
- 131 GS ah, d'accord / c'est à cause du graphique ?
- 132 MP ah, moi je me suis basée là-dessus... j'ai dit : comment alors... ?
- 133 GS parce que la différence entre [ʒ] et [ʒ̥] effectivement, c'est que c'est sourde et sonore, donc la différence est là {je désigne mon larynx} et pas {je montre mes joues}... / par contre, toi tu {MP} renvoies au graphique... au graphème
- 134 MP ben, peut-être que oui / peut-être que je lui ai trouvé... je sais pas... non
- 135 GS non mais... de toute façon, je vous le dis tout de suite, la plupart des collègues utilisent des trucs empiriques... ce qui est important c'est que ça marche
- 136 LS oui
- 137 GS si ça marche pour les élèves, y a pas besoin de...
- 138 MP eh oui
- 139 GS mais après, si on veut essayer de le théoriser, on est souvent sur des trucs... étranges / par exemple, [ʒ]-[ʒ̥] la différence elle est pas dans... le phénomène buccal, elle est dans le phénomène laryngal, quoi
- 140 MP oui
- 141 LS ben, disons que quand on sait...
- 142 MP mais là-dessus y a pas de blocage {MP désigne ainsi l'occlusion articulaire des consonnes explosives}... / et puis on va bloquer / on... (...) on essaie de bloquer, et c'est à partir de là qu'à un moment donné on se dit... ben, comme tu {LS} disais... lundi... / lundi c'est difficile / le [l]...
- 143 LS le [l] c'est difficile
- 144 MP quand tu fais {geste BM du [l]}... bon, alors le...
- 145 LS mais moi c'est facile parce que moi, lundi c'est Leslie...
- 146 MP oui, tandis que moi...
- 147 LS ... et mardi c'est Marie {rires}
- 148 MP voilà / mais moi... Mar(tine)... [mmm]... alors, ça peut être mardi, mercredi maintenant... ils ont pigé qu'y a [ma]...
- 149 LS Martine-mardi
- 150 MP ben oui, mais bon... {rires} / c'est vrai / pourquoi pas ? / c'est pas venu... / mais après ça passe bien avec le [ʒ], [ʒ]-[ʒ̥] {geste BM}... et puis le [ʒ̥] {geste BM}... parce que paradoxalement, le [ʒ̥] {geste BM} ça va très très bien
- 151 GS oui oui
- 152 MP les syllabes passent bien
- 153 GS le [ʒ], dans le bouquin {méthode BM}, c'est la référence au point du "j" {geste BM du [ʒ] ou l'index vient pointer la joue}... / c'est rappelé en particulier là-dessus, mais ça pourrait être le <i> aussi, enfin ça pourrait être plein de choses
- 154 MP le <i> c'est plutôt : il prend un caillou sur la tête, et il fait "hi ! hi!" {geste BM avec l'index levé}... bon, c'est...
- 155 GS celui-là {geste BM du [i] avec l'index levé} ? parce qu'y en a qui... je vois aussi celui-là {geste BM modifié : c'est l'auriculaire qui est levé, comme dans l'alphabet LSF}... le [i] avec le petit doigt...
- 156 LS oui / mon grand père il le faisait comme ça tandis que... moi j'ai vu que sur la méthode Borel-Maisonny...
- 157 MP et des fois c'est... le [l] moi je le fais pas exactement comme toi {LS}
- 158 LS [l] {geste BM}
- 159 MP parce qu'en fait moi je fais plus une histoire de boucle {le geste BM est légèrement modifié : le trajet vertical de l'index levé décrit le début d'une boucle ascendante}, parce que moi je suis...
- 160 LS ben oui, mais moi aussi / je pars d'en-dessous moi
- 161 GS y en a qui le font aussi {geste de LB, collègue rencontrée précédemment : le pouce est tendu à la perpendiculaire de l'index}... comme ils travaillent en capitales, ils font le [l] avec...

- 162 LS ah ouais, ouais ouais / moi non, je le fais en cursive
- 163 GS quand je vous dis que... plus je travaille là-dessus, plus je me rends compte de... toutes les variantes qu'on trouve de la méthode... mais, bon...
- 164 LS ah oui / ben oui, parce que on l'a tous adaptée...
- 165 GS ben, je pense que ça c'est important / il faut que la méthode on la fasse sienne, quoi
- 166 LS et puis on... en plus dans la classe j'ai un petit garçon autiste, et un autre petit garçon qui a une maladie génétique rare, qui pratique à l'extérieur de l'école Borel-Maisonny / donc en fait pour lui c'est... / il l'a en orthophonie et donc il a ce point de repère à l'école et parfois quand il cherche à me parler... parce que c'est très difficile... il a énormément progressé depuis le début de l'année, en début d'année il faisait : [ma]-[ma]-[ma]-[ma] et maintenant il a toutes ses... toutes ses... même les doubles... les [tr] et... qui commencent à arriver... bon, c'est pas évident mais...
- 167 MP lui, ça aide énormément
- 168 LS et ben voilà / ... parfois on communique ensemble avec les... les signes de la méthode
- 169 MP oui, je trouve que ça les rassure
- 170 GS y a des collègues qui m'ont dit que des gamins jouent chez eux après avec... pour communiquer
- 171 LS ah ben, avec les parents, hein
- 172 MP moi je trouve que ça les rassure énormément / Emma, qui est quand même, euh...
- 173 LS ... et en plus, euh...
- 174 MP ... elle est là {elle imite une fillette réfléchissant intensément}, et tout d'un coup elle... oh ! {mimique d'illumination} elle va au tableau...
- 175 GS alors, votre avis de praticiennes : qu'est-ce que c'est qui les aide là-dedans ? / est-ce que c'est parce que ça donne une mémoire de plus ? est-ce que c'est une représentation du phonème qui est... un truc abstrait, et là du coup on peut le manipuler ? / est-ce que c'est que dans le signe y a des choses qui vont rappeler l'articulation, par exemple dans le [m] {geste BM} souvent on voit les trois ponts mais souvent les gamins appuient, ce qui évoque la contraction labiale ?...
- 20:00
- 176 MP alors moi c'est plus la différence entre [m] et [n] / parce que quand je {geste BM du [m]}... au bout d'un moment ils savent que... enfin, ils savent... ça va être le <m>, quoi / en fait, je travaille plus en correspondance graphique
- 177 GS c'est-à-dire que tu les renvoies plus vers le... le... ça {les trois doigts rappelant les jambages du <m>} que...
- 178 LS tandis que moi non...
- 179 GS mais ça c'est assez logique, hein
- 180 MP oui, c'est logique
- 181 GS ben d'ailleurs souvent... ceux que j'ai vu le plus qui le travaillent, c'est en Grande Section, et même en CP, et ils sont vraiment axés sur l'entrée dans l'écrit / mais en Petite Section, c'est sûr que tu es forcément confrontée à d'autres problèmes
- 182 LS ah moi non / moi je le raccroche par moments à l'écrit / d'ailleurs pour les initiales, les reconnaissances des premières lettres, je le raccroche, mais après non, on est beaucoup dans ce qui est oral et dans les... les sensations
- 183 GS d'accord
- 184 LS dans ce qui est corporel
- 185 MP si c'est fait en Petite Section, en Grande Section ça roule
- 186 GS pas de problème, je le crois aussi / (...) je regarde encore ce que tu m'avais renvoyé là {le questionnaire} : "reste-t-il des problèmes non résolus ?" / alors, la réponse est : "oui bien sûr en Petite Section" / mais est-ce que y a des problèmes.. je veux dire... sur lesquels la méthode bute ? est-ce qu'il y a des endroits sur lesquels ça pose des problèmes particuliers ? est-ce qu'il y a des signes qui marchent pas ? est-ce qu'il y a des gamins qui font de la résistance ?
- 187 MP non
- 188 LS moi je... y a des gamins pour lesquels ça... enfin, ça marche pas du tout, hein / qui retiennent

pas les signes pas plus qu'ils ne retiennent les lettres, les initiales et... mais disons que ça va pas plus les perdre que les autres en fait / si ça les aide pas ça va pas non plus les... enfin moi, pour moi, j'ai pas l'impression que ça les noie / si... s'ils sont pas élèves... parce que s'ils sont... la Petite Section c'est un peu le but... mais s'ils le sont pas, c'est... voilà, c'est pas ça qui va... / parfois y a des enfants, comme celui de tout à l'heure, qui ont des intelligences un peu particulières, et eux ils vont accrocher avec Borel-Maisonny alors que ils vont pas savoir compter jusqu'à trois, ils vont pas connaître ni leurs couleurs, ni leurs formes, mais ils vont attaquer sur déjà de la syllabique avec... grâce à ça / en janvier / donc je... je pense que ça peut... que aider

- 189 GS voilà / mais c'est déjà pas mal de dire que en Petite Section y en a qui y entrent pas, parce que...
- 190 LS ah non, y en a...
- 191 GS ... j'ai... y a des discours qui sont... élogieux / je trouve ça intéressant, mais... presque trop / c'est-à-dire que... ce matin, j'avais encore quelqu'un... c'est un homme qui... qui avait fait débloquer {je pense ici à PB qui a dû "désaccoutumer" de la méthode BM un enfant autiste qui, après en avoir bénéficié pour entrer dans les apprentissages, ne parvenait pas à dépasser le stade initial du déchiffrage}... bon, ça produit d'excellents résultats / il est bon de signaler quand même qu'il y a des gamins pour lesquels {moue sceptique}... / et après, au-delà ? / parce que la Petite Section, à la limite on peut... c'est pas... c'est pas significatif que quelque chose marche ou pas, c'est vrai que ça dépend tellement du développement de l'enfant... / au-delà {je me tourne vers MP} est-ce qu'il y a des gamins qui... qui n'accrochent pas ?
- 192 MP ils sont plus... y a des enfants qui vont pas y rentrer parce qu'ils sont déjà dans la lec(ture)... dans d'autres...
- 193 GS donc parce qu'ils n'en ont pas besoin
- 194 LS parce qu'ils n'en ont pas besoin
- 195 MP parce qu'ils n'en ont pas besoin / au début ils vont regarder comme ça, puis après ils pigent... après, euh... enfin, avec ces enfants-là, en Grande Section...
- 196 GS du coup là... ce que tu dis là : y en a qui en ont pas besoin, mais on... ils y entrent pas parce qu'ils en ont pas besoin mais... on le refuse ou...
- 197 MP y a le plaisir... / non non, ils refusent pas ! / mais par contre je pense que ça recentre l'enfant vers... vers l'adulte, et ce que l'adulte peut lui apporter / donc moi quand je fais ça, souvent je le fais à côté du tableau / donc quand on va écrire la phrase etc, le fait d'avoir à se recentrer sur moi qui... voilà / le copain qui va lui faire le geste pour l'aider... ouais, je trouve aussi que ça permet d'avoir une cohésion physique avec le groupe, ça soude le groupe
- 198 GS je crois aussi, ouais
- 199 LS hmm {assentiment}
- 200 MP voilà / donc c'est vrai que dès {gestes BM stylisés}... ah {mimique d'éveil et d'intérêt} ! {rires} quand on en parle aux parents, on leur dit... voilà
- 201 LS ah oui...
- 202 MP et je pense que ça crée une... une dynamique... commune... / on est ensemble... on a un lien...
- 203 GS oui, comme tous les rituels, les jeux, les jeux de doigts ou autres...
- 204 MP voilà / et tu vois ça ça...
- 205 GS oui, je pense que ça s'inscrit aussi dans la culture de la Maternelle hein, y a un peu de ça / par contre, les phonèmes évoqués, le [u] et le [wa], ils sont intéressants parce qu'ils sont... compliqués d'un point de vue théorique / le [u] par exemple on voit apparaître... souvent y en a qui font la tête du loup {geste BM du [u]}... alors, y a toutes les variantes, hein...
- 206 MP je commence par un [o] {geste BM}, et je finis avec un [y] {geste BM}
- 207 GS ça signifie que tu fais deux signes, alors qu'il y a qu'un son
- 208 MP oui, mais ça aide après pour le <oi> / ça...
- 209 GS est-ce que ça les perturbe pas ? / est-ce qu'il y a pas des gamins qui passent... qui feront du coup [o]-[y] ? ou [o]-[u] ? / si tu fais [o] {geste BM} puis [y] {geste BM}, ça fait [oy], ça fait pas [u]
- 210 MP oui, mais moi je fais [ouuu] {son prolongé rappelant le hurlement du loup, sur lequel le geste

- est déroulé} / et après, je fais le chien qui aboie {geste BM du <oi> modifié : la première partie est le geste du <o>, la deuxième partie figure le <i> avec l'index levé} / donc ça permet à l'enfant quand il va passer au <oi> de pas écrire <o-u-a>
- 211 GS pourtant, dans <oi> on entend [wa] {je dissocie nettement la semi-consonne de la voyelle, ce qui donne à peu près [oa]}
- 212 MP oui, mais si moi je fais <oi> comme le chien qui aboie {geste BM modifié avec fin en <i>}...
- 213 GS et est-ce que tu...
- 214 LS ben, en fait oui, ils voient le <o> et le <i>
- 215 GS oui, je sais bien... mais y a pas... toujours pareil, le petit malin qui demande pourquoi on a un <i> alors qu'on l'entend pas ? / parce que [o]-[i] {gestes BM}, ça fait [oi]...
- 216 MP en CP, oui / en Grande Section ça m'est pas encore arrivé
- 217 GS d'accord / d'un autre côté, {je fais le geste BM du <oi> dont la deuxième partie rappelle le [a]} d'un point de vue phonétique, c'est plus juste
- 218 MP oui / mais oui alors, ça c'est le gros problème qu'on a aussi avec les syllabes... à la fin avec <e> / ... comme je suis dans l'écrit maintenant en Grande Section, on compte la dernière syllabe / chez les Petits, on n'a pas besoin de la compter
- 219 LS non / non non, je suis uniquement sur l'oral, donc je n'écris pas les syllabes que l'on n'entend pas...
- 220 MP tandis que moi je leur dis : écoutez, vous...
- 221 LS ... qu'on n'entende pas
- 222 GS il y a toutes les variantes là aussi / tu peux aussi à l'oral les compter... en poésie par exemple on les compte...
- 223 LS ah oui, mais c'est pas pareil...
- 224 GS les <e> dits muets... quand ils sont dans le vers / on les compte pas quand ils sont...
- 225 LS mais parce que normalement on est censé les prononcer...
- 226 GS mouais...
- 227 MP chez les Petits c'est...
- 228 LS alors moi... non moi je... alors en plus il faut pas me parler de ça.... {rires}... parce qu'alors moi j'ai une maîtrise de Lettres Modernes donc le comptage en syllabes je... ça va, je vois bien de quoi il est question... mais...
- 229 GS oui oui / tu parles du <e> final
- 230 LS oui / mais on doit le compter parce qu'on doit le prononcer, logiquement... mais maintenant on compte pas... {rire} / on pourrait en fait... on pourrait démonter tous nos...
- 25:00
- 231 GS ah oui, non... / de toute façon, je pense que les deux positions sont tenables hein, y a pas de...
- 232 LS ouais / mais bon, c'est vrai que moi non, je me dis qu'en Maternelle on n'est pas encore sur de l'écriture, sur euh...
- 233 MP c'est normal, hein, chez les Petits de pas le faire / même chez les Moyens on n'est pas obligé...
- 234 GS de toute façon, c'est difficile d'avoir une politique tranchée...
- 235 MP tout à fait
- 236 GS ... parce que déjà ça dépend des prononciations régionales...
- 237 LS disons que ça dépend, je pense, des enfants qu'on a en face de soi surtout
- 238 GS exactement, oui
- 239 LS parce que y a ceux qui sont déjà dans l'écrit, bien dans l'écrit, et eux ils vont se poser ces questions-là du <e> final, du <oi> <o-u-a> ou <o-i>, et y a ceux qui ne se la posent pas parce qu'ils sont encore dans...
- 240 GS donc c'est pas la peine de leur compliquer la vie...
- 241 LS ... ils intègrent... je pense, ils sont en train d'intégrer les choses et ils se la posent pas encore / après, bon...
- 242 MP et puis après, ça c'est une question de groupe
- 243 GS tu parles du groupe élèves, ou du groupe enseignantes ? parce que y a aussi l'idée qu'il va y

- avoir des politiques plus ou moins coordonnées, quoi
- 244 MP du groupe classe
- 245 GS ouais
- 246 MP je crois que ce qu'il y a c'est qu'il faut qu'on arrive à créer des groupes... d'unités, quoi... comme ça... que chacun puisse apporter à l'autre, quand y en a un qui coince, l'autre lui fait le geste et il a pas besoin de la maîtresse, d'intermédiaire / c'est vrai que moi je me suis pas penchée, quand je... j'ai bossé sur cette méthode pendant des vacances, et ça m'agaçait que les orthophonistes fassent cette méthode et que nous on nous demande de faire autre chose, et qu'en fin de compte on envoyait les gens apprendre à écrire parce que... bon, tu... enfin, c'est un peu compliqué mais... voilà / donc en fin de compte, en travaillant là-dessus je me suis dit : mais pourquoi ne pas le faire ?
- 247 GS agir à la source...
- 248 MP voilà / puisque eux ils ont... et puis ils sont pas payés pareil que nous... {rires}... en fait, nous on envoie des enfants chez l'orthophoniste parce que [pbbbtdddt]...
- 249 LS ah oui...
- 250 MP alors qu'en fin de compte y a beaucoup de choses que... / alors après on va dire : ils sont dyslexiques / alors que jusqu'à l'âge de sept ans, on peut... dire qu'il est dyslexique c'est pas sérieux / et en fin de compte, je trouve que le fait de traiter tout ça... et si on avait moins d'élèves, etc on pourrait faire plus... je pense que ça peut faire plus de travail avec chaque enfant
- 251 GS j'ai une dernière question avant que tu {LS} t'en ailles : tu... je suppose que si tu as une maîtrise de Lettres Modernes, tu utilises aussi l'alphabet phonétique, au moins pour toi
- 252 LS oui
- 253 GS pour le... pour la structuration / est-ce que tu l'utilises après en classe ?
- 254 LS non
- 255 GS je pense pas... / et parce que... je te dis ça parce que je trouve que quand on veut transcrire après pour soi c'est quand même un outil précieux / et j'ai des collègues qui font... du rejet, qui ne veulent pas s'en servir...
- 256 LS non / moi c'est pas ça... non non non / c'est que je... non, j'en ai... j'en ressens pas l'utilité avec les Petits
- 257 GS et avec les gamins, du coup, comment vous transcrivez les phonèmes ? quand on passe au problème de l'écriture... / [u] c'est <o-u>, quoi
- 258 MP oui
- 259 GS d'accord / y a pas de surcodage par-dessus le marché...
- 260 MP non
- 261 LS non
- 262 MP <o-u> c'est... enfin, nous on fait [oouuu]... et puis voilà
- 263 GS okay

- 1 SG je mets en place des ateliers / (...) j'ai le groupe des enfants en difficulté qui vient d'abord avec moi au coin regroupement... tu vois, là {elle désigne un espace aménagé dans la classe} j'ai un coin regroupement comme à la Maternelle... donc ce groupe-là vient avec moi et là, on fait la découverte du son / donc tu vois c'est le nouveau son de la semaine, donc je le fais avec ces sept enfants qui sont en difficulté
- 2 GS et c'est éventuellement là que tu utilises la méthode Borel-Maisonny
- 3 SG voilà / donc c'est là que j'utilise la méthode / et donc je fais avec ces élèves vraiment, si tu veux, là la découverte du son, donc on cherche le son dans des mots, moi je donne une comptine, on le repère, on le répète, on l'articule, on le déforme... enfin, voilà... on travaille sur ce son-là / une fois qu'ils ont répété ce son et compris quel était le son qui était étudié, ils partent à leur place, ce groupe très en difficulté, faire un exercice d'application classique du CP, et là je prends le groupe moyen, si tu veux, qui pendant ce temps avait fait un travail en autonomie / avec ce groupe moyen je... dégrossis le son aussi, et pendant ce temps les bons ont déjà, si tu veux, le son et ils font déjà l'exercice d'application / et avec eux, en dernier temps, je corrige, je vois encore les petites choses qui... qu'ils ratent
- 4 GS tu travailles par couches, quoi
- 5 SG voilà / donc en fait mon mémoire {SG prépare un CAFIPEMF dont le mémoire traite de la lecture au CP} c'est là-dessus
- 6 GS okay / et quand tu travailles sur le son, c'est parce qu'ils ont des problèmes de production de sons ou c'est tout de suite bien... faire le rapport entre le son et sa représentation graphique ?
- 7 SG non, c'est tout de suite faire le... le lien entre le son et la représentation graphique
- 8 GS d'accord / pas pour corriger des problèmes articulatoires
- 9 SG non / par contre je le fais... je peux le faire / c'est-à-dire que, si tu veux, quand y a des sons difficiles... là par exemple on a fait [v], tu vois, donc là on essaie vraiment de... si tu veux... parce que du coup y a des enfants qui... qui ont... qui à la transcription, euh...
- 10 GS tu as évoqué dans le questionnaire {le questionnaire préalable} des enfants en difficulté linguistique / tu pensais à quoi ?  
(...)  
{nous relisons le questionnaire et les réponses fournies}
- 11 SG où j'ai mis ça : "difficulté linguistique" ?
- 12 GS voilà : "aider les élèves en difficulté linguistique" {cette proposition du questionnaire figurait sous la rubrique recensant les actions pédagogiques que permettrait la méthode BM ; SG n'avait pas éliminé cette proposition, mais ne l'avait pas non plus expressément validée} / (...) non, parce que pour certains ça peut être des gamins de... je sais pas moi, issus de l'immigration ou autre, qui ont des problèmes phonologiques... est-ce que c'était sur ce travail-là... ?
- 13 SG oui... oui, dans ce sens-là, mais pas que ça / pas que des enfants issus de l'immigration, tu vois, des enfants qui des fois ont des problèmes de prononciation, ou de... tu vois
- 14 GS y a des... des points particuliers / parce que... je disais parce que chez les petits Maghrébins on a souvent des confusions... classiques quoi, sur les nasales...
- 15 SG oui, [ɔ̃]-[ɑ̃]...
- 16 GS [ɔ̃]-[ɑ̃], les [o]-[u]...
- 17 SG moi par exemple y a une élève dans la classe qui arrive pas à... qui... elle arrive toujours pas quoi, hein, le...
- 18 GS et dans ce cas tu fais quoi ?
- 19 SG ben, je fais... je fais le... j'ai fait... je passe vraiment par les gestes, tu vois / j'essaie vraiment de... de... de répéter le phonème et, si tu veux, qu'elle ait vraiment essayé de... qu'elle elle essaie de percevoir, tu vois, phonétiquement la différence, et vraiment je l'accompagne du geste, quoi / parce que vraiment le [a] et le [o] {gestes BM} si tu veux ils ont vraiment...bon ça y a pas de



- difficulté... le [ã] {gestes BM} je le lui mets vraiment {elle insiste sur la position de la main, contre l'aile du nez}... tu vois, je lui... voilà / et le [õ] {geste BM avec même jeu d'insistance sur la position de la main contre le nez}... tu vois, j'essaie vraiment...
- 20 GS tu dis : [a] et [o] y a pas de difficultés... ici, hein / on serait dans le nord de la France, y aurait des difficultés...
- 21 SG oui, non mais voilà / y en a pas... enfin, y en a beaucoup moins, quoi / c'est vrai que si tu veux c'est... y a de sons où...
- 22 GS mais parce que... / voilà, je dis ça parce que ça me... ça m'a intéressé... alors après on pourra parler d'autres trucs, mais ça... si ça m'a intéressé là-dedans {dans le questionnaire}... tu disais justement : ("la méthode BM permet) de travailler sur la conscience..." on est peu à ça : "la conscience phonologique"... "et de l'appuyer sur les ressentis corporels" / parce que on peut travailler à trois niveaux : le premier, par exemple tu citais le [v] , grosso modo je fais ce signe {geste BM}, le signe du [v] là, et ça permet d'avoir une espèce d'ancrage mémoriel, mais on peut pas dire qu'il y ait quelque chose de commun entre le geste et le son
- 23 SG non / mais quelquefois il y est
- 24 GS voilà / voilà, non mais... ça peut être ça
- 25 SG ouais ouais
- 26 GS ça peut être, deuxième niveau : je sais pas moi... le [p] {geste BM} dans lequel tu as la main qui fait une espèce de métaphore de ce que feront... de ce que fera la bouche {je souligne dans le geste BM du [p] le temps de constriction-occlusion et le temps d'explosion} / et tu as par exemple le [R] {geste BM} où on va carrément aller chercher l'articulation / c'est à quel niveau que tu travailles ? / tu prends ce qui se présente, ou tu fais un travail systématique ? / par exemple, tu m'expliquais la différence... la petite gamine... l'histoire du...
- 27 SG du [ã] et du [õ] ?
- 28 GS du [ã] et du [õ] / est-ce qu'on est allé jusqu'à essayer de sentir ce qui se passait ?
- 29 SG oui oui oui / là je le fais vraiment pendant les ateliers si tu veux... et vraiment ça, ça oui, vraiment / dès que... enfin, quand je l'ai compris moi, si tu veux, parce que quelquefois... par exemple y a des sons où si tu veux je... je suis pas allée au bout de la méthode, hein / si tu veux, en fait moi j'ai commencé à travailler cette méthode, enfin à... à me servir des images, hein, parce qu'en fait c'est surtout ce... c'est une des choses que je fais, hein, de me servir des images...
- 30 GS c'est ce que fait la majorité des gens
- 31 SG voilà / mais si tu veux j'ai eu quand même les bouquins entre les mains, parce que du coup la maîtresse CRI {Cours de Rattrapage Intégré}... tu vois, on avait une maîtresse CRI avec qui je m'entendais très bien, avec qui j'ai commencé si tu veux à travailler avec des enfants... nouvellement arrivés, tu vois, des ENA {Elèves Nouveaux Arrivants}... et c'est avec elle que j'ai commencé mes ateliers / parce qu'en fait au départ, tu vois, pour mettre en place des ateliers... seule... je me disais : j'ai deux groupes en autonomie en CP, alors que j'arrivais pas à gérer... tu vois... bon, mais en fait c'était... parce que j'avais pas d'expérience / et si tu veux elle elle venait prendre un groupe, tu vois... elle prenait un groupe, cette maîtresse CRI, et moi je prenais les autres groupes / donc elle si tu veux elle est rentrée un peu... avec eux, elle l'a beaucoup utilisée {la méthode BM}
- 32 SG donc si tu veux j'ai eu vraiment le bouquin entre les mains, et donc si tu veux y avait vraiment des explications quand même, sur les sons et tout ça, donc... / mais c'est vrai que... la première année j'ai dû le regarder un peu, et puis là je l'ai même plus, tu vois / donc je vais sur Internet, je récupère mes images...
- 33 GS lesquelles ? / parce qu'y a au moins... y a trois couches...
- 34 SG ben... "Aimer lire"... non, c'est pas "Aimer lire"...
- 35 GS c'est "Bien lire et aimer lire"
- 36 SG "Bien lire et aimer lire"
- 37 GS mais même ça, y a eu deux éditions...

- 38 SG voilà / oui, mais elle avait les deux / elle avait les deux...
- 39 GS la récente ? ou la vieille qui était verte et orangé ?
- 40 SG non non non, j'avais la récente... elle avait la récente, voilà
- 41 GS et effectivement il y a là des explications...
- 42 SG des exercices, et puis y a plus, si tu veux... voilà, c'est bien... / donc si tu veux moi... quand moi je ressens ça... c'est-à-dire que le [R] j'ai bien compris qu'on allait chercher si tu veux {geste BM du [R] avec palpation de la zone sub-uvulaire}... donc ça vraiment je le verbalise, on en parle et puis vraiment, tu vois... / le [p] par exemple et le [f], donc là j'ai... tu vois, aussi mais c'est... c'est pas théorique... enfin, tu vois, je l'ai pas trouvé dans des livres, quoi / je le dis en fonction... mais j'essaie toujours de leur dire ce qui se passe dans leur bouche, tu vois, voilà / ça je le fais tout le temps / et le geste, ben de toute façon il est... il est vraiment présent quand même dans la classe, tu vois, c'est...
- 05:00
- 43 GS okay
- 44 SG enfin... il est présent... c'est vrai que c'est une accroche visuelle, vraiment, tu vois... / je sais pas si je suis claire...
- 45 GS non non non ! ça me va très bien / parce qu'effectivement y en a qui travaillent avec ce... quand je... "ressenti corporel", j'ai remarqué... je me suis rendu compte après, avec les enquêtes, que ça pouvait être à trois niveaux, donc c'est pour ça que je voulais... / parce que y a des ressentis corporels qu'on pourra repérer assez commodément... je sais pas moi, se rendre compte que les lèvres se ferment quand on fait [m], [b]... en principe ils s'en aperçoivent / y a des collègues aussi qui utilisent du travail en miroir, ils travaillent à deux / par contre, sentir ce que fait le voile du palais dans les nasales...
- 46 SG ouais, y a des choses... donc là moi je lâche, quoi
- 47 GS d'accord
- 48 SG tu vois / du coup, quand moi j'ai pas vraiment ce ressenti, ben je le... je le mets pas en avant, tant pis, tu vois (rires)... voilà / c'est...
- 49 GS et oui mais, du coup, comment tu traites les gamins qui ont des difficultés pour distinguer [ã]-[õ] ? / tu... ils font quoi en pratique ?
- 50 SG ben, en pratique, euh... en pratique là tu vois j'en ai une qui vraiment... qui persiste, quoi... donc, ben... à chaque fois qu'on... donc là on a passé en rayon... donc si tu veux c'est plutôt en production d'écrit, donc là aussi si tu veux pour la production d'écrit j'ai un atelier le jeudi, où là j'ai la Conseillère Péda(gogique) qui vient et on fait des mini-groupes tu vois, donc vraiment si tu veux on fait tourner, on a cinq ou six gamins et euh... on encode, quoi / c'est-à-dire que vraiment à partir d'un sujet ou d'un projet d'écriture, les enfants... / là, elle, moi je le sais si tu veux... et la... celle qui la prend dans le groupe aussi, donc si tu veux on essaie de... / qu'est-ce que je fais ? ben, j'ai pas trop de... tu vois, je lui dis qu'elle y fasse attention, que quand elle entend ce son elle essaie elle de... tu vois, de voir si c'est plutôt celui qui est... qu'elle essaie de percevoir auditivement si c'est plutôt celui qui est... vers le [a] ou plutôt celui qui est vers le [o], mais...
- 51 GS parce que elle a pas de confusion [a]-[o] par exemple ?
- 52 SG non
- 53 GS voilà / donc c'est vraiment quand on passe dans les nasales...
- 54 SG oui / c'est-à-dire, si... si seule je la laisse écrire, si tu veux... en plus hier on a écrit, par exemple <vendredi> / donc elle elle a écrit <vondredi>... donc voilà
- 55 GS est-ce qu'elle a des confusions sur les autres nasales ? sur les [ɛ̃], les [œ̃] ?
- 56 SG ben, [ɛ̃] et [œ̃] on l'a pas fait encore... tu vois, c'est pas des sons abordés / et c'est vrai... moi, après...
- 57 GS parce que, si j'ose dire, c'est encore plus compliqué / parce que [ã]-[õ] on a une correspondance à peu près claire du [a]-[ã] [ɔ]-[õ], par contre quand tu fais [ɛ̃] y en a beaucoup comme c'est écrit <i-n> qui pensent que c'est [i]-[ɛ̃] et hélas c'est faux

- 58 SG ouais / et en plus je crois que même la... si tu veux quand tu dis ça moi je trouve que la... le rapport... il est un peu faussé quoi, parce que tu vois, nous on le voit "o" mais dans le [ɔ̃] tu l'entends pas du tout, le [o]... enfin, tu vois...
- 59 GS tu peux travailler sur des exercices articulatoires en faisant... en fait, c'est... l'abaissement du voile du palais donc : [a]-[ã] [a]-[ã̃] , [ɔ]-[ɔ̃] [ɔ]-[ɔ̃] {positions et processus articulatoires très exagérés}... ça on devrait pouvoir le faire à peu près / mais, je te dis, après ça marche plus pour [i]... puisque ça devrait être [ɛ]-[ɛ̃] / ça colle pas / donc le système phonologique...
- 60 SG après, qu'est-ce que je fais ? je m'arrête, quoi / je l'envoie chez l'orthophoniste, tu vois, parce que... (rires) / enfin, je m'arrête... c'est vrai que j'essaie, hein, de les soutenir en disant : ben voilà, là c'est un truc difficile, tu l'entends pas bien... bon, je parle beaucoup hein, de ce qu'ils entendent, d'essayer vraiment d'entendre... donc du coup quand on entend on...
- 61 GS du coup j'insiste : tu travailles beaucoup sur le fait qu'ils entendent ? ou sur le fait qu'ils sentent ?
- 62 SG hmmm...
- 63 GS parce que là aussi...
- 64 SG ... il me semble que je suis plus sur l'entendre... voilà, et que dès que je peux... parce qu'en fait, sentir, justement j'ai peut-être pas assez de connaissances, tu vois... sur vraiment où se situent les sons, voilà... quels sont les sons qui sont proches... enfin, tu vois là peut-être il me manque vraiment des... des apports théoriques, hein... voilà / je travaille d'abord sur l'entendre et dès que... dès que je peux, je le... renforce avec ce que je sens, tu vois... voilà
- 65 GS c'est... c'est pas pour faire un questionnaire, mais... on verra ça plus tard... est-ce que tu connais par exemple la classification des consonnes, des voyelles... tu as dû la voir...
- 66 SG ouais, mais... / je l'ai, oui oui, je l'ai... / je l'ai mais par exemple là tu vois peut-être je pourrais... rater, quoi / tu vois, si tu me demandais de le faire, euh...
- 67 GS ben, je pense qu'il y a beaucoup de collègues qui l'ont... qui me disent ça... qui l'ont vu mais que ça a jamais été quelque chose de... d'approprié
- 68 SG ben là je l'ai revu parce que... du fait de mon mémoire, j'ai rebossé sur... parce que tu vois, vraiment l'an dernier... enfin, je l'ai passé l'an dernier mon CAFIPEMF, donc ils m'avaient un peu coincée au niveau théorique, ils m'ont dit qu'il fallait que j'aie un peu creuser... justement : qu'est-ce que tu fais avec des enfants vraiment qui... continuent à pas... / donc si tu veux j'ai remis un peu le nez dedans, mais tu vois encore... voilà, je pense que j'ai pas assez de...
- 69 GS je te donnerai des trucs après, mais... après / donc je reprends ce que tu m'as marqué là-dedans {dans le questionnaire}, l'histoire des petits groupes du coup je comprends ça / le fait d'avoir "plusieurs entrées pour la découverte des sons"...
- 70 SG ouais / ben, c'est ça l'entrée / ... donc d'abord l'oreille, puis après donc ce que je ressens, ce que... je vois / enfin tu vois, du coup je donne le geste... et après plusieurs entrées ça veut dire aussi plusieurs... plusieurs exercices, tu vois, pour... vraiment, je multiplie les façons de...
- 71 GS okay / est-ce que... du coup ils ont une donnée de plus, mais est-ce que c'est pas un peu paradoxal de leur donner un travail de plus ? c'est pas leur compliquer la vie ?
- 72 SG c'est-à-dire ?
- 73 GS c'est-à-dire qu'ils sont en train d'apprendre les lettres, ils sont en train d'apprendre les sons, et en plus il faut qu'ils apprennent le geste
- 74 SG non / alors là... non, c'est... / ou alors c'est... si tu veux, c'est moi qui du coup le... l'apporte comme ça / pour moi c'est vraiment qu'un plus, et qui vraiment... enfin... / si par hasard j'oublie de donner le geste, tu vois, parce quelquefois, euh... ben, tu vois, y a des groupes... ou des sons où, si tu veux, ça passe plus vite, tu vois / bon, au début de l'année on s'y appuie vraiment, puis après y a un moment, ben je peux te dire que... tu... enfin, je veux dire, il faut... il faut tout de suite...
- 10:00
- 75 SG ... le geste, quelquefois il a... il a moins de... est-ce que c'est moi qui le fais moins vivre ? ou est-ce que c'est eux qui en ont moins besoin ? tu vois, y a des fois où...

- 76 GS ils accrochent moins ?
- 77 SG ouais, ou y en a pas besoin / tu vois, y a des sons...par exemple le... le <d> et le <p> par exemple, ceux-là ils vivent vraiment parce que, si tu veux, ils les confondent donc, si tu veux, celui-là {geste BM du [d]} on le... tu vois, on en parle souvent... mais par exemple le [e] et le [ɛ], tu vois, c'est rare que je fasse les gestes quoi, c'est des sons qui sont pas... qui sont pas... le [œ] tu vois je m'en rappelle jamais, donc tu vois par exemple je sais même pas...
- 78 GS bon, mais ça j'ai vu, ça / y a des sons que... qui sont des vedettes et d'autres...
- 79 SG en fait on se sert... voilà, tu te sers vraiment des... des... quand... voilà / je sais pas...
- 80 GS du coup, je reviens sur le <d> et le <b> / parce qu'alors là, le <d> et le <b>, j'ai des collègues qui en sont fans, qui me les citent chaque fois comme exemple de bons gestes / et y a des collègues qui les aiment pas du tout / alors, tu le leur présentes comment ? "la boule devant-boule derrière" ?
- 81 SG ouais, moi je dis : c'est dans le dos {geste BM du [d]} hein, voilà... le <d> / et le <b> c'est devant {geste BM du [b]}, ouais...
- 82 GS souvent on a : bidon, bedon {geste BM du [b]}...
- 83 SG ouais... moi non / peut-être pas... même pas... mais...
- 84 GS et... devant... quand tu l'écris, est-ce que tu...
- 85 SG non, je l'écris pas, hein, que c'est devant
- 86 GS parce que effectivement la notion de devant, d'avant...
- 87 SG ah ouais... parce que... avec un <d>...
- 88 GS d'accord  
(...)
- 89 GS donc en fait, du coup, qu'est-ce que c'est qui leur plaît ? ou qui te plaît, dans le <d> et le <b> ?
- 90 SG ben... c'est... ben, là, c'est vraiment... c'est au niveau visuel, quoi... c'est-à-dire que vraiment il me semble que ça aide vraiment à comprendre... que... enfin, y a quelque chose devant ou derrière et que, si tu veux...
- 91 GS oui, ça je suis d'accord / que... pour comprendre que c'est différent, d'accord / mais après, à être capable de les repérer dans la chaîne écrite, en quoi ça les aide ? / et (...) dans l'articulation, on fonctionne encore autrement puisque le <d> et le <b> du point de vue articulatoire ils ont pas grand chose de commun
- 92 SG mouais... ben, ça les aide {mimique d'ignorance}... (rire)
- 93 GS si tu veux, on me dit : ils peuvent se rendre compte que c'est différent puisqu'y en a un devant, un derrière {ébauches des gestes BM du [d] et du [b]} / d'accord, mais après quand j'écris, comment je sais lequel est devant, lequel est derrière ?
- 94 SG donc, il me semble que le dos par exemple {geste BM du [d]}... en fait ils retiennent bien le dos / tu vois, le dos c'est facile {geste BM du [d]} / en plus y a un <d> de dos, donc si tu veux... voilà, le dos, le sac à dos... enfin, tu vois y a vraiment un petit peu... voilà / donc... en fait, il me semble que c'est le <d> qui est repéré avec ce geste, du coup on met en opposition le <b> {geste BM du [b]} et du coup il me semble que... ils... par rapport à... si tu veux, à la barre, quand ils écrivent ils... comme on écrit dans ce sens...
- 95 GS ben oui, mais où est le dos de la barre... de la hampe justement ?
- 96 SG ah ben, il est là {vers la gauche} parce qu'on écrit dans ce sens, donc on regarde vers là {vers la droite}... enfin, tu vois... je sais pas
- 97 GS oui oui, je veux bien, mais...
- 98 SG non non, mais... oui / non, y a pas trop de trucs... je... est-ce que... peut-être ça les aide pas
- 99 GS grosso modo, tu dis que le devant est là, vers la droite, et que l'arrière est vers la gauche
- 100 SG ouais
- 101 GS mais par exemple quand ils font en grammaire : le sujet est devant le verbe, le devant il est de l'autre côté...
- 102 SG ouais, mais comme moi je suis pas... {rires} / tu as raison, hein... c'est sûr / de toute façon on se rend pas compte de ce que...

- 103 GS le sens de "devant" et "derrière" là-dedans, il est complètement artificiel, quoi
- 104 SG ouais ouais ouais
- 105 GS mais je... ceci dit, beaucoup l'utilisent et ça marche / je suis pas en train de le critiquer, ce que j'essaie de comprendre, c'est : comment ça marche ?
- 106 SG enfin, ça marche au moment où ils... ça marche... mais ça marche pas... si tu veux : tous seuls, ils y arrivent pas / c'est-à-dire que toi, s'ils ont... moi il me semble, hein, que s'ils hésitent, tous seuls est-ce qu'ils y arrivent ? parce que du coup, euh... je sais pas trop s'ils arrivent à faire la différence / par contre si toi tu dis bien... moi, si je fais ça {geste BM du [d]} au moment où ils posent la question, je leur dis : ben, c'est dans le dos / ben là ils savent que c'est... enfin, si tu veux, ils savent écrire le "d"
- 107 GS okay
- 108 SG voilà / c'est plus quand eux...
- 109 GS et tu as jamais eu de questionnement là-dessus ? et tu leur a jamais expliqué cette histoire de sens de l'écriture, grosso modo, qui serait le sens de la marche
- 110 SG ben... si...
- 111 GS c'est passé... c'est venu naturellement...
- 112 SG si si / le sens, si / si si, si si / si si, le sens si
- 113 GS d'accord / donc, on va par là {vers la droite}, ce qui fait que le dos est là
- 114 SG ouais
- 115 GS et tu l'as montré... ?
- 116 SG mais... "il est devant le verbe"... oui, c'est vrai, il est devant le verbe, donc il est avant... t'as raison... (rires)
- 117 GS de toute façon, ils verront ça plus tard...
- 118 SG t'as raison, t'as raison... / ben, tu vois, c'est des trucs que... j'y pense même pas, quoi / ça me choque de me dire : ben, j'ai pu dire ça, et y a l'autre complément... le COD, il est avant...
- 119 GS en fait il est... / ouais, ça dépend si on dit "avant" ou "devant"...
- 120 SG ouais, voilà / ... on dit "avant" il me semble, ouais
- 121 GS on peut dire ça effectivement : je suis là, je vais vers là {vers la droite} donc le devant est là-bas {vers la droite} / par contre l'avant est là {vers la gauche}
- 122 SG ce qui est avant, ouais
- 123 GS c'est une subtilité mais... ça peut être jouable / donc, en fait tu as des petites... presque des petites saynètes dans lesquelles tu vas leur montrer le... le geste / est-ce que le geste il est limité à ça ou est-ce qu'il y a une mise en scène du corps... plus complexe ?
- 124 SG ça dépend / ça dépend des fois
- 125 GS par exemple, est-ce qu'il y a des images qui accompagnent les gestes ? / par exemple, le [v] {geste BM}, y en a qui me parlent de l'oiseau, qui vole...
- 126 SG oui... ça non
- 127 GS tu mets des images, ou pas ?
- 128 SG non
- 129 GS pas systématiquement, ou pas du tout ?
- 130 SG non / par exemple, le "v" d'habitude... des fois je le faisais ça, tu vois, je le faisais avant qu'on fasse le son, parce que du coup... le "v", nous... dans ma progression... alors ça aussi, tu vois, la progression des sons... là, tu vois, je me dis : ça c'est un truc, l'an prochain je... ouais, voilà (rires) / parce que... bon, enfin... / donc par exemple le "v" il vient maintenant / là, si tu veux, on l'a fait cette semaine, mais en fait ils le lisent longtemps à l'avance, tu vois, c'est un son qui est facile / enfin, si tu veux, qu'ils repèrent assez facilement / déjà il est dans le "vendredi" donc... si tu veux, ben c'est un son... voilà, depuis la Maternelle on leur dit "le vol de l'oiseau"... enfin, tu vois, le "v" de l'oiseau... donc, si tu veux, cette image ils l'ont quand même, tu vois, il me semble que ça c'est un son vraiment facile / et le geste... ben du coup là, bon, j'ai même plus besoin de dire... de l'oiseau et tout ça... / si je me sers de l'oiseau, c'est peut-être avant, si tu veux, d'introduire le son, de dire : ben, c'est la lettre, le... tu vois, et peut-être que je mets même



- le geste avant d'introduire... vraiment étudier le son, tu vois
- 131 GS et c'est la question que j'allais te poser après / comment tu t'organises ? quelle est la méthode de lecture que tu utilises ? est-ce qu'il y a une progression ?
- 132 SG donc, en fait... ben, en fait la première année on a commencé à travailler... où moi j'ai eu le CP, j'ai travaillé sur "Abracadalire"...
- 15:00
- 133 SG ... donc j'ai pris un CP vraiment par choix parce que j'étais en CE2 dans cette école et je voyais des enfants qui arrivaient pas à lire, tu vois, qui avaient des problèmes de déchiffrage / j'avais... un CP s'est libéré donc j'ai vraiment... sauté sur l'occasion, d'autant plus que je m'entendais très bien avec la collègue qui avait déjà le CP... donc là y avait dans l'école "Abracadalire", donc là moi j'ai fait un an, mais vraiment... j'ai pataugé... j'ai vraiment galéré au niveau pédagogique et didactique, tu vois, dans ma classe... mais vraiment j'ai pas du tout aimé ce que je faisais, quoi / je trouvais que ça avait aucun sens, j'arrivais pas... / en plus de pas connaître, si tu veux, j'avançais... et puis je me rendais compte à chaque fois que je faisais un truc que ça allait pas du tout... enfin, bon / j'ai suivi vraiment la méthode pas à pas... voilà, mais bon... / donc là j'ai dit : basta, j'arrête ça / et donc du on a regardé un peu dans les manuels parce que par contre je me sentais pas de faire sans manuel, tu vois, donc on a pris "la Rue des contes" {éditions Magnard} / et, si tu veux, donc la première année on a vraiment suivi la méthode, la deuxième année on a mis en place des ateliers donc là, si tu veux, ça veut dire que déjà on a adapté... tu vois, la première année on s'est fait vraiment des fiches de prép', chaque jour... en fait on est trois CP donc on travaille vraiment tous les trois, donc tous les jours on se fait vraiment... dans les trois classes de CP on fait la même chose / tous les jours en lecture on se... / donc la première année on a fait la méthode, si tu veux, on a pris le guide du maître et on a monté les fiches de prép' / la deuxième année on a adapté ces fiches de prép' avec des retours un peu par rapport à ce qui s'était passé l'année d'avant, tu vois, et avec la mise en place des ateliers, vraiment des ateliers de lecture, donc là ça a quand même modifié / et cette année on a commencé avec la méthode, c'est-à-dire la première période j'ai fait donc le premier conte, tu vois, c'est... tu pars, c'est "Les trois petits cochons"... donc tu pars à partir du texte "Les trois petits cochons"... puis après on pris des albums... voilà, donc / (...) maintenant... avec en plus ce... du coup on a réussi... si tu veux, la méthode ça nous a permis de vraiment... poser notre progression sur quatre jours, tu vois, c'est-à-dire que tous les jours de la semaine y a un objectif, par exemple là, tu vois, en ce moment le mardi c'est découverte du son, le jeudi c'est syllabes et commencer à lire un texte où, si tu veux, le son est un peu encore... voilà / le vendredi on fait le texte, mais là c'est compréhension, tout ça, donc là... si ça vient on reparle du son mais, si tu veux, y a plus du tout... c'est plutôt la compréhension, le sens, et tout ça, le vendredi / et le lundi c'est plutôt... ORL {Observation Raisonnée de la Langue}, enfin, tu sais... grammaire...
- 134 GS travail plus analytique... d'accord
- 135 SG voilà
- 136 GS et quand tu dis que vous faites la même chose, ça signifie que vous avez le même objectif ou que vous employez la même méthode ? c'est... en clair : est-ce que la méthode Borel-Maisonny est utilisé aussi par les collègues ?
- 137 SG ouais / elle est utilisée, ouais ouais
- 138 GS et est-ce qu'elle est utilisée aussi en amont, en Maternelle ? tu le sais ?
- 139 SG euh, alors justement là, si tu veux, l'instit' de Grande Section... puisque du coup dans le cadre du cycle 2 y a la liaison Grande Section-CP, elle a mis cette année... c'est la première année qu'elle met... gym, et c'est super parce que du coup, tu vois, ça va...
- 140 GS il va y avoir un lien là
- 141 SG et, si tu veux, du coup je lui ai fait passer un cahier de sons, puisque les gamins je leur donne {elle va chercher le cahier en question}...
- 142 GS parce qu'il y en a qui ont travaillé sur la... je vois ça bien sûr dans des classes rurales où, dans



- ce cas, y a une espèce de continuité...
- 143 SG moi, voilà... / tous les orthophonistes... ce qui est chouette c'est que vraiment tous les enfants en difficulté, tu vois,... ben, c'est les gamins qui vont chez l'orthophoniste qui nous donnent le geste, tu sais, parce qu'ils disent : ah, ben moi je le connais / alors du coup... c'est eux qui apportent ça à la classe
- 144 GS parce que l'orthophoniste utilise aussi les mêmes gestes ?
- 145 SG l'orthophoniste utilise cette méthode
- 146 GS ben, au départ c'est une méthode d'orthophonie d'ailleurs, hein
- 147 SG ouais ouais / donc, tu vois, nous on donne ça (le cahier de sons) aux élèves, tu vois
- 148 GS okay
- 149 SG donc, ça ça part à la maison
- 150 GS donc (...) ils ont {dans le cahier} l'image du geste, les graphies du son,... les mots sont des mots... repères
- 151 SG voilà, c'est les mots repères... soit des textes, soit... voilà
- 152 GS okay / et après, des compositions de syllabes avec des graphies différentes et...
- 153 SG ça, pas tout le temps / c'est plutôt au début de l'année, tu vois / parce que maintenant on met plus de syllabes, on met que les mots, tu vois, voilà / et les prénoms de la classe
- 154 GS et des prénoms de la classe dans lesquels on va retrouver ça
- 155 SG voilà  
{nous feuilletons le cahier}
- 156 GS ça, c'est vous qui l'avez... fabriqué, celui-là ?
- 157 SG oui / ah, c'est nous qui le fabriquons / à chaque fois, du coup / et, si tu veux, en fonction aussi... on met des mots qui ont soit du sens par rapport... soit qu'ils savent déchiffrer complètement... c'est-à-dire on essaie quand même d'avoir, si tu veux, des mots qui soient assez simples avec les... qu'ils arrivent à lire avec... les sons précédents / ou des mots qui sont plus difficiles mais qui du coup sont retrouvés dans les textes, et tout ça
- 158 GS okay / donc, l'entrée elle est par le son associé au geste, et après on décline les graphies / je dis ça parce que j'ai vu des collègues qui utilisent... qui ont des fiches par graphies / (...) est-ce que tu utilises toi, pas avec les enfants, l'alphabet phonétique pour le repérage des phonèmes ?
- 159 SG oui, alors moi je me le mets... mais alors pfff {soupir}... du coup, j'ai changé... oui, je me le mets moi sur ma fiche de prép' par exemple... {nous consultons ses documents de travail}
- 160 GS parce que là aussi... y en a qui l'utilisent jusqu'avec les élèves, et y en a qui font une allergie totale, y compris pour la...
- 161 SG non, moi je me le mets... dans la méthode il y est... dans le livre de la méthode
- 162 GS oui oui, je sais / en principe il y figure
- 163 SG voilà, il figure / mais par contre, avec les élèves, je... j'en parle pas, si tu veux, il apparaît pas là {dans le cahier de sons}... et une ou deux fois y a des gamins qui ont posé la question parce que sur le livre, si tu veux, y a ce... ce... donc ça je leur ai expliqué que c'était vraiment pour différencier, donc... / je m'en sers pas
- 164 GS oui, autrefois y en avait qui utilisaient le dessin, l'oreille pour ce qu'on entend, et l'œil pour ce qu'on voit
- 165 SG non / moi je m'en sers mais... pour les fiches de prép' parce que je me dis : c'est plus lisible, enfin... c'est... c'est la véritable, euh... tu vois... voilà
- 166 GS mais moi je sais que quand j'essaie des fois de transcrire sans, des fois c'est un casse-tête si tu utilises pas l'alphabet phonétique... parce que t'écris <o-u>, est-ce que c'est [u] ? est-ce que... ? / voilà
- 20:00
- 167 SG donc moi je le mets, si tu veux, sur ma fiche de prép', tu vois, je me mets l'alphabet phonétique
- 168 GS {je consulte encore le questionnaire} "points forts, avantages" : tu as pu... apparemment... ben, motivation... ou... efficacité...?
- 169 SG pourquoi ?

- 170 GS tu as rien marqué là-dedans
- 171 SG ouais / parce que des... tu sais, je me suis dit : je lui réponds, tu vois, j'étais très... (rires) ça m'embêtait de pas te répondre, mais à la fois ça m'embêtait vraiment de répondre parce que, tu sais, il fallait que je prenne le temps donc...
- 172 GS non non non / mais c'est pas plus mal comme ça (...) / et du coup, c'est la partie "points faibles", est-ce qu'il y a des endroits qui font... des résistances, ou des chose qui sont pas claires ?
- 173 SG ben, moi ce qui fait résistance, c'est plutôt, tu vois : comment je... par exemple... je fais découvrir mes sons dans l'année par exemple ? ça, tu vois, ça persiste, c'est-à-dire que je sais pas... donc là on a pris la progression de la méthode, tu vois, parce que du coup la première année on a fait ça {les fiches du cahier de sons}... et on a gardé cette progression, même si on fait plus les... les livres, les albums, si tu veux, qu'ils proposent / donc, nous on a changé maintenant, mais par exemple là j'ai découvert... on a fait le [v] je sais pas pourquoi, parce que le [v] c'était après celui-là et avant celui-là donc, si tu veux, je... voilà, j'avance...
- 174 GS tu aimerais avoir une progression plus rationnelle ou plus... motivée
- 175 SG ben... ouais, avoir plus réfléchi à, si tu veux, quels sons je mettais en premier, quels... tu vois, voilà
- 176 GS okay
- 177 SG ça, ça me manque / et puis peut-être aussi, tu vois... voilà, peut-être plus de... de phonétique vraiment...
- 178 GS ce qu'on voit souvent c'est, bon, les voyelles qu'on traite en premier...
- 179 SG ouais, tu vois, donc nous c'est dans l'ordre là {dans le cahier de sons} à peu près parce que ça a été abordé... en tout cas là-haut {les images en haut des fiches}...
- 180 GS voilà / après souvent on va trouver les...
- 181 SG <l-p-m>
- 182 GS ... les constrictives, celles qu'on peut prolonger, les [s], les [v], le [f]
- 183 SG ouais / eh ben, tu vois, voilà, justement... je trouve...
- 184 GS ...parce quelles sont plus faciles à...
- 185 SG ... le [v] il vient trop tard, tu vois, moi je trouve, parce qu'il est facile / et que en fait il devrait venir au début parce que...
- 186 GS ben, il me semble que si on est dans la logique "les voyelles sont commodes parce qu'on peut les prolonger", ce serait bien de continuer sur les constrictives qu'on peut prolonger aussi / garder pour après les [t], les [k], les (...) occlusives
- 187 SG (...) parce que, tu vois... mais le début c'est ça {elle me montre les fiches du cahier de sons}, c'est [i]-[a]-[y]-[l]-[p]-[m] / après y en a une qui est tombée... et <r>...
- 188 GS oui, j'avoue que moi aussi quand je regarde les progressions je comprends pas très bien quelle est la logique qui a présidé à...
- 189 SG ouais, alors voilà / donc, si tu veux, ça ça m'embête un peu parce que c'est un truc, du coup, qui est pas réfléchi... à la fois, dans ma classe y a plein de choses qui sont pas réfléchies, heu... à fond, hein (rires) / tu vois, tu peux pas non plus... voilà / mais, voilà, s'il y a des choses encore... si tu veux, comme maintenant on arrive vraiment à se détacher de cette méthode, je me dis : en fait, ça a plus de sens, tu vois, que je suive leur progression, maintenant c'est à moi de me faire la mienne, à réfléchir quelle lettre je mets... tu vois, voilà / parce que ça ce trouve que...
- 190 GS et, comme tu disais, il y a peut y avoir aussi des trucs qui... qui apparaissent / c'est-à-dire qu'au moment où tu en as besoin, tu prends le... voilà
- 191 SG voilà, ouais / oui, peut-être faire ça : c'est-à-dire se dire plus... avoir cette idée qu'il vaut mieux faire les voyelles et certaines consonnes qui... sont plus faciles / donc, ça savoir bien lesquelles sont plus faciles et... tu vois, pour déjà les placer bien... et puis après en effet partir sur ton texte : eh ben, tiens, là y a ce mot qui est intéressant, on pourrait l'avoir, donc du coup on va traiter ce son et tout ça
- 192 GS okay / (...) il reste quelques points sensibles... / comment tu traites, après... la syllabation, c'est-à-dire le fait de faire une syllabe... le fait par exemple que de faire [l] et [a], c'est pas la même

- chose que [a] et [l], [al] ?
- 193 SG donc là, vraiment qu'au début de l'année, parce qu'après il me semble que ça vient vite... enfin, en début d'année c'est vraiment les gestes, hein, qui accompagnent... / donc là c'est vraiment...
- 194 GS c'est l'ordre des gestes qui va donner l'ordre des sons
- 195 SG c'est l'ordre des gestes qui donne l'ordre du son, ouais / c'est vraiment... ouais / par contre, là par contre... ça je le... je les mets jamais à côté, les gestes, tu vois / je mets jamais le geste du [l] avec le geste du [a] à côté pour représenter la syllabe [la] / ça je ne le fais jamais
- 196 GS par contre d'autres si / y en a qui le font
- 197 SG voilà / je ne le colle... je les... les images, je les... je les déplace pas, tu vois / je... elles sont... / elles se rapprochent pas, quoi
- 198 GS et comment tu procèdes alors ?
- 199 SG ben, vraiment, je le fais quoi... c'est un geste que... on le fait, voilà / mais elles sont jamais, si tu veux... déjà, les images, elles n'existent pas en dehors de la fiche là, tu vois, elles sont toujours accrochées / tu vois, voilà, elles sont... j'ai pas une image toute seule
- 200 GS elles sont jamais indépendantes
- 201 SG voilà, elles sont jamais seules donc je m'en sers pas, si tu veux, pour faire des... / je pourrais le faire... tu vois, ça me fait penser que je pourrais le faire...
- 202 GS et quand tu fais... je reprends l'exemple du [l]-[a], est-ce que tu fais [l] {geste BM} puis [a] {geste BM} ?
- 203 SG oui
- 204 GS parce qu'il y a une collègue qui, du coup, a synthétisé les gestes de façon à pouvoir les faire que d'une main, et du coup elle peut faire les syllabes avec... en utilisant {geste BM du [l] d'une main, geste BM du [a] de l'autre}
- 205 SG ah non / non non / moi je fais [l] {geste BM}, [a] {nouveau geste BM, avec la même main}
- 206 GS et après, comment est-ce que tu traites les... les trucs plus compliqués, les syllabes complexes, les [tR], les [kR] ? est-ce que ça pose des problèmes particuliers, articulatoires ou... ? ou ça a pas, euh... ?
- 207 SG non, ça je... / le problème, si tu veux, avec ce geste qui appuie quand même le... vraiment le phonème, tu vois, il me semble que après... il les... par exemple moi je trouve que cette année, tu vois, la conscience vraiment du phonème elle est... elle est là donc, si tu veux, ils... je le décompose doucement, tu vois...
- 208 GS donc tu reprends les propositions mais y a pas une technique particulière
- 209 SG non
- 210 GS et après, comment tu traites les phonèmes qui sont, justement, du point de vue théorique un peu... embêtants ? / il y a un geste pour la lettre... je sais pas si c'est la lettre... le [ks]
- 211 SG [ks] ?
- 212 GS ben, dans la méthode Borel-Maisonny y a ça {geste BM du <x>}...
- 213 SG moi je l'ai pas / donc ce... tu vois, j'y arrive jamais, donc... (rires)
- 214 GS parce qu'alors là ça pose des problèmes...
- 215 SG ça, je le sais même pas
- 216 GS puisque ça renvoie à une lettre qui peut se réaliser [ks], [gz]... donc, hop, celui-là il est...
- 217 SG ben, c'est comme le <v> / moi je trouve que le <v> {geste BM} il montre que... que la lettre, tu vois, parce que le vol de l'oiseau, bon, c'est {mimique sceptique}... tu vois, je trouve / le <v> {geste BM} il montre que la lettre
- 218 GS de toute façon, la méthode c'est ça... / le problème c'est que quand on lit les positions théoriques ça devrait renvoyer au son, et on se rend compte...
- 219 SG ce qui est bien le <v>, tu vois... par exemple le fait que moi ma progression... dans ma progression il soit que là, si tu veux, c'est que là ils ont plus besoin de... ils ont moins besoin... c'est un son qu'ils connaissent, donc, si tu veux, ils ont pris le geste tel qu'il était mais, si tu veux, j'ai...

25:00

- 220 SG ... c'est vrai que si tu fais ça {geste BM du [v]} au début de l'année où tu fais... c'est dommage parce que du coup y a pas le... tu le sens pas, tu le vis pas au niveau corporel, quoi / le <v>, bon, tu vois, donc... mais là comme c'est à la fin de l'année, si tu veux, le geste ils le prennent et puis...
- 221 GS et est-ce que tu as fait une référence... ? par exemple, le <v> on peut l'apparenter au [f] puisque c'est deux labio-dentales
- 222 SG oui oui / on l'a fait ça
- 223 GS vous avez fait la parenté / avec la différence effectivement de la sonorisation {geste de palpation laryngale}... ?
- 224 SG ouais, là j'ai vraiment essayé de leur faire... tu vois, je leur fais vraiment, euh {geste de palpation laryngale}...
- 225 GS okay
- 226 SG essayer de sentir ce qui se passe au niveau des lèvres, du souffle, si je mets la main devant, si je... ferme les yeux... enfin, tu vois...
- 227 GS okay / il m'en reste deux qui sont... qui posent problème, c'est... enfin, c'est... comment tu traites le [u] ? (...) est-ce que tu fais ce geste complexe dans lequel il a le <o>, le <u> ?
- 228 SG oui, oui oui / parce qu'en plus moi je que... enfin, je sais plus... c'est ça, hein {geste BM} ?
- 229 GS oui oui / on a le... grosso modo, le <o> et le <u> {de l'autre main, je souligne les éléments constitutifs du geste BM : le cercle du <o> avec le pouce en anneau opposé à l'annulaire et à l'auriculaire, les deux branches du <u> avec l'index et le majeur dressés} / et y en a qui le font de différentes façons
- 230 SG nous c'est souvent "le loup", tu vois
- 231 GS ben, c'est classique, oui
- 232 SG ben, c'est "le loup" et, du coup, je trouve que vraiment... en plus ça...
- 233 GS et comment tu le présentes le geste ? c'est le geste du [u], point barre ? est-ce que tu montres qu'il y a le <o> et le <u> ?
- 234 SG non / que c'est le <o> et le <u>, ouais / et je montre qu'il y a le <o> et le <u>
- 235 GS et est-ce que du coup y en a pas... le petit malin de la classe qui te dit : pourquoi on fait <o> et <u> alors qu'on a qu'un son ? / (...) ça renvoie à deux sons alors que quand on dit le [u] y a bien effectivement qu'un son
- 236 SG non, ça renvoie pas à deux sons... enfin, bon, je sais pas...
- 237 GS okay / on est juste sur le repère graphique...
- 238 SG tu as raison, tu as raison, hein... ça j'y ai même pas réfléchi... / c'est vrai qu'il y a deux sons {elle fait le geste BM et l'observe}, et que du coup y avait qu'un son dans le...
- 239 GS et par contre, ce qu'il y a de plus... le plus étrange encore c'est... comment tu fais le <oi> ?
- 240 SG le <oi>, euh...
- 241 GS parce que c'est... le geste Borel-Maissonny... est traité comme un son ou comme... ? / parce que là par contre là y en a deux...
- 242 SG ouais / mais je sais même pas lequel c'est le <oi>, tu vois... le son {lapsus pour : le geste} c'est quoi, du <oi> ?
- 243 GS {je fais le geste BM du <oi>} parce que le problème qu'il pose c'est que là y a bien effectivement deux sons, et par-dessus le marché le son c'est [o] et... enfin, [w] et [a]... alors qu'on voit <o> et <i>...
- 244 SG ben, là je sais pas, tu vois...
- 245 GS tu l'as pas encore abordé ou quoi ?
- 246 SG non / tu vois, on l'a pas fait le <oi>, donc... et l'an dernier j'ai dû le faire mais je sais pas, tu vois... il me semble qu'après, euh... c'est vraiment une méthode qui aide, je trouve, au début, tu vois / après, il me semble que les... les enfants, ils posent pas la question, ils sont plus du tout dans le... t'en as moins besoin pour leur faire vraiment percevoir / c'est une aide, c'est une approche, tu vois, supplémentaire, mais... c'est surtout, si tu veux, au début / parce qu'après, le <oi> c'est pareil, si tu veux, après c'est un peu biaisé parce que tu l'as rencontré plein de fois, ils

- voient bien que c'est un son un peu compliqué, ils ont encore du mal à l'écrire... bon / donc moi je dis toujours : ben voilà, si tu veux, c'est un peu difficile, c'est des sons... où on entend deux choses...
- 247 GS d'accord / donc après tu utilises la méthode jusqu'au point où... tant qu'elle est productive, et après tu la...
- 248 SG ouais / ben là, tu vois, pour le "oi" par exemple... mais de toute façon, le <oi> c'est vrai que c'est difficile parce que tu as vraiment deux sons, quoi... donc...
- 249 GS oui oui, je sais mais c'est...
- 250 SG mais ça par contre... voilà / on va en discuter, on va vraiment en parler mais... si tu veux, je... / en mettant un geste, si du coup y a deux sons, que tu mets qu'un geste alors que d'habitude tu mets qu'un geste par son {mimique exprimant la complexité}... / comme tu les enfermes pas dans la méthode... enfin, tu vois, moi ils sont pas... enfermés...
- 251 GS non, le but c'est pas d'en faire des experts phonéticiens, faut pas exagérer / le but c'est qu'ils aient un outil pour...
- 252 SG voilà / non, mais c'est vrai que pour des gamins qui repèrent pas, peut-être que s'ils se disent : chaque fois qu'elle fait un geste y a un son et que...
- 253 GS oui, mais je... je suppose qu'après tu as assez de métier pour pouvoir corriger les détails comme ça...
- 254 SG ouais
- 255 GS ... sans forcément les théoriser

- 1 GS (...) c'était pour reprendre donc ça {ce qu'avait mentionné AG, collègue travaillant dans la même école, lors d'un premier entretien non enregistré}, cette histoire donc de fabriquer des images / est-ce que c'était parce que c'était plus motivant ? ou est-ce que c'était parce que c'était un meilleur outil ?
- 2 BD non, essentiellement... je te dirais que... enfin, moi mon rôle, c'était plus motivant, et je pense que l'image ils se l'approprient mieux et ils la comprennent mieux, parce que... enfin, le geste est mieux compris parce que, du coup, ils le font eux-mêmes et ils revoient le copain le faire, donc quand il y a la photo ils voient très bien à quel geste ça correspond / quand tu leur montres la photo comme ça, avec souvent... sur la méthode y a une flèche en plus qui indique le sens plus ou moins... euh... enfin, les premières fois, moi je me rappelle...
- 3 GS ... c'était pas parlant
- 4 BD enfin, j'ai... après j'ai pas... j'ai peu de comparaisons parce que j'ai... très vite moi j'ai eu l'idée, plutôt que de faire des photocopies et d'afficher là {aux murs de la classe}... à ce moment-là, avec le numérique, prendre une photo de l'élève et...
- 5 GS ouais ouais / mais y en a d'autres qui le font et je trouve que c'est une très bonne idée
- 6 BD vraiment... ouais, l'essentiel c'était la motivation, et... oui, l'image est mieux comprise, du coup ils savent très vite à quel son... / et puis après... pour peu que l'enfant... que tu choisisses l'enfant, par exemple dont le nom... le prénom commence en correspondance, ils associent facilement, quoi
- 7 GS okay
- 8 BD alors que le reste... hormis le geste y avait rien qui leur faisait retrouver, tu vois, donc...
- 9 GS et tu as utilisé la méthode pourquoi ? tu l'avais trouvée par hasard ? on te l'avait donnée ?
- 10 BD non / ... j'en avais discuté avec une copine qui était à l'époque maîtresse RASED et... bon, je te parle d'il y a quand même... là, quand je l'ai... la dernière fois que je l'ai utilisée c'est... ça doit faire à peu près un an... puisque après j'ai plus fait de CP... / et donc, ouais... les élèves en difficulté... un peu savoir comment faire, etc... on en avait parlé, elle me dit : ben, j'ai une méthode là, avec des gestes, etc... et donc elle m'avait passé le bouquin et moi, l'idée du geste, je trouvais ça sympa et puis... je me suis dit : on va voir / le fait que ceux qui sont... pas forcément en mémoire auditive, qui ont pas forcément des... en CP on avait beaucoup de problèmes avec ceux que... quand tu dis : qu'est-ce que tu entends ? tu l'entends le [f] ? tu l'entends le [b] ? / ils te disaient : oui... mais... tu disais un mot où y en avait pas, tu sais, ils te disaient : oui... tu disais... / c'est dur pour eux de faire la différence à l'oreille encore / alors là le geste ça aide, parce que du coup... enfin, ils se repèrent / et ça, ça c'est...
- 11 GS okay / et ça les aide... parce que, depuis que je fais ça {l'enquête} on me dit souvent ça, mais je me demande à quel niveau ça aide / et je pense que c'est pas tout le temps la même chose pour tout le monde... mais on peut imaginer par exemple que... je prends par exemple l'exemple du signe [v] {geste BM} : ça leur donne une mémoire ? un repérage ? / alors y en a qui y mettent une image : vol de l'oiseau, etc / grosso modo, le signe permet d'ancrer la mémoire / pour le [p] par exemple on a une espèce de métaphore, c'est-à-dire que ce que fait la main reproduit la bouche... on voit un peu le geste...
- 12 BD tout à fait
- 13 GS et pour le [R] {geste BM}, on en est carrément à aller sentir ce qui se passe
- 14 BD ... ça vient de la gorge... voilà
- 15 GS du coup, je me demande à quel niveau ça se passe, est-ce que c'est une image ? est-ce que c'est une représentation ? ou est-ce que c'est vraiment des sensations ?
- 16 BD hmmm... c'est une bonne question / je pense que c'est... voilà, ça dépend de la lettre / c'est un mélange entre... déjà mémoriser le son : la lettre fait ce son-là... et je pense qu'essentiellement... ouais, ça va aider à le retrouver / c'est-à-dire pour les sons difficiles, pour les consonances qui



- sont proches... genre le [p] {geste BM} et le [b]... je sais plus comment il se faisait le [b]...
- 17 GS le [b], c'est devant {geste BM}...
- 18 BD voilà / donc, ça va l'aider peut-être à... bon, tu me diras, c'est vrai que... / je pense que l'essentiel c'est : une mémoire, quand même / parce que c'est vrai que, un enfant... c'est facile à dire mais déjà nous on a du mal à savoir si c'est des consonnes nasales, etc... si ça vient de là... ça vient de là {rires}... / donc... si tu veux, je suppose qu'on... enfin, je pousse mais je suppose que si on avait dit au départ : ça c'est le [b] {il dresse l'index, ce qui rappelle le geste BM du [l]}...
- 19 GS ... ça marcherait aussi ?
- 20 BD ouais, je pense
- 21 GS d'accord
- 22 BD moi je pense, hein... parce que... / par contre, y a quand même... y a quelques... voilà, le [p] {geste BM} ça les aide quand même à... le [f] {geste BM}, tu vois, le [f] tu le sens bien, donc... / moi je sais que le [f], le [v]... y a le geste qui fait qu'ils... de suite, la lettre est différente et le geste aussi, on sent une différence, donc ils savent que c'est un son différent... mais en plus, voilà, y a ce fameux [f] qui souffle et le [v]-[v] {mimique articulatoire marquée}... donc... je pense que ça doit jouer un peu sur les deux quand même / parce que forcément, s'il y avait que l'image, ce serait différent / le truc c'est qu'il y a quand même tout le travail du maître à côté qui fait que cette image-là on va lui apporter... une lettre / moi je pense que l'image... ou le geste... est un aide-mémoire... ça c'est indéniable... mais il y a tout ce que tu vas apporter derrière qui... qui fait que sur cette image, sur ce geste-là tu as travaillé, que ça faisait ça, qu'on entendait ça {ce passage est dit avec une forte implication mimo-gestuelle}... voilà, le [R] c'est... on le racle, on le fait plusieurs fois {même jeu}... / donc quand même je pense que... l'enfant s'est approprié aussi la sensation, et ce qui...
- 23 GS ... le souvenir de ce qui a été fait, même si c'est parfois...
- 24 BD voilà
- 25 GS enfin... tu dis que c'est arbitraire, parce que (...) tu disais que le [b] on pourrait le faire avec le doigt... comme ça {geste de l'index levé proposé précédemment}
- 26 BD ouais... / je sais pas si... peut-être...
- 27 GS euh... je... oui et non parce que... il me semble qu'il y a des trucs qui sont plus discrets, par exemple... le [m] qui se fait avec trois doigts {geste BM du [m]}...
- 28 BD oui / alors là ça va être plutôt l'écriture par exemple...
- 29 GS ouais / mais j'ai constaté que tous les gamins que j'ai vus... et même les instits... même sans s'en apercevoir, font [...] {en même temps que je fais le geste BM du [m], je produis une forte constriction labiale}... avec un effet de pression... et y a quand même la sensation articulatoire
- 30 BD oui, c'est ça / c'est ça, voilà / moi donc je pense que c'est... tout ce travail-là... à la fin, la carte elle aide et le geste il aide à se rappeler, mais forcément on a associé... tout le travail de la phonétique qu'on fait... en lecture... que tu aurais fait avec une méthode normale de toute façon, parce que tu aurais mis... par exemple le [m] de <moto>, mais tu aurais dit le [m] [mm] {articulation poussée}... bon, ben là en plus tu l'as associé à un geste, donc moi je pense que la sensation... elle y est
- 31 GS okay / ouais, moi je pense qu'il y a... enfin, c'est pour ça que je fais ce travail, parce que je pense que... c'est pas complètement théorisé mais, soyons clair : si jamais on essayait de théoriser, on se rendrait que dans la méthode {BM} y a des trucs qui sont... imparfaits du point de vue théorique...
- 32 BD ah oui !
- 33 05:00  
GS par contre, ce qui m'intéresse c'est comment les collègues prennent un outil qui est... théoriquement est imparfait, et arrivent à faire du bon boulot avec / c'est-à-dire : comment ils corrigent, ils rectifient, ils sentent... et je pense que c'est l'échange qui se passe entre les gamins et eux qui est vachement intéressant
- 34 BD ah oui, parce que c'est la façon dont... parce que des fois tu vois quand y a... si les gamins ont

compris... s'ils l'ont assimilé ou pas du tout... y a des gestes des fois qui... / après moi, cette méthode euh...elle a un... elle a été très utile au tout début de l'année, quand on étudie les phonèmes, pour distinguer les sons difficiles, proches, etc puis au début quand ils... elle est très utile aussi pour le... pour la syllabique et pour l'enchaînement des sons, c'est-à-dire que l'enfant qui a pas compris que le [f] et le [a], il faut le mettre ensemble... et puis ceux qui vont dire <f> et <a>... parce que... c'est pas ce qu'il faut dire, etc... donc là tu vas dire : [f]-[a] [f], et tu vas enchaîner les... / (...) donc je pense qu'elle est vraiment très utile pour ça

35 GS au début, pour lancer le processus quoi

36 BD pour distinguer les sons, mais aussi pour montrer cet enchaînement de sons, et que la... que les lettres en fait c'est une représentation du son... c'est une représentation du son / et par contre après, moi très vite je l'aban(donne)... enfin, très vite... je l'utilise pas euh... déjà, j'utilise pas que celle-là, hein, parce que s'il avait fallu que je me calque sur la méthode en elle-même... c'est le concept qui me plaît / la méthode en elle-même, j'avoue que je l'ai pas... j'ai pas accroché, quoi

37 GS les manuels...

38 BD voilà / s'il fallait suivre le manuel de la méthode... c'est déjà très vieux / c'est obsolète dans le sens... du sens, des mots utilisés, des phrases utilisées...

39 GS et même dans l'esthétique...

40 BD ... et voilà / et puis ce serait trop... au niveau du plaisir de lire, du sens de lire, ça serait pas bon / mais par contre le concept est bon et après, adapter notre méthode c'est bien, et puis après très vite quand ils ont pris le coup, qu'ils déchiffrent, après moi les... y a beaucoup de sons je... je faisais pas tous les sons, tout l'alphabet avec les...

41 GS c'est ce que font la majorité des collègues

42 BD ... parce que... parce qu'après ça fait trop de choses à mémoriser et que même moi en tant qu'adulte je savais plus... s'il fallait que je {il produit des pseudo-gestes BM de fantaisie}... je savais plus, je me trompais... {rires}/ et même je suis sûr que des fois je me trompais... ou ils le voyaient, ou des fois ils me disaient : eh, tu t'es trompé / mais ils avaient compris... eh, je m'étais trompé dans le geste, mais après tu avais différencié les deux sons... et donc on en revient au fait que c'est pas que de la mémoire, tu vois, ni des sensations, c'est le fait de les avoir... compris l'enchaînement

43 GS ... enclenché le mécanisme

44 BD j'ai compris qu'il y avait deux sons {il imite un élève imaginaire} / je leur ai fait : attention, [f]-[a] {gestes BM}... c'est... (...) tu vois...

45 GS et... le fait que les gens l'utilisent souvent au début et poussent pas jusqu'à la fin, c'est très fréquent... le fait qu'ils l'utilisent aussi avec d'autres méthodes... et du coup ça me... moi presque ça me frustre parce qu'il y a des... des trucs qui sont problématiques dans la méthode / par exemple le signe du [ks] qui est... une aberration...

46 BD ouais ouais / et du coup on l'aborde pas

47 GS du coup, les gens le font pas {rires}

48 BD on rentre pas dans la problématique parce que justement y a plein de gestes qui sont compliqués... et puis après là aussi y a.....

49 GS ... compliqués et pas justes... enfin, du point de vue théorique

50 BD voilà / pas justes mais... du point de vue théorique... et puis même, au niveau des enfants, compliqués à faire ! / parce qu'alors après ils savent plus s'il faut mettre deux doigts, trois doigts... pour le signe [n] {il produit un pseudo-geste BM, proche du geste du [m] mais en n'utilisant que l'index et le majeur}... euh non, le [n] c'était... enfin, je sais plus...

51 GS le [n] {geste BM}... y a le [n], le [ɲ] {geste BM}... y en a... {rires}

52 BD c'est ça / et donc... y a ça aussi : c'est... c'est... ça se joue sur... c'est un peu les idéogrammes chinois, c'est... des fois c'est à un doigt près, si tu veux...

53 GS oui / y a le [k] {geste BM}, le [g] {geste BM qui ne diffère du précédent que par la position du pouce}...

- 54 BD voilà / le [k] là {geste BM}, le [g] là {geste BM} / et donc finalement... y a des moments où la subtilité est difficile... donc, c'est difficile pour les enfants
- 55 GS et (...) tu dis que tu l'as pratiquée et que tu l'as abandonnée quand tu n'as plus fait de CP / sinon tu l'aurais gardée parce que tu en étais content ?
- 56 BD ouais / je pense que le concept je l'aurais gardé / ouais ouais, puis moi après au bout de... j'ai fait... j'ai fait quand même presque... j'ai fait six ou sept ans de CP... et après j'avais ma routine qui travaillait, (mes petits bossaient), je me régalaient en lecture, mais ça aidait bien les enfants au début, même après ceux qui étaient en difficulté on pouvait... y en a avec qui je l'utilisais plus, d'autres qui venaient régulièrement on retravaillait encore un peu...
- 57 GS et y a pas eu justement des ratés ? des gamins avec lesquels ça accrochait pas ? ou avec qui c'était pas productif ?
- 58 BD j'essaie de me souvenir... / si, je pense qu'il y a des gamins avec lesquels ça accrochait pas, mais en fait ceux à qui ça... enfin... tu parles des enfants en difficulté ?
- 59 GS je parle pas du gamin qui, de toute façon, a des problèmes socio-machins et avec qui de toute façon rien n'accroche... / mais de celui qui fait que cette méthode ne lui convient pas
- 60 BD voilà / mais ne lui convient pas pourquoi ? parce qu'il en a pas besoin ? ou parce que... ?
- 61 GS je sais pas
- 62 BD 62. BD : voilà / parce que ceux avec qui elle accrochait pas, c'est ceux qui apparemment en avaient pas besoin, donc j'insistais pas, ils... ceux qui... qui comprenaient comme ça et qui lisaient comme ça, au pire s'ils avaient pas envie de faire le geste on les embêtait pas / après, est-ce que... ceux qui avaient des difficultés... pas des trop grosses comme tu dis... mais... et que ça n'a pas aidés... ? c'est difficile parce que après, en CP, entre ceux qui ont des très grosses difficultés mais liées à autre chose et qu'ils vont cumuler... on est à la charnière où on sait plus / ils apprennent à lire, on sait pas trop si les difficultés... juste c'est qu'une petite difficulté qui va passer... si y en a qui vont se cumuler avec d'autres et qu'on va voir que pour l'année prochaine y a de grosses grosses difficultés... et que la méthode seule suffit pas, tu vois...
- 63 GS mais ça signifie quand même que tu n'as jamais pu constater d'effets pervers ou d'effets fâcheux dans cette méthode
- 64 BD ah non / alors voilà...
- 65 GS ... ou ça marche, ou ça marche pas mais...
- 66 BD ... dans tous les cas, si tu veux, y a pas de... c'est un peu la... la fameuse... c'est comme se soigner par les plantes... l'homéopathie / soit ça fait... (...) ou tu y crois ou tu y crois pas, si ça marche tant mieux... ça fait pas de mal, voilà / si ça fait du bien, ça fait pas de mal je pense / je pense pas que ça puisse gêner un enfant et que ça puisse l'empêcher, par contre, de rentrer dans les... ou le gêner dans l'apprentissage de la lecture
- 67 GS okay / et beaucoup ont souligné aussi le fait que, indépendamment de la méthode de lecture, c'est un outil extrêmement intéressant parce que ça met les gamins en activité, ça a un côté ludique...
- 68 BD oui / ah oui
- 69 GS c'est pratique aussi pour vérifier ce qu'ils font
- 70 BD oui / et puis ça sort un peu de... c'est quelque chose qu'on peut faire collectivement facilement, les gestes ensemble, un qui mime le geste tout le monde voit / c'est pas comme quand tu as une lettre où... et puis ça sort de l'écrit un peu... ça dissocie la lecture de...

- 1 AG (...) pourquoi est-ce que à un moment donné on trouve que c'est important cette histoire de corps, là ? de gestuelle, de... tout ça / et moi je me suis dit le soir, après la conversation {celle que nous avons eu précédemment, lors d'un entretien dont l'enregistrement n'a pas été conservé mais dont j'ai effectué a posteriori un relevé sommaire ; j'ai rapporté ce relevé pour qu'il nous serve éventuellement d'aide-mémoire} que ça venait sûrement pour moi de mon passage en Maternelle / j'ai fait beaucoup de... j'ai passé de nombreuses années en Maternelle et c'est indissociable du travail d'une maîtresse en Maternelle / et que... je pense que même en Primaire {= en Elémentaire} je continue à travailler un peu à la façon d'une maîtresse de Maternelle / ça a laissé des traces... très sensibles chez moi
- 2 GS donc la méthode aurait au moins déjà ce mérite, c'est de les mettre en activité, de les prendre en compte avec toute leur... corporalité, quoi
- 3 AG oui / oui
- 4 GS et pourquoi c'est important ? / parce que tu me dis que c'est important le corps / mais du coup on peut se poser la question : en quoi ? parce que on pourrait soutenir...
- 5 AG mais parce que c'est des ENFANTS / (...) enfin, pour moi c'est du B-A BA : parce que c'est des enfants / parce que quand on observe des enfants de six ans, on sait bien que six heures figés devant leur table, c'est un effort... impossible, et que... et que y a des bras, y a des jambes, faut que ça bouge, ça... voilà / et que... ben, les mobiliser pour... pour la tâche ça ne peut être qu'intéressant
- 6 GS et quand tu dis ça, est-ce que ça signifie que il faut que ça gigote un peu et que ça leur fait... un moyen d'évacuation ?
- 7 AG non, pour moi c'est...
- 8 GS ... ou au contraire que c'est... justement que ça remet le corps dans la place... dans les apprentissages ?
- 9 AG pour moi, c'est un MOYEN D'APPRENDRE / et c'est un moyen qui est tout le temps utilisé en Maternelle
- 10 GS ah ah ah... tu es sûre que c'est pas en étant {je mime la posture caricaturale de l'enfant sage qui écoute attentivement la leçon}... ?
- 11 AG NON ! {rires provoqués par la vivacité de sa réponse} c'est vrai, mais c'est parce que c'est... ça, c'est un petit vélo que... que j'ai mis en marche quand on parlait et... qui a continué à marcher après et...
- 12 GS oui, mais moi c'est une idée que je défends fortement aussi
- 13 AG et finalement... je crois que la réponse elle avait pas encore émergé quand tu m'as posé la question
- 14 GS et quand tu dis : le corps, est-ce que... je rebondis là-dessus... c'est le corps des enfants, mais est-ce que c'est aussi le fait que, du coup, y a un échange de corps d'enfants à corps d'enseignant ou d'enseignante ? / autrement dit le fait que tu y mettes aussi le tien, du coup... / est-ce que tu crois que ça concerne que les enfants ça, cette problématique du corps ?
- 15 AG là, je peux pas faire de réponse générale, je peux faire qu'une réponse qui n'engage que moi...
- 16 GS oui
- 17 AG ... à savoir que... que moi je tiens pas en place, et que... d'autres moins / alors peut-être aussi que ça me sert d'excuse {rires} / ça m'excuse et puis... ça leur sert d'excuse à eux parce que, ben, finalement quand on gigote tous ensemble on peut pas trop s'accuser les uns les autres de pas tenir en place / mais... en quoi... ?
- 18 GS tu as l'air de dire que tu as donc plaisir naturel à... a être active
- 19 AG ah ben oui, moi c'est ma façon...
- 20 GS mais est-ce que tu penses que c'est aussi un bon instru(ment)... un élément d'enseignement ?
- 21 AG ben, là je crois que là... {sourir}... là je crois qu'on est bon quand on est dans ce qu'on sait faire

et dans ce qu'on aime faire / et je crois que ce qui est bon pour moi : travailler avec une méthode gestuelle, me balader tout le temps entre les bureaux, sortir du matériel, ranger... je fais : yin yin {onomatopées accompagnées de gestes et de mimiques exprimant une intense activité}... c'est la ruche là tout le temps / je pense que ça marche avec moi parce que JE suis comme ça, mais que quelqu'un qui n'est pas comme ça, qui ne le sent pas et qui va s'obliger à le faire, il va pas être bon

22 GS d'accord

23 AG voilà / donc, là, c'est hyper-personnel ça

24 GS okay / alors puisqu'on est sur les jugements subjectifs, quand même... le dernier puis on va laisser ce sujet... est-ce que tu penses quand même que... globalement, il est préférable... n'en parlons même pas en Maternelle... en Élémentaire d'avoir quelqu'un qui soit un petit peu plus kinesthésique... actif... que le modèle de l'enseignant qu'on a évoqué tout à l'heure, magistral, à son bureau, posé, etc... ? c'est peut-être possible mais c'est peut-être pas la meilleure des solutions...

25 AG ça dépend dans quel point de vue on se place / moi je me dis que... vu comment est fait l'enseignement en France, vu vers quoi on va... l'intérêt d'avoir, euh... pendant le cycle 2 il faudrait encore être flexible, c'est-à-dire être encore physiquement actif dans sa classe pour faire une transition entre la Maternelle... mais petit à petit on va être obligé de se calmer, de les calmer, de les mener à rester le plus longtemps possible figés, parce que c'est ce qu'on attend d'eux, c'est ce que le collègue va leur demander et qu' à un moment donné nous on a implicitement pour fonction de les faire rentrer dans le cadre qui les attend, même si on y croit pas, même si on croit pas que c'est bon

05.00

26 GS préparer, ouais... c'est pas uniquement projeter ses propres fantasmes... ceci étant dit, puisque tu as l'air de le suggérer... là aussi on... c'est pas nous qui allons refaire le... et puis c'est hors du sujet... mais : tu dis que le collègue leur demande de se calmer, de se poser, mais on peut quand même constater qu'ils y arrivent pas beaucoup / moi, pour avoir travaillé en collège, on se rend compte que... peut-être que le collègue devrait laisser des espaces corporels un peu plus amples et que, grosso modo, cette attitude de coercition n'est pas très efficace...

27 AG c'est possible / moi j'ai eu cette discussion avec un papa l'année dernière qui a un petit garçon hyper-actif, sous Ritaline... enfin, c'est... la situation commençait mal du coup, parce que... ils avaient refusé un maintien, on avait du mal à imaginer qu'il fasse un CE1... et le papa il commence à me prendre de grands exemples de... d'Europe du Nord : oui, mais là-bas ils font comme ça, pourquoi vous feriez pas ? / je lui dis : mais je peux faire, je peux, ça y a pas de problème, et en plus je connais TRÈS bien la problématique de la... de l'éducation d'Europe du Nord, simplement votre fils c'est pas ce qui l'attend, alors moi je peux m'amuser à faire des choses comme ça, cette année on va s'éclater, on va se régaler, et puis l'année prochaine il se fera casser par l'enseignant qui suit parce qu'il sera pas dans le rang / alors, à quoi ça sert ? on joue à quoi ? / et moi je perds quand même pas de vue ça... et on peut en reparler avec... on peut en reparler encore avec les évaluations / on est contre, on est hyper-contre / je suis hyper-contre et... voilà / seulement, quand on les fait passer parce qu'on est obligés et quand les résultats arrivent parce qu'il faut bien qu'ils arrivent, on casse le moral de tout le monde...

28 GS oui... défendre ses convictions mais pas les faire payer par les enfants, quoi...

29 AG exactement / et donc c'est pour ça... moi j'essaie d'articuler une espèce de souplesse encore entre la Maternelle où on remue beaucoup... tout en les tirant vers un assagissement qui est attendu plus tard

30 GS pour clore le chapitre de notre rôle d'enseignant dans le monde de l'éducation... parce que ça nous amènerait loin... je reprends ce que tu m'avais dit là {dans le relevé de l'entretien précédent} / (...) tu avais évoqué... je te donne les items dans l'ordre... ton goût pour les élèves un peu... limite... on avait employé le terme de "border line"... d'où le travail avec le RASED...



un goût personnel ou simplement parce que justement c'est des apprentissages qui te paraissent plus intéressants ? est-ce que c'est grosso modo une propension... je sais pas... charitable voire socio-... voire même politique ? ou est-ce que c'est...

- 31 AG moi je pense que c'est juste que les choses faciles sont moins excitantes que les choses difficiles / (...) je pense que peut-être c'est pour ça / et donc faire faire un bon CP à un enfant qui est arrivé lecteur, euh {moue de dépréciation}... / c'est {rires}... franchement c'est... bon, c'est pas follement excitant quoi, voilà / par contre, relever le défi de sortir... pas de l'impasse, mais déjà de l'ornière un enfant quand on sent qu'il pourrait... ça pourrait être difficile pour lui, il a pris un peu le mauvais chemin, ou alors il est au bord, ou y a beaucoup de mottes, ou y a beaucoup de... des... ça va être dur... et arriver à tirer celui-là et en fin d'année en avoir fait un lecteur, c'est follement plus excitant et intéressant... voilà
- 32 GS et du coup tu avais évoqué ton passage par l'île de Thau {à Sète} avec les petits Maghrébins, et justement on avait des problèmes de confusions phoniques avec les [ɔ̃], les [ɑ̃]...
- 33 AG voilà / et là-bas j'avais trouvé très intéressante cette méthode / bon, d'abord ici {à l'île de Thau} y en a beaucoup plus de "border-line" que là {à Balaruc-les-Bains} donc effectivement j'avais du grain à moudre, mais en plus au niveau phonétique, c'est vraiment des enfants qui avaient besoin d'un repère et je trouve que le... d'un repère SUPPLEMENTAIRE... et j'ai trouvé que... distinguer... que ça les aidait à distinguer ces... c'est les diphtongues que ça s'appelle ? les [ɔ̃], les [ɑ̃], les [ɛ̃]
- 34 GS c'est les voyelles nasales
- 35 AG voilà, les nasales / eh ben... vraiment on pouvait pas cracher sur un outil pareil supplémentaire et... ça les aidait bien
- 36 GS et tu les aidais comment ? parce que pour passer du [o] au [ɔ̃], du [a] au [ɑ̃], il faut déplacer le voile du palais, qu'on ne voit pas et qu'on ne perçoit... qu'on ne sent pas / comment tu le... qu'est-ce que tu leur faisais faire ?
- 37 AG mais... je ne sais pas
- 38 GS oui, mais... n'empêche que tu devais faire quelque chose qui les aidait à faire ça, même sans t'en apercevoir / comment tu procédais ?
- 39 AG ben, je crois qu'ici on a quand même un gros atout, c'est notre accent
- 40 GS alors on va... c'est la ligne suivante {sur le relevé} {rires}
- 41 AG franchement, je crois qu'on a un gros atout, c'est notre accent
- 42 GS parce que c'est bien... c'est plus marqué...
- 43 AG ben, quand je dis que c'est blanc {prononciation avec nasale méridionale très marquée}, c'est blanc {idem}
- 44 GS ben, l'accent du Midi comme on dit, dans les voyelles nasales il rajoute une occlusion de plus, alors effectivement on marque encore plus le trait nasal, c'est ce qui fait que les gens... les Parisiens croient que nous disons [ɑ̃g] [ɑ̃g]... ils entendent un truc de plus
- 45 AG mais alors oui, mais on confondra pas le [ɑ̃] et le [ɔ̃], nous
- 46 GS c'est vrai...
- 47 AG et le [œ̃] et le [ɛ̃] c'est pareil, on ne les confondra pas / alors que quand on est dans le Nord on a quand même des sons beaucoup plus proches les uns des autres
- 48 GS oui mais tu dis : on ne les confond pas... TOI, tu ne les confonds pas... moi non plus d'ailleurs, hein... mais le gamin qui a pas forcément eu ce bain phonologique, il peut très bien les confondre / dans le Nord, [ɔ̃]-[ɑ̃], ils se mélangent les pinceaux...
- 49 AG oui, mais c'est pour ça que...
- 50 GS mais si le gamin ARRIVE de cet univers-là, comment tu fais ?
- 51 AG mais c'est... eh ben, ça va passer... là... alors, je vais rajouter un élément dont j'ai pas parlé, c'est les images / je travaille beaucoup avec des images aussi
- 10:00
- 52 GS c'est-à-dire ?
- 53 AG en début d'année je... tous les mots qu'ils connaissent pas je les remplace par des images et je



- pense que l'association, encore une fois, d'une image, d'un geste, d'un son, d'une écriture, tout ça... tout ça se con(solide)... tous ces éléments viennent se consolider les uns les autres / dans... oui, le blanc... imaginons simplement une affiche de couleur... blanc : je visualise l'image de la couleur, j'imag(ine)... je visualise le son, je visualise l'écrit... le geste du [ã]... bon / pour moi c'est pas... on rajoute... que des étayages, on rajoute pas de la difficulté
- 54 GS mais tu fais quand même quelque chose qui soit assez global, assez complexe pour refabriquer une imprégnation forte / parce que, je te dis, le problème des Maghrébins c'est que si jamais ils ont chez eux un milieu arabophone, des nasales ça n'existe tout simplement pas en arabe / donc c'est un son qu'ils ne connaissent pas
- 55 AG oui / les voyelles n'existent pas, c'est une accentuation, c'est pareil {ici AG fait manifestement référence au code graphique...}
- 56 GS les voyelles nasales n'existent pas / donc ils ont... c'est comme pour un francophone, il a beau entendre les Espagnols rouler les "r", s'il l'a pas... fait spontanément, il va avoir beaucoup de mal à comprendre comment ça se passe / donc comment ils peuvent trouver le geste articulatoire ?
- 57 AG mais ça on n'y arrive pas tout le temps, hein / ça on n'y arrive pas tout le temps / on sait bien que ces enfants souvent ils grandissent en gardant leur accent, simplement on leur a donné des outils pour identifier en le lisant ou en entendant / mais que eux arrivent à le reproduire, c'est pas évident
- 58 GS d'accord / mais ils vont avoir assez de béquilles pour quand même pouvoir avancer
- 59 AG notre mission c'est plus... enfin, en CP, c'est plus de leur apprendre à parler, c'est de leur apprendre à lire et écrire
- 60 GS okay
- 61 AG donc... on est dans la couche supérieure / ça veut pas dire que nous on va pas faire des efforts en vocabulaire, mais...
- 62 GS c'est-à-dire qu'on est vraiment là sur le problème du CP : l'écrit / et on n'est plus à la Maternelle avec... okay
- 63 AG eh oui
- 64 GS donc il faut qu'ils trouvent des systèmes d'étayage pour pouvoir se débrouiller avec ça / après tu m'avais parlé de l'accent du Sud avec [e]-[ɛ] [o]-[ɔ], les [ɔ] ouverts [o] fermés...
- 65 AG ... en te disant que je les zappais
- 66 GS voilà / j'avais juste noté ça, je me rappelais plus pourquoi je l'avais écrit
- 67 AG oui / je... je ne m'attarde pas dessus, je fais la leçon, symboliquement elle est faite, mais je peux déceimment m'attarder dessus sachant que moi-même je vais pas prononcer comme il faut tout ce qu'il y a à prononcer
- 68 GS et je t'avais dit certainement que... par exemple, dans les dictées du Brevet... quand moi j'étais au collège... on disait que... bon, en général on se débrouille avec les accents régionaux, mais on donne quand même la recommandation aux enseignants du Sud de faire la distinction [ɛ] ouvert [e] fermé parce que ça permet de distinguer les futurs des conditionnels, les passés simples des imparfaits... voilà / alors, dans les dictées...
- 69 AG mais... y a longtemps peut-être... mais
- 70 GS non non / la recommandation est toujours d'actualité... maintenant je sais pas ce que les gens en font, hein... / il s'agit au fond de distinguer "je viendrai" {avec une désinence en [e]} et "je viendrais" {avec une désinence en [ɛ]}
- 71 AG ah ben moi, on peut toujours {rires}... j'ai quarante-cinq ans, on peut me la faire et je vais pas comprendre / je vais me fier au sens de la phrase... moi mes indicateurs ils seront dans la phrase pour trouver à quel temps je me trouve, mais ça va pas être la façon de le prononcer
- 72 GS donc tu vas trouver des substituts grammaticaux ou... dans l'ensemble contextuel...
- 73 AG des indicateurs de sens
- 74 GS ça marche / après {je consulte le relevé}, tu m'avais parlé de la mémoire kinesthésique, en disant que c'était extrêmement important, et je te disais : mais pourquoi est-elle plus importante

- que la mémoire visuelle, la mémoire auditive, voire même la mémoire olfactive ?
- 75 AG ça... pour moi, ça s'appuyait sur un stage que j'avais fait sur la mémorisation et les façons de mémoriser, donc j'avais bien appris qu'on avait la visuelle, l'auditive et la kinesthésique, que dans l'ensemble on était presque tous à dominante vis(uelle)... qu'on n'était pas tout l'un ou tout l'autre, que la majorité des gens étaient à dominante visuelle, quelques-uns avaient une dominante auditive, et on a tous un complément kinesthésique, à proportions variables / il se trouve que comme moi quelquefois je remplace un mot par un geste... je me dis que ça doit marcher pour d'autres et que... je me dis que si on a trois outils à notre disposition, eh ben il faut utiliser tout ce qu'on peut puisque le challenge c'est à la fin d'avoir donné à tous les moyens d'arriver à lire
- 76 GS d'accord
- 77 AG donc pour moi c'est un outil... supplémentaire
- 78 GS oui oui / et on l'avait développé en fait en disant que cette mémoire kinesthésique elle a longtemps été franchement négligée et que la plupart des recherches maintenant, avec les neuro-sciences, se rendent compte que la connexion du fait d'agir, de faire des choses avec les mains est extrêmement important même pour les systèmes cognitifs, quoi / on comprend avec les mains / je t'avais évoqué cette expérience dans laquelle on essaie de se représenter des objets... si on le fait les mains derrière le dos ou les mains ici {je place mes mains devant mon buste, dans l'espace "de manipulation"}... / donc le fait qu'ils {les élèves} utilisent leurs gestes, leurs mains, est-ce que tu penses que ça va aussi leur donner... un truc de plus ? est-ce que c'est juste le fait de VOIR ce qu'ils font , ou est-ce que c'est le fait de le sentir ?
- 79 AG moi, ce que je t'avais raconté c'est que en lecture duelle, aux alentours de Noël, l'enfant il vient, il a des syllabes sur lesquelles il bute, je lui dis : c'est pas grave, fais tes gestes, tu vas voir / et le son sort au moment où il fait le geste
- 15:00
- 80 GS d'accord / il fait une connexion, quoi
- 81 AG et ça moi je peux pas l'expliquer, simplement je sais que si au moment où il voit le son il fait son geste, le son sort... voilà / et je dis : je ne me priverai pas de ça {rire}
- 82 GS d'accord / un déclencheur...
- 83 AG un déclencheur
- 84 GS je te signale que cette histoire de son qui sort avec un geste, c'est ce qu'on fait avec les méthodes des bègues... avec lesquels on tape... avec des sensations tactiles qui vont provoquer le déclenchement / y a peut-être un peu ça aussi / après, tu m'avais expliqué que tu travaillais plus... ce que tu disais là {dans le relevé}... que ce qui t'intéressait c'était le résultat... un empirisme efficace plutôt que de... d'aller... tu m'avais parlé de "poils sur les œufs"\*... c'est-à-dire des considérations théoriques qui peuvent paraître comme secondaires là-dedans...
- 85 AG oui, parce que tu me demandais de classer si c'était plus important ceci ou cela... je me rappelle plus... ben non, je suis pas dans ta quête / moi ce qui m'intéresse, c'est que ça marche
- 86 GS ... c'est l'efficacité
- 87 AG voilà
- 88 GS mais, du coup, sur les systèmes théoriques par exemple... je me souviens plus {je relis le relevé, mais ce détail n'y figure pas}... si tu me disais que tu utilisais l'alphabet phonétique... tu l'utilises avec les élèves ? / parce que là j'ai tous les cas de figure : y en a qui l'utilisent avec les élèves, y en a qui l'utilisent pour eux et y en a qui font une allergie totale à l'ensemble / quelle place il joue ?
- 89 AG théoriquement ces... ces (signes) phonétiques là il sont toujours dans les affichages de CP / donc moi il y a certains moments où je les mets pour montrer qu'un son par exemple peut être produit par plusieurs écritures, je dis : ben, voyez aujourd'hui on va faire le [s], alors on avait fait ça y a pas très longtemps, on avait fait le [s] avec juste le "s", on est toujours dans le [s] mais regardez on va voir d'autres façons de le faire / c'est une façon de rappeler l'écriture d'un geste finalement qui correspond à plusieurs écriture en graphisme, c'est... / si, ça me semble

- intéressant / je ne m'appesantis pas dessus, jamais
- 90 GS toujours une démarche utilitariste : ce qui marche je le prends et...
- 91 AG ... la parabole du semeur
- 92 GS ouais ouais, okay
- 93 AG moi je jette, et je me dis que tout ce qui pousse est bon à prendre / c'est pas les mêmes... les graines elles vont... y en a chez qui elles vont pousser d'autres non, alors autant en jeter un maximum de différentes pour que au final ils aient tous eu à peu près tout ce qu'il fallait
- 94 GS oui, mais y en a qui utilisent la même parabole pour justement ne pas utiliser cette méthode parce que par exemple ils disent : on crée de la confusion / je te donne un exemple tout simple : pour [s]-[z] ça va bien puisque les signes correspondent aux lettres, aux graphèmes de référence / mais si tu fais par exemple le [ʃ], le [z] et le [ʒ]... le [ʒ] en alphabet phonétique standard... puisqu'il est pas que français... c'est un <z> écrit en petit / et si tu écris le <j> en fait ça renvoie au [j] {= le iod} / autrement dit y a des... est-ce que tu les évites ceux-là ?
- 95 AG c'est pour ça que je ne m'appesantis pas
- 96 GS d'accord... mais si jamais tu as à travailler sur le son [ʒ], tu utilises quel signe ?
- 97 AG je crois que quand je leur donne les devoirs en effet je mets <j>
- 98 GS un <j> / pour distinguer que ça peut s'écrire <j> ou <g>...
- 99 AG ouais
- 100 GS parce qu'effectivement on...
- 101 AG après, on a le référentiel d'images / et je reviens à l'image : quand on doit écrire un [ʒ], je leur dis : attention, c'est celui de <orange> / parce que c'est l'image qui est là-bas {affichages au-dessus du tableau}
- 102 GS tu as des mots référents
- 103 AG voilà / c'est l'image qui est là-bas et... et voilà / et tu vois qu'on continue à taper sur plein de plans différents
- 104 GS parce que... le petit signe phonétique de l'API, il y est là-bas {sur les feuilles affichées}...
- 105 AG oui
- 106 GS mais bon, il est là mais tu insistes pas...
- 107 AG de toute façon, au moment où je fais le [ʒ] je n'ai pas vu le <z> / le <z> je l'ai fait la semaine dernière / donc, au moment où il est fait, il ne peut pas encore entraîner de confusions / c'est après, six semaines plus tard qu'ils pourraient me dire : ouais mais attends, tu as vu ? ça c'est bien ce qu'on a fait là-bas... / mais à ce moment-là je dirai : bon, c'est pas exactement la même chose, c'est pas le même alphabet
- 108 GS et quand tu me dis le <z>, {prononcé [zɛdə]} c'est la lettre <z> ou le son [z] ?
- 109 AG la lettre / la lettre <z>
- 110 GS parce que le son [z] ils ont dû le voir certainement avant...
- 111 AG avant le [ʒ] ? on a fait le [z]... cette semaine
- 112 GS tu l'as pas vu à l'occasion du <s> entre voyelles par exemple ?
- 113 AG euh... y a des mots... ben, ça ça s'est fait... sur la partie littéraire... on l'a vu mais je n'ai donné aucune explication
- 114 GS tu l'as pas systématisé
- 115 AG on l'a vu finalement comme... comme du global
- 116 GS okay / après, tu m'avais parlé de... l'histoire du devant du [b] et du [d], on avait discuté de ça parce que...
- 117 AG sur les... je trouve que...
- 118 GS c'est rigolo parce que avec le collègue {BD, avec qui je me suis entretenu juste avant} on en a reparlé / ça revient chaque fois cette histoire-là...
- 20.00
- 119 AG ah ouais ? / eh ben oui, mais parce que celui-là il est... c'est là qu'on continue de se servir de la méthode au CE1, sur tous les sons qui font confusion / et avoir appris ça au CP et le continuer... revenir dessus au CE1, on a déjà des repères, on dit : ah oui ! c'est vrai / et donc

- dans les dictées je... faire le geste des sons qu'on a tendance à... à confondre, c'est faire une piqûre de rappel et... et ça les aide
- 120 GS mais tu crois que le problème du [b] et du [d] c'est une confusion de sons ? c'est pas une confusion... graphique uniquement ?
- 121 AG c'est pas une confusion de sons, c'est une... confusion d'écriture
- 122 GS ouais
- 123 AG oui, mais c'est pareil
- 124 GS mais dans ce cas, en quoi le geste les aide à régler le problème graphique ?
- 125 AG ça les ramène au son / ça les ramène à ce qu'ils ont appris, dans l'ordre où ils l'ont appris
- 126 GS mais pourquoi ça les aide pour l'écriture ? / parce qu'on avait expliqué {lors de l'entretien précédent} que l'histoire du "devant" ... "devant" était...
- 127 AG oui / là on va en revenir aux poils sur les œufs... / et c'est exactement là que je te l'ai dit {rires}
- 128 GS l'histoire du "devant" et du "derrière" elle est pas claire du tout, quoi
- 129 AG mais si, elle est claire
- 130 GS euh...
- 131 AG devant y a le bébé et derrière y a le dos / le geste du <d> {geste BM}, il est bien dans le dos !
- 132 GS je suis d'accord, mais où est le dos d'une lettre ?
- 133 AG c'est de là que je t'ai dit : les poils sur les œufs...
- 134 GS ouais ouais ouais {rires}
- 135 AG et c'est là que... on était dans le sens de l'écriture : j'avance dans ce sens {vers la droite} / voilà... là moi je... je m'arrête d'ergoter parce que ça m'intéresse pas {rires}
- 136 GS okay
- 137 AG parce que, tu vois, tu trouveras sans doute des gens qui... qui...
- 138 {rires}
- 139 GS mais ça m'intéresse ça justement... parce que... on est bien dans ces problèmes-là / c'est-à-dire que y a des outils, comme tu dis, et toi tu les utilises et tu les rends efficaces / le but c'est pas de les rendre justes du point de vue théorique, le but c'est de les rendre efficaces
- 140 AG hmm {assentiment}
- 141 GS oui / non, on est bien d'accord / mais ça m'intéresse de voir ce que... ce qu'il y a dans ta tête / on avait parlé aussi du [u] du loup... est-ce qu'on pourrait dire que c'est le même problème ?
- 142 AG non / on a parlé du [u] du loup parce que je te disais qu'à un moment donné notre jeu de gestes va beaucoup plus loin encore puisque au moment du [u] je sors les deux oreilles, je fais le museau {geste BM du [u]} et nous nous mettons tous à hurler "aouh ! aouh !" dans la classe, et que ça pour moi c'est aussi des petites historiettes, des rappels de... sur lesquels on va pouvoir travailler... c'est la vie de la classe, quoi / c'est : vous vous rappelez quand on avait fait le loup ? ah ben oui, on avait vu... on s'est bien marrés ! "aouh ! aouh!" y en a quelques-uns... et c'est fixé, c'est-à-dire ça rappelle un jour, ça rappelle une séance et ça... et le geste est là, et le son est là et... tout un ensemble / et je trouve que c'est très important
- 143 GS et c'est la cohésion du groupe / y a une dimension sociale... comme dans les jeux de doigts de Maternelle / ça c'est peut-être aussi ton héritage de la Maternelle, probablement
- 144 AG aussi / aussi
- 145 GS après {je continue la lecture du relevé}, on avait évoqué, mais peut-être plus rapidement, l'Ecole Normale et la formation / je sais plus ce que tu avais dit...
- 146 AG ...
- 147 GS justement, est-ce que tu avais... est-ce que tu as souvenir d'avoir eu une formation que tu peux utiliser sur les problèmes de phonétique... est-ce que tu as ça ?
- 148 AG ...
- 149 GS est-ce que ce que tu utilises là c'est des souvenirs de la formation, ou c'est des trucs qu'il a fallu réinventer après ?
- 150 AG non, moi ça... j'ai attendu longtemps / j'ai attendu longtemps avant de me lancer dans le CP / c'est pas... non, c'est pas mes souvenirs / ce que je t'ai dit sans doute au niveau de l'Ecole

Normale, c'est que juste après l'Ecole Normale j'ai été ZIL {enseignant remplaçant sur Zone d'Intervention Limitée} pendant longtemps et que j'ai trouvé que c'était très intéressant pour grappiller, pour comparer / je voyais des... notamment au CP j'ai vu plusieurs méthodes... plusieurs... des manuels... et ça m'a permis quand même de savoir ce que j'aimerais faire, comment je pouvais moi me... dans quoi j'allais me sentir à l'aise et tout ça / et puis cette méthode {la méthode Borel-Maisonny} elle est arrivée pour moi avec mes amitiés RASEDesques qui m'ont parlé de ça et qui m'ont donné la fiche des photos, et après je me suis débrouillée toute seule / et après j'ai tout retrouvé sur le site de "La Petite Souris" {<http://lps13.free.fr>} que j'utilise énormément et où y a de nouveau les photos...

151 GS le site de la "Petite Souris" ? je le connais pas celui-là / moi je connais les "Petits-pas"... la "Petite Souris" ?

152 AG "La Petite..." ohhh ! "La Petite Souris" c'est la bible de la méthode

153 GS la... "Petitesouris" en un seul mot ? c'est tout attaché ? ou avec des traits d'union ?

154 AG pffff... {soupir exprimant l'incertitude}

155 GS je vais taper ça et puis je verrai ce que ça donne

156 AG tu vas trouver, hein / "La Petite Souris" tu vas trouver, hein / c'est un site pour les CP...

157 GS oui / tu me dis : la Bible... mais j'ai déjà plein de bibles / y a des gens qui me disent c'est ce...

158 AG ah, moi c'est celui-là mais... y a tout tout tout / tu tapes "fiches profs", et tu vas dans le... tu cliques sur "fiches profs" et tu vas voir, y a les images, y a... tout tout tout / un capital de mots à utiliser... c'est extraordinaire

159 GS j'irai voir ça / d'ailleurs on avait évoqué les sources {lors de l'entretien précédent}... (...) donc, des images Borel-Maisonny que tu as récupérées donc apparemment là-dessus, ou sur un... ?

160 AG non non / que... les copines du RASED

161 GS RASED, d'accord / et après {je poursuis le pointage des items du relevé} on avait aussi (...) l'utilisation en début d'année qui est plus intense, et après petit à petit ça s'estompe... si je me souviens bien

162 AG oui

163 GS c'est ce que font la majorité

164 AG et... mais en gardant... en les gardant systématiquement pour toutes les dictées

165 GS d'accord / systématiquement pour les dictées lorsqu'ils butent sur une difficulté ? ou tu fais un travail d'exercices systématiques ?

166 AG non / tout ce qui... quand je fais vraiment une dictée qui est pas préparée, je fais systématiquement les sons... tous

25:00

167 GS tu passes par un découpage par sons / et comment tu règles le problème après des lettres muettes alors ? comment ils te font pas de... d'ambiguïtés phonétiques

168 AG je dis / je dis

169 GS c'est-à-dire tu signales les lettres qu'il faut rajouter

170 AG oui oui

171 GS okay

172 AG attention, à la fin de ce mot on mettra un <e>, à la fin y a un <t> qu'on n'entend pas, y a un <d> qu'on n'entend pas / et je dis pourquoi, très vite, je dis : à la fin de "sourd" on va mettre un "d" parce que si c'est une fille elle sera "sourde" et tout de suite je...

173 GS les ancrages sur les familles de mots, ou sur des... les "s" de pluriel, des choses comme ça

174 AG ouais, tout de suite / ouais

175 GS d'accord, okay / les terminaisons verbales...

176 AG et là, c'est toujours le semeur... / je balance, je balance, je balance (...) et je me dis que y en a chez qui ça va... cliquer tout de suite, d'autres plus tard... (...)

177 GS tu avais parlé des CE {dans une classe multi-niveaux} qui s'étaient emparés du truc, mais ça ça rappelle la dimension ludique, le plaisir qu'ils avaient à faire...



- 178 AG oui / qui ont écouté et...
- 179 GS donc, cette dimension ludique... tu avais évoqué... re-signalé le fait que c'est non évalué et qu'il y a un plaisir, aussi, partagé...
- 180 AG oui / parce que tu me questionnais beaucoup là-dessus et que je...
- 181 GS ouais ouais ouais, d'accord / après, (...) on avait évoqué la question du support, du matériel... donc, livre... tu utilises lequel ? je sais plus quel livre c'était... / c'est le livre Borel-Maisonny ? "Bien lire et aimer lire" ?
- 182 AG oh non ! / j'ai rien moi, de Borel-Maisonny / j'ai la fiche de... j'ai les affiches et puis voilà
- 183 GS okay
- 184 AG mon livre (elle va le chercher), c'est "Que d'histoires" {éditions Magnard}
- 185 GS "Que d'histoires"
- 186 AG j'ai... j'ai... mais tout ça je te l'ai écrit exactement (dans le questionnaire préalable à l'entretien), ce que j'utilisais : "Que d'histoires", "Lecture plus" {éditions Accès}, "Youpi je lis" {éditions Belin}... (...) celui-là {elle me présente un exemplaire de "Youpi je lis"}, je crois que c'est un mec d'ici en plus qui a fait ça... qui synthétise...
- 187 GS Puddu {l'auteur de "Youpi je lis"} ! oui, je le connais (...)
- 188 AG tu vois, en début d'année je me sers beaucoup de ça / je fais une fiche avec "Lecture plus"... uniquement j'utilise les images / on classe les images : j'entends - j'entends pas le son... qu'on est en train d'étudier / la deuxième fiche, c'est ça : je situe le son dans le mot et... après je donne le... après je donne le mémo là, la petite fiche {elle va en chercher un exemplaire}... ça / la petite fiche avec...
- 189 GS tu m'en avais parlé... à peu près...j'avais marqué la fiche donc sur laquelle ils ont le son, avec un mot repère, les différentes variantes graphiques...
- 190 AG ... les syllabes...
- 191 GS ... et les mots... les syllabes et puis les mots...
- 192 AG ... et puis les mots où on l'a vu ou les mots courants dans lesquels on le voit... voilà
- 193 GS okay, ça marche
- 194 AG et puis... et puis à côté de ça je fais tout ce qui est le... le travail... littérature, sens, etc dans "Que d'histoires"
- 195 GS okay / après, tu m'avais dit...
- 196 AG et puis je fabrique des... des textes aussi
- 197 GS c'est-à-dire ?
- 198 AG ben, je fabrique... parce que je trouve qu'ils apprennent bien quand ils sont... quand on pique leur curiosité...
- 199 GS quoi ? des espèces de petites comptines ou... ?
- 200 AG non, mais je leur fabrique des textes avec... où je les mets en scène eux
- 201 GS c'est-à-dire ?
- 202 AG ben, je les mets... j'écris des trucs sur eux
- 203 GS {rire} ah, ça m'intéresse ça
- 204 AG eh ben ouais, j'écris des trucs sur eux / et puis je mets...
- 205 GS et que tu (...) mets en scène ?
- 206 AG je mets le texte au tableau, et puis ils arrivent le matin, ils voient qu'il y a leur prénom, ils sont là : oh {elle imite l'élève surpris} ! qu'est-ce qu'il y a écrit sur moi ? / et tout... alors c'est rigolo / et là ils sont hyper-motivés pour lire... là ils ont envie, hein {rire}
- 207 GS et tu les utilises comment après ces textes ? juste des textes de lecture ? ou... (...)
- 208 AG mais... oui oui / je les mets dans le... dans la lecture... dans les histoires... dans le cahier des histoires / {nous feuilletons un cahier d'élève où figurent ces textes} voilà, c'en est un
- 209 GS ah oui / mais ils ont droit vraiment à une vraie histoire...
- 210 AG mais c'est pas vraiment une histoire... c'est une phrase sur chacun
- 211 GS ces textes tu les réalises... là ils sont... y a une raison particulière pour que ce soit...



- (...)
- 212 AG ben, j'essaie de faire quelque chose qui colle un peu à leur personnalité, ou au contraire de mettre un truc rigolo à un qui est un peu éteint pour essayer de le... / oui, c'est pensé par rapport à leur personnalité, et puis c'est pensé par rapport au son qu'on est en train d'étudier / là visiblement on était dans les [kR] et dans les [bl] et dans les [bR] et [bRi] et [dR]... voilà (...)  
{nous feuilletons le cahier}
- 213 GS ah, ça je connaissais pas, ça...
- 214 AG ben, je m'étais aperçue que... un jour où... y a quelques années de ça... que dès que ça parlait d'eux ils étaient à fond... et de temps en temps qu'on...
- 215 GS ben c'est comme nous, hein / quand on parle de nous ça nous intéresse {rire}
- 216 AG ben oui / mais de toute façon, ils apprennent toujours mieux quand ils ont, comme ça...  
{je retourne au relevé}
- 217 GS (...) tu avais parlé des stratégies des élèves, et des réussites des élèves... avec des histoires d'apprentissages globaux... je me rappelle plus ce qu'on avait dit à ce moment-là... quand je l'ai écrit ça devait me faire tilt mais je sais plus... je passe
- 30:00
- 218 AG oui... ça... c'est un peu vague...  
(...)
- 219 GS ... la question que je m'étais posée aussi : qu'est-ce que le geste apporte ? / est-ce que c'est qu'il... une sensation... qui aide la mémoire...(...) ou est-ce que ça permet d'aller sentir ce qui se passe ? / parce que... je te donne un exemple : si on fait le [v] {geste BM}, on peut dire que c'est une mémoire... d'une image
- 220 AG visuelle
- 221 GS voilà, visuelle / si on fait...
- 222 AG si on fait un [l] {geste BM}, on a vraiment le...
- 223 GS si on fait le [p] {geste BM}...
- 224 AG on a la projection {geste BM du [p] où elle souligne l'ouverture de la main correspondant à l'explosion du phonème}...
- 225 GS voilà / on a une espèce de métaphore de ce que fait la bouche / et si on fait comme tu dis le [l] ou même carrément...
- 226 AG le [R] {geste BM}
- 227 GS le [R] {geste BM}, carrément on va sentir ce qui se passe
- 228 AG oui oui
- 229 GS est-ce que tu penses qu'il y a un axe qui est privilégié ? ou il faut travailler avec tous ? / parce que, comme je te disais, il y a des choses qui sont difficiles à percevoir / on parlait tout à l'heure des nasales... sentir ce que fait le voile du palais... pffft {mimique d'impuissance} ! / à part faire une échographie...
- 230 AG ...
- 231 GS est-ce que toi tu t'es posé... tu te poses la question ? ou tu prends ce qui se présente ?
- 232 AG je prends ce qui se présente / en pensant... en sentant bien de temps (en temps)... que y en a qui sont mieux... mieux venus que d'autres / voilà
- 233 GS c'est-à-dire ? y en a qui... est-ce qu'il y en a qui sont carrément mal venus ?
- 234 AG c'est un peu comme... / non, mais le "v" par exemple {geste BM} c'est sûr, le [v]... il apporte pas... sur la prononciation il apporte rien / mais bon, c'est pas très gênant non plus...
- 235 GS qu'est-ce que tu fais des... des casse-pieds ? / alors, je me suis rendu compte que la majorité de collègues n'en font tout simplement rien... c'est-à-dire, y a des phonèmes... enfin, des trucs dans la méthode Borel-Maisonny discutables, par exemple le plus... c'est le <x>, le [ks] {geste BM} / ce qui fait que beaucoup en fait ne le font pas parce que, comme c'est à la fin de la progression, ils n'ont pas à le traiter / qu'est-ce que tu fais avec le <x> qui pose des problèmes théoriques particuliers ? tu l'utilises ou pas ?
- 236 AG oui

- 237 GS et tu lui donnes quel nom ?
- 238 AG ben, le <x> / la lettre [ks]... le son [ks]...
- 239 GS ben oui, mais le problème c'est que la lettre <x> elle se prononce pas toujours [ks] / parce que déjà c'est pas un seul phonème, et qu'en plus c'est pas... un son stable
- 240 AG eh ben, je le fais comme... comme j'ai fait par exemple le <s> / je commence par ce qui est le plus évident / comme le <s> fait [s] quand il est pas entre deux voyelles / je commence par le truc le plus évident / et puis après on fait autre chose... pendant une semaine on va faire autre chose, on va... et puis quand ce sera bien solide, bien acquis, je vais revenir en disant : ah, oui mais...
- 241 GS une variante
- 242 AG ... vous savez pas ? y a autre chose / vous le savez d'ailleurs, vous savez bien que dans <deuxième>... hein ? hein ? on l'a bien vu déjà... / je vais m'appuyer là sur du vécu, du déjà vu, du... et on va trier tout ce qu'on sait...
- 243 GS d'accord
- 244 AG et c'est une leçon qui revient au CE1, le <x>...
- 245 GS parce que j'ai pas fait de relevés statistiques, mais si on regarde la façon dont le <x> est prononcé le plus souvent, en fait c'est...
- 246 AG ... [gz] ?
- 247 GS ... pas prononcé du tout
- 248 AG ... ou pas du tout
- 249 GS ce doit être le <x> du pluriel qui doit être le plus fréquent... / donc, tu le présentes et si... et y a pas des gamins auxquels ça pose problème ? en fait, tu en as jamais rencontré ? / le gamin qui dit : mais pourquoi celui-là c'est [ks] ? pourquoi c'est [gz] ?
- 250 AG s'il y a une question, moi je... s'il y a une question je réponds, et s'il y a une grosse complication, je dis : écoute, on n'est pas encore prêts pour ça, mais on va y revenir bientôt, tu vas voir / et le jour où on y revient : tu te souviens, on en avait parlé, regarde ça y est
- 251 GS (...) on avait évoqué la progression, est-ce que tu fais une progression naturelle ? programmée ?...
- 252 AG non non / ça, je t'ai dit que je faisais aucune progression en CP sur la lecture / c'est tout au feeling
- 253 GS au fur et à mesure que ça se présente...
- 254 AG c'est tout au feeling / je me dis : tiens, holà ! on a eu trois quatre [ē] là dans... dans le... dans le livre des histoires...
- 255 GS quand tu dis "au feeling", c'est : en réaction à ce qui se passe dans la classe
- 256 AG oui oui / ... il me semble qu'ils sont prêts pour le [ē] là, on va y aller... hop ! et on y va pour le [ē] / et puis après, je vois arriver dans la progr(ession)... dans les textes, des sons qui vont nous embêter, donc je me dis : ah ! là, avant qu'on fasse ça il va falloir que je fasse la leçon sur tel son / et c'est vraiment... au besoin... de la progression du livre et jamais en les brusquant / j'ai jamais passé un son quand je sens que c'est pas mûr
- 257 GS du coup, j'ai ma dernière question / donc tu penses pas, comme certains le font, qu'il y a des sons faciles et des sons difficiles ? / parce qu'il y en a qui souhaitent faire les faciles au début, les difficiles à la fin, mais on ne sait pas toujours très bien...
- 258 AG non / moi je fais des sonores au début, et après...ben, les [ō] les [ǎ] les [ē], on est dans la finesse... je garde ceux pour lesquels il faut être fin à la fin... par contre, sur ceux qui vont être compliqués, comme je te disais le "s" tout à l'heure... je passe la formule la plus simple... pas très tard... et puis après on revient faire les finesses
- 259 GS d'accord / quand tu dis "compliqué", c'est pas forcément compliqué du point de vue phonétique, ça peut être : qui posera des problèmes en transcription, etc
- 260 AG voilà
- 261 GS quand tu me dis "des sonores", tu veux dire quoi exactement ?

35:00

- 262 AG ben, celles qui pètent /... ben, toutes les voyelles et le [pa] {le phonème explosif initial est très marqué et la voyelle surajoutée accentue le phénomène} et le [k] {même accentuation du trait explosif}...
- 263 GS du point de vue strictement théorique, ça c'est pas des sonores, c'est des sourdes... {rire}
- 264 AG eh oui, mais elles pètent !
- 265 GS ouais / donc : celles qui vont faire du bruit...
- 266 AG oui
- 267 GS parce qu'il y en a qui font... généralement on estime que les plus faciles c'est les voyelles, parce qu'on peut les prolonger...
- 268 AG on commence par les voyelles...
- 269 GS ... et après justement non pas celles {les consonnes} qui pètent...
- 270 AG ... et surtout on peut les associer
- 271 GS ... mais celles qu'on peut prolonger : les [v], les [s]... beaucoup considèrent en fait que c'est des faciles ça, parce qu'on peut les faire durer
- 272 AG moi je travaille aussi en me disant que... je fais passer celles qu'on va trouver le plus / donc j'essaie... elle est là, hein, ma... ma progression est là, hein {elle me montre les affichages au-dessus du tableau mural} / elle part du [a] elle va vers le [œ] et elle repart du <s>, elle va au [a□] et après elle finit sur le... sur le... le néon {les dernières fiches sont effectivement collées sur le cache de l'éclairage mural au néon}
- 273 GS {je regarde les affichages} donc tu as [a], [i]... et tu l'as fait avec la variante <y>...
- 274 AG ouais, rapide...
- 275 GS ... [œ]... d'accord / [y]... le [o]...
- 276 AG après, le [m]... le...
- 277 GS et ça c'est celle que tu fais avec eux...
- 278 AG ... le [t], le [R]... / parce que on les trouve... souvent aussi dans les mots, hein / y a aussi ça / moi mon souci c'est aussi qu'on puisse très très vite se lancer dans la fabrication de mots, de... voilà / donc il faut qu'on soit efficace dans ce... dans ce truc-là quoi
- 279 GS et tu as fait quand même par exemple une variante qui peut paraître simple, logique... par exemple le fait qu'on voit le phonème [k]... bon, la variante <c>, <q> et <k>
- 280 AG ouais / là les trois vont passer à la fois / parce que c'est pas difficile, ça c'est vraiment pas difficile là hein / ça ça passe / mais le <s> il est avant le <g>, après le <g> j'ai fait le [g], après j'ai fait le <j>, et le [ʒ]... et puis là y a le <oi> / le [ʃ] il est super-facile / tout le monde s'en fait une histoire mais en fait...
- 281 GS ben, si le gamin zozote pas, ça va

ANNEXE 38.  
Documents afférents à la deuxième visite.  
Captations de quatre séances de travail suivies d'entretiens avec des élèves.

**Dates des enregistrements :**

- 05.03.12 AM : MPh à Avène
- 19.03.12 AM : LB à Vailhauquès
- 20.03.12 AM :HG à Riols
- 20.03.12 PM : LT à Siran

**Protocole de travail :**

- Les activités de classe et le dispositif d'entretien seront filmés afin de pouvoir apprécier les phénomènes corporels à l'œuvre.
- L'item 1 peut être un moment de classe "normal" ou une activité décrochée.
- Les items 2 à 6 correspondent à un dispositif collectif (au "coin regroupement" par exemple, en Maternelle) ; ils seront si possible menés par l'enseignant(e).
- La question 7 sera posée par le chercheur au groupe d'élèves.
- Les questions 8 à 10 seront d'abord posées par le chercheur au groupe puis elles pourront être individualisées.
- On prendra aussi en compte les déclarations spontanées des élèves et les éventuels prolongements.
- Durée de l'enregistrement des activités de classe (item 1) : 10 mn environ
- Durée estimée de l'entretien (item 2 à 10) : 15 à 20 mn

**Guide et questionnaire :**

1. Activités de lecture / épellation / "signage" / etc en usage dans la classe (10 mn maximum)
2. Trouver le geste BM pour un son donné : [e], [u], [p], [b], [s], [ʃ]
3. Yeux fermés : trouver le geste BM pour un son donné : [i], [p], [s], [d], [k], [R]
4. Trouver le geste BM pour une lettre donnée : a, t, v, z, l, n
5. Trouver le son pour un geste BM donné : [i], [y], [p], [b], [s], [ʃ]
6. Trouver le son pour une lettre donnée : j, i, o, f, z, m
7. « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que vous faites / ce que vous apprenez ? »
8. « Y a-t-il des gestes que tu aimes bien ? Pourquoi ? »
9. « A quoi ça te fait penser quand tu fais (*son + geste BM*) [a] / [u] / [v] / [m] / [p] / [R] / [z] ? »
10. « Comment fais-tu pour parler / pour faire ces sons (*éventuellement, préciser*) avec la bouche ? »

Images supports pour l'item 5 du questionnaire



[a]



[i]



[y]



[u]



[b]



[p]



[ʃ]



[m]



[R]



[s]



[v]



[z]

Lettres présentées à l'item 6 du questionnaire

<b>A</b> <b>a</b>	<b>T</b> <b>t</b>	<b>V</b> <b>v</b>
<b>Z</b> <b>z</b>	<b>L</b> <b>l</b>	<b>N</b> <b>n</b>
<b>J</b> <b>j</b>	<b>I</b> <b>i</b>	<b>O</b> <b>o</b>
<b>F</b> <b>f</b>	<b>M</b> <b>m</b>	<b>R</b> <b>r</b>



## Extraits et verbatims des séances de travail

### MPh à Avène : extraits

#### **0 > 1.00 : lettres au tableau / phonation + gestes BM**

57 > 59 : MPh : "celui-là, il vibre (geste BM [v]) > Rita : main sur gorge  
(*appui corporel faible ?*)

#### **1.00 > 3.00 : sons + mots exemples sur affichettes carton**

2.02 : MPh : geste BM [l] "la langue qui monte avec le doigt" (*appui corporel ?*)

2.15... : Rita reconnaît mot ("rouge") avant son/geste [u] > MPh : "c'est un peu l'inverse... c'est le mot pour se rappeler..." (*"procédurisme" ?*)

Rita : nombreuses contorsions, autopalpations et gestes buccaux

#### **3.30 > 4.00 : classeur**

3.50 : Rita : son (+ geste BM) [n] "... de nuit" (+ rire) (*le [n] est produit avec une forte accentuation du geste articulatoire*)

#### **4.00 > 14.00 : ardoise**

6.40... : "une niche" > Rita : explorations articulatoires / Rita : "(j'écris) "h" (= [aʃə])

8.30 : confusion "l" / "h"

problème du "e" final

9.30... : "un (n)animal" / Rita : "na (déjà écrit)... ni... d'abord un "n" (= [ɛnə]), après un "i")

**10.13 > 12.30** : MPh : le "n"/[n] de liaison... ! > perplexité de Rita (essais phonatoires) > MPh : "un (n)animal... et s'il y en a deux, comment tu dis ?" — Rita : "deux nanimals" — MPh : "tu dis ça ?... deux... (*il remarque le problème posé par le "x" final*)... plutôt trois..." — Rita : "deux animaux (sans liaison)" — MPh : "deux animaux (*il accepte cette production en l'état...*), mais pas deux nanimals" (*Rita concède, mais sans conviction*). Personne dit un animal (sans liaison), on dit tous un (n)animal" (*ultime recours : l'usage commun*) — Rita : "mon papa, il dit un (n)animal" — MPh : "et toi, comment tu dis ?" — Rita : "ben, moi je dis comme mon papa" — MPh : "eh ben voilà" (rire)

**13.32 > 14.00** : problème : "e" final ? > MPh : "ça s'écrit pas comme ça"

## LB à Vailhauquès : verbatims

### ▪ 0 > 12.19 : exercices

*{LB est adossée, semi-assise, au tableau ; les élèves sont en face d'elle, assis sur des bancs (GS ?) ou installés sur le tapis, à ses pieds (MS ?)}*

LB : (...) et le son [ɔ̃] ? il est où, le son [ɔ̃] ? comment on le fait ?

*{plusieurs élèves font le geste BM}*

Elève : comme ça *{geste BM}*

LB : Yohan, comment on fait le son [ɔ̃] ?

Elève (= Yohan) : *{[ɔ̃] prolongé + geste BM}*

LB : oui (...) Manon, pourquoi on colle le [ɔ] contre le nez ?

*{quelques élèves lèvent le doigt}*

LB : Maëva ?

Elève (= Maëva) : parce qu'en fait avec le nez on fait le [n] *{elle appuie les doigts dde sa main gauche sur son nez et nasalise fortement}*... et avec ça on fait les [o] *{les doigts de la main droite, placés en arrondi, sont rapprochés du nez}*... ça, ça fait les [o]

LB : oui... c'est-à-dire ? Mathilde ?

Elève (= Mathilde) : quand on fait *{elle se pince le nez}*... on pince le nez, et puis ça fait un autre son, alors

LB : oui... vous vous souvenez ? quand on fait [ɔ̃]... [ɔ̃]... si on se pince le nez *{elle montre en même temps}*, qu'est-ce qui se passe ?

Elève : ça change le son

LB : ça change le son... c'est-à-dire que le son [ɔ̃], il passe par le nez... comme le son [n] *{elle se mouche...}* (...) alors, vous préparez le [ɔ̃]... dans une main, le [o] qu'on va coller *{plusieurs élèves font le geste BM adéquat, avec la main droite pour la plupart ; quelques-uns approchent déjà la main du nez}*... et vous préparez le [n] *{plusieurs élèves étendent l'index et le majeur de la main gauche, la droite étant déjà "prise", pour former la "pince" qu'on pose sur le nez dans le geste BM du [n]}*... d'accord ?... et puis on va réviser ces deux sons là

(...)

LB : on y va... banane *{toujours adossée au tableau, face aux élèves, elle articule très distinctement}*... ba-na-ne *{ralenti et surarticulé, prononcé [ba] [na] [nə] ; les élèves observent attentivement, certains esquissant le geste du [n] ... de la main gauche pour la plupart}*... alors, vous me faites quoi ? vous me faites ça *{geste [ɔ̃]}* ou vous me faites ça *{geste [n]}* ? allez, je vous regarde

*{la grande majorité des élèves font le geste [n]}*

Elève : [ɔ̃] ! le [ɔ̃] *{+ geste correspondant}*

LB : le [ɔ̃] ? dans banane ? [ba] [na] [nə] *{surarticulé}* tu dirais quoi toi, Sacha ?

Elève *{= Sacha, celui qui a proposé la réponse erronée ; il baisse les mains et "défait" ainsi son geste}* : non

LB : alors, dans ba-na-ne *{les [n] sont surarticulés}*, tu dirais quoi ? t'entends quoi ? [o] ou [n] ? (...) ba-na-ne... qu'est-ce que tu entends ? (...) chut, j'entends pas votre copain,

là... viens voir, Sacha *{il va auprès de LB, qui lui pose une main sur l'épaule et lui parle face-à-face}*... tu sais ce que c'est une banane ? *{l'élève acquiesce}* oui ? sûr ? (...) qu'est-ce que tu entends dans "banane" *{ralenti et très distinctement articulé : les voyelles sont allongées et les mouvements labiaux et linguaux accentués}* ? tu entends [n] ? ou tu entends [ɔ̃] ?

Elève (= Sacha) : j'entends [n]

LB : [n]...tu peux me faire le signe ?

Elève (= Sacha) : *{il fait le geste BM adéquat... de la main gauche...}*

LB : très bien ! OK *{l'élève retourne à sa place, les doigts toujours posés sur son nez} ! allez, on continue... dindon... din-don {plusieurs élèves font le geste du [ɔ̃], de la main droite pour la plupart; quelques-uns émettent un son nasillard... qui évoquerait plutôt le canard} dindon ? tout le monde entend [ɔ̃] ? din-don {le [ɔ̃] est surarticulé, très arrondi et postérieur}... allez, on cache... on les prépare {plusieurs élèves gardent leurs doigts "prêts"}... canne... une canne {geste évocateur}*

Plusieurs élèves : [ka] [nə] *{beaucoup font le geste [n] attendu}*

LB *{s'adressant à une élève située près d'elle qui n'a pour l'instant que peu participé}* : qu'est-ce que tu entends, Margie, dans canne ? tu entends [ɔ̃] ou tu entends [n] ?... tu entends [ɔ̃] dans canne ? [ka] [nə]... on entend quoi ?

D'autres élèves : [n]

Elève (= Margie) : [n]

LB : eh ben fais le signe *{l'élève s'exécute}*... très bien... et dans... mouton... mou-ton *{plusieurs élèves, devant, font aussitôt le geste du [ɔ̃], mais beaucoup, même parmi eux, semblent plutôt articuler et produire sotto voce un [u] ; un autre produit une série de [mu] [mu] ; un autre enfin produit un [m] prolongé}*... on entend ? montrez-moi... dans mouton ? Manon, on entend quoi dans mouton *{le [ɔ̃] est allongé} ? {un élève : "t" !}*

Elève (= Manon) : [ɔ̃] *{+ geste}*

LB : [ɔ̃]... le [ɔ̃]... très bien (...) à présent... tiens, on va faire un petit peu avec l'alphabet *{elle va chercher le matériel : une planche sur laquelle sont rangées des lettres mobiles, dans l'ordre alphabétique, en grandes capitales de couleurs}* alors... Nans, à quoi ça sert l'alphabet ?

Elève (= Nans) : ben, l'alphabet c'est quand... on... ça sert à (inaudible)

LB : oui... qu'est-ce qu'il y a dans l'alphabet ?

Elève : des sons

D'autres élèves *{reprenant apparemment le précédent}* : des sons

LB : des légumes ?

Elèves : non *{rires}* !

LB : il y a quoi ?

Elèves : des lettres / des sons / des lettres *{ce dernier terme fait rapidement consensus}*

LB : des lettres... et avec ces lettres...

Elève : des signes / on peut écrire

LB *{continuant}* : avec des lettres, on peut écrire, hein... avec les lettres de l'alphabet, on peut écrire tous les mots que l'on veut en français (...) j'appelle... *{elle montre les lettres sur la planche qu'elle tient sur ses genoux, et les élèves désignés les nomment comme}*

lettres : "I", "T", "L", "N", etc ; les élèves sollicités s'acquittent sans peine de la tâche ; chacun(e) nomme 5 lettres}

(...)

LB : à présent, attention maintenant... je vais vous montrer une lettre, vous n'allez pas me dire le... son nom, vous allez me faire le signe et le son {ces mots sont scandés, de l'index droit pointé}... d'accord ?... d'accord ?... je vous montre la lettre, et vous vous faites le signe, avec le son... bien, on y va {elle décroche chaque fois une lettre et la présente aux élèves ; la quasi totalité des élèves s'acquittent apparemment sans peine de la tâche, plusieurs proférant généralement le son avant d'effectuer le geste}

LB : {elle présente le "E", les élèves émettent le son adéquat [œ] ou [ø] et font le geste utilisé dans la classe, différent du geste BM : la main est étendue devant la bouche, paume vers le haut, et les élèves, en produisant le son, doivent sentir le souffle émis} voilà, avec la main bien devant, comme ça {elle montre sa main gauche — la droite tenant la lettre — en supination}...

LB : {elle présente la lettre "F" ; les élèves émettent le son adéquat et font le geste utilisé dans la classe : la main "scie" l'abdomen, sous le diaphragme ; beaucoup d'élèves amplifient fortement ce geste, leur buste entier pivotant} (...) oui... Diego, pourquoi on fait ce signe là {elle le reproduit} ?

Elève (= Diego) : parce qu'en fait, eh bé y'a... (...) parce qu'en fait ça fait peur, et alors on doit couper le ventre {geste}

LB : oui... qu'est-ce qu'il fait ton ventre quand tu fais [f] ?

Elève (= Diego) : {plusieurs élèves continuent à faire le geste, s'observant ou s'amusant} eh bé, on coupe le... on coupe le {il se palpe l'abdomen}...

LB : qu'est-ce qu'il fait ton ventre ? Mathilde, il fait quoi ton ventre toi, quand tu fais [f]

?

Elève (= Mathilde) : on sent un creux {+ geste}

LB : il fait un creux... il fait un creux... [f] [f] {+ geste}

Elève : il rentre

LB : très bien... {elle présente le "I" ; les élèves émettent le son adéquat et font le geste approprié ; beaucoup semblent amusés par l'exercice, ou par le geste...}

(...)

LB : un difficile... {elle présente le "C" et le "H" accolés ; quelques élèves émettent aussitôt le son [ʃ] et deux ou trois effectuent aussi le geste BM correspondant} quand je marie les deux lettres, qu'est-ce que ça fait ? {un élève ayant émis la syllabe [ʃa], ; plusieurs l'imitent maintenant, ce dont LB s'aperçoit}... comment ? {s'adressant à l'élève qui semble être à l'origine de l'équivoque} c'est dans ton nom Sacha, oui... mais ça fait quel son ?

Elèves : [ʃ] / [ʃa] / [s]

LB : ça fait ça *{geste sinueux de la main droite, évoquant le geste utilisé dans la classe pour [s]}* ? ou ça fait [j] *{geste BM : les doigts viennent pincer les joues, de part et d'autre de la bouche}* ?

Elèves : [j] / [ja] *{+ geste BM du [j]}*

LB : ça fait la bouche du cheval, hein, comme ça... [j] *{prolongé + geste ; la plupart des élèves l'imitent}*... montrez-moi tous la bouche du cheval... [j]... bien !... alors, à présent vous allez fermer les yeux *{elle range la planche}*, je vais faire un son et vous vous faites le signe... alors on ferme les yeux, on regarde pas le copain *{les élèves ferment les yeux et attendent ; certains les rouvrent par intermittence "pour vérifier"}*... les petits yeux fermés (...) vous fermez tous les yeux maintenant, et écoutez le son...

LB : [o]

*{la quasi totalité des élèves font le geste adéquat ; certains produisent un léger mouvement labial d'arrondissement}*...

LB : [p] [p]

*{même processus ; ici aussi, certains élèves effectuent le geste labial d'occlusion – explosion ; d'autres encore produisent l'émission sonore}*...

LB : écoutez bien... écoutez bien : [s]

*{même processus ; le geste sinueux est très ample, conformément au modèle utilisé dans la classe ; certains élèves effectuent manifestement la constriction correspondante}*

LB : on ferme les yeux hein... attention : [ʒ]

*{même processus ; de nombreux élèves effectuent un mouvement de projection labiale et produisent l'émission sonore}*

LB : allez, je veux voir un petit doigt sur la joue, tout le monde : on montre la joue... très

bien... montrez-moi [m] [m]

*{même processus ; la plupart des élèves accompagnent le geste d'une occlusion labiale marquée et beaucoup produisent l'émission sonore ; le geste n'est pas appuyé comme dans la méthode BM standard mais frappé sur la cuisse à plusieurs reprises}*...

LB : [mmm]... le [mm] il est... le [m] il est sur la cuisse, hein... très bien... attention, maintenant... on ouvre les yeux ... je vous fais une syllabe... c'est quoi une syllabe déjà ?

Elève : (...) la première lettre de notre prénom... de quelqu'un

LB : ah ? la syllabe c'est la première lettre du prénom ?

Plusieurs élèves : non / ... d'un mot

LB : la première lettre du prénom... comment ça s'appelle la première lettre du prénom ? je vous aide *{elle effectue le geste du [i]}*

Elèves : [i] *{pendant toute cette phase, certains élèves reproduiront systématiquement les gestes montrés}*

LB : *{geste du [n] de la main droite + geste du [i] de la main gauche}*

Elèves : [n]... [ni]



LB : {geste du [s] de la main droite + geste du [i] suivi du geste du [a] de la main gauche}

Elèves : [si]... [sja]

LB : {geste du [l] de la main droite + geste du [ø] da main gauche}

Elèves : [l]... initiale !

LB : initiale... moi, j'ai pas dit initiale, moi hein... j'ai dit : des syllabes... vous vous souvenez ? c'est vrai qu'il y a longtemps qu'on n'en a pas parlé...

Quelques élèves : je sais / moi je sais

LB : comment c'était les syllabes déjà ?

Elève {un de ceux qui viennent d'affirmer "je sais"} : en fait, je sais ... c'est un mot... eh ben, par exemple... [pa]...

LB : tu dis par exemple "pantalon"... et qu'est-ce qu'il se passe ?

Elève : pantalon... eh ben y a deux {il frappe une fois dans ses mains} syllabes, alors on frappe deux fois des mains {il frappe deux fois dans ses mains}

LB : alors vas-y, tape "pantalon"

Elève : [pã] [ta] [õ] {il scande les syllabes en frappant dans ses mains... et s'aperçoit de son erreur}... trois...

LB : trois... ah, alors ? y en a deux ou y en a trois ?

Elèves : trois

LB : y en a trois... allez, on va taper, euh... "classe" {le syllabes sont détachées et le [ø] final est marqué}

Elèves : [kla] [sø] {ils scandent les syllabes en frappant dans leurs mains, en même temps que l'enseignante}... deux !

LB : deux... "jaune" {même remarque que précédemment, mais le [ø] est moins marqué}

Elèves : [ʒo] [nø] {même processus}... deux

LB : "bigoudi"

Elèves : [bi] [gu] [di] {idem}... trois

LB : trois... "bleu"

Elèves : [blø] {idem ; beaucoup n'ont pas attendu l'exemple magistral}... un

LB : un... "zéro"

Elèves : [ze] [ro] {idem}... deux

LB : dans "zéro", il y a deux syllabes, hein... d'accord ?... bien... attention, je vous donne une syllabe et vous allez me montrer les signes... alors attention, on ouvre les yeux... et je vous demande de me montrer... [so] {la syllabe est proférée énergiquement, avec une forte implication corporelle}... allez, tout le monde fait [so] {la quasi totalité des élèves s'acquittent de la tâche, en produisant souvent simultanément une émission sonore ; mais tous ne respectent pas l'organisation main droite – main gauche ; certains semblent aussi avoir du mal à synchroniser le mouvement sinueux du [s] avec le geste statique du [o]}

LB {après avoir observé les élèves, elle produit à son tour la combinaison gestuelle correcte} : [so]... d'accord ?... deux lettres mais... deux signes mais... on ne s'occupe pas de... on fait qu'une syllabe... alors, montrez-moi... [b]... [bi], comme "bicyclette"



*{la quasi totalité des élèves s'acquittent de la tâche, en produisant souvent simultanément une émission sonore ; mais tous ne respectent pas l'organisation main droite – main}*

LB *{après avoir observé les élèves, elle produit à son tour la combinaison gestuelle correcte}* : [bi]... à présent, vous allez fermer les yeux, on fait la même chose, d'accord ?... vous me montrez les signes... écoutez la syllabe... montrez moi [pi] ] *{la syllabe est proférée énergiquement, avec une forte implication corporelle}*... comme "pistolet" *{la quasi totalité des élèves s'acquittent de la tâche, en produisant souvent simultanément une émission sonore ; mais tous ne respectent pas l'organisation main droite – main gauche}*

LB *{après avoir observé les élèves, elle produit à son tour la combinaison gestuelle correcte}* : allez, ça pète *{le [p] est très marqué}*... et avec le [i]... [pi]... *{les élèves continuent à faire les gestes et à émettre la syllabe, avec un [p] très marqué ; un des élèves, que LB ne remarque pas, fait lui le geste correspondant à la sonore [b] ; mais comme beaucoup d'élèves, il garde les yeux fermés pendant tout l'exercice, sans valider ses réponses...}*

LB : cachez *{les élèves cachent ou croisent leurs mains}*... montrez-moi [ko] *{la syllabe est proférée énergiquement}*... comme "koala"... [ko] *{la quasi totalité des élèves s'acquittent de la tâche, en produisant souvent simultanément une émission sonore ; mais tous ne respectent pas l'organisation main droite – main gauche}*

LB : allez Hugo, coupe la gorge *{le [k] est de "coupe" est bien marqué ; ceci fait référence au geste utilisé dans la classe : la main à l'horizontale est passée sur la gorge ; pour certains élèves, la main vient simplement la frapper}*... voilà... avec le [o]... montrez-moi [n] [na], comme "Nathalie"

*{la quasi totalité des élèves s'acquittent de la tâche, en produisant souvent simultanément une émission sonore ; mais tous ne respectent pas l'organisation main droite – main gauche ; bizarrement, deux élèves associent le geste du [n], ici correct, avec le geste du [m] !!!}*

LB : [na]... allez Sacha, montre-moi [na]... [nnn]... bien Ilan, très bien Ilan... bien, ouvrez les yeux : challenge !

*{plusieurs élèves lèvent le doigt pour se proposer à l'exercice}*

LB : allez, euh... allez, on prend Erika contre... allez, deux Moyens... contre Nans... deux Moyenne Section... allez, c'est parti (...)

*{les deux élèves viennent se placer à côté de l'enseignante, l'un en face de l'autre}*

LB : alors faut fermer les yeux, d'accord ?... je fais un son, et c'est le premier qui fait le son, d'accord ?... enfin, le signe... c'est parti : [u] *{prolongé et très musical}* *{un des deux élèves (= Nans) produit le geste approprié ; l'autre (= Erika) hésite, entrouvre les yeux, rapproche ses doigts de son nez}*

LB : alors, ça c'est le [õ] ma puce *{LB mes ses doigts dans la position adéquate contre le nez de l'élève}*, et là il y avait le [u] *{LB mes ses doigts devant la bouche de l'élève, dans la position adéquate pour le geste utilisé en classe}*...

LB : un point pour Nans... [b]... [bb]

*{les deux élèves produisent le geste approprié}*

LB : deux points pour Nans, un point pour Erika... [m] [m][m]

*{les deux élèves produisent le geste approprié}*

LB : et trois points pour Nans, deux points pour Erika... bravo les enfants, super !...

allez, Reda contre Louis *{les deux élèves viennent se placer à côté de l'enseignante, l'un en face de l'autre}*... allez, maintenant on va faire plus dur... là je leur donne une syllabe, hein *{mimique exprimant la difficulté de la tâche}*... il faut faire les deux signes... vous êtes prêts ? attention : [sa]

*{les deux élèves produisent la combinaison appropriée ; tous deux appuient leur gestuelle sur l'émission sonore correspondante, très caractérisée ; tous deux utilisent la main gauche pour la consonne initiale et la main droite pour la voyelle consécutive, ce qui est le "miroir" de l'usage de l'enseignante}*

LB : un point tous les deux, super... montrez-moi... [f] [fo]... [fo] [o]

*{même processus que précédemment, et mêmes remarques}*

LB : deux points tous les deux... montrez-moi... [m]... [mi]... [mi]... [mi] comme "midi"...

*{un des deux élèves (= Louis) produit la combinaison gestuelle appropriée ; l'autre (= Reda) hésite, rapproche une main de sa bouche mais ne parvient pas à se décider}*

LB : et trois points pour Louis... *{elle s'adresse à l'autre élève (= Reda)}* et là, qu'est-ce que tu faisais ?... tu me faisais un [o] *{+ geste}*... allez, vous allez vous asseoir... on recule *{ceci s'adresse aux élèves installés sur le tapis qui se sont en effet rapprochés pour mieux suivre l'exercice précédent}*... bon, on va pas voir avec les Grande Section... donc avec les Moyens... vous reculez... tout le monde recule... on va lire un petit peu *{beaucoup d'élèves lèvent le doigt avec enthousiasme}*

#### ▪ 12.19 > 14.42 : lecture (1)

*{quatre élèves sont debout devant le tableau, côte à côte, face aux autres installés sur les bancs ou le tapis ; LB, placée derrière eux, passe de l'un à l'autre, de gauche à droite, et murmure un phonème à l'oreille de chacun ; l'élève effectue alors le geste adéquat}*

(...)

LB : alors, ensemble... *{elle désigne successivement chacun des quatre élèves, de la gauche vers la droite et la classe, produisant les phonèmes correspondant "lit" le mot proposé ; LB indique aussi l'organisation syllabique en effectuant un geste englobant pour le couple d'élèves concernés}*

Les élèves : [j] [ja] [p] [o] [po] [japo] *{= chapeau}*

LB : chapeau

Elèves : je mets mon chapeau

LB : je mets mon chapeau... très bien... on continue

*{même processus, avec les mêmes élèves ; la première élève a d'abord effectué le geste du [p] puis, corrigée par LB, celui du [b]}*

LB : alors... on lit

*{même processus}*

Les élèves : [b] [bi] [j] [jø] [bi] *{= biche}*

LB : biche oh ma biche *{elle chantonne}*... on continue... un dur

*{même processus}*

LB : on lit

*{même processus}*

Les élèves : [su] [ʒ] / [ʃ] *{confusion : en réalité, LB montre le [R]}...*

LB : elle fait quoi là ? elle fait quoi déjà ?

Les élèves *{plusieurs effectuent eux-mêmes le geste}* : [R]

LB : alors, ça fait ?

Les élèves : [R] [Ri] / [Riʃ] !

LB : alors ça fait ?

Les élèves : [Ri] / [Riʃ] / [Ri∅] *{= riche ; c'est cette dernière proposition qui, reprise, s'impose}*

LB : ah ? riche ? riche, ça fait ?... mais faut pas oublier ça, hein *{elle remontre le début du "mot"}*... allez, on recommence *{elle reprend l'ensemble du processus de "lecture"}*

Les élèves : [su]...

Une élève : [ʃ]

LB : Manon *{= l'élève qui a proposé le [ʃ]}*, Manon, où est-ce que tu vois un [ʃ] ma puce ? (...) ah non, c'est pas [ʃ], tu croyais qu'elle *{l'élève effectuant le geste du [u]}* faisait [ʃ] ?

Elève *{= Manon}* : non...

LB : qu'est-ce qu'elle fait ?

Plusieurs élèves : [u]

LB : bon, attendez, j'écoute Manon... qu'est-ce qu'elle fait ?

Elève *{= Manon}* : [u]

LB : [u]... tu peux lire cette syllabe *{elle désigne les deux premiers élèves du quatuor}* ?

Elève *{= Manon}* : [su]

LB : [su] ! tu la mets dans ta tête, hein, [su] (...) on continue

Les élèves : [R] [Ri] [suRi] *{= souris}* !

LB : une souris

#### ▪ 14.42 > 15.22 : lecture (2)

*{LB, toujours derrière les quatre élèves précédents, reprend le dernier mot "lu", désignant successivement chaque élève et reprenant donc les phonèmes déchiffrés, et elle transcrit la graphie au tableau}*

LB *{désignant l'élève ayant produit le geste du [u] et détaillant les éléments constitutifs du geste}* : "o – u" ...

Les élèves : "o – u"

LB : "o – u" ... d'abord le "o", puis le "u" *{elle écrit simultanément au tableau où figurait déjà le "s", en lettres capitales selon l'usage dominant dans la classe}*... ensuite

*{même processus}*

Les élèves : [R]

LB : [R], oui... c'est quelle lettre ?

Les élèves : "r"

LB : "r" *{reporté au tableau selon les mêmes modalités, à la suite des lettres déjà notées}*... et ici *{elle désigne le dernier élève du quatuor}* ?

Les élèves : "i"

LB : "i" *{même processus}*... et voilà, j'ai écrit "SOURI" ... sauf que si on écrit comme ça, il y a une petite faute... vous verrez au CP... c'est-à-dire que là *{elle montre le mot au*

tableau, le mouvement de sa main matérialisant le geste de lecture par saisie visuelle} j'ai écrit "SOURI", mais la "souris verte" ça s'écrit pas comme ça... y a un "s" qu'on n'entend pas {elle rajoute le "S" final ; il est écrit en bleu à la différence des autres lettres qui avaient été notées avec la traditionnelle craie blanche}... là il est bien écrit {elle remontre le mot complet, sa main effectuant un geste englobant de gauche à droite qui matérialise en quelque sorte le geste de lecture} et là il y a une faute {sa main vient masquer le "S"}, d'accord?... mais ça vous le verrez au CP, au CE1, tout ça vous l'apprendrez... on continue... allez, un dernier mot

▪ **15.22 > 16.07 : lecture (3)**

{même configuration que précédemment ; les trois premiers gestes ont été identifiés : la première élève effectue le geste du [b], la seconde celui du [u], la troisième celui du [t] ; LB désigne maintenant le dernier élève du quatuor}

Les élèves : [u] / [õ] {un élève anticipe le résultat final et propose "bouteille"}

LB {reproduisant le geste, qui est celui du [õ]} : ça c'est quel son déjà ?

Elèves : [u]

LB : il fait [u] ? il fait... {mimique articulatoire du [õ]}

Les élèves : (...) {réponses confuses}

LB : il fait quoi ?

Les élèves : (...) {réponses confuses}

LB : il fait [õ] !... donc ça fait... on relit

{même processus que précédemment}

Les élèves : [b] [b] [bu]...

Quelques élèves : [tõ] [butõ] {= bouton}

LB : bon, attendez... Ilan, ça va ?... bien... les mains sur les cuisses tout le monde... on se concentre sur le dernier mot... c'est parti... on y va

{même processus que précédemment}

Les élèves : [bu] [t] [tõ]

LB : j'entends pas... comment ?

Les élèves : [bu]...

Quelques élèves : [butõ] {= bouton} !

LB {insistant} : [bu]... {elle désigne ensuite les deux derniers élèves, donc la dernière syllabe}

Les élèves : [tõ] !

LB : ça fait quoi ?

Les élèves : [butõ] {= bouton}

LB : bouton, très bien

## HG à Riols : extraits

### ▪ 0 > 54 : découverte - feuilletage (album "Drôle d'année pour Zoé" de Dominique FALDA)

a, b, d, e : lectures "silencieuse" avec subvocalisations ± audibles

### ▪ 54 > 1.30 : raconter l'histoire rien qu'en regardant les illustrations

57 : HG : "je ne vous demande pas de lire"

*{relevé des personnages}*

### ▪ 1.30 > 9.58 : observation de la couverture

b : lit (malgré la consigne) avec gestes articulatoires marqués

1.52 : HG : "quel est le nom de l'auteur ?" > les élèves déchiffrent *{e : articulation marquée}*

1.54 : f : "moi, j'ai lu tout ça" (pages du livre)

2.28 : déchiffrage du nom de l'auteur puis titre > e : "do... mi... ni... que"

2.30 : b à f (qui subvocalise) : "tu peux lire dans ta tête ?... chut !"

3.25 : HG écrit le titre au tableau

4.00 : e *{= Guillaume}* essaie de lire : "drôle... d... *{il bloque}*" / HG : "[d]... il faut le mettre ensemble ça *{d-année}*... / e : [da]... *{il bloque sur le double "n"}*" / HG : qui est-ce qui peut aider pour ça ? quel est le son de cette lettre *{"n"}* ? / élèves : [n] / HG : [n] / e : "drôle d'année... " / tous les élèves, à l'unisson *{sur l'invite de HG}* : "... pour Zoé" / e relit (ou redit ?) l'ensemble sans problème

4.40 : HG écrit le nom de l'auteur au tableau

4.57 : HG sollicite a *{= Emma}* qui lit correctement le prénom mais achoppe sur le nom *{hochements de tête}*

5.20 : HG sollicite l'ensemble des élèves > "F-a-l-d-a... Falda !"

5.35 : HG : "qui veut relire la page de titre ?" / a, b, d, e volontaires / HG sollicite a : "Do-mi-ni-que... *{lecture assez ânonnante}* Fal... *{elle bloque ; hochements de tête puis tête bloquée en position basse}*" / HG : "qu'est-ce qui t'embête ?" / a : "le "d"" / HG : quel est le son de "d" ?" / a : "[d]" / HG : "[d]... comment on fait le signe de [d] ?" / a : ... / HG *{à tous}* : "vous vous rappelez ?" / élèves : "non" / HG : "il est là *{il se reporte à une planche format A3 répertoriant les signes BM ; celle-ci est placée près du coin inférieur gauche du tableau, assez peu visible}* ... le [d], il se fait avec le bras dans le dos *{il fait le geste}*" / a, b, c, d refont le geste / HG : "le bras avec lequel vous écrivez"

7.12 : a (continuant à lire le nom de l'auteur) : "Fal... do"

7.20 : HG : "quelle est la dernière lettre ?" / a : "a" / HG : "quel est le signe de [a] ?" / élèves : ... / HG : "vous vous rappelez plus ? oh là là..." / e, f font le geste BM correct / HG : "ouais ! très bien ! comme ça *{il refait le geste}* / tous les élèves refont le geste

7.50 : a reprend sa lecture mais semble encore hésiter *{hochements de tête}* / HG : "qu'est-ce qui t'embête ? (...) tu connais tous les sons..." / a : "Dominique Fal... *{elle bloque ; son corps se replie, sa tête s'incline ; les sons semblent coincés malgré ses apparents efforts physiques pour les proférer ; cela rappelle les blocages observables}*



*chez les bègues}*" / HG reprend le mot au tableau : "ça {le "F"}", c'est quel son ? [f] [f], quel est le signe de [f] ? comment on le fait ça ?" / a fait le signe du [s] / d amorce un mouvement de la main vers le ventre... regarde a... et esquisse lui aussi un tracé sinueux / HG : "mais non, ça c'est le signe du [s] / f : [s] (+ geste BM) / HG : "vous avez tout oublié ! je suis parti une semaine et vous avez tout oublié... [f]" (+ geste BM) / élèves (à l'unisson) : "[f]" (+ geste BM) {c et d : geste très accentué ; le buste entier pivote} / HG continue : "qu'est-ce que c'est ce son là {il montre le "a"} ?" / élèves : "[a]" / HG : "et ce son là {il montre le "l"} ? Emma {= a} ?" / a : "[l]" / HG : "et le geste ?" / a : "[l]" {+ geste BM très accentué} / b et c reprennent le geste BM / HG : "ce son {il montre le "d"} ?" / a : "[d]" / HG : "et celui-là {il montre le "a"} ?" / a : "[a]" (+ geste BM) / HG : "alors, vas-y..." / a {elle observe alternativement le tableau et le livre, ce qui provoque un balancement du buste} : "Fa..." / HG : "ensuite ?" / a {elle esquisse le geste BM du [l] mais ne dit rien} : ... / HG la guide fortement (articulation marquée + geste BM) : "[fal]" / a : "[fal]" / HG : "et les deux dernières lettres, ensemble ?" / a : "[da]"

- **9.58 < 10.57 : lectures oralisées**

lecture de d {= Adrien} / lecture de e {lecture plus aisée ; cf. liaisons : "cette année" > [setʌné] puis [setané] / "m'est arrivé" > [mɛ/taRive]}

- **10.57 > 11.07 : les signes de ponctuation**

- **11.07 > 11.29 : la virgule, le point d'interrogation**



▪ **0 > 40 : affichages :**

*{panneaux accolés ; sur chacun : photo geste BM (parfois personnalisé) / dessin d'une oreille > transcription phonétique adaptée (graphème standard) entre crochets / au-dessous : mot repère en minuscules script et cursive (graphème concerné en rouge) / graphèmes en minuscules et majuscules script et cursive / dessin représentant le référent du mot repère}*

▪ **40 > 3.37 : LT au tableau : les élèves doivent identifier un mot "signé" en gestes BM (+ articulation muette des phonèmes) :**

*{pendant tout l'exercice, les élèves sont majoritairement très attentifs et participent activement ; beaucoup ont les mains sur la bouche et sous-articulent en même temps que l'enseignante}*

LT : "*{signes BM et articulation muette}* [bato] (= bateau) / *{beaucoup de doigts levés}* / LT : "Jordan (= h) ?" / h : [patjo] (= patio) / plusieurs élèves : "non ! presque !" / LT : "presque... je recommence ?" *{elle refait}* / h *{déchiffrant en simultané}* : "[ba]... [to]... [bato] (= bateau)" / i : "y a pas le [b] !" / LT : "y a pas le... ?" / i : "[b]... je l'ai pas vu" / LT : "eh ben, tu étais derrière la tête à Maisie (= e) quand j'ai fait le [b]..." / LT : "donc, c'était le mot "bateau" *{elle l'affiche au tableau}* / LT : "deuxième mot... *{même processus pour le mot [lynə] (= lune)}*" / d : "c'est quoi ce signe là ([y]) ?" / LT : "c'est le [y]" / j : "j'ai pas trop vu..." / LT : "je refais une deuxième fois" / ... / LT : "Marcus (= a) ? / a : [lunə] (= loune\*) / LT : "c'est presque loune, mais c'était pas le [u], c'était le [y]..." / h : "clown" / LT : "y a pas le [k] ... Maisie (= e) ?" / e : "[lynə] (= lune)" / d : "ah ! [ə] c'est comme ça *{geste utilisé par LT pour [œ] : main étendue à plat, paume vers le bas}* ?" / LT : "c'était, Olivia (= d), le [ə]... *{elle décompose}* [l] [y] [n] [ə] *{geste utilisé par LT pour [ə] et [ø] : main étendue à plat, paume vers le bas, doigts légèrement repliés}*" / d : "ah, c'était [ə] *{geste utilisé par LT pour [ə] et [ø]}*..." / LT : "[ø] fermé *{geste personnalisé}*... [œ] ouvert *{geste personnalisé}*" / d : "[ø] *{geste personnalisé}*... [œ] *{geste personnalisé}*" / h : "fleur... *{mot repère pour [œ]}*" / LT : "allez, un dernier... un peu plus compliqué" / c, d, e, h : "ouais !" / LT : "je le ferai deux fois, pas la peine de lever la main tout de suite" *{elle procède comme précédemment pour la série [a] [R] [t] [i] [j] [o]}* ; les élèves observent attentivement ; beaucoup subvocalisent en même temps ; h articule de façon plus audible} / LT : "Jordan (= h), tu peux laisser les autres chercher ?... je le refais une fois *{deux ou trois élèves ont levé la main dès la première présentation, malgré l'injonction initiale}*" / LT : "Louna (= b) ?" / b : "artichaut" (...)

▪ **3.37 > 4.50 : mise en place d'un exercice au TBI : classer des mots (représentés par un dessin du référent) contenant [f] ou [v] :**

*{LT baisse la lumière sur le tableau pour pouvoir utiliser le TBI ; affichage : deux grandes cases verticales au centre desquelles figurent respectivement le geste et la représentation phonétique entre crochets de [f] et de [v] ; au-dessous, une case*

horizontale où figurent différents dessins : fusée, cheval, fourmi, nénuphar, violon, réveil, cravate, tasse de café, cornet de frites }

LT : "qu'est-ce qu'on va devoir faire dans cet exercice là ? / {les élèves déduisent la consigne à partir du matériel présenté} / j : "ben en fait, par exemple [k] [kR] [kRavatə]... "cravate" c'est comme un "f" {il est probablement influencé par une similitude formelle entre le dessin proposé et la silhouette du signe phonétique}... comme c'est un "f", eh bé on le met dans le... dans le truc... {il hésite} / un élève : "c'est "v" !!!" / j : "... là... dans la séparation du "v"" / un élève : "la craVate" / j : ... et "v"... "réveil", on le met dans le "v"" / LT : "donc, y'a certains mots qu'on va mettre {elle pointe la case du [ff]}... ici... c'est la colonne de quel son ?" / presque tous : "[f] {+ geste BM}" / LT : "et ici {case [v]}, c'est la colonne du son...?" / presque tous : "[v] {+ geste BM}" / LT : ils se ressemblent beaucoup ces deux sons... (...) vous vous rappelez ? (...) qu'est-ce qui les différencie, le [f] et le [v] {elle met sa main sur sa gorge} ?" / h : "les cordes vocales" / LT : "dans lequel il y a les cordes vocales qui vibrent ?" / {f fait des essais articulatoires en se tâtant le larynx} / h : "le "v"" / LT : "dans le [v], on sent les cordes vocales qui vibrent alors que dans le [f] les cordes vocales elles font rien, elles bougent pas" / (...)

#### ▪ 4.50 > 7.13 : déroulement de l'exercice :

LT : "allez, le premier... allez, Steve-John (= j), tu passes... premier mot... tu choisis un mot, tu nommes le mot, et tu le mets dans la bonne colonne" / (...) / j : "ça, c'est quoi ? {il montre le dessin du cornet de frites}" / LT : "choisis un mot que tu sais nommer" / J : "cheval {il place le dessin dans la colonne appropriée}" / un élève : "il galope !" / LT : "donc ? / j : "cheval" / LT : "cheval, il est dans la colonne de... ? / J : "de [v]" / LT : "[v]... Louna" / (...) / LT : "qu'est-ce que c'est, Louna (= b) ?" / b : "une fourmi" / LT : "une fourmi... tu la mets dans quelle colonne, la fourmi ?" / b : "dans le "f"" / LT : dans le son...?" / b : ""f"" / LT : "le son ? c'est la lettre, "f"... c'est dans le son...?" / b : "[f] {+ geste BM}" / LT : "le son [f]" / (...) / LT : "Marcus (= a)" / a : {il fait glisser le dessin d'un cornet de frites et le place dans la colonne [ff]} "frites" / LT : "frites... ça va du côté du son...?" / a : [f] / LT : "c'est bien ; Jordan (= h)" / h : {il place correctement le dessin d'une fusée} "fusée, ça commence par un "f"" / LT : "et on entend le son... ? / h : "[f] [fa] [fyze]" / LT : "Maxime (= c)" / c : "cravate {il place le dessin dans la colonne [v]}" / LT : "cravate... on entend le son... ? / c : "euh...[v]" / LT : "vous pourriez le dire, non ? c'est pas à moi chaque fois de vous poser la question, de vous demander d'expliquer ; expliquez au fur et à mesure... Maisie (= e), à toi" / (...) / e : "du café {elle place correctement le dessin}" / LT : "du café" / {quelques élèves commentent, exprimant leur opinion gustative sur le café : "beuh... mmh... c'est bon... j'aime pas..."} / LT : "Olivia (= d)" / (...)

#### ▪ 7.13 > 11.07 : décodages de mots (8 mots affichés au TBI : disparu, rapide, lire, mètre, salade, lavabo, cerise, cabane ; sous chaque mot, un rectangle noir ; quand le mot a été décodé par les élèves, LT touche le TBI et le dessin correspondant apparaît) :

un élève : "[dis] [pa] [Ry] *{[R] très marqué}* [Ry] / LT : "disparu" *{elle touche le TBI et le dessin d'une baguette de fée apparaît}* / plusieurs élèves : "ahh !" / LT : "un coup de baguette magique, et... disparu *{elle mime l'action}* ! y'a plus rien / *{rires}* / LT : "à... Louna (= b)... tu restes à ta place, et tu essaies de décoder le mot" / b : "[Ra] [pi] [də]" / j : "tu sais lire !" / *{LT révèle le dessin : un homme qui court}* / un élève : "il est rapide, lui" / LT : "oui, il est rapide, lui" / un élève : "c'est moi !" / LT : "euh... Antoine (= f)" / f : [li]... / LT : [li] / f : [liRə] *{[R] très marqué, [ə] marqué}* / LT : "[liRə] *{reprise adoucie de la prononciation de f : [R] proche de la normale, [ə] moins marqué}*" / LT : "Marcus (= a), tu veux essayer ?... alors, Marcus, tu vas me faire..." / un élève : "un facile..." / LT : "celui-là" / a *{pendant toute sa prestation, il se tortille sur sa chaise ; l'articulation est accompagnée d'un effort corporel manifeste}*: "[la]... [va] *{le [a] est très faible}*... [d]..." / LT : "alors, celui-là, c'est pas le [d], c'est le...? *{+ gestes BM et mimique articulatoire marquée}*" / a : "[ab]" / LT : "[b] *{+ gestes BM}*" / a : "[ab]" / LT : alors, reprends du début..." / a *{toujours beaucoup de mouvements corporels}*: "[la]" / LT : "[la]" / a : "[d]... euh... [va]... [bo]... lavabo ! *{son corps se redresse et se détend ; il se lève, s'approche du tableau quand LT révèle le dessin, puis retourne se rasseoir}*" / LT : "lavabo... c'est bien ; euh... Maisie (= e)" / (...) / LT : "allez, Maisie" / e : "[kə] [Rizə] [kəRizə]" / LT : "alors là... les CP, est-ce que vous pouvez l'aider ?" / e : "[səRizə]" / c et i : [sə] [sə] !" / e : "[səRizə]" / LT : "le "c"... et pourquoi c'est... qu'est-ce que...?" / d : "parce que le "c" est... euh... est avant le "e"" / e : "cerise" / LT : "cerise... le "c", quand il est suivi de..." / d : "... "e", ça fait [sss] *{+ geste BM}*... "s"... comme ça *{elle montre l'affichage correspondant}*" / LT : "ça fait [ss] *{+ geste BM}*... et ça fait pas [k] *{+ geste BM}*" / (...) / LT : "donc, c'est "cerise" *{elle révèle le dessin}*" / LT : "celui-ci... Louna (= b)" / (...) / b : "[ka] [ba] [nə]" / LT : "[ka] [ba] [nə]... là c'est le "c" qui fait...?" / b : "[ka] *{[k] très marqué}*" / LT : "[k]" / un élève : "comme "Camille" *{prénom d'une élève de la classe}*" / LT : "comme "Camille"" / (...) / LT : "allez, Antoine (= f), tu fais celui-là" / f : "[sa]... [la]... *{efforts articulatoires improductifs}* [sa] [la]... [da]... *{LT remontre le mot, élément par élément}* [sa] [la] [də]" / LT : "[sa] [la] [də]" / LT : "alors, le dernier il est un peu dur Marcus (= a) pour toi... tu veux quand même essayer ?" / a : "ouais" / LT : "alors essaie" / a : "[mə]" / LT : "alors ça *{le "è"}*, c'est le...? *{elle fait le geste BM du [ε]}*" / a : "[ε]... *{LT remontre la syllabe}* [mε]... " / LT *{elle guide la lecture, graphème par graphème}* : "[mε]... / a : "[tR]... [t]... [tR]... *{les phonèmes consonantiques sont très appuyés, l'articulation marquée, les mouvements corporels nombreux}* [ə]... [tRə] *{LT accompagne l'élève en articulant silencieusement les phonèmes}*" / LT : "et ça fait...?" / a : "[mɛtRə]" / LT : "[mɛtRə], c'est bien Marcus *{elle révèle le dessin ; comme précédemment, a se lève, s'approche du tableau puis retourne se rasseoir}*" / un élève : "moi, j'avais compris "meurtre" là" / LT : "mètre... un mètre pour mesurer" / j : "ah ! je croyais un maître, euh..." / LT : "ah, le maître d'école, ça s'écrit avec le [ε] de "fraise"" / j : "moi, je croyais un maître comme... "assieds-toi !" *{geste de commandement}*"

## Avène : questionnaire et entretien avec des élèves

1. Trouver le geste BM pour un son donné : [e], [u], [p], [b], [s], [ʃ]
2. Yeux fermés : trouver le geste BM pour un son donné : [i], [p], [s], [d], [k], [R]
3. Trouver le geste BM pour une lettre donnée : a, t, v, z, l, n
4. Trouver le son pour un geste BM donné : [i], [y], [p], [b], [s], [ʃ]
5. Trouver le son pour une lettre donnée : j, i, o, f, z, m
6. « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que vous faites / ce que vous apprenez ? »
7. « Y a-t-il des gestes que tu aimes bien ? Pourquoi ? »
8. « A quoi ça te fait penser quand tu fais (*son + geste BM*) [a] / [u] / [v] / [m] / [p] / [R] / [z] ? »
9. « Comment fais-tu pour parler / pour faire ces sons (*éventuellement, préciser*) avec la bouche ? »

### couleurs = ordre des réponses

1°	2°	3°	4°	5°	6°
----	----	----	----	----	----

### En gras : réponses erronées

élèves	a	b	c	d	e	f	
<b>1. Son &gt; geste</b>							
[e]	5° (copie ? + geste approximatif)	1°	2° (main gauche)	6° (main gauche)	3° (copie ?)	3° (copie ?)	Pas de mouvements articulatoires
[u]	1°	1° (main gauche + geste erroné [o] puis essais compositions digitales > geste [u] à peu près correct)	<b>(mouvements articulatoires puis) 3° (main gauche + geste erroné [o])</b>	(essais de compositions digitales puis) 4°	(mouvements articulatoires puis) 5° (perplexe : copie geste de d ?)	∅	
[p]	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
[b]	∅	<b>1° (essai geste graphique puis geste erroné [d] + main gauche)</b>	Essais de compositions digitales (silhouette du "B" ?)	∅	∅	∅	
[s]	± OK	± OK (main gauche)	± OK (main gauche)	± OK	± OK (geste horizontal)	± OK	Tous mais gestes approximatifs
[ʃ]	1°	1° (main	4° (main	5°	6°	1°	+ sons

		gauche)	gauche)				
<b>2. Son &gt; geste (yeux fermés)</b>							
[i]	∅	2°	4°	2°	1°	3° (a copié ?)	
[p]	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
[s]	± OK	± OK (main gauche)	± OK	± OK	± OK (geste horizontal)	± OK	Tous mais gestes approximatifs
[d]	∅	(vellétés : main dans le dos... hésite... regarde les autres > abandonne)	∅	∅	∅	∅	(∅)
[k]	∅	1°	(essais de compositions digitales)	3° (geste erroné : index sur larynx)	∅	1°	
[R]	1°	∅	∅	∅	∅	∅	
<b>3. Lettre &gt; geste</b>							
A	∅	1° (main gauche)	4° (hésite, puis produit un geste double)	1°	1°	3°	
T	∅	∅	∅	(essais de composition digitale : index droit et gauche placés en T)	(essais articulatoires)	∅	(∅)
V	6° (a copié ?)	1°	1°	5° (a copié ?)	1°	1°	
Z	2° (geste approximatif)	∅	∅	1° (geste approximatif)	3° (geste approximatif et horizontal)	∅	
L	3° (geste erroné : index sur larynx)	4°	∅	1°	5°	1°	
N	2° (geste erroné [ʃ] : a copié e ?)	2° (geste erroné [ʃ] : a copié e ?)	6° (index sur la bouche : geste de perplexité ?)	2° (geste erroné [ʃ] : a copié e ?)	1° (geste erroné [ʃ])	5°	
<b>4. Geste &gt; son</b>							
[i]	OK	OK	OK	OK	OK (+ geste)	OK (+ geste)	Tous

[u]	1° (+ geste inversé)	∅	4° (réponse erronée [y] + geste)	∅	1° (+ geste)	1° (+ geste)	b reprend c... en lui montrant le geste [v] / perplexe, c fait divers essais gestuels
[p]	5° (+ mouvement articulatoire)	1° (+ geste)	5° (+ mouvement articulatoire)	4° ("Ah oui !")	2° (+ geste)	2° (+ geste)	
[b]	2° (puis geste [d], puis essais gestuels [boule sur ventre = remémoration d'images ?] et démonstration à b qui elle aussi alterne gestes [b] et [d])	3° ("C'est [be]!" puis cf. a)	∅	4°	1° ("Ah oui !" > essais gestuels > OK)	4°	
[s]	OK (+ geste ; "C'est [ɛsə]... [sss]")	OK (+ geste)	OK	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	Tous
[ʃ]	1° (+ geste)	1° (+ son)	6° (+ geste)	1° (+ geste)	1° (+ geste)	1° (+ geste)	
<b>5. Lettre &gt; son</b>							
	OK	1.1.1.1 O K	1.1.1.2 O K	OK	OK	OK	Tous
I	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Tous
O	OK	OK	1.1.1.3 O K	OK	OK	OK	Tous
F	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Tous
Z	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Tous
M	OK	OK	OK	OK	OK	OK	Tous

## 6. "Qu'est-ce que vous apprenez ?"

c : "les sons"

c : "à parler"

c : "comment les prononcer"

b : "et comment faire les lettres"

d : "comment faire les gestes"



## 6'. "Et après, ça sert à quoi ?"

- c : "à apprendre l'alphabet"
- b. "à apprendre les lettres"
- a. "à écrire, et à prononcer surtout"
- f. "à apprendre"

## 7. "Y a-t-il des gestes que vous aimez bien ?"

- f. "j'aime bien le "l"... je sais pas pourquoi"
- e. "oui {question : "lesquels ?"} je sais pas"
- d. "oui... le [a]... et le "b" {question : "pourquoi ?"} parce que j'aime bien ces lettres"
- c. "j'aime bien le [j], et le [o]... parce que c'est... {elle fait, avec les deux mains, l'équivalent du geste BM du [j]}... j'aime bien faire comme ça, et puis c'est facile"
- b. "le "s" et le [a]... {elle fait, à la demande, les gestes BM, de la main gauche ; question : "et pourquoi c'est bien ?"} parce que c'est rigolo, et voilà, j'aime bien"
- a. "moi j'aime bien le "s"... {elle fait le geste BM ; question : "et tu sais pourquoi tu l'aimes bien ?"} ben non, je sais pas..."

## 8. "Et à quoi ça vous penser quand vous faites...? (je leur propose le son et le geste correspondant)"

- [a] > c : "bonjour" {elle fait le geste en écho} / a. "merci" {elle fait le geste en écho} / d. "tu veux mon mail ?... ave César" / e : "tu veux mon mail ?"
- [u] > a, b : "deux" / c : "deux... moi ça me fait penser à un deux... cool ! {elle fait le geste en forme de salut} / e : "l'émission de télé {il s'agit de l'émission "The Voice : la plus belle voix" dont la première saison a été diffusée sur TF1 du 25 février au 12 mai 2012 ; le logo représente une main tenant un micro et l'index et le majeur sont dressés comme pour le signe de victoire}" / b : "les oreilles d'un âne" / b : "aussi, ça me fait penser quand on fait des gestes là, pour... {elle fait le geste en forme de salut} des fois si on est content on fait ça" / b : {elle fait le geste, inversé} "cool !" / a : "cool" {elle reproduit le salut de b}
- [v] > c : {elle reproduit le geste} / b : "vélo" / c : {après avoir observé son geste} "des barrières" / e : {il reproduit le geste puis l'inverse verticalement} "une tente" {rire}
- [m] > b : "un bonhomme" / f : "un bonhomme" / e : "une cité"
- [p] > c : {elle reproduit le geste et la mimique articulatoire} / b : {mimique articulatoire} / d : "explosion" / b : "comme si on lançait quelque chose" / f : "un soleil" / b : {geste de lancer} / a : "comme si on mangeait quelque chose" {accentuation forte du mot "mangeait" ; le geste est reproduit mais au lieu du mouvement d'ouverture de la main, elle marque un effet de fermeture, comme pour happer quelque chose}
- [R] > b, e : {se palpent la gorge} / d : "mal de gorge" / c : "ça me fait penser à un ronronnement de chat" / b : "moi ça me fait penser à quand on a un chat dans la gorge" / e : {il accentue la pression des doigts sur le côté de la gorge et produit une sorte de râle [RRR]} "on s'étrangle"
- [z] > c : "zigzag" / b : "un serpent" / d : "un serpent qui zigzague" / b, c : {font des essais gestuels ; b utilise sa main gauche}

## 9. "Et quand on fait ces sons, qu'est-ce qu'on fait exactement avec la bouche ?"

b : "ben... *{elle se palpe la gorge}*

## 9'. "Comment on fait pour parler, quoi ?"

c : "ça nous fait... comment dire... je sais pas comment expliquer... vous pouvez répéter la question ?"

## 9''. "Pour parler, on fait des bruits avec la bouche ; alors, comment on fait pour faire ces bruits ?"

- c : "... ben, on utilise... la salive... je sais pas..."
- b : "ben, quand on parle, des fois on parle tout doucement... *{elle pose sa main gauche sur sa gorge}* pour faire par exemple le geste "f"... et le "r" et le "v", on peut faire... on peut... enfin, on résonne... ça fait... *{elle tapote sa gorge avec les doigts étendus de sa main gauche}* à voix haute... *{question : "et c'est ça qui fait du bruit ?" > mimique d'acquiescement}*
- d : "ça nous aide à travailler... les cordes vocales... *{question : "c'est quoi les cordes vocales ?"}* c'est ce qui nous aide à parler... *{question : "elles sont où ?"}*... je crois là *{il pose son index sur son larynx}* *{question : "et qu'est-ce qu'elles font ?"}* elles aident à parler fort ou pas fort *{question : "et c'est pour ça que quand on parle fort on le sent plus ?"}* oui"
- e : "ben, *{il pose ses deux index sur son larynx}* y a la gorge... quand on dit, elle rentre... quand on colle tout ce qu'il y a dans la gorge... et la langue *{gardant ses mains sur la gorge, il pose son index droit sur sa bouche}* *{question : "et pourquoi ça fait du bruit ? parce que regarde, quand je bouge mes doigts, ça ne fait pas de bruit, alors pourquoi quand on bouge ça (gorge, bouche, etc) ça ferait du bruit ?"}* *{il réfléchit, fait des essais articulatoires et des palpations du gosier}* parce que... en fait, ça, le truc qui va dans la gorge, et ben ça émet un bruit, et voilà *{ses index imitent la montée et la sortie du son}* *{question : "et tu sais comment ça se fait, ce bruit ?"}* non *{question : "tu le fais exprès, ou ça se fait tout seul ?"}* je le fais exprès"
- a *{question : "et toi, tu m'expliques ? quand tu parles, comment tu fais pour que ça fasse du bruit ?"}* : "ben, je sais pas trop, moi... *{question : "là par exemple tu parles, ça fait du bruit : tu fais quoi exactement ?"}*... ben, je sais pas... je le fais avec la bouche" *{elle se palpe la gorge et la bouche}*
- f : "j'aime bien le "r" *{elle revient à un item antérieur}* *{question : "oui, tu aimes bien le "r" ; mais dis-moi : quand tu parles, ça fait du bruit, on l'entend : qu'est-ce qui se passe ? comment tu fais pour faire ce bruit ?"}* ben, moi je le fais avec la gorge *{question : "la gorge, d'accord ; et puis ? qu'est-ce qui bouge ?"}* je sais pas"
- e : "ben, avec un peu tout... avec la gorge, la langue, le nez, les oreilles *{il se palpe ou montre les zones évoquées}*... c'est un peu tout quoi *{question : "les oreilles aussi, ça sert pour parler ?"}* oui"

- c : "eh ben, c'est dur à expliquer parce que des fois, quand on ouvre la bouche... [a]... quand on fait *{elle reproduit la mimique articulatoire du [a] mais ne profère aucun son}*... on peut parler... mais y a des moments, quand on fait ça *{même mimique silencieuse}* on n'est pas obligé de parler... donc c'est dur à expliquer"

9'''. "Et est-ce qu'on sait parler tout de suite, ou est-ce qu'il faut apprendre à parler ?"

- c : "ben oui, il faut apprendre *{question : "et qu'est-ce qu'ils font, les bébés ?"}* ben, ils crient, ils pleurent *{question : "ils font du bruit, quand même..."}* oui, mais il faut leur apprendre à..."
- b : "ils font [ggigigi]"
- c : *{question : "ils font du bruit, mais c'est pas parler ça ?"}* "ben si, mais c'est pas..."
- b : "on comprend pas, c'est du charabia *{question : "et pourquoi ? ils font pas les bons bruits ?"}* c'est "papa-maman" et puis voilà"
- b : "si, c'est leurs bruits... c'est leurs bruits de... c'est un peu leur langage *{insistance sur "leur"}* et après ils... on leur apprend le nôtre"
- a : "ils prennent le nôtre"

## Vailhauquès : entretien avec des élèves

L'enseignante (LB) ayant effectué l'essentiel des exercices prévus (questions 1 à 5 du premier encadré ci-dessous, en grisé) au cours de sa leçon (cf. verbatim), l'entretien avec les élèves s'est limité aux questions finales (questions 6 à 9 du deuxième encadré).

1. Trouver le geste BM pour un son donné : [e], [u], [p], [b], [s], [ʃ]
2. Yeux fermés : trouver le geste BM pour un son donné : [i], [p], [s], [d], [k], [R]
3. Trouver le geste BM pour une lettre donnée : a, t, v, z, l, n
4. Trouver le son pour un geste BM donné : [i], [y], [p], [b], [s], [ʃ]
5. Trouver le son pour une lettre donnée : j, i, o, f, z, m

6. « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que vous faites / ce que vous apprenez ? »
7. « Y a-t-il des gestes que tu aimes bien ? Pourquoi ? »
8. « A quoi ça te fait penser quand tu fais (*son + geste BM*) [a] / [u] / [v] / [m] / [p] / [R] / [z] ? »
9. « Comment fais-tu pour parler / pour faire ces sons (*éventuellement, préciser*) avec la bouche ? »

### 6. « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que vous faites ? »

E1 : [a] {+ *geste BM*} (...) c'est-à-dire, c'est des gestes (...) moi j'en connais plein (...)

E2 : on apprend à lire

E3 : on apprend des mots...

E4 : on apprend les l(ettres)... à écrire

E5 : "b"

E4 : j'ai appris à lire

E6 : on apprend à faire des syllabes... des syllabes

E7 : on apprend à faire des lettres tout attachées

E8 : j'ai appris à écrire un peu

E9 : on apprend... on apprend... *{il s'interrompt ; il tortille ses doigts et ses yeux tournent, comme cherchant une "image mentale" ; il ne poursuit pas, malgré mes relances et finalement baisse la tête et se fige}*

E10 : on apprend à faire notre prénom

(...)

E1 : moi, j'arrive à écrire mon prénom en attaché

Quelques élèves : moi aussi

6'. "Vous me dites dit que vous avez appris à lire et à écrire ; mais je ne vous ai pas vu écrire, moi ; vous faisiez quoi là exactement ?"

*{plusieurs élèves produisent des gestes ou pseudo gestes BM}*

E11 : on écrit en attaché {+ *pseudo gestes graphiques*}

6". "Je vous ai vu faire plein de gestes, toucher, mettre la main... c'est quoi ça ?"

E11 : ça veut dire "chip" {onomatopée traduisant la rapidité et/ou l'automatisme ? }... "a – b – c – d – e – f { il esquisse simultanément les gestes correspondants ; les autres reprennent à l'unisson à partir du "e" mais sans la gestuelle}..."

**7. « Y a-t-il des gestes que vous aimez bien ? »**

Plusieurs élèves : [s] {+ *geste*}

**7'. "Pourquoi tu {= un des élèves ayant produit le [s]} l'aimes bien celui-là ?"**

E : parce que c'est dans mon nom

{sur le même modèle, plusieurs élèves émettent un phonème de leur prénom, le plus souvent à l'initiale ; l'émission sonore et pour la plupart accompagnée du geste correspondant}

(...)

**LB : Vous pouvez montrer le son [l] ?**

{les élèves produisent le phonème, assorti du geste en usage dans la classe, légèrement différent du geste BM}

**LB : Cassandra, tu peux expliquer pourquoi on fait comme ça ?**

E {= Cassandra} : on fait la lettre "L" {dans le geste en usage dans la classe, le pouce et l'index sont placés en angle droit, ce qui figure le tracé du "L"}

**LB : Et pourquoi on fait ça {la main décrit une courbe ascendante devant la bouche puis s'écarte vers l'avant} ?"**

(...)

E : parce que le "L" c'est dans ce sens {sa main, dans la position du geste en question, monte devant sa bouche} et c'est... ça fait comme ça {elle montre le geste en avançant la main}

**LB : Vous vous souvenez de la langue ? Qu'est-ce qu'elle faisait notre langue ?**

Les élèves : elle faisait [l] {mimique articulatoire très marquée avec courbure montante de la pointe linguale, accompagnée généralement du geste en mouvement vertical ascendant} / elle monte / elle touche au palais

**LB : Et montrez-moi le [m] de "maman".**

{plusieurs élèves produisent le geste consistant, selon l'usage de la classe, à venir frapper itérativement la cuisse avec la pointe du pouce, de l'index et du majeur qui figurent ainsi le tracé de la lettre ; le geste est accompagné ou non de l'émission sonore}

**LB : Pourquoi on fait ça {geste} ?**

E {= Cassandra} : parce qu'il est dans ce sens

E : il descend

E : ... on aurait pu aussi faire le "m" comme ça *{elle place sa main droite devant elle, doigts écartés, légèrement inclinée vers le bas, et de sa main droite saisit l'index, le majeur et l'annulaire ; puis elle vient placer sa main sur sa cuisse de telle sorte que les trois doigts étendus viennent à son contact par leur pointe}*

(...)

E : ça fait un "m"

**8. "Vous avez parlé du [s] de Sacha ; les autres, ça vous fait penser à quoi quand vous faites ce geste là *{geste sinueux de la main en usage dans la classe}* ?"**

Elèves : un serpent *{la plupart reproduisent le geste}*

**8'. "Et celui-là *{geste du [f] tel qu'il est utilisé dans la classe}*, il vous fait penser à quoi ?"**

Elèves : *{plusieurs réponses indistinctes}*

E {= Cassandra} : couper le ventre *{+ geste}*

**8". "Et il y a d'autres gestes qui vous font penser à autre chose ?"**

Elèves : *{plusieurs réponses indistinctes}*

E {= Cassandra} : quand on fait ça *{geste du [k] tel qu'il est utilisé dans la classe}*, eh ben ça coupe la gorge

E11 : quand on fait [y] *{+ geste en usage dans la classe : pouce et index semi arrondis figurent un "u" }*, on dirait que ça va faire un "o" *{faisant un geste symétrique de l'autre main, il vient coiffer le premier geste, fermant ainsi un cercle}*

E9 : la gorge... quand on fait ça *{il place ses doigts contre sa gorge, rappelant ainsi le geste du [R]}*, eh ben ça fait des... [RRR]

E : ça fait des guilis

*{plusieurs élèves font le geste en question, assorti de l'émission sonore accentuée}*

Elèves : ça roule *{le [R] est très marqué}*

(...)

**8. « Comment on fait pour parler, pour faire du bruit avec la bouche ? »**

Elèves *{plusieurs continuent leurs essais phonatoires exploratoires}* : avec les muscles / à cause de la langue / on met la langue / avec l'air / avec la langue / avec nos mots

(...)



## Riols : questionnaire et entretien avec des élèves

1. Trouver le geste BM pour un son donné : [e], [u], [p], [b], [s], [ʃ]
2. Yeux fermés : trouver le geste BM pour un son donné : [i], [p], [s], [d], [k], [R]
3. Trouver le geste BM pour une lettre donnée : a, t, v, z, l, n
4. Trouver le son pour un geste BM donné : [i], [y], [p], [b], [s], [ʃ]
5. Trouver le son pour une lettre donnée : j, i, o, f, z, m
6. « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que vous faites / ce que vous apprenez ? »
7. « Y a-t-il des gestes que tu aimes bien ? Pourquoi ? »
8. « A quoi ça te fait penser quand tu fais (son + geste BM) [a] / [u] / [v] / [m] / [p] / [R] / [z] ? »
9. « Comment fais-tu pour parler / pour faire ces sons (éventuellement, préciser) avec la bouche ? »

### couleurs = ordre des réponses

1°	2°	3°	4°	5°	6°
----	----	----	----	----	----

### En gras : réponses erronées

élèves	a	b	c	d	e	f	
<b>1. Son &gt; geste</b>							
[e]	∅	∅	∅	∅	∅	∅	∅
[u]	<b>1° (geste erroné [o])</b>	(agite sa main droite)	<b>2° (geste erroné [y] puis ajout approximatif : deuxième main)</b>	<b>3° (essais gestuels puis geste erroné [o] ; a copié a ?)</b>	<b>4° (geste erroné [o] ; a copié a ?)</b>		
[p]	<b>4° (a copié ?)</b>	<b>4° (a copié ?)</b>	<b>1°</b>	<b>3° (+ son)</b>		<b>1°</b>	Tous + geste de constriction labiale
[b]	<b>2° (geste erroné de c repris)</b>	<b>2° (esquisse geste erroné [d] avec main dans le dos)</b>	<b>1° (geste erroné ± déformation du geste [p] ?)</b>				
[s]	± OK	± OK	± OK	± OK	± OK	± OK	Tous + son mais tracés approximatifs
[ʃ]	<b>1°</b>						
<b>2. Son &gt; geste (yeux fermés)</b>							
[i]	<b>1°</b>	<b>1°</b>	<b>1°</b>	<b>1°</b>	<b>5° (a copié)</b>	(agite sa	f garde les yeux

					?)	main)	ouverts pendant tout l'item
[p]	2°	2° (geste approximatif)	1°	2°			
[s]	± OK	± OK	± OK	± OK	± OK	± OK	Tous mais tracés approximatifs
[d]	1°						
[k]	1° (+ son)	1° (+ son ; geste approximatif : tous les doigts en crochet sur le menton)	1° (+ son)	5° (+ son)	1° (+ son)		
[R]	1° (+ son)	1° (+ son)	4° (+ son)	1° (+ son)			
<b>3. Lettre &gt; geste</b>							
A	3° (+ son)	1° (+ son)	1° (+ son)	3° (+ son)	3° (+ son ; a copié ?)		
T	∅	∅	∅	∅	∅	∅	Son
V	3° (geste erroné ; a copié e ?)	3° (geste erroné ; a copié e ?)	1°	3° (geste erroné ; a copié e ?)	1° (geste erroné : ± [y])	6°	
Z	± OK	± OK	± OK	± OK	± OK	± OK	Tous + son mais tracés approximatifs (mais plus rapides que pour [s])
L	1°	1°	1°	4°	5° (a copié ?)	5° (a copié ?)	
N	∅	∅	∅	∅	∅	∅	Son
<b>4. Geste &gt; son</b>							
[i]	OK	OK	OK	OK	OK	OK	
[u]	réponse erronée : [v]	réponse erronée : [v]	réponse erronée : [v]	réponse erronée : [v]	réponse erronée : [v]	réponse erronée : [v]	Tous...
[p]	3°	3°	3°	2° (réponse erronée : [a])	1° (réponse erronée : [a])		
[b]	2° (réponse erronée : [d])			1° (réponse erronée : [o])			
[s]	1° (réponse : "s")	1°	4°	4°	1°		
[j]	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)		
<b>5. Lettre &gt; son</b>							

	OK	OK	OK	OK	OK	OK	
I	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	
O	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	OK (+ geste)	
F	"f"	"f"	"f"	[f]	"f"		
R	"r"	"r"	"r"	[R]	[R]		
M	OK	OK	OK	OK	OK	OK	J'ai précisé : "le son"

### 10. "Qu'est-ce que vous apprenez ?"

c : "les gestes des sons *{il fait le geste BM du [v]}*"

### 6'. "Et ça sert à quoi ?"

c : "ça sert à apprendre les sons"

### 6". "Pourquoi ? pour jouer ?"

b : "non, on apprend des sons pour faire [m] *{elle esquisse le geste BM}*, pour faire [o] *{articulation marquée, esquisse d'un pseudo geste BM}*, pour [l] *{geste BM}*"

e : "on fait des gestes pour bien faire les sons"

### 11. "Y a-t-il des gestes que vous aimez bien ?"

b, e : "ouais"

### 7'. "Lesquels, par exemple ?"

d : "le [a] *{il articule fortement}*"

c : "le "v""

### 7". Montrez-moi"

a, c : *{geste [v]}*

d : *{geste [a]}*

e : *{pseudo geste [v] ; ± geste [y]}*

### 7'''. "Et pourquoi est-ce que vous les aimez bien ?"

a, b, c, d, e : *{sourires}*

a : *{essais gestuels}*

d : *{geste [a]}*

a : "y'en a que j'aime bien..."

b : "moi, j'aime le [o] parce que le "o" il est comme ça *{geste BM}* et on le fait comme ça..."

f : "parce que tu ressembles à un "o"..."

c : "moi j'aime bien le "v" *{geste BM}*"

d : "moi j'aime le [a]"

**7''''.** "Est-ce qu'il y en a qui sont jolis, qui sont agréables à faire ?"

d : "moi, j'aime le [a] et le [m]"

c : "moi j'aime le [y] et le "f""

**12.** "Et à quoi ça vous penser quand vous faites...? (je leur propose le son et le geste correspondant)"

- [b] > d : "[a] *{il esquisse le geste du [a] ; il semble toujours resté sur l'item précédent...}*" / b, c : "[p]"
- [u] > c, d : "[o]" / e : ""v", [o]" / d : "deux [o]"
- [v] > d, e : ""v" *{+ geste}*" / c : ""v" *{+ geste}*" / e : "okay ! comme... *{il fait le geste BM mais l'incline sur le côté}*"
- [m] > b : *{geste}* / c : "[m] *{+ geste}*" / a, b, d : "mouton !"
- [p] > b : "je lance ! *{+ geste}*" / e : "que ça claque *{+ geste}*" / a : *{geste}* / d : "je lance *{+ geste}*"
- [R] > a, b, d, e : *{geste}* / e : "j'appuie" / c : "[R]" / d : "je pince mon cou"
- [z] > a : "une abeille " / b : "le serpent" / c : "je fais des grabouillis" / d : "je fais le bruit d'une abeille" / e : *{geste}*

**13.** "Et quand on parle, comment on fait pour faire du bruit avec la bouche ?"

d : "avec la langue..."

a, b, e : *{se palpent la gorge et la bouche}*

c : *{fait des essais articulatoires}*

b : "la langue, elle fait que bouger... *{elle agite sa langue}*"

c : "*{en écho}*... bouger"

a : *{fait des essais articulatoires ; son index droit esquisse le geste BM du [l] ; ses yeux montent}*

e : "y a un coffre *{il se palpe la gorge puis profère un son inarticulé}*... [ø]... y a un coffre qui fait du bruit là..."

**9'.** "Et toi (= b), tu dis que c'est la langue, pourquoi ?"

b : "c'est le petit truc qui bouge là ? *{elle se palpe la gorge puis enfonce son index dans sa bouche}*... [aaa]..."

a : *{elle se palpe la gorge}*

c : *{essais articulatoires}*

d : "non, c'est la gorge qui fait des sons *{il se palpe la gorge}*, et la langue... euh... il faut bouger la bouche"

**9''.** "Pourquoi est-ce que les hommes parlent, et pas les animaux ?"

b : "parce que les animaux ils ont pas une boule ici *{elle se palpe le larynx}*"

**9'''.** "Est-ce qu'ils ont une langue eux aussi?"

d, f : "non !"

f : "*{se reprenant}* oui !"

d : "ils ont une langue, ouais, les animaux..."

f : "il y en a qui ont pas de langue !"

**9''''.** "Mais les chiens ? Ils ont une langue et ils ne parlent pas..."

b : "ils font ouaf ouaf"

d : "non, mais ils peuvent parler, mais ils font ouaf ouaf et... *{rire}*"

**9''''''.** " Et c'est parler ça ?"

tous : "non"

c : "c'est aboyer"

**9''''''''.** " Alors, comment on fait nous pour parler ? pour faire tous ces sons ? tous ces mots ?"

b : "on fait de la voix ici *{elle se palpe le larynx}*"

## Siran : questionnaire et entretien avec des élèves

1. Trouver le geste BM pour un son donné : [e], [u], [p], [b], [s], [ʃ]
2. Yeux fermés : trouver le geste BM pour un son donné : [i], [p], [s], [d], [k], [R]
3. Trouver le geste BM pour une lettre donnée : a, t, v, z, l, n
4. Trouver le son pour un geste BM donné : [i], [y], [p], [b], [s], [ʃ]
5. Trouver le son pour une lettre donnée : j, i, o, f, z, m
6. « Est-ce que quelqu'un peut m'expliquer ce que vous faites / ce que vous apprenez ? »
7. « Y a-t-il des gestes que tu aimes bien ? Pourquoi ? »
8. « A quoi ça te fait penser quand tu fais (*son + geste BM*) [a] / [u] / [v] / [m] / [p] / [R] / [z] ? »
9. « Comment fais-tu pour parler / pour faire ces sons (*éventuellement, préciser*) avec la bouche ? »

couleurs = ordre des réponses

1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
----	----	----	----	----	----	----	----	----	-----

**En gras** : réponses erronées

élèves	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	
<b>1. Son &gt; geste</b>											
[e]	9	1	1	5 (G)	1 (G)	5 (G)	1 (G)	5		5 (G)	+ son
[u]	1		3			3	3	1		1 (G)	+ son (geste souvent approximatif, entre le [u] et le [y])
[p]	4	1	4	4	4	4	1(G)	<del>m</del>	1	4	+ son
[b]	5	1	1	5	1(G)	5	5	1			+ son
[s]	1	1	1	1	1 (G)	1 (G)	1 (G)	1	1	1 (G)	+ son
[ʃ]			6 (cf. geste de d)	6 (geste approximatif : index et majeur en v aux commi	4	4 (pseud o geste : [s] + arrondissement labial)	1 (G)	1		1 (G)	+ son



				ssures)							
<b>2. Son &gt; geste (yeux fermés)</b>											
[i]	4	1	1	4	4 (G)		4	1	4		
[p]	3	1	3	3 (geste approximatif)	3 (pseudogeste : doigts en faisceau frappent verticalement la table)		3 (G)	1			
[s]	1	1	1	1	1 (G)	1	1 (G)	1	1	1 (G)	
[d]	10 (fait d'abord le geste du [b] puis rectifie, mais en essayant d'abord de passer la main par-dessus l'épaule)	1	2	2	2 (G)	2 (G)	2 (G)	2	2	2	
[k]	4	1	4	10	4 (G)	4 (a regardé)	1 (G)	1	4	4	
[R]	10 (commence par une production sonore prolongée)	1	1	1	1 (G)	1 (G) (geste très exagéré, comme "joué")	1 (G)	1	1	1	presque tous commencent par produire un [RR] sonore
<b>3. Lettre &gt; geste</b>											
A	9	1	1	1	1 (G)	9 (avait d'abord)	1 (G)	1	1	1	+ bouche

						gardé les yeux fermés)					ouverte
<b>T</b>	3	1	3	3	3 (G)	3 (G)	3 (G)	1	3	3	geste souvent mal assuré
<b>V</b>	9	1	1	1	1	1	1	1	10	1	geste très grand
<b>Z</b>	3	3	7		6 (G)	7	7	1	1	3	
<b>L</b>	1	1	1	1	1 (G)	1 (G)	1 (G)	1	1	1	gestes ascendants ou descendants
<b>N</b>	10	1	1	1	1 (G)	7 (G)	1 (G)	7	1	7	à la fin de cet exercice, tous se détendent comme après un intense effort de concentration
<b>4. Geste &gt; son</b>											
<b>[i]</b>	1	1	1	1	1	(a gardé les yeux fermés)	1	1	1	1	
<b>[u]</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	tous : [y]
<b>[p]</b>	1	1 ([pa])	1	1	1	1	1	1	1	1	
<b>[b]</b>	1 (+ geste)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	certain s : "b"
<b>[s]</b>	1	1	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1 (+ geste)	1	1	1	1	
<b>[ʃ]</b>	1	1	1	1 (+ geste)	1	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1	1	
<b>5. Lettre &gt; son</b>											

	1	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1 (+ pseudo geste)	1	1 (+ pseudo geste : comme secouant une bouteille)	1 (+ geste)	1	1	1	
<b>I</b>	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1	1	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1	1 (+ geste)	
<b>O</b>	1	1	1	1	1	1	1 (+ geste)	1	1	1	
<b>F</b>	1	1	1 (+ geste)	1	1 ("f")	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1	1	
<b>R</b>	1 (+ geste)	1	1	1 (+ geste)	1	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1	1	
<b>M</b>	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1	1 (+ geste)	1 (+ geste)	1	1	1	

### 6. "Qu'est-ce que vous apprenez ?"

c, e, i : "les sons"

d : "moi, j'ai même pas appris"

c : "des sons"

### 6'. "Des sons... pour quoi faire? Vous faites de la musique ?"

c, d, e : "non"

i : "non, pour savoir les... d'abord la lettre, euh..."

c : "euh... les signes"

j : "ouais, les signes"

### 6''. "Ouais... et ça sert à quoi tout ça ?"

i : "la première lettre d'un nom"

j : "ça sert pour celui... qui savent pas parler ; ils font des signes et... pour qu'on comprennent ce qu'ils..."

### 6'''. "D'accord... et vous, vous savez parler... alors, ça vous sert à quoi, vous ?"

i : "ben, c'est une sorte de..."

j : "à apprendre"

### 6'''' . "A apprendre quoi ?"

e : "d'apprendre"

d : "à lire {geste d'écriture}"

c : "à faire des gestes"

j : "des sons"

c : à apprendre à lire"

e : "d'apprendre à lire"  
d : "parce que, si on sait pas {geste d'écriture}..."  
c : si on sait pas lire"  
i : "si on a un mot..."  
d : "si on sait pas lire, on essaie par faire des gestes {pseudo geste BM devant sa bouche}"

## 7. "Y a-t-il des gestes que vous aimez bien ?"

i : "[RR] (...) parce que... comme dans Raphaël"  
(...)  
d : "moi j'aime le [o] {geste BM} parce que..."  
j : "moi j'aime le... {geste BM du [s]} {question : pourquoi ?} parce que... j'aime {haussement d'épaules}"  
i : "il s'appelle Steve-John..."  
b : "[RRR]"  
g : "moi j'aime la lettre "p" {question : pourquoi ?} parce que... le papa"  
d : "moi j'aime le [o] parce que mon nom c'est Olivia"  
c : "moi je m'appelle Maxime {question : et il y a un geste que tu aimes, toi ?} non"  
b : "le "m" de maman"  
a : "moi, le... le [v] {+ geste BM} de Vadim"  
e : "y'a Vadim, c'est son frère"  
a : "parce que c'est mon frère"  
e : "moi je m'appelle Maisie et j' aime le son [m]"  
c : "le [t]... parce qu'il y a le tableau"  
d : "moi j'aime le "m", le "c" et le "l" parce que... pour Maisie, Camille et Louna"  
(...)

## 8. "Et à quoi ça vous penser quand vous faites...? {je leur propose le son et le geste correspondant}"

▪ [a] > c : "Anna" / {a, d, e, g : mimiques articulatoires ; h, i : geste BM} / h {mimique articulatoire marquée et prolongée, comme si le mot "tardait à sortir"} : "Amélia" / g : "abricot" / i : "euh... amandier" / j : "Amélie" / {GS : "mais le geste... on pense à quoi quand on fait ça {geste BM} ?"} / i : "arbre" / i : "... amen ! {+ geste BM}" / d : "anglais, aussi"  
▪ [u] > j : "Oumaga {ou Umaga : nom d'un catcheur}" / i : "parce que lui {il fait le geste BM et observe ses doigts}, on dirait que ça ressemble à un "u"" / d : "ça ressemble... ça rentre comme un "v" {geste BM du [u]}" / c : "ça commence... euh, c'est comme un "v" / d : "mais si on fait [y] comme ça... {pouce et index en arrondi vertical}"  
▪ [v] > {f : geste + son } / i : "vendredi" / a : "Vadim" / " d : "violon" / {GS : "mais quand on fait le geste, ça fait penser à quoi ? faites-le, vous"} / {ils font le geste BM et l'observent} / a : "à une queue de baleine" / g : "adieu" / j : "à une fleur qui est comme ça" / e : "vibraphone" / c : "euh... un ciseau" / (...) / {LT : " est-ce que vous savez pourquoi, le son [v], on a choisi de faire ce signe ?"} / d : "parce que ça ressemble à un "v"" / j : "ça ressemble à un "v""

- [m] > j : "ça ressemble à... quand on fait comme ça {geste BM}, ça a trois ponts" / c : "un "m"" / e : "et aussi parce que ça ressemble à le "n" {geste BM du [n]} / c : "une voiture... qui a trois roues" / j : "sinon, un (?) qui s'appuie {geste BM}"
- [p] > d : "[p] {+ geste BM}" / f : "[p]... pépé" / a : "papa" / f : "le "p"" / f : "pépé" / i : "poire" / c : "pépé" / {GS : "et le geste ?"} / d : "on dirait... {geste BM devant son visage, comme si elle s'ôtait quelque chose de la joue}" / i : "à une poire" / d : "une poire, ça ? {elle refait son geste et sourit}" / f : "pépé {il s'agite et sourit ; le mot, qu'il répète depuis le début, est probablement chargé affectivement}" / c : "on dirait qu'une poire... une poire qui s'envole" / j : "papa... ou poupou" / {d continue à faire le geste BM et à l'observer en subvocalisant}
- [R] > a : "ruc (?) {[R] très marqué}" / d : "un petit rocher {doigts appuyés sur le larynx}" / a : "perruque !" / un élève : "truc" / c : " et aussi, une flèche qui rentre dans la gorge {geste}"
- [z] > {beaucoup d'élèves refont le geste, amplifié parfois au point d'entraîner un balancement de tout le corps} i : "des zigzags" / d : "une abeille" / c, e : "abeille !" / j : "une soucoupe" / c : "une soucoupe volante"

## 9. "Depuis un petit moment, on parle ; je vous parle et vous parlez... mais comment on fait pour parler ? vous faites quoi pour faire du bruit avec la bouche?"

- {d se palpe la gorge et le sternum, en faisant des mouvements buccaux}
- f {arrondissement labial} : "dd... doudou... {rire}"
- c : "je sais : avec les cordes vocales"
- {a, b, e, g se touchent la gorge}
- j {se palpant la gorge} : "aaah..."
- {question : "où c'est, les cordes vocales ?"}
- {d pose l'index et le majeur à cheval sur son arête nasale, puis s'aperçoit de son erreur en regardant c}
- c : "là {il passe horizontalement sa main droite à plat sur sa gorge}"
- {question : "qu'est-ce qu'elles font?"}
- c : "ben, elles vibrent"
- {question : "tu les sens vibrer ?"}
- c : mmmh... {attitude sceptique}
- {a, d, f, g, h, j se palpent la gorge ; f, g, j effectuent en outre des mouvements buccaux}
- {question : "et puis ? il n'y a que les cordes vocales ?"}
- {a, b, f, g, i se touchent la gorge en effectuant des mouvements buccaux accompagnés ou non d'émissions sonores}
- i {se touchant le larynx} : "comme le "z" !"
- e : "y'a la bouche (...) ça nous fait ouvrir la bouche pour parler {elle se palpe la gorge}"
- {question : "est-ce qu'on peut parler sans ouvrir la bouche ?"}
- e et d'autres élèves : "non"

## 9'. "Et on fait quoi encore ?"

- i : "les lèvres"
- {question : "et comment on fait les différents sons ? parce que c'est pas tous les mêmes..."}
  - {a, d, e, f, g, j se palpent la bouche}
  - h {enfonçant son index dans sa bouche} : "la langue"
  - j {touchant son oreille} : "pour entendre"
  - i : "entendre...euh..."
  - {question : "'mais, dites-moi, les animaux ont une bouche, des lèvres, une langue... et ils ne parlent pas ; pourquoi vous parlez, vous ?" }
  - i : "ils font des bruits, ils font des bruits"
  - j : " ils parlent comme... ils parlent une langue, mais pas notre langue"
  - i : "ils font des bruits, eux, ils font leurs bruits"
  - {question : "mais tu crois qu'ils se comprennent entre eux ?"}
  - i : "euh... non"
  - c, j : "mais si, ils se comprennent !"



ANNEXE 39.  
Correspondances graphophoniques du français

Les cases en grisé repèrent les correspondances graphophoniques univoques.  
Quelques cas très marginaux ont été négligés, ainsi que la plupart des occurrences de consonnes "muettes" orthographiques ou morphosyntaxiques.

lettre	combinaisons	phonèmes	exemples	autres graphies	exemples
<b>a</b>		[a]	avion	e	femme
	ai	[ɛ]	lait	è, ê, ei, ey	chèvre, tête, reine, geyser
	au, eau	[o]	faute, beau	o	rose
	an, am, aon	[ɑ̃]	grand, lampe, paon	en, em	lent, temps
	ain, aim	[ɛ̃]	main, faim	in, im, yn, ym, ein	lapin, simple, syntaxe, thym, plein
<b>b</b>		[b]	beau		
		[p]	absent	p	après
<b>c</b>		[k]	carré	k, q(u) (+ ch)	kiwi, quatre
		[s]	cidre	s, ss, t, x	sel, assez, ration, dix
	ç	[s]	façon	—	
	ch	[k]	chorale	—	
[h]		cheval	sh	short	
<b>d</b>		[d]	deux		
		[t]	grand arbre	t	petit arbre
<b>e</b>		[ə] [ə]	mare, revenir		
	eu, oeu	[ə] [f]	fleur, sœur		
	ed, ef, er, es, et, ez	[e]	piéd, clef, ramer, les, palet, nez		
	é		étang		
	è	[ɛ]	chèvre	ai	lait
	ê		tête		
	en, em	[ɑ̃]	lent, temps	an, am	grand, lampe
	(i)en	[ɛ̃]	bien	—	
	ei, ey	[ɛ]	reine, geyser	ai	lait
	ein	[ɛ̃]	plein	in, im, yn, ym	lapin, simple, syntaxe, thym,
	[.]	pigeon			
<b>f</b>		[f]	fort	ph	phare
		[v]	neuf heures	v	neuve

<b>g</b>		[g]	<b>grand</b>		
		[ʒ]	<b>cage</b>	j	<b>jaune</b>
		[.]	<b>poing</b>		
	gn	[ɲ]	<b>ligne</b>		
<b>h</b>		[.]	<b>hêtre, habit</b>		
	ch	[k]	<b>chorale</b>	c, k, q(u)	<b>carré, kiwi, quatre</b>
	ph	[k] [h] [f]	<b>cheval</b>	sh	<b>short</b>
<b>i</b>		[i]	<b>lit</b>	y	<b>cycle</b>
		[j]	<b>bien</b>		
	ai, ei	[ɛ]	<b>lait, reine</b>	è, ê	<b>chèvre, tête</b>
	in, im, ain, aim, ein	[ɛ̃]	<b>lapin, simple, main, faim, plein</b>	yn, ym	<b>syntaxe, thym</b>
	oi	[wa]	<b>bois</b>	en	<b>bien</b>
<b>j</b>		[ʒ]	<b>jaune</b>	g	<b>cage</b>
<b>k</b>		[k]	<b>kiwi</b>	c, q(u), ch	<b>carré, quatre, chorale</b>
<b>l</b>		[l]	<b>livre</b>		
		[.]	<b>fil</b>		
	(i)ll	[j]	<b>fil</b>	i, y	<b>bien, yaourt</b>
<b>m</b>		[m]	<b>mardi</b>		
	am, em	[ã]	<b>lampe, temps</b>	an, en, aon	<b>grand, lent, paon</b>
	im, ym, aim	[ɛ̃]	<b>simple, thym, faim</b>	in, yn, ain, ein, en	<b>lapin, syntaxe, main, plein, bien</b>
<b>n</b>		[n]	<b>noir</b>		
	gn	[ɲ]	<b>signal</b>		
	an, en, aon	[ã]	<b>grand, lent, paon</b>	am, em	<b>lampe, temps</b>
	(i)en	[ɛ̃]	<b>bien</b>	—	
	on	[ɔ̃]	<b>ronde</b>	om	<b>bombe</b>
	in	[ɛ̃]	<b>lapin</b>	im, yn, ym, ain, aim, ein	<b>simple, syntaxe, thym, main, faim, plein</b>
	un	[œ̃]	<b>un</b>		
<b>o</b>		[o] [ɔ]	<b>rose, porte</b>	u(m)	<b>géranium</b>
	ou	[u]	<b>loup</b>		
	on, om	[ɔ̃]	<b>long, bombe</b>	um	<b>lumbago</b>
	oi	[wa]	<b>trois</b>	<b>oy</b>	<b>joyeux</b>
<b>p</b>		[p]	<b>page</b>	b	<b>absent</b>
	ph	[f]	<b>phare</b>	f	<b>fort</b>
<b>q</b>		[k]	<b>cinq, équation</b>	c, k, ch	<b>carré, kiwi, chorale</b>
	qu	[k]	<b>quatre</b>		
<b>r</b>		[R]	<b>roue</b>		
	er	[e]	<b>nager</b>	é, ed, ef, es, et, ez	<b>étang, pied, clef, les, palet, nez</b>
<b>s</b>		[s]	<b>sel</b>	ss, c, x	<b>assez, citron, dix</b>

		[z]	poison	z	zéro
	ss	[s]	assez	s, c, x	sel, citron, dix
	es	[e]	les	—	
<b>t</b>		[t]	table tien	d	grand arbre
	ti	[s]	action	s, ss, c, x	sel, assez, citron, dix
	et	[e]	palet	—	
<b>u</b>		[y]	lune		
		[ɔ]	géranium	o	porte
		[.]	quatre, cueillir		
	ou	[u]	loup		
	un	[œ]	un		
<b>v</b>		[v]	vrai	w f	wagon neuf heures
<b>w</b>		[w]	kiwi	u	équation
		[v]	wagon	v	vrai
<b>x</b>		[ks]	taxi		
		[gz]	examen		
		[.]	deux		
		[s]	dix	s, ss, c	sel, assez, cidre
		[z]	dixième	s, z	poison, zéro
<b>y</b>		[j]	kayak	ill	paille
		[i]	cycle	i	livre
	ay	(i)[i]	pays		
	ey, oy	(i)[j]	payer seyant, royal	ill	fille, veille
	yn, ym	[ɛ̃]	syntaxe, thym	in, im, ain, aim, ein	lapin, simple, main, faim, plein
<b>z</b>		[z]	zéro	s, x	poison, dixième
	ez	[e]	nez	é, ed, ef, er, es, et	étang, pied, clef, ramer, les, palet

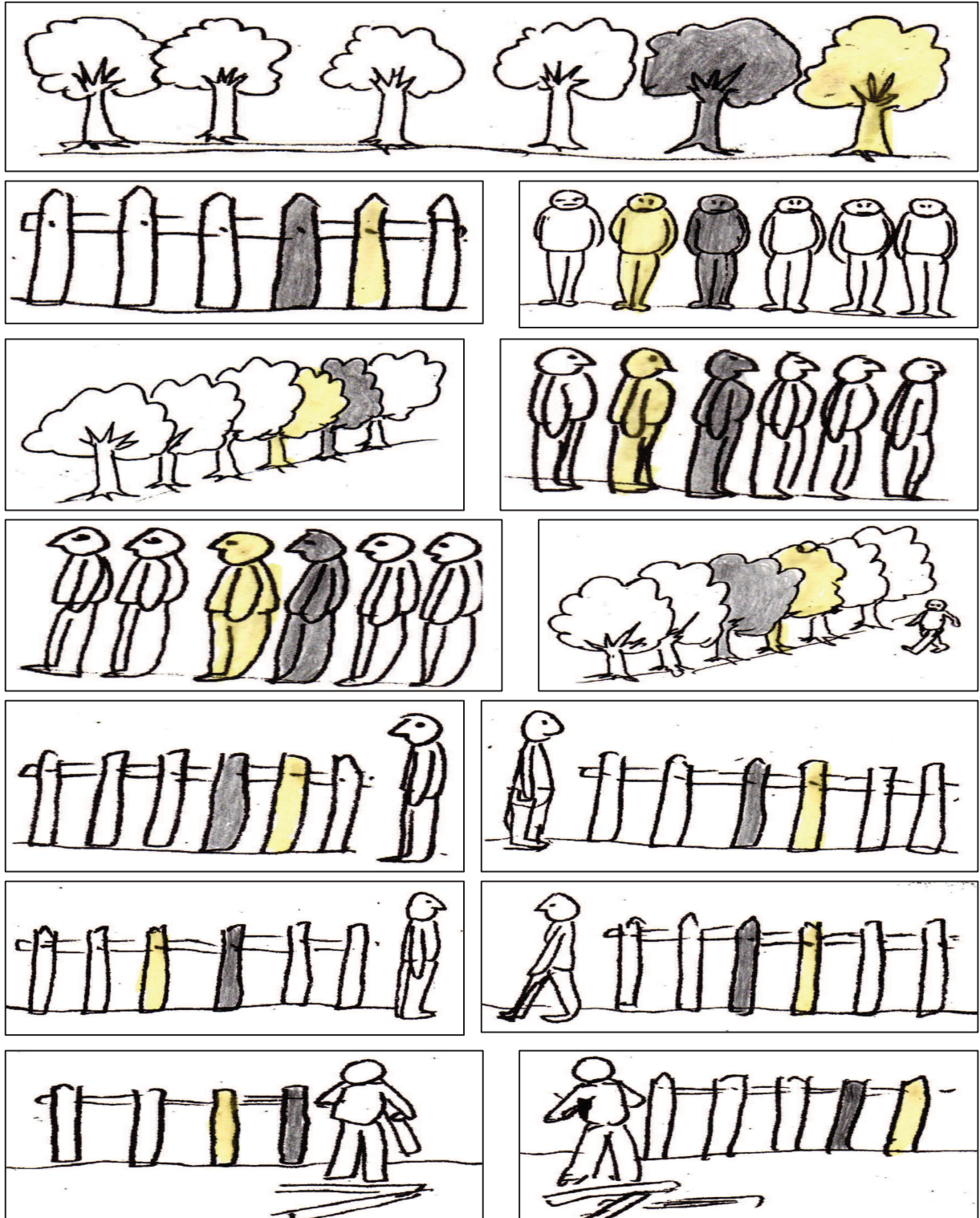
ANNEXE 40.

La structuration de l'espace graphique

Test n° 1 :

les 13 vignettes / grille d'interprétation / résultats / relevés bruts / relevés tempérés

Les 13 vignettes










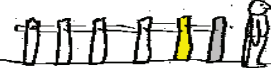
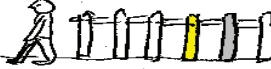

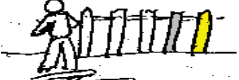




Grille d'interprétation

jaune > gris	devant	à côté	derrière	avant	au même niveau	après	scores possibles	n° ordre
	=>	S	>>	=>	S	>>	2	1
	=>	S	>>	=>	S	>>	2	2
	>>	S P	=>	>>	S P	=>	2-4	3
	>>	(S)	S=>	>>	(S)	S=>	(0)- 2-4	4
	=>	S	P>>	=>	S	P>>	2-4	5
	>>	S	P=>	>>	S	P=>	2-4	6
	S (P) =>	(S)	P>>	S=>	(S)	P>>	(0)- 2-4	7
	=>	S (P)	P>>	=>	S	P>>	2-4	8
	>>	S (P)	P=>	>>	S (P)	P=>	2-4	9
	=>	S (P)	P>>	=>	S (P)	P>>	2-4	10
	P=>	S (P)	>>	P=>	S (P)	(P)>>	2-4	11
	P>>	S P	(P)>>	>>	S (P)	P=>	2-4	12
	(P)>>	S P	P=>	P>>	S (P)	(P)>>	2-4	13
Pt de vue sujet lecteur	Pt de vue personnage(s)		Déroulement lecture		Dynamique lecture			
26 S	22 P		26 =>		26 >>			

## Résultats

N°	jaune > gris	S	P	=>	>>	score global	
1		69	0	14	16	99 / 102	
2		89	0	10	1	100 / 102	
3		91	91	7	2	191 / 102 - 204	
4		82	0	82	5	169 / 102 - 204*	
5		53	25	53	25	156 / 102 - 204*	
6		10	85	8	84	187 / 102 - 204	
7		7	90	90	5	192 / 102 - 204	
8		65	21	15	25	126 / 102 - 204	
9		56	40	40	6	144 / 102 - 204	
10		60	25	17	25	125 / 102 - 204	
11		56	22	23	8	109 / 102 - 204	
12		62	70	33	6	171 / 102 - 204	
13		63	59	24	15	161 / 102 - 204	
S		S + P	S + =>	P + =>	P + >>	stratégies complexes 1	stratégies complexes 2



## Relevés bruts

N°	S	P	=>	>>	(24) - 26 - 52 (moy 39)
1	10	19	8	10	47
2	18	10	4	5	37
3	11	11	10	6	38
4	8	6	7	4	25
5	18	10	4	4	36
6	13	7	2	4	26
7	8	14	9	13	44
8	5	10	23	1	39
9	14	11	7	4	36
10	12	15	9	5	41
11	17	8	2	2	39
12	14	13	10	5	42
13	9	13	5	5	32
14	23	7	5	2	37
15	10	11	10	8	39
16	22	7	3	2	34
17	16	10	5	4	35
18	18	7	6	4	35
19	16	11	9	2	38
20	5	10	16	8	39
21	18	8	5	3	34
22	18	9	7	3	37
23	14	10	7	5	36
24	6	16	9	10	41
25	17	7	3	1	28
26	15	11	9	4	39
27	22	8	6	2	38
28	13	8	16	1	38
29	22	8	4	4	38
30	21	8	6	3	38
31	24	5	6	0	35
32	11	13	11	7	42
33	12	13	10	6	41
34	18	8	9	2	37
35	6	16	13	9	44
36	20	10	4	4	38
37	13	12	9	5	39
38	12	16	8	7	43
39	11	15	11	7	44
40	20	8	6	2	36
41	19	6	7	4	36
42	17	8	4	3	32
43	10	10	8	3	31
44	21	6	3	1	31
45	11	8	15	2	36
46	13	15	9	6	43
47	22	8	6	2	38
48	18	11	5	5	39
49	15	10	7	5	37
50	17	10	3	5	35
51	22	7	6	1	36
52	5	12	21	2	40
					Δ ± 4

## Relevés tempérés

N°	S	P	=>	>>	(24) - 26 – 52 (moy 39)
1	18	10	4	5	37
2	11	11	10	6	38
3	18	10	4	4	36
4	5	10	23	1	39
5	14	11	7	4	36
6	12	15	9	5	41
7	17	8	2	2	39
8	14	13	10	5	42
9	23	7	5	2	37
10	10	11	10	8	39
11	16	10	5	4	35
12	18	7	6	4	35
13	16	11	9	2	38
14	5	10	16	8	39
15	18	9	7	3	37
16	14	10	7	5	36
17	6	16	9	10	41
18	15	11	9	4	39
19	22	8	6	2	38
20	13	8	16	1	38
21	22	8	4	4	38
22	21	8	6	3	38
23	24	5	6	0	35
24	11	13	11	7	42
25	12	13	10	6	41
26	18	8	9	2	37
27	20	10	4	4	38
28	13	12	9	5	39
29	12	16	8	7	43
30	20	8	6	2	36
31	19	6	7	4	36
32	11	8	15	2	36
33	13	15	9	6	43
34	22	8	6	2	38
35	18	11	5	5	39
36	15	10	7	5	37
37	17	10	3	5	35
38	22	7	6	1	36
39	5	12	21	2	40
					$\Delta \pm 4$

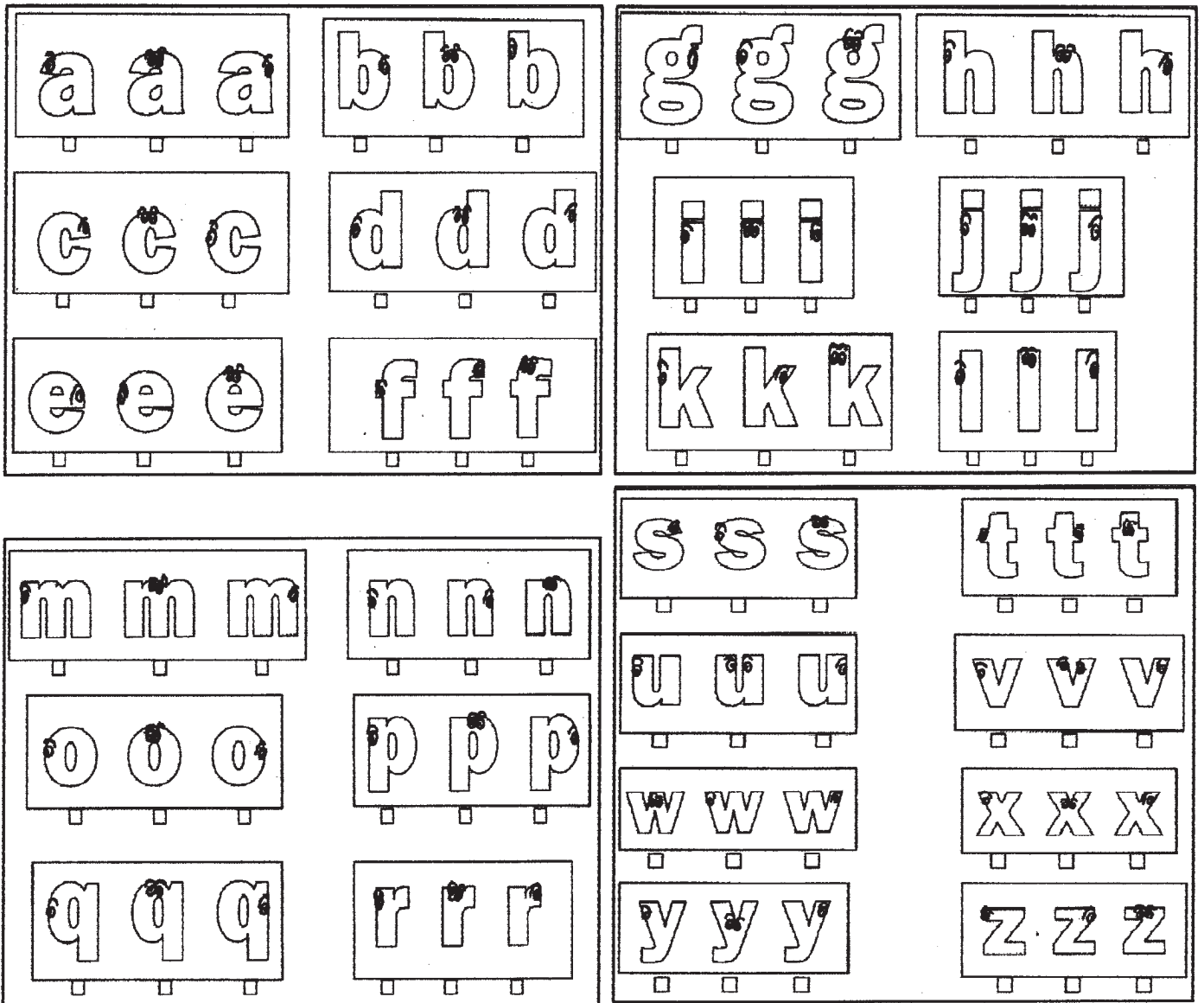
ANNEXE 41.

La structuration de l'espace graphique

Test n° 2

lettres anthropomorphisées / orientation des lettres / réponses individuelles / les hampes

Lettres anthropomorphisées



## Orientation des lettres

	◦>	<◦◦>	<◦	<b>13</b>
a	5	2	6	
b	1	6	6	
c	2	4	7	
d	5	4	4	
e	2	5	6	
f	2	1	10	
g	3	6	4	
h	4	4	5	
i	1	10	2	
j	4	5	4	
k	2	6	5	
l	3	7	3	
m	2	4	7	
n	5	1	7	
o	2	9	2	
p	3	4	6	
q	4	5	4	
r	4	2	7	
s	3	4	6	
t	2	6	5	
u	2	7	4	
v	2	9	2	
w	1	7	5	
x	1	9	3	
y	1	6	6	
z	3	6	4	
	<b>69</b>	<b>139</b>	<b>130</b>	<b>338</b>
Prédominance marquée	Occurrence rare	Équilibre binaire	Équilibre ternaire	

Réponses individuelles

	o>	<oo>	<o
1	3 (d h q)	11 (b e i o s t u v w x y)	12 (a c f g j k l m n p r z)
2	5 (n q r w y)	19 (a b c d e g h i j k l m o p s t v x z)	2 (f u)
3			26
4	3 (l n r)	17 (b d e g h i j k o p s t u v x y z)	6 (a c f m q w)
5	3 (e g s)	23	
6	4 (a j q z)	14 (b c d g h i l o t u v w x y)	8 (e f k m n p r s)
7	9 (a b g h k m n p r)		17 (c d e f i j l o q s t u v w x y z)
8	11 (e f h i j o p t u v x)	7 (k l m q r s w)	8 (a b c d g n y z)
9	2 (a d)	13 (g i l m o q t u v w x y z)	11 (b c e f h j k n p r s)
10	5 (d g l p s)	13 (b c e i j k o u v w x y z)	8 (a f h m n q r t)
11	7 (f l n o r s v)	5 (e g i j z)	14 (a b c d h k m p q t u w x y)
12	8 (a d j k q t u z)	6 (i l o v w x)	12 (b c e f g h m n p r s y)
13	7 (a d h j m n z)	9 (g i k l o p u v x)	10 (b c e f q r s t w y)

Dominance marquée	Occurrence rare
----------------------	-----------------

## Orientation des minuscules en fonction de la "hampe"

1. lettres orientées vers la gauche :

**a d g j q u y z**

2. lettres orientées vers la droite :

**b c e f h k m n p r s t**

3. lettres ambivalentes :

**i l o v w x**



ANNEXE 42.  
Les alphabets animés

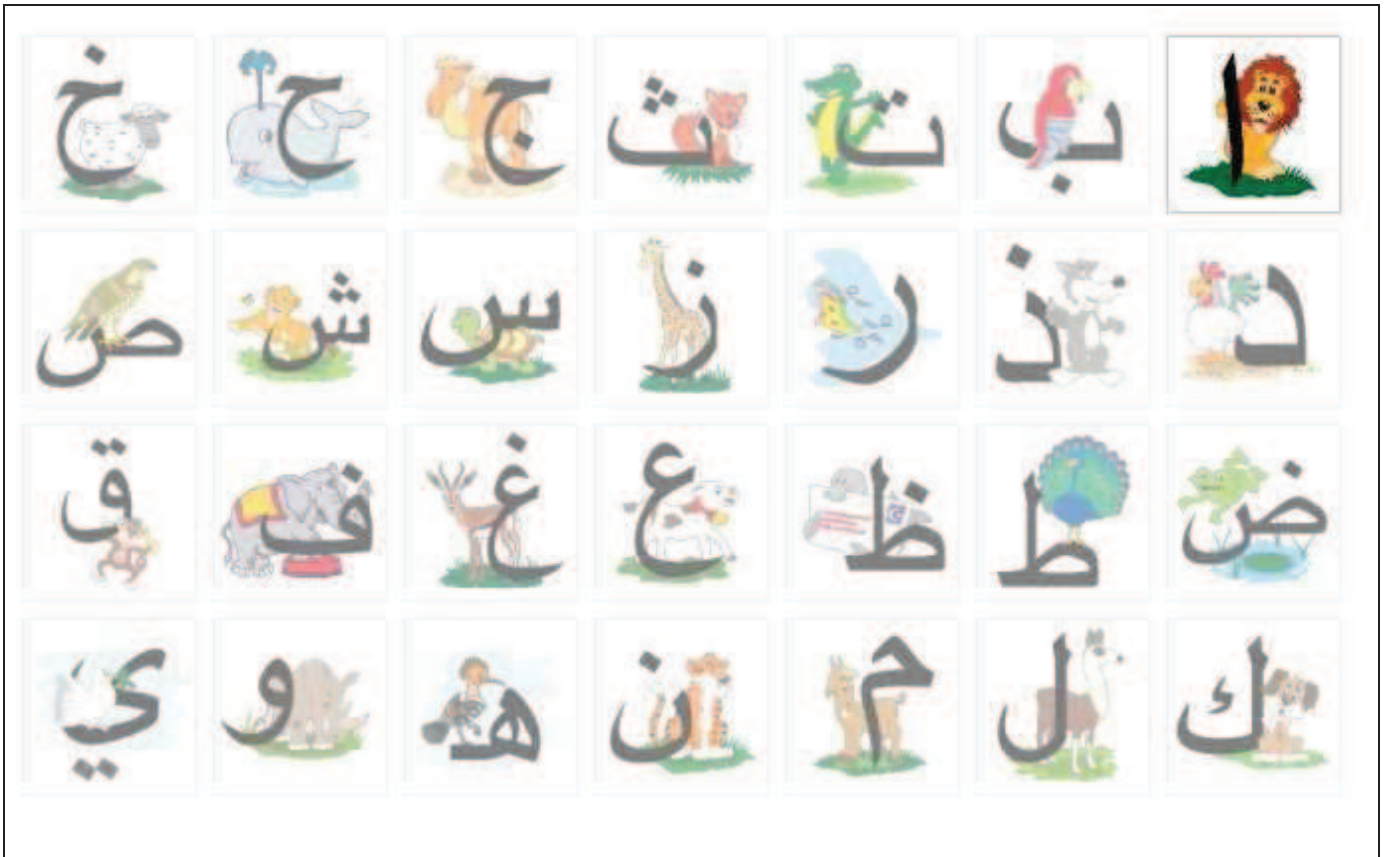
Les *Alphas*



On notera la présence du "ch" (*le chat*)

14 "personnages" sont orientés/regardent vers la droite (sens de l'écriture-lecture), 6 vers la gauche, 7 au centre ("i", "o", "v" et "w" sont symétriques, mais pas "e", "h" et "t").

Un équivalent en arabe (écriture de droite à gauche)



de droite à gauche et de haut en bas :

en 1 : asad (lion) pour « alif = a » ; en 5 jamal (chameau) pour « jim = j » ; en 11 : zarafa (girafe) pour « za = z » ; en 20 : fil (éléphant) pour « fa = f » ; en 22 : kalb (chien) pour « kaf = k » ; en 25 : nimr (tigre) pour « nun = n »

Sur 28 animaux, 14 sont orientés/regardent vers la gauche (sens de l'écriture-lecture), 12 vers la droite, 2 au centre.

## De l'alphabet phénicien à l'alphabet latin

Phénicien		Grec archaïque		Grec classique		Etrusque	Latin	
				min.	MAJ.		min.	MAJ.
𐤀	aleph	𐤀	alpha	α	A	A	a	A
𐤁	beth	𐤁	bêta	β, β̄	B	𐤁	b	B
𐤂	gimel	𐤂	gamma	γ	Γ	𐤂	g	G
𐤃	daleth	𐤃	delta	δ	Δ	𐤃	d	D
𐤄	he	𐤄	epsilon	ε	E	𐤄	e	E
𐤅	waw	𐤅	digamma			𐤅	f	F
𐤆	zain	𐤆	dzêta	ζ	Z	𐤆	z	Z
𐤇	heth	𐤇	hêta	η	H	𐤇	h	H
𐤈	teth	𐤈	thêta	θ	Θ	𐤈		
𐤉	yod	𐤉	iota	ι	I	𐤉	i, j	I
𐤊	kaph	𐤊	kappa	κ	K	𐤊	k	K
𐤋	lamed	𐤋	lambda	λ	Λ	𐤋	l	L
𐤌	mem	𐤌	mu	μ	M	𐤌	m	M
𐤍	nun	𐤍	nu	ν	N	𐤍	n	N
𐤎	samekh	𐤎	xi	ξ	Ξ	𐤎		
𐤏	aïn	𐤏	omicron	ο	O	𐤏	o	O
𐤐	pe	𐤐	pi	π	Π	𐤐	p	P
𐤑	sade	𐤑	san			𐤑		
𐤒	qoph	𐤒	qoppa			𐤒	q	Q
𐤓	resh	𐤓	rho	ρ	P	𐤓	r	R
𐤔	shin	𐤔	sigma	σ, ς	Σ	𐤔	s	S
𐤕	taw	𐤕	tau	τ	T	𐤕	t	T
		𐤖	upsilon	υ	Υ	𐤖	u, v / y	V / Y
		𐤗	phi	φ	Φ	𐤗		
		𐤘	khi	χ	X	𐤘	x	X
		𐤙	psi	ψ	Ψ	𐤙		
			omega	ω	Ω			

Les caractères latins repérés en **vert** sont absents de l'alphabet grec.classique.

Les caractères latins repérés en **rouge** ne correspondent plus aux mêmes phonèmes qu'en grec.

Le phénicien s'écrivait de droite à gauche.

Le grec archaïque s'est d'abord écrit de droite à gauche (comme l'étrusque), puis de façon plusieurs façon (dont le boustrophédon) selon les dialectes.

L'ordre de gauche à droite a définitivement été adopté en – 453 et les caractères ont été retournés.



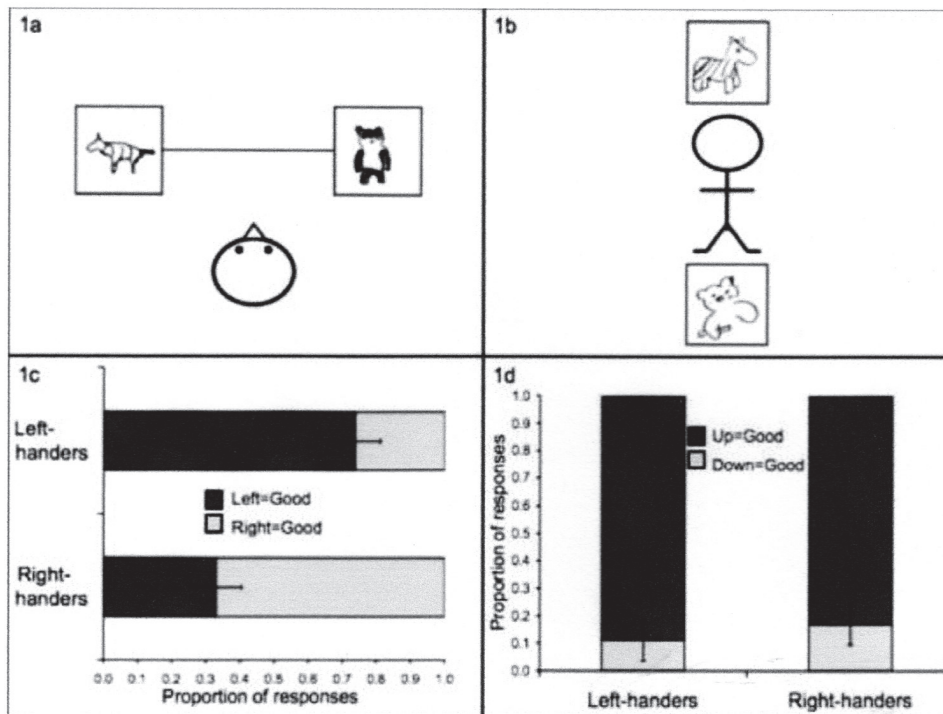
ANNEXE 44.

L'expérience de Daniel Casasanto

"Embodiment of Abstract Concepts: Good and Bad in Right- and Left-Handers"

(*Journal of Experimental Psychology*, 2009, 138 (3) 351-367)

L'expérience quotidienne [des gauchers] arrive-t-elle à contrebalancer deux mille ans de connotation linguistique? Pour en avoir le cœur net, les mêmes chercheurs néerlandais — dont l'histoire ne dit pas s'ils sont gauchers ou non — ont mis au point une série de tests très instructifs. On plaçait des volontaires devant une feuille blanche sur laquelle étaient dessinées deux cages, situées soit à gauche et à droite (expérience 1), soit en haut et en bas (expérience 2). On leur expliquait que le héros de l'histoire aimait particulièrement les zèbres et détestait les pandas et on leur demandait de dessiner chacun de ces animaux dans la cage qu'ils préféraient. Le but du jeu — méconnu des participants — était de savoir si les gauchers préféraient placer le "bon" animal à droite — comme le voudrait la connotation habituelle — ou à gauche — conformément à leur expérience corporelle.



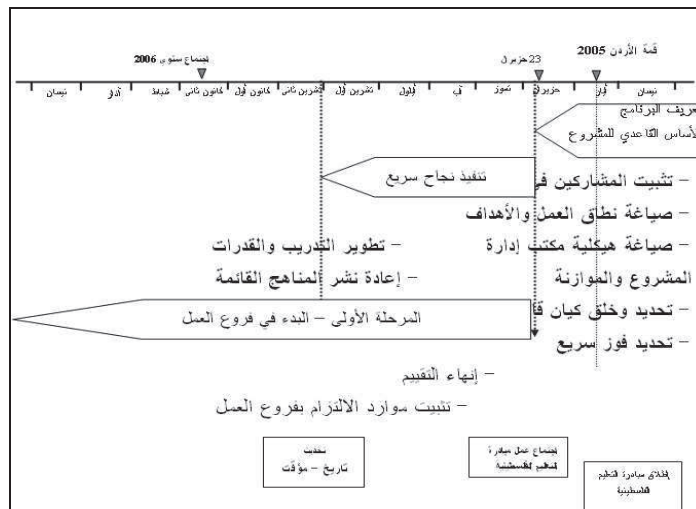
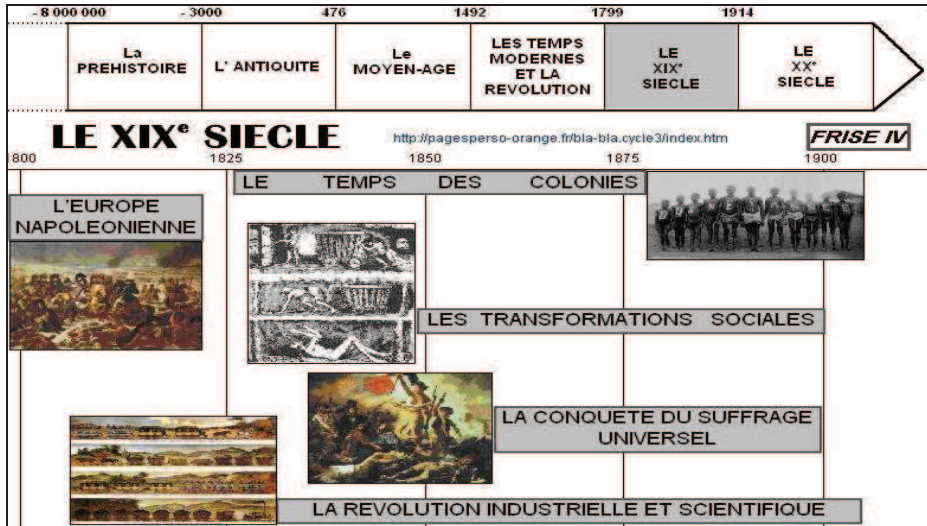
- *En haut*: **exemples de résultats de l'expérience** 1a : condition horizontale / 1b : condition verticale
- *En bas*: **statistiques des résultats** 1c : proportion de gauchers et de droitiers ayant dessiné le "bon" animal dans la boîte de gauche (barre noire) et dans celle de droite (barre grise) / 1d : Proportion de gauchers et de droitiers ayant dessiné le "bon" animal dans la boîte du haut (barre noire) et du bas (barre grise)

Le résultat est sans appel: alors que — conformément aux résultats précédents — tout le monde s'accorde à 80% pour placer le bon animal en haut plutôt qu'en bas, gauchers et droitiers attribuent des valeurs très différentes aux emplacements à droite et à gauche. 65% des droitiers placent plus volontiers le "bon" animal à droite alors que 74% des gauchers préfèrent le mettre à gauche. Manifestement la culture ne pèse pas très lourd quand elle est confrontée à l'expérience quotidienne !

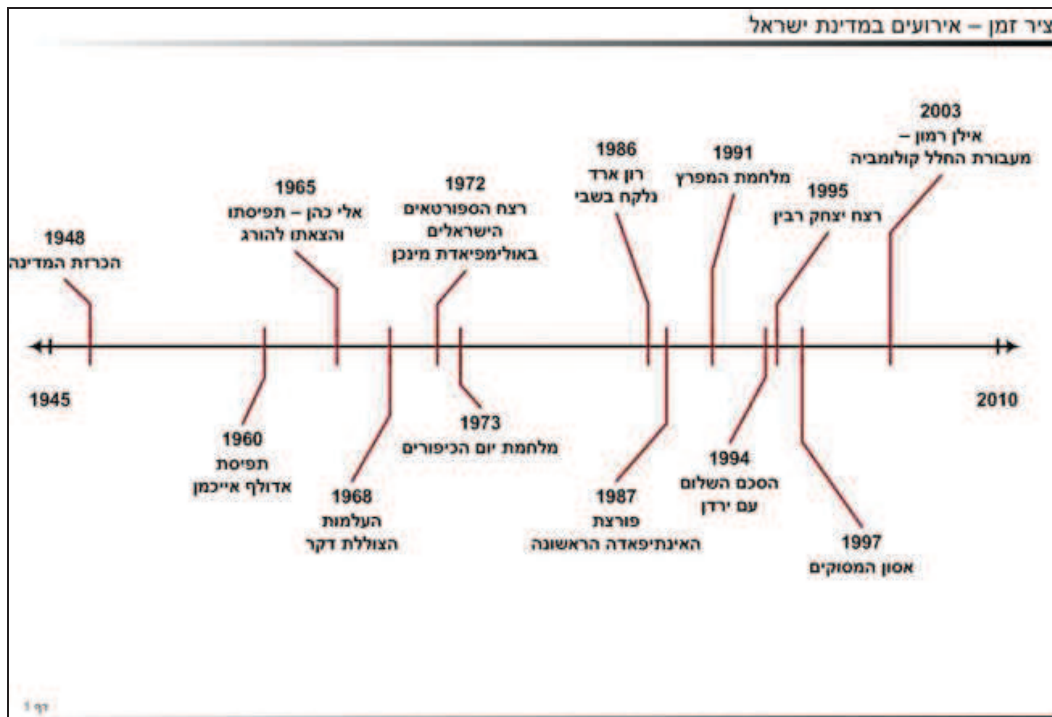
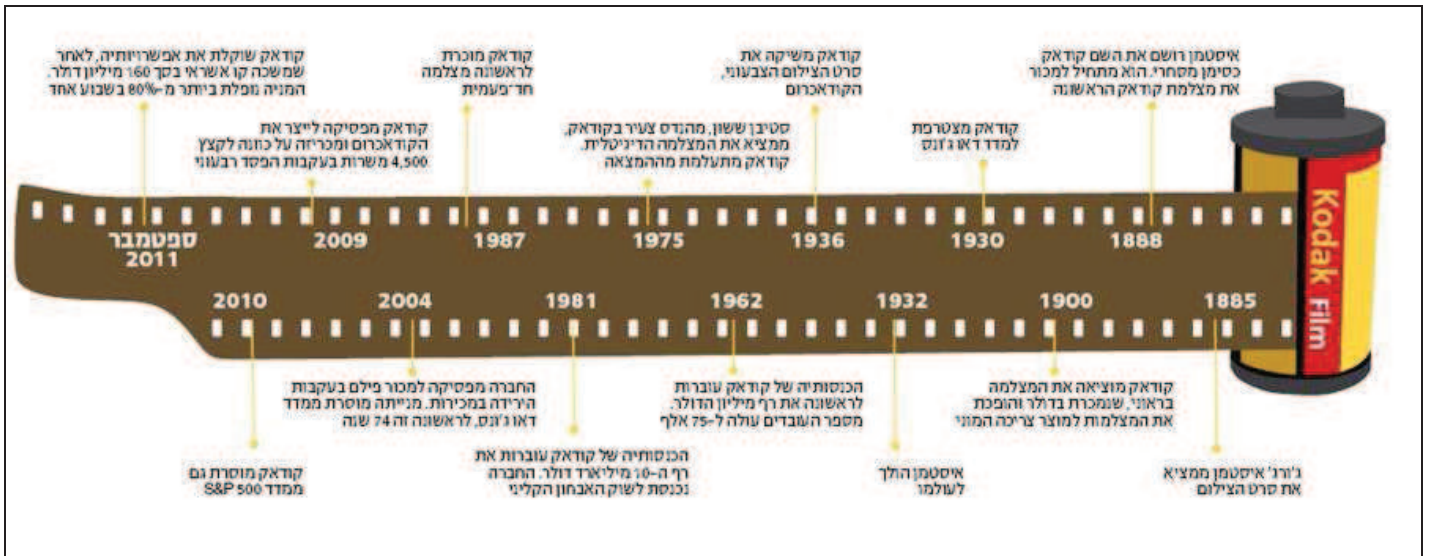
ANNEXE 45.

Les frises historiques : la spatialisation du temps et le sens de l'écriture-lecture

1. en haut, une frise en français ; dessous, deux frises en arabe



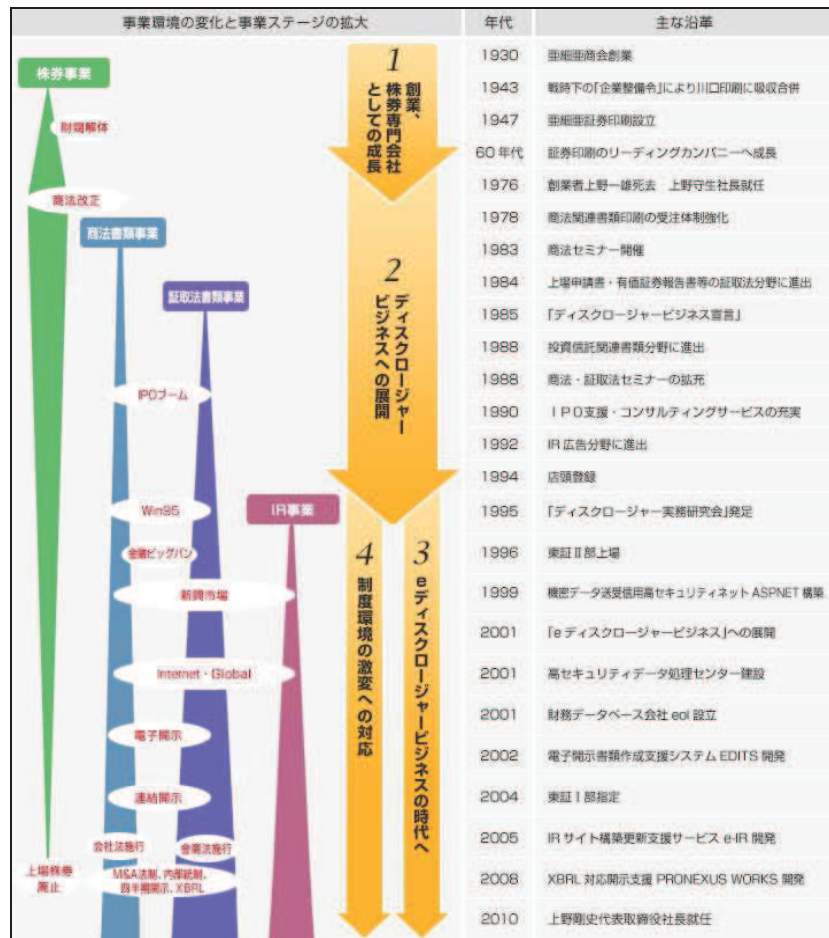
## 2. deux frises en hébreu



On notera que si la pour première la direction droite > gauche est nettement suggérée, la deuxième présente une double orientation (flèche dans les deux sens)



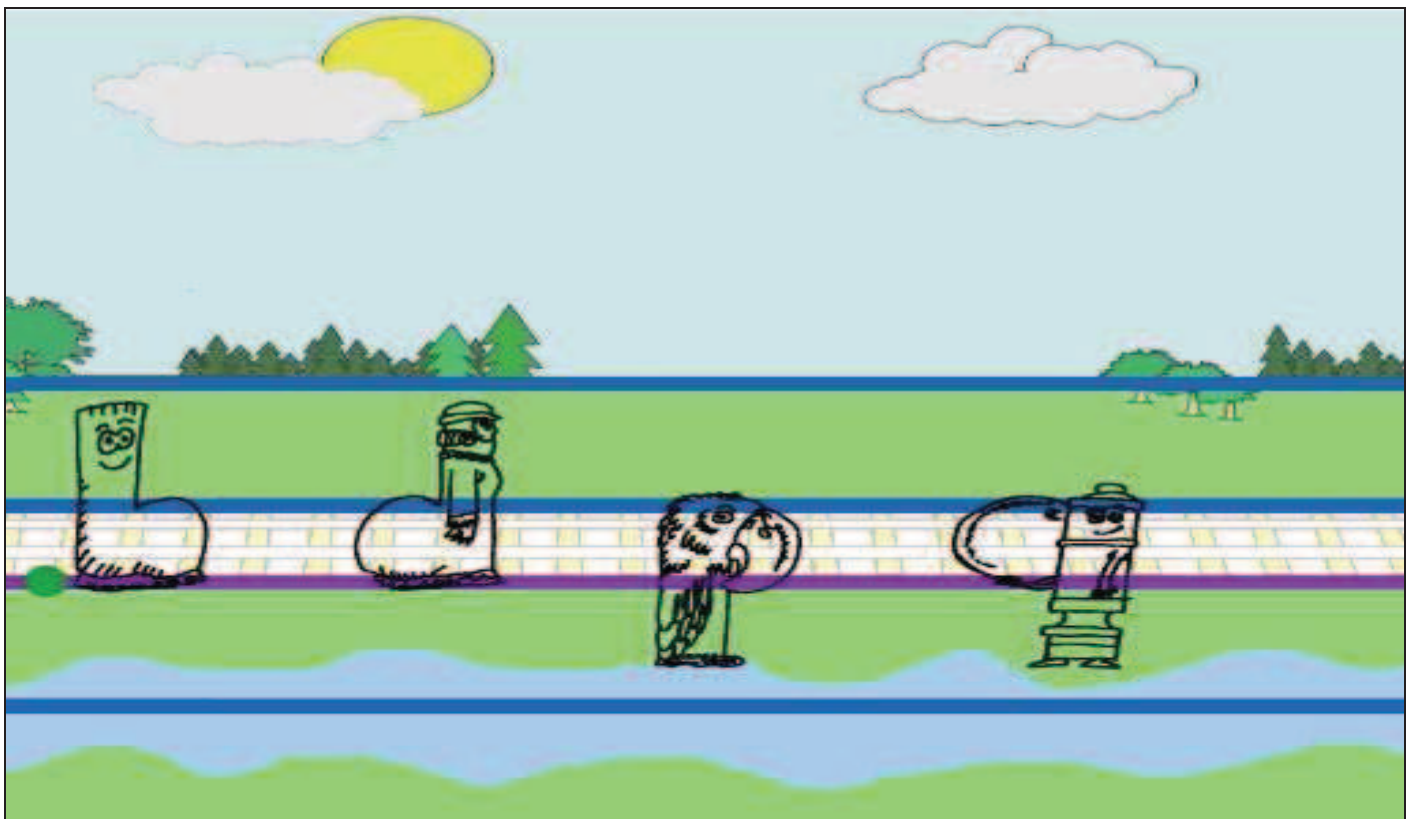
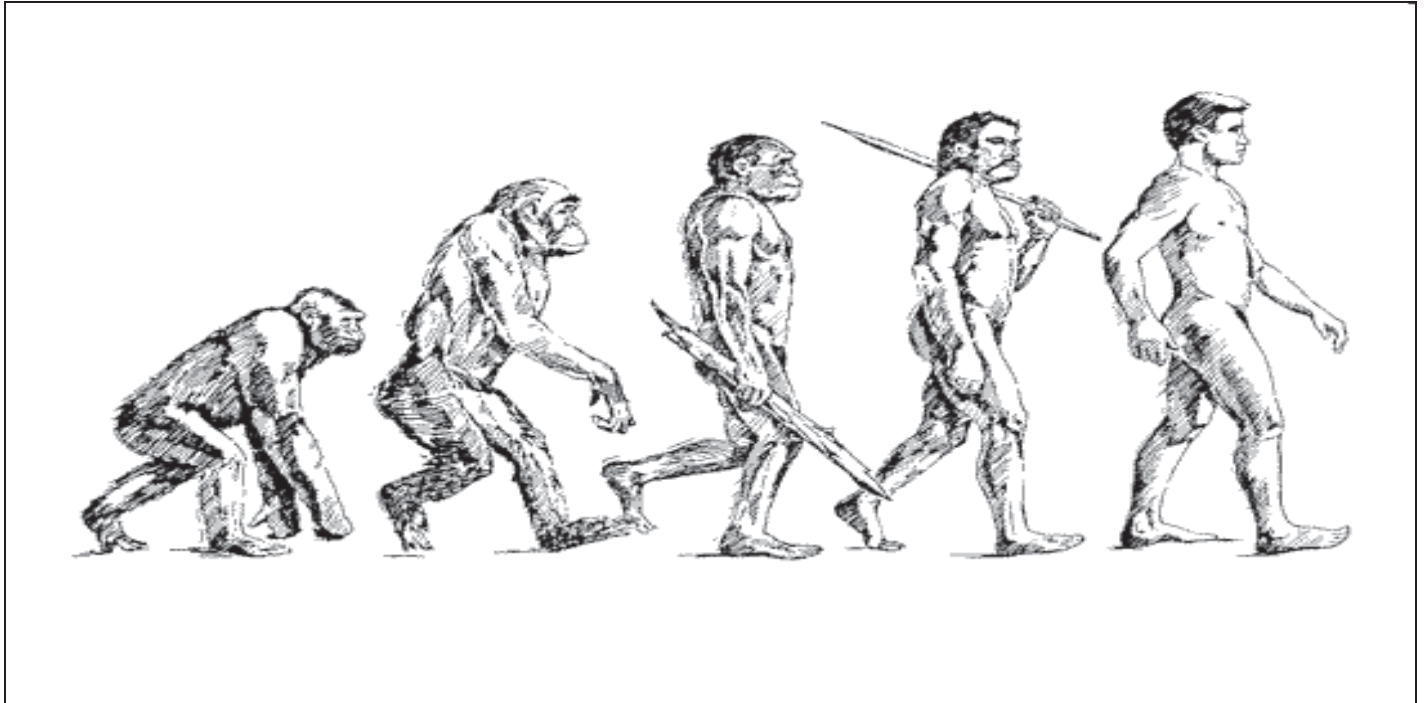
### 3. deux frises en japonais



	BC	AD	600	700	1200	1500	1600	1900		
	縄文	弥生	古墳	律令	鎌倉・室町	安土・織田	江戸	明治・大正	昭和	
社会のまできごと	● 稲作が始まる ● かんがい農業が始まる	○ 車や牛が農に使いを始める	● 大化の改新(土地公有化) ● 租田収没法	● 造幣工具による農業開発 ● 租田水代私有令	● 在野製錬令 ● 租田水代私有令	● 租田化、三七作始まる ● 造幣器具普及 (国一統、一向一統)	● 太田林池 ● 関ヶ原の戦い	● 大森池造 (百姓一統) ● 天保の大飢饉 ● 天明の大飢饉 ● 春舟・新田開発を奨励 ● イモ新田の普及 ● 開ヶ原の戦い	● 関東大震災 ● 米騒動 ● 土地整理法の制定 ● 大日本帝國憲法公布 ● 地租改正	● 大正開港 ● 東京オリンピック開催 ● 土地改良法制定 ● 農地改革 ● 太平洋戦争
建設された農業施設の主なもの	○ 関東平野の築池群(大分)	○ 築山池(大分)	○ 築山池(大分)	○ 築山池(大分)	○ 築山池(大分)	○ 築山池(大分)	○ 築山池(大分)	○ 築山池(大分)	○ 築山池(大分)	
水と農業	(農業用水開発が始まる)	(ため池を中心とした農業用水開発が進む)	(沖積平野における農業用水の開発が行われる) (水の利用をもとにした村が形づくられる) (水の使い方を決める農民の組織ができる)	(台地の開発を目的に農業用水の開発が進む)	(農業用水確保のための新しい築池整備が進む)					



ANNEXE 47.  
La frise paléanthropologique et le rail de l'écriture





ANNEXE 48.

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire (1887)

Ferdinand BUISSON

Article "Lecture à haute voix" (1<sup>ère</sup> partie tome 2 pages 1551 à 1553)

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h.r=dictionnaire+de+p%C3%A9dagogie+et+d'instruction+primaire.langFR>

La lecture à haute voix compte, en Amérique, parmi les éléments les plus importants de l'instruction publique ; elle est une des bases de l'enseignement primaire.

« En France, écrivais-je il y a quelques années, elle n'a pas, dans l'éducation, même la valeur des arts qu'on appelle arts d'agrément ; on la regarde comme une curiosité, comme un luxe, parfois comme une prétention. Parcourez tous les degrés de l'instruction, vous ne la trouverez nulle part. Y a-t-il un concours de lecture, un prix de lecture à haute voix dans les écoles primaires ? Non. Dans les écoles normales primaires ? Non. Dans les écoles industrielles ou commerciales ? Non. Dans les lycées ? Non. Ni maîtres ni élèves n'apprennent à lire. Passez des maisons d'éducation dans la société, prenez l'une après l'autre toutes les professions libérales ; où se trouve cette étude ? Les avocats apprennent-ils à lire ? Non. Les magistrats ? Non. Les avoués, les greffiers, les membres des compagnies savantes ? Non. Nous avons des maîtres pour tous nos organes, pour tous nos membres, pour tous nos exercices. On nous enseigne à danser, à nager, à boxer, à sauter, à faire des armes, à courir ; seul, l'organe dont nous usons toute la journée et dans toutes les circonstances de la vie, l'instrument qui nous sert d'intermédiaire dans tous les rapports avec les autres hommes, la voix, n'est l'objet d'aucune éducation. »

Depuis lors, les choses ont un peu changé, des progrès ont été réalisés. Mais si le mouvement est commencé, il s'en faut encore de beaucoup qu'on ait fait à l'enseignement nouveau sa place légitime. D'où vient l'indifférence qu'on témoigne souvent à l'égard de la lecture à haute voix ? De trois erreurs. On en néglige ou on en rejette l'étude : 1° comme inutile ; 2° comme encombrante ; 3° comme impossible. Examinons ces trois objections au point de vue des écoles primaires.

I. — Quelques esprits prétendus graves vous disent : « Tout dans l'enseignement primaire doit avoir un caractère sérieux et pratique. L'art de la lecture peut servir d'agréable complément à l'éducation des classes riches ; il peut former de beaux diseurs de salon, voire même des comédiens de société, mais à quel titre l'introduire dans le sévère et sobre programme des écoles primaires ? Ce que renferme ce programme s'appelle la grammaire, la géographie, l'arithmétique, l'histoire. Qu'ira faire, dans une si austère compagnie, cet art aimable qui a toute la grâce, mais toute la frivolité, d'un amusement mondain ? A quoi servira-t-il aux fils et aux filles de fermiers, de paysans, d'ouvriers ? à quoi servira-t-il à leurs instituteurs ? »

Il leur servira à mieux remplir leur rôle de maîtres et d'élèves.

Oui, certes, l'art de la lecture est un art agréable, mais c'est aussi, c'est surtout un art utile. Oui, il a sa place marquée dans l'éducation élémentaire des classes riches, mais il doit entrer dans l'enseignement des classes populaires, sinon au même rang, du moins au même titre que la géographie, ou la grammaire. Il n'est pas le privilège de quelques-uns, il est le besoin de tous. Prenons des faits pour preuves. Les fonctions de l'instituteur

primaire consistent à donner des explications, à lire des morceaux détachés, à corriger des devoirs tout haut ; or, avec quoi lit-il, explique-t-il, corrige-t-il ? Avec sa voix. Y a-t-il intérêt pour l'élève à ce que cette voix soit claire et juste ? Explications orales ou morceaux lus tout haut ne s'imprimeront-ils pas plus fortement dans l'esprit de l'enfant si la prononciation est nette, si le débit est approprié aux paroles ? C'est incontestable, car les mots ne sont pas tout dans le débit ; la musique des mots, l'accent des mots ont leur valeur, ils sont à la parole ce que sont les plumes à la flèche, elles la portent plus loin et plus avant. Ce n'est pas tout. Les classes commencent à huit heures et finissent à quatre, soit sept heures de travail, si l'on en déduit le moment du repos. Pendant ces sept heures, que fait le maître ? Il parle. Ces sept heures de parole par jour durent dix mois par année, et cette année se prolonge pendant dix ans, quinze ans, vingt ans, trente ans ! Quelle fatigue ! quel métier ! Il y a donc, pour le maître, intérêt de premier ordre, intérêt de santé, intérêt de vie peut-être, à savoir se servir de son unique et fragile instrument de travail, à le ménager, à l'économiser, à le rendre capable de fournir à une si pénible et si longue besogne. Eh bien, un des résultats de l'étude de la lecture à haute voix est précisément de vous apprendre à lire et à parler sans fatigue. Quand aux enfants, un mot suffira. Quel est leur principal travail ? Apprendre des leçons et les réciter. Quel doit être leur but ? Apprendre ces leçons le plus vite possible, les réciter le mieux possible, et les retenir le plus longtemps possible. Or, que l'art de la lecture conduise sûrement l'élève à ces trois résultats, c'est ce que va vous prouver ma réponse à la seconde objection.

II. — L'encombrement est un des grands malheurs de l'enseignement public actuel. Les élèves succombent sous la masse des objets d'étude. Les programmes sont apoplectiques. Les classes sont trop petites pour le nombre d'élèves qu'elles renferment. Les heures sont trop courtes pour les leçons qu'on y entasse. Le temps manque aux enseignants aussi bien qu'aux enseignés. Comment donc songer à la création d'un enseignement nouveau ? où le mettre ? que supprimer pour lui faire place ?

La réponse est facile. L'art de la lecture n'entrera utilement dans l'instruction qu'à la condition de ne rien encombrer, de ne rien supprimer, de ne prendre la place de rien, mais de se mêler à tout pour venir en aide à tout. Ce n'est pas une surcharge pour la mémoire, c'est un auxiliaire ; ce n'est pas une fatigue pour l'intelligence, c'est un allègement et un soutien. Il joue dans l'instruction le rôle des adjuvants dans le phénomène de la nutrition ; il active et facilite l'assimilation ; ce n'est pas un aliment nouveau, c'est le sel des autres aliments.

Deux exemples :

Quand l'élève a une leçon à apprendre, que fait-il en général ? Il se met à marmotter, à voix basse ou à haute voix, chaque mot vingt fois de suite, mécaniquement, machinalement, jusqu'à ce qu'il se soit enfoncé la page, ligne à ligne, dans la cervelle, à peu près comme on enfonce un clou dans le bois, à force de frapper dessus avec le marteau. Eh bien, je propose aux meilleurs élèves des écoles primaires un pari, que j'ai bien souvent gagné. Leur mémoire est toute fraîche, toute souple, toute nouvelle, tandis que la mienne me sert depuis bien longtemps et, comme telle, commence fort à s'user ; je leur offre pourtant de choisir, eux et moi, une page quelconque, et je gage que je la saurai deux fois plus vite qu'eux. Pourquoi ? Parce que j'y appliquerai les règles de la lecture,

c'est-à-dire que j'apprendrai ce morceau en le lisant correctement, méthodiquement, selon les lois de la ponctuation, et en suivant le mouvement de la phrase. Lue de cette façon, cette phrase s'imprimera plus promptement dans ma mémoire, parce qu'elle se dessinera plus nettement dans mon esprit. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à apprendre ; par conséquent, ce n'est pas du temps perdu, mais du temps gagné. De même pour les récitations à haute voix. Pas un inspecteur qui n'ait été choqué du chantonement mêlé d'ânonnements des élèves, de cette musique nasillarde, monotone, et toujours fausse, qui blesse le bon sens autant que l'oreille, et donne au débit comme à la physionomie des plus intelligents une apparence d'imbécillité. Ils semblent tout à coup devenir stupides dès qu'ils se mettent à réciter. Ils ont l'air de ne pas comprendre ce qu'ils disent ; ils le comprennent en effet moins bien par cela seul qu'ils le récitent mal, et ils le comprendraient évidemment mieux s'ils le récitaient bien. Or, s'ils le comprenaient mieux, ne le conserveraient-ils pas plus longtemps ? C'est encore incontestable. La fidélité du souvenir tient à l'intelligence autant qu'à la mémoire ; la mémoire reçoit l'empreinte et la garde, mais l'intelligence la burine. Apprendre à lire, c'est donc apprendre à retenir, parce que c'est apprendre à comprendre. Donc, l'étude de la lecture est du temps gagné, et non du temps perdu.

La question, on le voit, se trouve bien simplifiée, et la difficulté est résolue. Pas de cours nouveaux, pas de maîtres nouveaux pour cette science nouvelle. Ce sont les maîtres ordinaires qui l'enseigneront aux enfants avec tout le reste. Le seul point important est que les maîtres la sachent, que la lecture entre comme étude obligatoire dans les écoles normales primaires. Une fois les instituteurs munis des principes de l'art, fiez-vous à leur oreille même pour les appliquer. Elle sera si blessée, si agacée, cette oreille, par les vices de diction de leurs élèves, qu'ils les reprendront par égoïsme : nous ne combattons jamais si ardemment les défauts des autres que quand ils nous sont désagréables.

Résumons-nous. L'étude de la lecture doit porter sur tout. Il ne s'agit pas de faire bien lire aux élèves un morceau détaché ; il faut exiger d'eux, impérieusement, qu'ils ne récitent pas une page, qu'ils ne donnent pas une explication, qu'ils ne fassent pas une réponse, qu'ils ne lisent pas un devoir, sans observer les lois primitives de l'art de la lecture. Nous voilà bien loin de ces exercices publics de récitation qui consistent, le jour de la distribution des prix, à faire monter les enfants sur une estrade, dans leurs plus beaux ajustements de fête, et à leur faire réciter avec des gestes appris, des accents appris, des physionomies apprises, quelque fable, ou quelque scène dialoguée. Je ne voudrais pas contrister les parents, dont ces petites cérémonies font la joie, mais je ne puis oublier les moqueries des assistants, qui, en sortant, contrefont, avec mille éclats de rire, les attitudes et les inflexions de ces pauvres enfants. On pense, en les entendant, à ces poupées anglaises qui disent papa et maman ; on croit entendre un phonographe ; ce ne sont pas des êtres humains qui parlent, ce sont des ressorts qu'on pousse. Laissons là ces jeux puérils où l'enfance même perd son charme, je dirais volontiers sa dignité. Avant tout, ne faisons ni des comédiens, ni des perroquets. L'enseignement actuel du dessin nous donne, à ce sujet, une utile leçon. Le temps est passé des têtes de Romulus bien ombrées, bien estompées, agrémentées de petites hachures bien alignées, le tout s'étalant sur les murailles comme témoins du talent de dessinateur des élèves. Du talent ! pauvres petits ! Le crayon désormais va s'appliquer à des oeuvres plus sérieuses. Ainsi de la lecture. Des



récits simples, des morceaux naturels, des faits et des réflexions à la portée des enfants, voilà la matière de leurs exercices. Il ne s'agit pas de leur apprendre à danser, mais à marcher. Qu'ils ne lisent rien que ce qu'ils comprennent ou sentent parfaitement. Plus de prose que de poésie. La lecture des vers demande des qualités trop brillantes et trop spéciales. Commencer cette étude par la poésie, c'est commencer les classes par la rhétorique. Faisons-leur faire d'abord leur cours de grammaire. Apprenons-leur la correction, la justesse, et surtout apprenons-leur la ponctuation. L'art de la ponctuation est la moitié de l'art de la lecture, car ponctuer en lisant, c'est non seulement être clair, c'est se reposer. Les points et les virgules, espacés dans une longue période, ressemblent à ces petits sièges échelonnés dans la hauteur d'un escalier un peu rude : on s'y arrête pour reprendre haleine. Voilà à quelles conditions l'étude de la lecture entrera dans l'enseignement primaire comme il doit y entrer, c'est-à-dire à titre d'art utile.

III. — Reste la troisième objection, à laquelle je laisse tout son développement : « La lecture n'est pas un art ; c'est l'exercice naturel d'un organe naturel. Il y a des gens qui lisent bien ; il y a des gens qui lisent mal ; mais le talent des premiers est un don, un charme, une qualité, tout, excepté un art. Cela ne s'apprend pas. L'exercice de cette qualité naturelle peut donner lieu à quelques préceptes utiles : préceptes d'hygiène, il ne faut ni trop parler ni trop lire, comme il ne faut ni trop marcher ni trop manger ; préceptes de bon sens, il ne faut pas lire trop haut ni lire trop vite : préceptes de goût, il faut tâcher de comprendre et de faire comprendre ce qu'on lit ; mais, en dehors de ces instructions sommaires qui tiendraient en quelques lignes, il n'y a pas dans la lecture ces règles précises, claires, qui constituent un art : l'art de la lecture se compose d'un seul article : Il faut lire comme on parle. »

La réponse, j'ai essayé de la faire dans le Petit traité de lecture composé spécialement, sur la demande de M. le ministre de l'instruction publique, pour les instituteurs et élèves des écoles primaires. J'ai montré là que si quelques natures exceptionnelles, quelques hommes supérieurs, arrivent à bien lire sans étude, la masse, la majorité, le vulgaire, a besoin d'apprentissage ; j'ai fait voir que cet apprentissage était méthodique, j'ai établi qu'il reposait sur des points précis et des règles déterminées ; j'ai avancé et prouvé par la discussion que ces règles étaient à la fois matérielles et intellectuelles, puisqu'elles ont pour objet le développement d'un organe physique, la voix, et d'un organe intellectuel, le cerveau. L'examen de la prononciation, de l'articulation, de la respiration, de la ponctuation m'a permis de donner des conseils pratiques qui suppléent, à la rigueur, à un professeur spécial ; et je suis heureux de terminer cet article en disant que, dans le département de la Seine, sept cours de diction ou de lecture, confiés à des maîtres d'élite, initient chaque jour [1883] les instituteurs primaires à cet art si utile pour eux.

Ernest Legouvé

### Protocole pour l'enregistrement de la prestation filmée

Les étudiants sont invités (on prendra la précaution de bien clarifier le dispositif et ses enjeux) à s'asseoir à tour de rôle sur une chaise, seuls face à la caméra auxquels ils s'adresseront pour une prestation de l'ordre de trente secondes à une minute, sur un thème qu'on n'annoncera que quelques instants avant l'exercice, et qui ne sera pas totalement défini (il s'agit de les rassurer en leur donnant des repères, mais en même temps de leur laisser assez de marge de manœuvre pour qu'ils ne se sentent pas trop contraints... et pour qu'ils soient obligés de faire des choix personnels) : "l'enseignant et/ou l'enseignement" / "le bon enseignant" / "l'enseignant que je suis" / "l'enseignant que j'aimerais être" / "l'enseignant qui m'a marqué" / "pourquoi j'ai embrassé cette carrière"...

Il sera bien précisé aux participants :

- **qu'ils sont tous logés à la même enseigne puisqu'on ne transigera pas (ou guère...) avec l'exigence de participation ;**
- **que le document est strictement interne et ne sera pas conservé après usage ;**
- **qu'aucune attente particulière ne prévaut quant à leur "performance" et que les "ratés" et difficultés ont toute leur place dans cet exercice qui vise à établir un constat dans l'intérêt-même des intéressés ;**
- **qu'aucun jugement de valeur ne sera prononcé, le document obtenu étant destiné à illustrer les paramètres de la communication et non à évaluer la façon dont chacun les utilise ;**
- **que les prestations ne seront pas évaluées individuellement mais serviront de supports comparatifs pour une réflexion collective ;**
- **que cet exercice volontairement "aseptisé" et décontextualisé n'est pas à considérer comme une piètre simulation de la communication normale, mais comme un outil "clinique" d'analyse dont les contraintes et implications se suffisent à elles-mêmes (on traite la "réalité d'une fiction") ;**
- **qu'enfin l'aspect artificiel de l'exercice peut être considéré comme un "garde-fou" en ce sens que rien ne permet d'affirmer catégoriquement que la prestation obtenue (surtout en cas de "raté") est un reflet fidèle des aptitudes communicatives professionnelles du sujet ; on ne fera donc à ce stade aucune prospective quant aux performances lors des situations "réelles".**

Il est annoncé que l'exploitation du document (l'autoscopie) ne se fera que lors de la séance suivante, pour accroître autant que faire se peut l'objectivité (un commentaire "à chaud" ne permet pas une distanciation suffisante).

## Autoscopie : protocole et grille d'analyse

Les différentes prestations seront traitées en 4 séries, correspondants aux 4 grandes rubriques de la grille d'analyse.

Pour chaque série, on demandera aux participants d'observer uniquement les items concernés ; et le commentaire critique ne portera normalement que sur ces paramètres (on pourra cependant, si nécessaire, pointer des occurrences « hors série » particulièrement intéressantes). Les prestations ne seront donc pas abordées dans leur globalité, mais serviront d'exemples comparatifs pour l'étude des phénomènes considérés ; les sujets seront invités à reconstituer eux-mêmes leur « puzzle personnel »... s'ils le désirent.

Après visionnage de chaque prestation, on laissera néanmoins au sujet la possibilité d'exprimer brièvement ses ressentis (ne serait-ce que pour les relativiser...).

IMAGE	SON
<b>Stable</b>	<b>Voix</b>
<b>1. « allure »</b> : traiter ce qui relève des choix du sujet (par exemple la question vestimentaire...), évoquer ce qui y échappe (âge, corpulence, etc)	<b>1. volume</b>
<b>2. position</b> : « occupation du territoire », proxémie	<b>2. débit / articulation</b>
<b>3. posture</b> : attitudes masculines / féminines ; verticalité / rectitude / frontalité / « obliquité »	<b>4. timbre / hauteur</b>
<b>4. tensions</b> : tensions et blocages	<b>5. modulation</b>
<b>Evolutif</b>	<b>Discours</b>
<b>1. changements</b> : position et posture	<b>1. respect du contrat communicationnel</b>
<b>2. respiration</b> : amplitude, aisance, modalité, régularité,...	<b>2. teneur</b>
<b>3. regard</b> : adresse, tenus, espaces de réflexion,...	<b>3. structure</b>
<b>4. mimiques</b> : expressivité, tensions,...	<b>4. articulations</b>
<b>5. gestes</b> : fonctionnels ; compulsifs ; réassurants ; rituels / sociaux ; illustratifs ; expressifs ; rhétoriques / intonatifs ; structurants	<b>5. ruptures / « parasites »</b>

ANNEXE 50.  
Dispositif "Corps et voix" : Les 5 cercles

Cet exercice permet de mettre en évidence les stratégies conscientes et/ou inconscientes d'adaptation à différentes **situations** et **intentions** de communication, afin de les repérer, de les analyser et de les optimiser. Il peut être appuyé sur le schéma de Jakobson, qu'il contribuera à éclairer activement et qui permettra des catégorisations simples des différentes prestations.

On met en place le dispositif suivant : une chaise est placée à 3 ou 4 m environ (à adapter à la taille du groupe et à la conformation de l'espace de travail) d'un demi-cercle d'une douzaine de chaises où s'installera l'auditoire.

La personne pratiquant l'exercice est invitée à prononcer 5 fois un même texte (de 5 à 10 secondes) qu'elle a "en mémoire". Chacune des prestations est caractérisée comme suit :

- Assis sur la chaise / en faisant abstraction de l'auditoire (le texte est dit "pour soi") [fonction poétique].
- Assis sur la chaise / en s'adressant à une personne de l'auditoire / avec une intention informative [fonction référentielle]. Debout dans l'espace compris entre la chaise et l'auditoire / à l'ensemble de l'auditoire / avec une intention explicative (didactique) [fonction métalinguistique].
- Debout derrière la chaise / en s'adressant à un auditoire imaginaire situé par-delà l'auditoire réel (à une foule nombreuse et houleuse) / avec une intention persuasive (injonctive, conative) [fonction impressive].
- Debout sur la chaise / à l'univers tout entier / comme si la voix créait son propre espace de parole [fonction expressive].

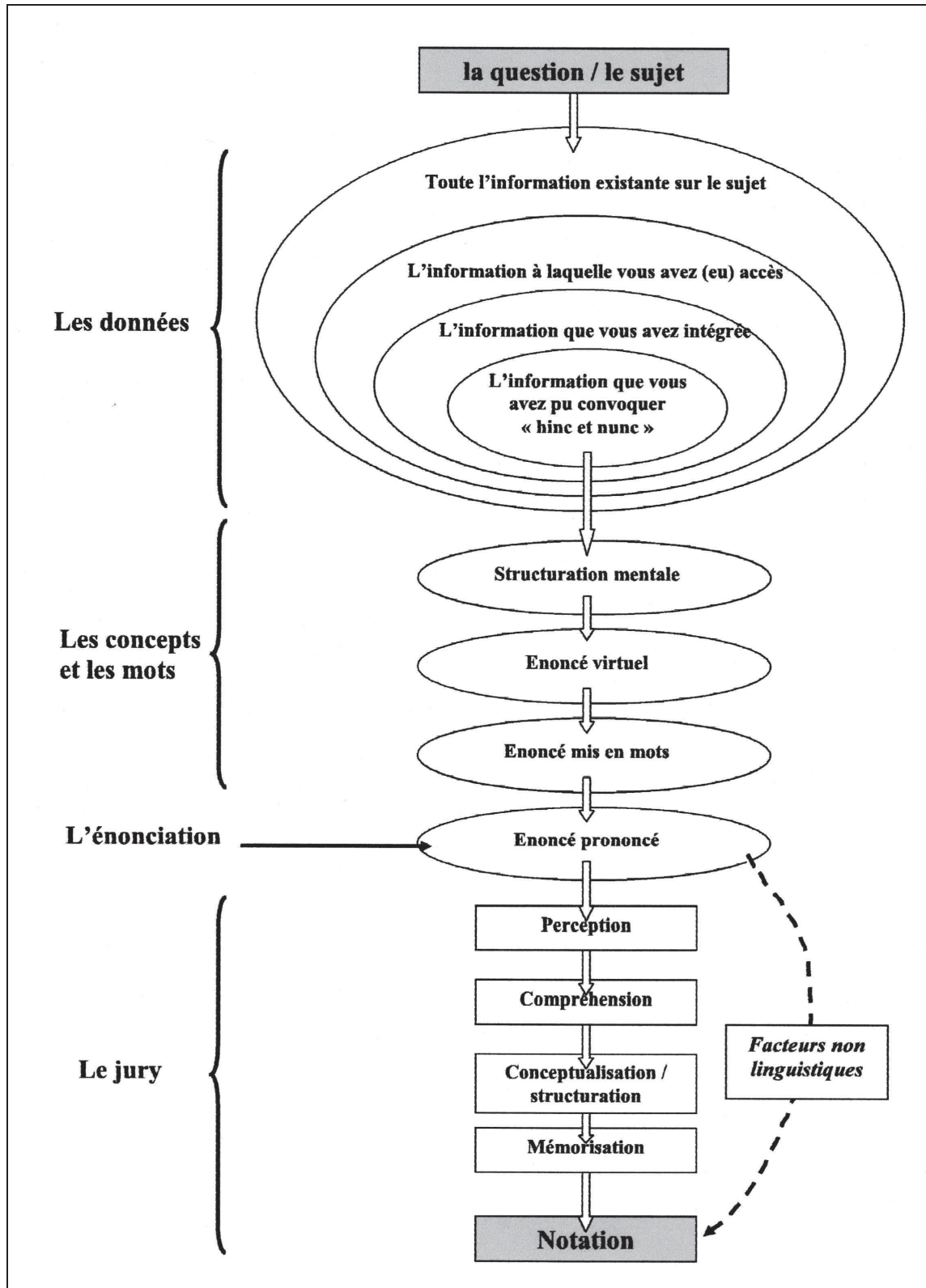
On essaiera notamment de repérer les modifications suivantes :

- pour le corps : la posture, la position et les (dé)placements, les tensions, les jeux de mimiques, la gestuelle et le regard,
- pour la voix : le volume, le débit et le rythme, l'articulation, la modulation, la hauteur et le timbre.

A l'issue de l'exercice, on pourra aussi demander à la personne quelle est la disposition qui a été "la mieux" et quelle a été "la pire": ces critères très subjectifs laissent au sujet des latitudes interprétatives qui permettront de voir que tous n'apprécient pas les situations à la même aune. Là où certains se référeront à des indicateurs cognitifs (connu/inconnu), d'autres utiliseront des indicateurs sociaux (évaluation positive/négative), psychologiques (valorisant/déstabilisant), etc.

En fonction du nombre de participants et du temps disponible, l'exercice peut se décliner différemment (une ou plusieurs personnes par "cercle", observation de critères ciblés, etc)

- Cet exercice est inspiré d'un dispositif proposé dans l'ouvrage de Gérard QUENTIN *Enseigner avec aisance grâce au théâtre*, Chronique Sociale, 1999.



## ANNEXE 52.

### Dispositif "Corps et voix" : Lectures duelles.

- Les étudiants se placent par doublettes (2 chaises installées en vis-à-vis ; on pourra en profiter pour commenter la façon dont ils s'installent du point de vue proxémique...). Les doublettes se répartissent librement dans la salle.
- Tous les participants reçoivent un texte (les textes choisis couvriront un large éventail littéraire et devront tous présenter une tonalité stylistique, thématique ou émotionnelle bien marquée) qui leur est distribué de façon aléatoire et qu'ils ne doivent pas pour l'instant regarder (s'il s'agit d'une feuille A4, par exemple, le document est donné recto dessous) ; ils décident qui des deux sera le premier lecteur.
- Au signal de l'enseignant, les lecteurs retournent leur texte et en font la lecture à leur partenaire (on observera comment ils se débrouillent pour gérer la situation, et notamment le "parasitage" dû aux autres lecteurs : que font les auditeurs ? comment les lecteurs s'adaptent-ils ?)
- Après quelques instants, on interrompt cette première phase et on la commente. On prend d'abord l'avis des auditeurs, puis on le comparera avec celui des lecteurs : quelle était la teneur du texte lu ? (les participants pourront évoquer les éléments suivants : teneur globale / tonalité / fragments mémorisés / modalité de lecture /...). On constatera souvent la médiocre qualité de l'échange à ce niveau...
- Les doublettes changent de rôle ; mais cette fois les lecteurs sont invités à distinguer nettement le prélèvement d'information (la lecture) de sa délivrance (la profération) et, pour ce faire, on demande aux lecteurs de regarder systématiquement leur partenaire lorsqu'ils lui parlent (à eux de gérer les dimensions des énoncés lus/prononcés).
- Après quelques instants, on interrompt cette phase et on la commente, comme on l'avait fait précédemment. On constatera souvent une amélioration de l'échange informatif, mais on constatera aussi souvent la difficulté de certains lecteurs à accorder suffisamment de regard.
- On reprend alors l'exercice (nouveau changement de rôle ; on pourra aussi faire circuler les textes si nécessaire) en exigeant cette fois de façon absolue qu'aucune syllabe ne soit prononcée sans regarder le partenaire (les auditeurs surveilleront leur lecteur avec la plus extrême rigueur) ; on constatera aisément à quel point le texte « aspire » les regards, notamment en fin d'énoncé (et parfois aussi au début).
- Après commentaires, on pourra prolonger l'exercice en le rendant encore plus « mécanique » (cet exercice permet d'ailleurs une réflexion active sur les notions de mécanisme et d'automatisme), en dissociant cette lecture oralisée en 4 temps : 1. Prélèvement d'information (lecture d'un fragment du texte) / 2. Prise de regard du partenaire (et préparation à la profération) / 3. Profération (délivrance de l'information) avec contact visuel / 4. Maintien du contact visuel (partage de l'avancée informative) / Retour à la phase 1, etc. Si nécessaire, on pourra appuyer le processus sur un « comptage » (par exemple, la phase 2 comme la phase 4 devront permettre un comptage mental d'une ou deux secondes) ou sur une synchronisation respiratoire (phase 1 : inspiration / phase 2 : expiration puis reprise de souffle, ou apnée / phase 3 : expiration (parole) / phase 4 : fin de l'expiration, ou apnée).
- Après commentaires et ajustements, on pourra terminer l'exercice par quelques lectures plus "naturelles" ou plus "ciblées" qui tiendront en particulier compte des diverses tonalités des textes (on ne lit pas une lettre d'amour comme une déclaration de guerre...) et qui autoriseront le lecteur à "préparer" quelque peu sa lecture (le regard sera alors utilisé de façon plus souple, mais on continuera à insister sur l'importance qu'il y a à ne pas esquiver le contact visuel).



ANNEXE 53.  
Dispositif "Corps et voix" : La chèvre.

**La chèvre**  
GOUGAUD

D'après un conte de *L'arbre d'amour et de sagesse* d'Henri

Il était une fois un paysan sans terre. Il n'avait pour tout bien qu'une vieille mesure plus qu'à moitié ruinée par mille pluies et vents (par le toit passait l'eau, par les murs sifflaient les bourrasques). Aurait-il vécu seul, il s'en serait contenté, car il n'était pas homme à envier les riches. Mais sa femme, en mourant à la Noël passée, lui avait laissé cinq filles et sept garçons à nourrir et vêtir. C'était pour eux que l'homme se faisait du souci et cherchait à gagner quelques sous dans les fermes voisines. Mais les temps étaient durs, les récoltes maigres, et les bourses des maîtres étaient souvent comme des fontaines muettes.

Vint un nouvel hiver.

Pas le moindre croûton à donner aux enfants. *Que faire, Dieu du Ciel ?* Le pauvre homme pria, tourna dans sa maison comme un loup en cage, puis un soir n'y tint plus. Il descendit au village, décidé à voler une miche de pain, quelques restes de viande à l'étal du boucher, quelques légumes secs, bref, de quoi régaler sa nichée d'affamés.

Il faisait, ce soir-là, vent froid et nuit obscure. L'homme, grelottant dans son manteau troué, s'avança au hasard par les ruelles. Les volets étaient fermés, les portes verrouillées. Dehors, pas un vivant, sauf lui qui cheminait, la savate hésitante.

Il fit halte soudain, bouche bée, les yeux ronds.

Dans un passage étroit / entre deux murs branlants à l'abri de la bise, / devant lui, / à dix pas, / une chèvre venait. Elle était magnifique, haute comme un taureau. Son pelage était blanc, et ses cornes si longues qu'elles touchaient aux deux murailles opposées.

Ses yeux flamboyaient.

Elle baissa la tête, gronda, gratta le sol. Un bouquet d'étincelles jaillit de son sabot. **Une chèvre, cela ?** « Seigneur, pensa l'homme, je rêvais d'un agneau, et me voilà devant le diable capricorne ! » Il se mit à trembler, mais ne recula pas. Lui vint entre les dents un Pater Noster effaré, qu'il récita d'un trait.

— Donnez-nous-aujourd'hui-notre-pain-quotidien, dit-il, les yeux fermés.

Il les rouvrit. La chèvre était toujours à quelques pas de lui, mais elle semblait maintenant une bête ordinaire évadée d'un enclos. Ses yeux avaient perdu leur éclat effrayant, son corps sa démesure, ses cornes leur ampleur.

L'homme pensa : « **Démon ou pas**, ma belle, dès demain tu gonfleras les joues de mes enfants. » Il l'empoigna aux quatre pattes, la chargea sur sa nuque et s'en alla en courant.

Or, comme il remontait à sa mesure, la chèvre sur son dos se fit soudain **si LOURDE** qu'il en faillit piquer du nez sur le sentier pentu.

Il fit un pas, trois pas, dix pas à si grand-peine qu'il ploya les genoux. Il rassembla ses forces, gravit encore un bout de chemin, en geignant.

Alors il entendit dans son oreille droite ces mots *secs et tranquilles* :

— *Je ne suis pas une chèvre.*

— vous pouvez improviser la suite si vous le souhaitez —

#### ANNEXE 54.

Dispositif "Corps et voix" : Exemples d'exercices mettant en évidence l'influence de la prosodie dans les énoncés informatifs.

▪ **Quelle est la figure géométrique décrite ? [on ne répond que lorsqu' on est sûr d'avoir trouvé ; mais alors on doit répondre aussitôt]**

- C'est un polygone
- Il a quatre côtés
- Les quatre côtés sont de même longueur > *réponse prématurée probable de certains : "un carré" (mais à ce stade on pourrait aussi dire "un losange"...)*
- Les angles sont droits.

*La réponse prématurée "carré" est due à la prégnance de cette figure comme "quadrilatère à côtés égaux" (le losange est un concept moins bien défini chez bon nombre d'individus) ; mais cette réponse prématurée apparaîtra plus volontiers si, à la lecture, on induit la conceptualisation en donnant au deux premiers énoncés une intonation ascendante (laissant l'information "en suspens") et au troisième une intonation descendante (indice de closure informative).*

▪ **Ecouter une série informative et la répéter aussitôt après.**

Pour les séries 1 à 6, on peut à chaque fois ne travailler qu'avec une personne, pour alléger le dispositif (mais on obtiendra des données statistiquement plus significatives si on multiplie les sujets, et donc les occurrences, comme pour la série 7). Les séries sont lues sur un ton égal, à un rythme constant (ni accéléré ni trop ralenti) et en réduisant autant que faire se peut les indices para verbaux et non verbaux (on lit sans regarder l'auditeur)

— Série 1 : **0 / 1 / 2 / 3 / 4 / 5 / 6 / 7 / 8 / 9** : l'écoute devient presque aussitôt vérification d'une donnée informative déjà connue de l'auditeur ; la répétition ne pose aucune difficulté.

— Série 2 : **0 / 9 / 8 / 7 / 6 / 5 / 4 / 3 / 2 / 1** : on peut ici isoler trois éléments cognitifs : la suite des 10 chiffres / en progression décroissante / mais en conservant le zéro en position initiale ; répétition facile.

— Série 3 : **0 / 2 / 4 / 6 / 8 / 1 / 3 / 5 / 7 / 9** : la répartition pairs / impairs est facilement repérée ; à la répétition, on constate généralement un indice vocal de la "frontière" (pause, intonation descendante).

— Série 4 : **1 / 2 / 4 / 8 / 3 / 6 / 9 / 0 / 5 / 7** : plus problématique, la répétition n'est généralement fidèle que si des séries cognitives ont pu être repérées (progression par doublement pour les 4 premiers, puis trois multiples de 3, enfin reliquat retrouvé réflexivement) ; ici aussi, l'organisation cognitive est généralement marquée par des indices para verbaux à la restitution.

— Série 5 : **0 / 1 / 2 / 3 / 5 / 4 / 6 / 7 / 8 / 9** : la difficulté allant croissant avec les séries, l'auditeur de celle-ci commence généralement par être quelque peu étonné de la facilité apparente de son début ; la plupart ne repèrent pas l'altération à l'audition du "5", brisant pourtant la régularité initiale, et ne réalisent en fait qu'il y a altération qu'à l'audition du "4" ; mais, ce déclic cognitif mobilisant leur attention, ils ont du mal à intégrer les données suivantes ; à la restitution, la fin de la série est donc le plus souvent très problématique ; et il n'est pas rare que cet effritement des repères entraîne avec lui tout l'édifice, si bien que même le début de la série devient incertain.

— Série 6 : **0 / 1 / 3 / 2 / 4 / 5 / 6 / 8 / 7 / 9** : ici, la première inversion se produisant très tôt, elle est vite repérée puisque le procédé a été employé juste avant, dans la série 5 ; l'auditeur est donc en éveil et, si au lieu d'essayer de mémoriser la série il s'attache uniquement à identifier les altérations, il n'a pas grand mal à repérer aussi la deuxième inversion ; la restitution est donc généralement une reconstitution réflexive et, paradoxalement, elle est le plus souvent meilleure pour cette série que pour la précédente.

— Série 7 : **2 / 7 / 8 / 1 / 4 / 6 / 5 / 0 / 9 / 3** : pour cette série, on invite tout l'auditoire à participer à l'écoute et à effectuer ensuite une restitution écrite individuelle, ceci afin de comparer les résultats (on ne tiendra compte que de ce qui aura été noté) ; cette série ne permettant pas de dégager une structure logique, les restitutions sont généralement très problématiques ; le plus souvent, on ne retrouve que les trois ou quatre premiers chiffres, et le dernier (ou les deux derniers) ; le reste est absent, ou reconstitué de façon assez fantaisiste ; ce cas est typique d'une saturation de l'empan mnésique (comme lorsqu'un lecteur "débutant" annonce un texte mais est incapable d'en fixer le sens, faute de pouvoir prélever des blocs informatifs assez larges).

— Série 8 : **27 / 81 / 46 / 50 / 93** : on montre que la difficulté précédente n'est pas réellement due à la série elle-même, car les chiffres figurent ici dans le même ordre et la séquence est facilement restituable ; mais le regroupement réduit de fait la quantité informative qui peut ainsi être couverte par l'empan mnésique ; c'est un procédé mnémotechnique simple (équivalent en quelque sorte de la compression des données dans un ordinateur) qu'on utilise couramment, par exemple pour retenir un numéro de téléphone.

— Séries 9 et 10 : **2 – 8 – 5 / 3 – 7 – 0 / 9 – 1 – 4 – 6 ; 1 – 8 – 0 – 3 – 5 / 2 – 6 – 8 – 1 – 9** : si l'on regroupe les données, même de façon arbitraire (aucune structure logique dans les regroupements de ces séries ; la série 10 est même aberrante par rapport aux précédentes), en blocs intonatifs (intonation descendante à la fin de chaque groupement), ces séries sont facilement restituées (lues comme la série 7, elles présentent les mêmes difficultés) ; *comme pour la conceptualisation (exercice précédent : "le carré"), la mémorisation immédiate (qui est le premier processus requis pour arriver à la compréhension et à l'assimilation), est donc ici en grande partie induite par des indices para verbaux donnés par l'émetteur.*

### Exemples d'exercices vocaux pouvant être proposés

#### ▪ Les composantes de la parole :

— Le souffle (comme pour faire de la buée sur une vitre) / la vibration (soupir) / la résonance ("A") (*dans cet exercice, il s'agit de concevoir le processus, de percevoir les mouvements phonatoires et d'essayer de les enchaîner doucement*).

#### ▪ Le massage phonatoire :

On décompose le son "AÔM" (celui qu'utilisent les yogis...) qui permet de parcourir les zones phonatoires et de mettre en évidence certains résonateurs.

— On effectue le trajet inverse de celui de l'exercice précédent, partant d'un "A" bien articulé pour aboutir au souffle en relâchant progressivement les différents organes du tractus vocal (mâchoire, joues, langue, larynx)

— Même chose en partant d'un "Ô" très arrondi ; on aboutira au souffle qui constitue la base de toute production vocale ; ici, on sera particulièrement sensible au travail des lèvres et au déplacement arrière de la zone articulaire

— Pour le "M" (qui va maintenant permettre la sollicitation du trajet nasal), on distinguera l'émission "normale" (constriction labiale et relâchement explosif) et les exercices où la vibration est prolongée sans relâchement final ; la vibration perçue peut alors être déplacée, d'abord horizontalement (lèvres, incisives, zone sublinguale, palais, gorge) puis verticalement (dans le "masque")

#### ▪ Autres exercices vocaux :

— On reprend le son "AÔM" de l'exercice précédent, mais on inverse les phonèmes (on obtient alors "MÔA", un "moi" clownesque) et on accentue fortement les caractéristiques phonatoires : le "M" doit monter dans le masque jusqu'à faire apparaître un rictus d'agressivité (*ATTENTION : l'irritation est alors présente dans l'expression mais aussi dans la sensation ; l'exercice doit être mené avec précaution*) ; cette vibration est alors convertie en un "Ô" qui doit "tourner" très à l'arrière de la bouche ; puis le son est projeté en un "A" puissant (qui ne doit pas être obtenu par un effort supplémentaire mais par simple libération de la vibration déjà en place)

— On produit une vibration bouche fermée et on cherche toutes les variations possibles (hauteur, puissance, timbre, rythme,...) en essayant de bien percevoir les gestes articulatoires correspondants

— Après avoir stabilisé une vibration sur la tessiture confortable, et en gardant toujours un minimum d'ouverture, on cherche à produire des vibrations secondaires en essayant différentes conformations des organes phonatoires (penser par exemple aux positions de certains phonèmes)

— Travail sur l'articulation : faire deviner un mot (nom de couleur par exemple) en l'articulant sans produire le moindre son

#### ▪ Exercices corporels :

— Travail postural : percevoir les zones de tension (épaules, diaphragme, bassin, larynx)

— Travail postural lié à la respiration

— Travail postural lié à la parole

— Théâtralisations

### Exemples d'exercices pouvant être proposés en remédiation

Difficulté repérée	Exercice proposé
Difficulté à gérer le souffle et les reprises respiratoires	Lecture d'énoncés de plus en plus longs
Attaques et/ou finales faibles ; fins d'énoncés systématiquement ascendantes ou marmonnées	Lecture "en marche" avec arrêts (ponctuations fortes) marqués par une immobilisation avec regard au public
Expressivité faible	Lecture avec variations du climat émotionnel (triste / joyeux / en colère / ...) ; si nécessaire, on fera remarquer que la "composition du personnage" est meilleure si elle est d'abord corporelle
Stress, crispations	Lecture avec variations posturales et reprises respiratoires aux articulations
Manque d'énergie	Lecture duelle où les 2 partenaires, démarrant face à face, reculeront d'un pas après chaque énoncé ; et chaque énoncé devra être prononcé plus fort que le précédent