

Ce que PARLER veut dire

**Maryse Bianco, Maître de conférence
LARAC, EA 602, Université Grenoble Alpes**

L'entrée dans l'écrit - ce que les Anglo-Saxons appellent literacy - démarre bien avant l'apprentissage formel de la lecture. Elle s'ancre dans les habiletés langagières orales développées par les enfants avant et pendant leur scolarité maternelle.

Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses recherches ont établi quelques points saillants et consensuels qui ont inspiré la construction des outils que propose ce guide :

- Un retard dans l'acquisition précoce du langage et/ou des difficultés à apprendre à lire au CP sont presque toujours associés à des difficultés scolaires quelques années plus tard. Ces difficultés compromettent les apprentissages et la socialisation des enfants.
- L'origine socio-économique des élèves est déterminante dans ces acquisitions. Entre 4 et 6 ans, il existe déjà d'importants écarts dans la maîtrise du langage oral en fonction du niveau de diplôme ou de l'origine sociale des parents.

- La pratique du maître, à savoir les choix réalisés par l'enseignant en matière de pédagogie et son comportement en classe (personnalité, motivation) a une influence déterminante sur la réussite scolaire des élèves.

La recherche montre que l'enseignement explicite, structuré et précoce du langage oral et de la lecture est le moyen le plus efficace pour prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture au CP et pour y remédier.

Langage oral, lecture et origine sociale

L'apprentissage de la lecture prend appui sur le développement du langage dans ses deux dimensions : la maîtrise du code sonore de la langue (développement phonologique) et la maîtrise du langage oral dans sa dimension signifiante (développement du vocabulaire, de la syntaxe et du discours).

Langage et origine sociale

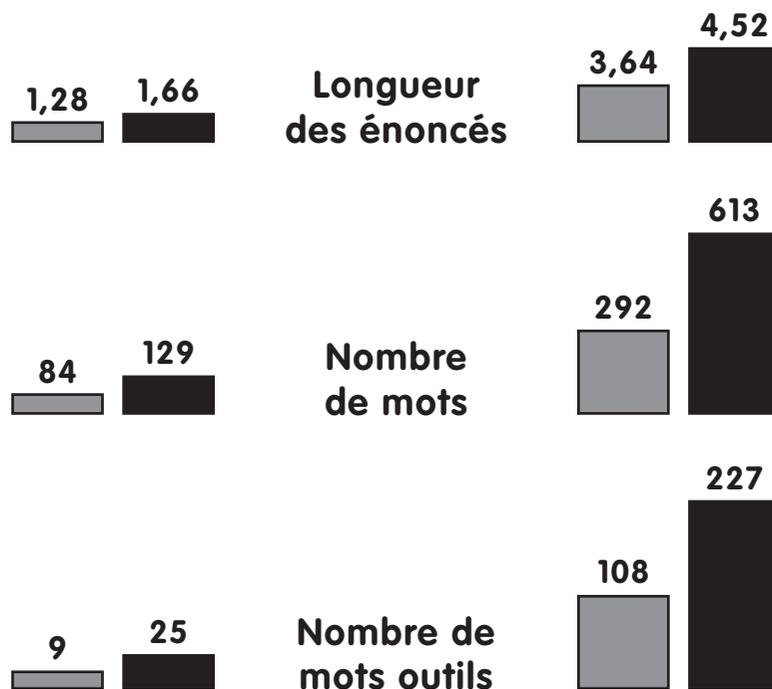
Le Normand, Paris & Cohen (2008)

L'influence du milieu social sur le niveau de langage ne diminue pas avec le temps.

24 Mois



48 Mois



Familles  défavorisées  favorisées

The National Reading Panel

Etat des connaissances sur la lecture (2000)



**La conscience phonologique est un pré-requis
essentiel à l'apprentissage de la lecture.**

**L'enseignement systématique du principe
alphabétique facilite l'apprentissage de la lecture.**

**L'utilisation de mots dans différents contextes
facilite l'apprentissage du vocabulaire.**

**Les activités de résolution de problèmes en
groupe améliorent la compréhension de l'écrit.**

**Les lectures répétées à voix haute favorisent
la reconnaissance des mots et la compréhension.**

Le versant « code » alimente directement l'apprentissage du principe alphabétique, alors que le versant « sens » alimente la compréhension en lecture. Le poids relatif du décodage et de la compréhension orale dans l'explication des performances en lecture dépend de l'âge et du niveau des élèves.

Ainsi, le décodage explique environ 20 à 30% des différences entre les élèves au CE1 mais seulement 2 à 5% au collège. A l'inverse, la compréhension orale explique 10 à 15% des différences en CE1 mais plus de 35% au collège. Cela permet de comprendre pourquoi certains enfants en difficulté de lecture ne sont détectés que tardivement au cours de leur scolarité. Il s'agit pour la plupart de « faibles compreneurs » ayant des difficultés à comprendre ce qu'ils lisent, malgré des capacités de décodage comparables à celles des lecteurs de leur âge.

Au-delà de l'importance relative des dimensions « code et sens » aux différents moments de la scolarité, de nombreuses études longitudinales ont montré que lorsqu'elles sont évaluées précocement (entre 3 et 5 ans), ces dimensions prédisent toutes deux l'aisance de l'apprentissage de la lecture, et cela dès le cours préparatoire (Bianco & al., 2012).

Le développement harmonieux et précoce du langage (en compréhension comme en production) est donc une condition essentielle de l'apprentissage de la lecture, comme l'illustrent des données chiffrées extraites d'une recherche américaine (Catts & al., 2006). Ces chercheurs ont suivi 604 enfants de la

GS au CM1. Ils ont constaté que 72% des élèves faibles lecteurs en CE1 connaissaient déjà un retard de langage en GS, lié à des difficultés d'analyse du code oral (14,3%) ou a des difficultés plus générales relatives au développement du vocabulaire, de la syntaxe et de la compréhension (21,9%).

Au niveau de la classe de CM1, les faibles décodeurs avaient déjà, dans leur majorité, des performances faibles dans l'analyse du code oral (conscience phonologique) en GS, mais aussi en CE1 et CM1, et les faibles compreneurs se caractérisaient par des difficultés de compréhension aux mêmes âges.

On sait depuis longtemps que l'origine sociale a une influence forte sur le développement initial du langage mais aussi sur l'adaptation scolaire et sociale ultérieure des enfants. Les enfants des familles modestes sont plus souvent en échec scolaire, redoublent plus et sortent plus tôt du système scolaire.

En France, une étude montre qu'en CE1, on trouve 3,3% d'enfants en difficulté de lecture dans les secteurs scolaires recevant majoritairement des élèves de milieu favorisé, alors qu'on en trouve 20,5% dans les secteurs scolaires recevant majoritairement des élèves de familles modestes ! (Billard & al., 2009).

De façon générale, les familles moins favorisées (faible scolarité des parents, revenu précaire, monoparentalité) offrent un cadre moins propice à des situations d'apprentissage bénéfiques pour le développement des capacités cognitives et langagières.

Il est fréquent que les familles de milieux défavorisés possèdent peu de livres pour enfants (Dickinson, 1994). Les enfants de familles appartenant aux classes moyennes arrivent à l'école primaire avec une expérience préalable de 1000 à 1500 heures de lecture interactive avec un adulte. Ceux de familles à faible revenu n'auraient, de leur côté, qu'une expérience de 25 heures en moyenne (Adams, 1990).

Une étude française (Le Normand & al., 2008) montre même que cette influence ne diminue pas avec le temps. L'enregistrement des productions verbales des enfants de 2 à 4 ans en situation de jeu avec un adulte montre que l'écart entre les familles favorisées et défavorisées se creuse, notamment au niveau du nombre de mots produits (de 129 à 613 pour les enfants des familles favorisées, de 84 à 292 mots pour ceux des familles défavorisées !).

La scolarisation en maternelle tend probablement à atténuer ces différences mais ne peut les combler sans une intervention concertée et continue des enseignants et des personnes en charge de la petite enfance.

Enseignement précoce, explicite et structuré

Face à ce constat, de nombreux programmes de prise en charge précoce (entre 3 et 5 ans) des enfants issus de populations défavorisées ont montré que les difficultés liées à la pauvreté peuvent être prévenues au moyen d'une action régulière, précoce et suffisamment longue. Ils ont souligné

le poids fondamental du développement cognitif des très jeunes enfants pour leur adaptation scolaire ultérieure.

En améliorant sensiblement leurs habiletés cognitives, ces actions éducatives précoces permettent aux enfants d'être mieux armés pour aborder les exigences académiques de l'école. Cette meilleure préparation augmente leur chance de réussite lorsqu'ils entrent à l'école, ce qui améliore ipso facto leur motivation et leurs chances de réussite ultérieure, tant à l'école que sur le plan de l'intégration sociale (Campbell & al., 1994; 2001, Schweinhart, 2003).

Ces programmes visent pour la plupart à favoriser l'ensemble du développement de l'enfant, tant cognitif que social et émotionnel. Une de leur constante est de considérer l'acquisition du langage comme la clé fondamentale du développement. Tous proposent donc des activités centrées sur cette dimension pour favoriser l'entrée dans le monde de l'écrit.

Une autre de leurs constantes est de proposer des activités systématiques et structurées répondant aux principes de l'enseignement direct et explicite.

Contrairement à une idée répandue qui l'assimile à une pédagogie mécaniste suscitant peu ou pas de réflexion de la part des élèves, l'enseignement explicite est une approche qui fait appel à l'attitude active et réflexive de l'élève tout en intégrant des principes de guidance du maître et d'entraînement nécessaires à l'acquisition de toute notion nouvelle par des novices. Il s'agit donc d'une pédagogie de l'interaction et de la

Enseignement explicite

Bissonnette, Gauthier & Richard (2011)

Mise en situation

L'enseignant présente les objectifs et vérifie la maîtrise des pré-requis nécessaires à la réussite de l'activité.



Modelage

L'enseignant se pose en modèle et verbalise tous les processus à mettre en œuvre à l'aide d'exemples.



Pratique guidée

Les élèves appliquent les techniques enseignées avec l'aide de l'enseignant pour surmonter les difficultés.



Pratique autonome

Les élèves s'exercent seuls à réaliser un nombre élevé de tâches pour automatiser leurs compétences.



Consolidation

Les élèves entretiennent leurs acquis par des révisions fréquentes pour les mémoriser à long terme.

Règles pour l'entraînement

Ehri (1998), Torgesen (1999), Vellutino (1998)

Structuré

Chaque compétence est abordée dans un ordre précis, elle doit être maîtrisée avant de passer à la suivante.



Intensif

Les séances sont régulières et quotidiennes, leur durée varie selon les capacités de concentration.



Individualisé

Le travail en petits groupes de niveau homogène favorise les interactions et permet d'adapter l'aide.



Valorisant

L'enseignant encourage les prises de parole et crée un climat de confiance qui suscite la motivation.



Précoce

Lorsqu'une difficulté est repérée, l'intervention est immédiate pour éviter qu'elle ne s'installe durablement.

réflexion qui nécessite l'engagement conjoint du maître et des élèves.

Du côté de l'enseignant, ce type d'enseignement suppose l'adoption d'un état d'esprit qui suscite la participation active de l'élève à la construction des habiletés, tout en conservant son rôle de guide et de « chef d'orchestre », dans un cadre sécurisant.

Les principes de l'enseignement explicite peuvent être déclinés en quatre points (Bianco, 2011).

- L'enseignant a la responsabilité de réduire la complexité de la tâche dans l'approche initiale d'une notion. Pour cela, il affiche clairement l'objectif de la leçon et segmente l'activité en sous-tâches accessibles à l'élève novice. La maîtrise d'une activité complexe est donc une construction progressive où sont abordées tour à tour chacune des habiletés impliquées, avant d'exiger leur mise en œuvre intégrée dans l'activité elle-même.
- L'enseignant guide l'élève dans sa pratique initiale en fournissant les étayages nécessaires. Il montre les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice et donne à voir son expertise en « pensant à haute voix ». S'agissant du langage, il rend de cette manière visibles à l'élève des mécanismes autrement invisibles. Il s'assure aussi de la compréhension des élèves et suscite leur participation en cherchant à obtenir des réponses de chacun d'eux.
- L'enseignant fournit des corrections et feed-back systématiques et motive la participation active de l'élève en organisant des discussions permettant

la confrontation des points de vue et la construction collective des stratégies optimales. Il conduit les élèves à prendre progressivement en charge l'activité.

- La maîtrise d'une habileté complexe implique son intégration complète (et donc inconsciente) dans l'activité cognitive. Cette intégration ne va pas sans une pratique répétée. Les dispositifs d'enseignement explicite reposent donc sur un entraînement régulier et intensif.

Le programme PARLER à Grenoble

Le programme « PARLER » (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir) a été conduit par une équipe de recherche menée par Michel Zorman (M. Bianco, P. Bressoux, C. Lequette, G. Pouget, Laboratoire des Sciences de l'Éducation, Université Pierre-Mendès-France de Grenoble) afin d'appliquer à l'école primaire les principes de l'enseignement explicite dans le but de prévenir les difficultés scolaires des enfants des écoles recevant des publics en difficultés.

Ce programme s'est déroulé sur trois années scolaires, de la GS au CE1, dans 8 écoles de l'agglomération grenobloise ayant une proportion très importante de familles modestes et des performances très inférieures à la moyenne lors des évaluations nationales réalisées jusqu'en 2008 à l'entrée du CE2.

Ce programme a mis l'accent sur l'enseignement explicite et systématique des habiletés liées à l'acquisition du code écrit (conscience phonologique,

principe alphabétique et fluence) et des habiletés liées au développement de la compréhension du langage (vocabulaire, entraînement explicite à l'appropriation de stratégies de compréhension, lectures partagées) sur les trois années du cycle 2.

En GS, les activités scolaires, centrées sur le langage oral et la préparation de l'apprentissage de la lecture, étaient réalisées en petits groupes de 4 à 6 élèves et représentaient 20% du temps de classe hebdomadaire, pour une mise en œuvre plus efficace qui favorise la mise en activité cognitive. Au CP, le temps d'entraînement était individualisé pour répondre aux besoins spécifiques de chaque enfant. Par exemple, les élèves les plus en difficulté dans l'acquisition du principe alphabétique participaient à deux séances par semaine de renforcement de ces habiletés au sein de petits groupes de 4 ou 5 élèves tout au long de l'année, alors que les meilleurs travaillaient dans des groupes plus nombreux (7 à 8 élèves) à raison d'une séance par semaine au cours du premier trimestre seulement.

Le programme scolaire était en outre relayé par des activités périscolaires bi-hebdomadaires également consacrées à des activités langagières pour impliquer les familles dans les acquisitions des enfants.

L'évaluation des performances des enfants ayant participé à ce programme (groupe expérimental) montre qu'en fin de CE1, leur niveau scolaire dépassait largement celui des élèves n'ayant pas suivi ce type d'enseignement (groupe témoin).

En compréhension de l'écrit, leurs performances étaient comparables voire même meilleures que celles de l'ensemble des élèves français, mesurées lors des évaluations nationales de CE2.

Concernant la proportion d'élèves en difficultés, si l'on considère les résultats en compréhension de l'écrit, 25% des élèves du groupe témoin restent en difficulté alors qu'ils ne sont plus que 12% dans le groupe expérimental, soit une proportion en dessous de la moyenne nationale.

On observe le même phénomène en fluidité de lecture, où près de 40% des élèves témoins sont en grande difficulté contre 15% dans le groupe expérimental (Zorman & al, 2015).

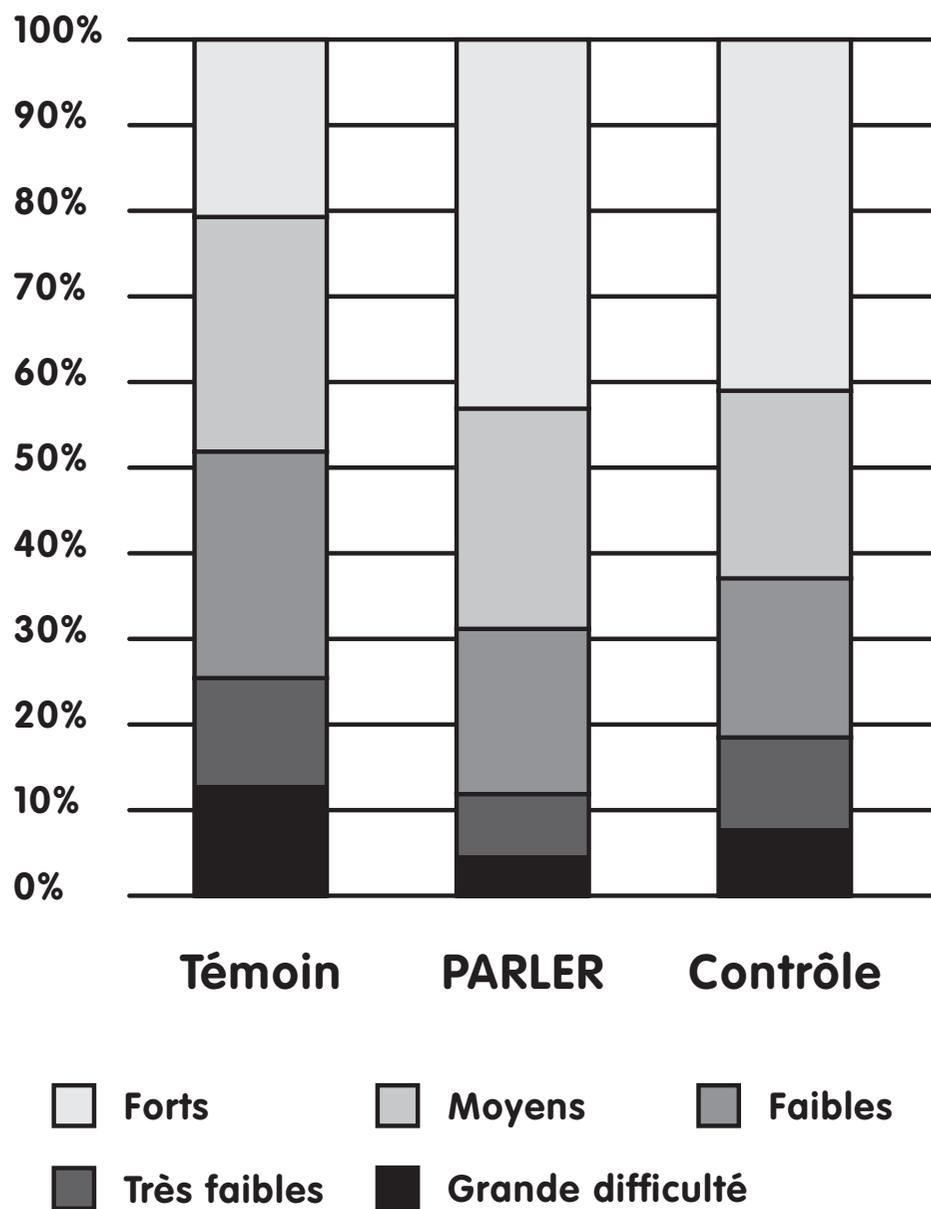
Conclusion

Le programme PARLER n'est pas une méthode. C'est un dispositif pédagogique dont la vocation est de prévenir les difficultés scolaires grâce à la mise en place d'activités langagières systématiques fondées sur des principes dont l'efficacité a été largement démontrée par la recherche.

Ces pratiques doivent être implantées dès la maternelle pour assurer un enseignement explicite, structuré et individualisé de toutes les habiletés constitutives de la maîtrise du langage oral puis écrit, qui conditionnent en grande partie la réussite sociale et professionnelle ultérieure, particulièrement pour les enfants de familles défavorisées.

RECHERCHE

Scores en compréhension de l'écrit aux évaluations nationales CE2



Langage & lecture

Parmi tous les apprentissages scolaires, savoir lire (au sens de savoir extraire du sens d'un énoncé ou d'un texte) a un statut premier dans la mesure où c'est par l'écrit que l'enfant va pouvoir acquérir les autres compétences scolaires et culturelles.

Dans l'éducation faite par les parents, de nombreux facteurs vont intervenir pour préparer l'enfant à la lecture. Il s'agit principalement des interactions à propos de l'écrit, par la lecture de livres, de contes, par la place de la lecture et du livre dans la famille (Perfetti, 1985).

Les recherches s'accordent pour définir les connaissances et les processus cognitifs grâce auxquels un adulte est capable de lire un texte et d'en comprendre le sens. Elles convergent aussi sur la façon dont ces connaissances et processus s'acquièrent et se développent lors de l'apprentissage.

Il est largement admis que la lecture implique plusieurs types de traitements permettant, d'une part, la reconnaissance et l'identification des mots et, d'autre part, l'intégration syntaxique et l'évocation

du sens. De manière approximative, la performance en lecture (L) est présentée comme la résultante de la combinaison de deux variables, la reconnaissance des mots (R) et la compréhension orale (C) : soit $L = R \times C$ (Gough & Tunmer, 1986).

Identification des mots

Au Cours Préparatoire, l'enfant va découvrir la lecture et le code alphabétique en acquérant la capacité de mettre en relation les lettres (ou groupes de lettres) et les phonèmes. Ce type de lecture permet de lire les mots que l'on n'a jamais vus écrits auparavant, ce qui est le cas de la plupart des mots pour l'enfant en début d'apprentissage. Progressivement, ce décodage laborieux va devenir plus rapide et performant.

Le mécanisme de décodage est lui-même générateur du mode orthographique de reconnaissance des mots. Le lecteur va graduellement associer les formes orthographiques à des formes sonores. Il va progressivement stocker ces formes orthographiques en mémoire, ce qui va lui permettre de reconnaître les mots

RECHERCHE

La performance de lecture

Gough & Tunmer (1986)

Extraire le sens
de ce qui est écrit

$$L = R \times C$$

Identification
des mots

(Prérequis phonologie)

Compréhension
de la langue

(Prérequis vocabulaire)

RECHERCHE

Profils de lecteurs

Bianco (2015)

	Identification acquise	Identification pas acquise
Compréhension acquise	Normo lecteurs	Faibles lecteurs
Compréhension pas acquise	Faibles compreneurs	Lecteurs en difficulté

rapidement, sans recours systématique au décodage.

L'identification automatisée des mots écrits conditionne toute l'activité de lecture car elle est nécessaire à la compréhension. Elle nécessite de bonnes capacités de traitement du système visuel (reconnaissance des lettres) et un bon niveau de conscience phonologique.

La conscience phonologique est la capacité à identifier et à manipuler de façon intentionnelle les unités sonores de la langue, comme les syllabes ou les phonèmes.

De nombreux travaux établissent l'importance de la maîtrise de la conscience phonologique au début de l'apprentissage de la lecture (National Reading Panel, 2000).

Ils mettent en évidence que le niveau de conscience phonologique chez l'enfant pré-lecteur est ce qui prédit le mieux sa réussite en lecture. L'utilisation de la correspondance entre lettres et sons dans l'identification des mots écrits suppose l'existence d'une capacité à identifier dans la parole les unités phonologiques à mettre en rapport avec les unités visuelles perçues. .

Pour autant, savoir faire la conversion lettres/sons et reconnaître globalement les mots n'est pas suffisant, il faut également que ces procédures s'automatisent.

Les capacités cognitives d'un individu étant limitées, l'attention portée à l'identification des mots se fait au détriment des autres traitements comme ceux nécessaires à la compréhension.

Compréhension

La compréhension d'un texte est l'objectif même de l'activité de lecture. C'est une compétence complexe, qui doit être coordonnée avec le décodage et l'identification des mots pour assurer une lecture fluide dans laquelle les mots et leur signification sont intégrés au fur et à mesure de leur rencontre en une interprétation cohérente du texte lu.

Parce que la compréhension, qui est aussi bien utilisée pour la langue orale que pour l'écrit, n'est pas une compétence spécifique de l'écrit, les recherches ont montré qu'il était particulièrement bénéfique de travailler cette compétence à la maternelle, préalablement à l'apprentissage de la lecture, grâce à des activités réflexives à partir de textes lus par l'enseignant, pour permettre aux apprentis lecteurs de mettre en œuvre conjointement ces habiletés.

Un bon niveau de langage et vocabulaire est un préalable indispensable à la réussite de cet apprentissage, notamment pour les jeunes enfants qui n'ont pas bénéficié avant l'entrée à la maternelle d'un environnement familial stimulant.

Groupes de besoin

Ces deux composantes de la lecture experte permettent de dresser quatre profils de lecteurs (Bianco, 2015), en fonction des capacités de compréhension et d'identification des mots.

Les quatre profils permettent de déterminer la nature des difficultés de l'élève et donc de mieux penser et adapter

les dispositifs pédagogiques.

Bien que tous deux en difficulté en lecture, un élève faible compreneur n'aura pas les mêmes besoins d'apprentissage qu'un élève faible lecteur : là où le premier aura besoin d'un enseignement soutenu des stratégies de compréhension, le second, lui, aura besoin d'un enseignement qui lui permette d'automatiser l'identification des mots écrits.

Afin d'optimiser le temps d'interaction avec l'enseignant, des recherches ont prouvé l'intérêt de former des groupes de besoin. Ces groupes sont constitués d'élèves qui, dans un contexte bien défini, ont les mêmes difficultés et donc les mêmes besoins en termes d'apprentissage (Hall & Burns, 2018).

Le recours à ce type de regroupement est bénéfique tant pour les élèves avancés que pour les élèves en difficulté, à condition qu'il soit ciblé sur une ou plusieurs habiletés spécifiques, occasionnel (maximum quatre fois par semaine) et que la formation de ces groupes homogènes dans une classe hétérogène reste flexible et respecte la progression de chaque élève.

Entraînement

Le travail en petit groupe de besoin facilite la mise en place d'un enseignement structuré, explicite et individualisé des stratégies en jeu dans la lecture, qui constitue un moyen très efficace de prévenir les difficultés relatives à cet apprentissage (Bissonnette & al, 2010).

La métaphore sportive peut aider à

comprendre cette notion d'entraînement.

Pour être performant, un sauteur à la perche doit courir le 100 mètres en moins de 11 secondes, sauter 2 mètres en hauteur et posséder une bonne représentation de son corps dans l'espace. Son entraînement va donc essentiellement consister en l'amélioration de ces compétences de base (vitesse, détente, représentation du schéma corporel) et il s'entraînera peu à sauter à la perche.

Il en va de même pour l'apprentissage de la lecture. Pour que les processus complexes liés à la compréhension et au sens puissent se réaliser, l'entraînement du futur lecteur va porter sur un ensemble de compétences précises abordées progressivement au fur et à mesure des cycles d'apprentissage, pour être complètement automatisées et mises en œuvre de manière inconsciente dans l'activité de lecture à proprement parler.

Chaque compétence fait donc l'objet d'un entraînement spécifique, afin d'être réinvestie dans des ateliers de lectures interactives d'albums qui permettront aux élèves d'exercer et de consolider leurs habiletés d'identification de mots et de compréhension.

Comme pour tout entraînement, la fréquence et la régularité des séances est un facteur déterminant de réussite des apprentissages, particulièrement pour les élèves dont les acquis sont les plus fragiles.

RECHERCHE

Contenu des séances

Selon le modèle de la lecture

Identification
des mots

Discrimination

Phonologie

Code / Décodage

Fluence

Compréhension
de la langue

Langage

Vocabulaire

Compréhension



Lecture d'albums

Langage & vocabulaire

Dans le dispositif, le travail du langage dès l'entrée à l'école maternelle est déterminant pour réduire les différences entre les enfants.

En s'appuyant sur des principes qui ont fait leurs preuves dans le cadre de Parler Bambin, il vise à individualiser les interactions langagières avec les enfants pour répondre à leurs besoins.

Dans les activités quotidiennes de classe, les adultes se mobilisent pour multiplier les temps d'échanges individuels en appliquant des techniques de base pour capter l'attention et initier le dialogue.

Si cette pratique quotidienne est nécessaire, elle n'est pas suffisante pour répondre à l'hétérogénéité des besoins. Il est donc indispensable de la renforcer par des temps d'activités en petits groupes pour permettre à tous les enfants de produire du langage.

Ces activités s'appuient sur des petits jeux langagiers basés sur la manipulation d'images qui favorisent l'acquisition du vocabulaire du quotidien par la répétition de mots dans différents contextes.

Les enfants «petits parleurs» qui peinent encore à produire des mots et ont besoin de plus d'interactions pour progresser bénéficient quant à eux d'un atelier ritualisé pour leur donner progressivement le goût et l'envie de parler.

La fréquence de ces activités est essentielle pour faire progresser tous les enfants.



Un exemple pour comprendre

Dans le cadre de l'atelier langage en TPS, l'enseignant pose une question ouverte pour faire réfléchir l'enfant sur la situation.

Ce type de question va l'inciter à produire une phrase en montrant un dessin sur l'imagier, même si elle ne comporte que deux ou trois mots.

L'enseignant accepte et valorise les mots de l'enfant, même s'ils sont tronqués ou mal prononcés. Il lui redonne le bon modèle sans lui demander de répéter.



TPS

PS



Qu'est ce qui se passe sur cette page Lenny ?

Langage & vocabulaire

Dans la continuité des activités langagières en TPS/PS, les séances de vocabulaire permettent aux élèves de MS et de GS d'enrichir leur langage grâce à des activités ludiques, basées sur la manipulation de mots et de phrases.

La programmation vise à leur apprendre à construire des catégories ou des réseaux sémantiques en organisant leur pensée de façon logique, puis à réinvestir le lexique appris en jouant à produire des phrases simples et structurées.

La démarche s'appuie sur des activités orales, répétitives et complémentaires qui assurent un apprentissage progressif et favorisent les acquisitions.

Grâce à des supports d'images, l'élève manipule des noms communs et des verbes, apprend les noms génériques des catégories, fait varier les verbes en respectant des consignes précises, découvre les familles de mots et les homonymes.

Les séances permettent à chaque élève de commencer à s'approprier la langue sous ses différents aspects (sémantique

et grammatical) et d'être ainsi en mesure de mieux la comprendre et l'utiliser.

Dans le dispositif, ce travail systématique du lexique et de la syntaxe augmentera l'efficacité des séances de compréhension qui suivent cet entraînement.



Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de MS, l'élève doit construire des familles d'objets en respectant des critères précis.

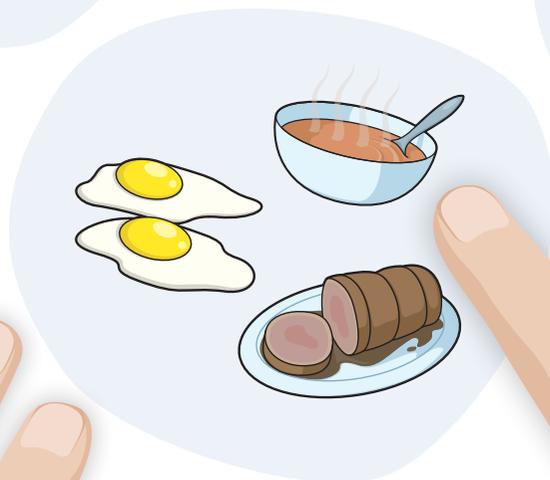
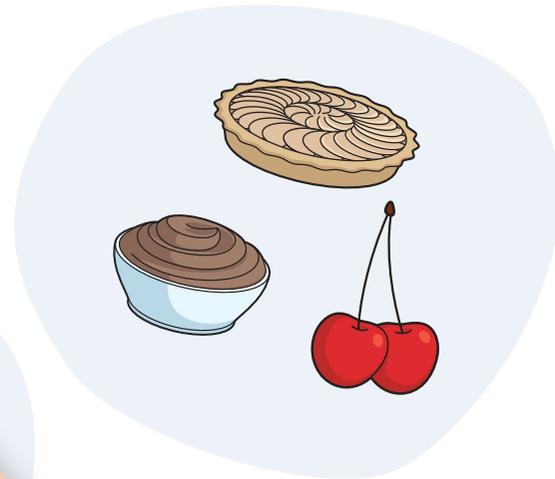
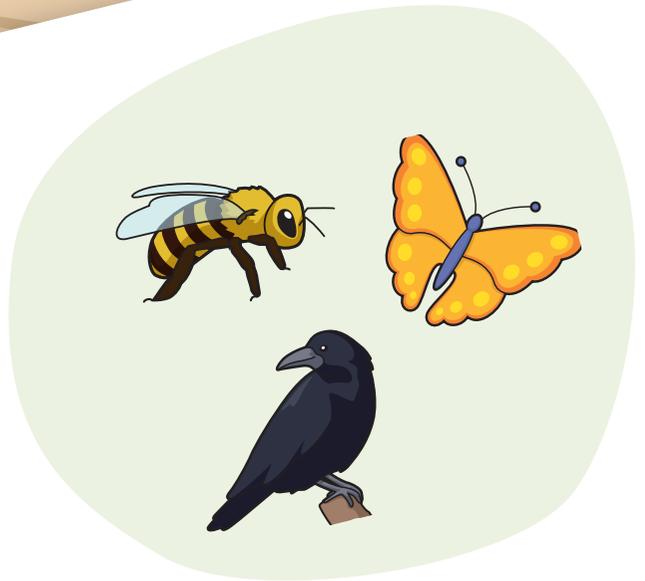
Dans un premier temps, il réinvestit le vocabulaire utilisé dans les tris : il choisit une carte, la nomme et dit le nom de la famille à laquelle elle appartient.

Dans un second temps, il écoute une série de mots et dit à quelle famille ils appartiennent.

Enfin, lorsqu'il a bien manipulé les familles, il écoute une série de mots, repère la famille à laquelle ils appartiennent, cherche l'intrus et justifie sa proposition.

MS

GS



Je vais dire des mots, vous devrez montrer la carte de la famille et dire son nom.

Œufs sur le plat, soupe, rôti.

Compréhension de la langue

Dans le dispositif, les séances de compréhension permettent aux élèves de MS et de GS de s'interroger sur le sens d'un texte, en développant l'écoute, la prise de parole et la justification.

La programmation vise à leur apprendre de façon explicite à construire des modèles de situation, à raisonner de façon logique, à traiter les connecteurs, les pronoms et les inférences, et à développer une attitude active permettant le contrôle de la compréhension.

La démarche s'appuie sur des activités orales. À partir d'un texte lu par l'enseignant, chaque élève, au vu de situations problèmes variées, prend position grâce à du matériel individuel (images, cartes de scènes...) puis confronte ses raisonnements avec ceux des autres élèves en se référant au texte pour apprendre à contrôler sa compréhension.

Les séances se déroulent sur deux ans, de la MS à la GS, dans la continuité du travail du vocabulaire, pour permettre aux élèves de mobiliser leurs compétences lexicales et syntaxiques.

Cet entraînement sera également bénéfique en début de CP ou de CE pour les élèves ne maîtrisant pas encore totalement cette compétence.

Les activités proposées sont choisies pour travailler de façon claire et progressive toutes les composantes de la compréhension.



Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de GS, l'élève doit repérer et interpréter correctement des connecteurs spatiaux et temporels, prendre conscience que l'ordre d'énumération des actions ne correspond pas toujours à l'ordre chronologique et qu'un même connecteur peut renvoyer à plusieurs situations différentes.

Lors des premières séances, il écoute un énoncé court et cherche une ou deux images correspondant à cet énoncé.

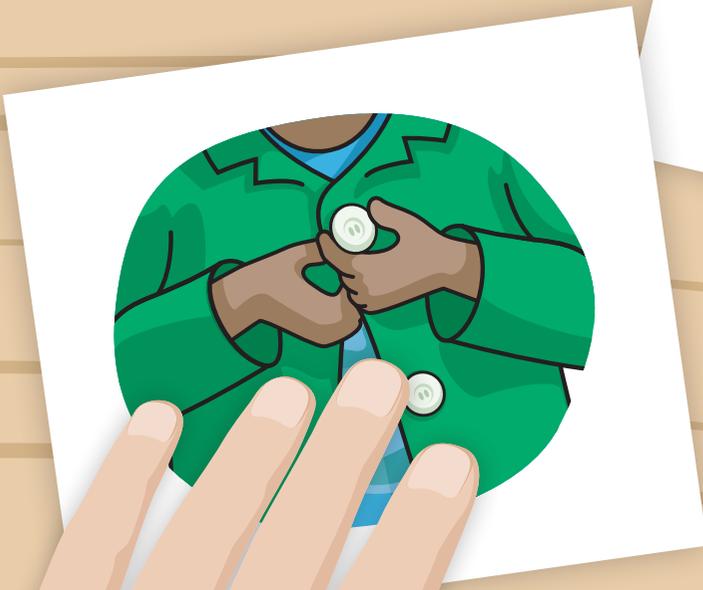
Dans les séances suivantes, il écoute un texte et met trois images représentant trois actions dans l'ordre chronologique.

MS

GS

CP

CE



Aujourd'hui il fait froid et Noé s'habille chaudement.

Il boutonne son manteau, enfile ses bottes et met son bonnet.

Discrimination auditive

Dans le dispositif, les séances de discrimination auditive permettent aux élèves de PS et de MS de développer leurs capacités d'attention et de mémoire, indispensables à la réussite des apprentissages scolaires : discrimination et attention auditives, reconnaissance des sons de la langue, conscience des mots et de leur structure, mémoire phonologique à court terme.

La programmation vise à leur apprendre à percevoir et distinguer de façon explicite des bruits variés puis les unités sonores de la langue, mots et syllabes.

La démarche s'appuie sur des activités orales simples, répétitives et complémentaires qui assurent un apprentissage progressif et favorisent les acquisitions.

Grâce à des supports d'images (lotos, cartes) et des enregistrements sonores, l'élève apprend à fixer son attention pour s'interroger sur ce qu'il entend.

En PS, il distingue et identifie des bruits variés, il repère des intrus. En MS, il discrimine des bruits proches et repère leur

ordre, puis il découvre le mot, le segmente et apprend à reconnaître des syllabes.

Dès l'entrée à la maternelle, cet entraînement permet de préparer avec efficacité tous les élèves au travail de la conscience phonologique, pré-requis indispensable à la réussite de l'apprentissage de la lecture au CP.



Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de PS, l'élève doit garder en mémoire une suite de sons proches et les restituer dans le bon ordre.

Lors des premières séances, il découvre les chants de trois oiseaux et apprend à les mémoriser.

Dans les séances suivantes, il les écoute par groupe de deux puis trois et les restitue dans l'ordre en posant des images sur un guide orienté de gauche à droite.

MS

PS



Vous allez écouter trois chants d'oiseaux et vous poserez les cartes correspondantes dans l'ordre sur votre guide.

Conscience phonologique

Dans le dispositif, les séances de conscience phonologique permettent aux élèves de GS de construire progressivement la notion de syllabe puis de phonème.

La programmation propose pour cela des activités de segmentation, de fusion et de suppression de syllabes puis de phonèmes associés aux graphèmes simples les plus fréquents de la langue française. Ces exercices amènent l'élève à développer une conscience phonologique claire qui le prépare efficacement à l'apprentissage de la lecture.

La démarche s'appuie sur des activités simples, répétitives et complémentaires qui assurent un apprentissage progressif et favorisent les acquisitions.

Grâce à des supports d'images et de lettres, l'élève manipule mots, syllabes et phonèmes. La conscience phonologique qu'il se constitue par la perception de ces dix phonèmes (associés à leurs graphèmes) constitue une base suffisante pour préparer l'apprentissage de l'écriture.

Le travail de conscience phonologique est précédé dès l'entrée à la maternelle par des activités d'identification et de comptage

des bruits puis des sons de la langue, avant d'aborder les activités plus poussées de fusion de syllabes et de phonèmes.

Cet entraînement phonologique sera également bénéfique en début de CP pour les élèves ne maîtrisant pas encore totalement cette compétence avant d'aborder l'apprentissage de la lecture.



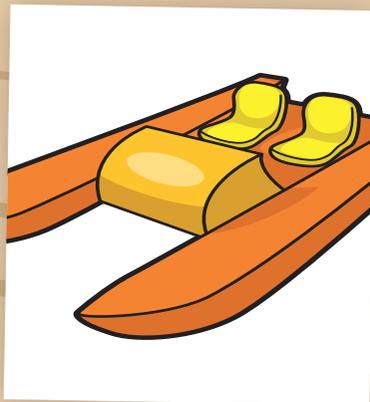
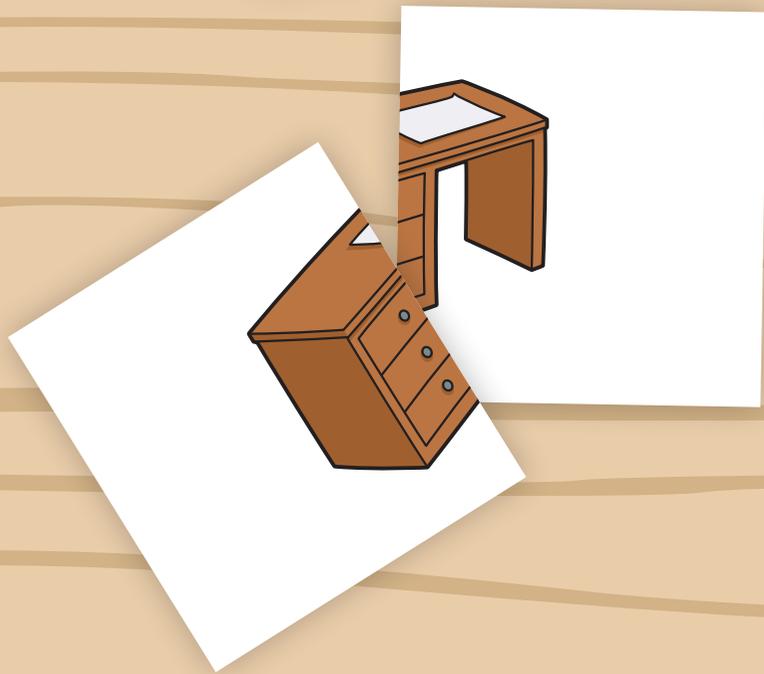
Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de GS, l'élève doit segmenter des mots de deux ou trois syllabes.

Lors des premières séances, il utilise des puzzles et dit les syllabes en déplaçant simultanément les pièces devant lui.

Dans les activités suivantes, il écoute un mot puis dit les syllabes séparément.

Par la suite, les activités de segmentation en chaîne impliquent plusieurs élèves, chacun devant dire une seule syllabe du mot.



Vous allez dire le nom de l'image puis déplacer chaque morceau du puzzle en disant séparément chaque syllabe.

Code alphabétique

Dans le dispositif, les séances de code permettent aux élèves de GS de construire le principe alphabétique de façon explicite et structurée, pour préparer avec efficacité l'apprentissage de la lecture au CP.

Cet entraînement développe les procédures par lesquelles les élèves, en mettant en jeu leur mémoire à la fois auditive, visuelle et motrice, apprennent les lettres de l'alphabet, leur nom, leur son et leur écriture. Il insiste sur leur lien avec les mots que les enfants rencontrent au quotidien et facilite ainsi leur mémorisation.

La démarche s'appuie sur des exercices répétitifs et systématiques d'encodage et de décodage. L'élève manipule des cartes graphèmes. Il apprend le nom et le son d'une lettre associée à un mot-clé, la reconnaît dans différentes écritures et apprend à l'écrire en cursive pour en intégrer la gestuelle.

Cet entraînement permet de travailler progressivement l'ensemble des lettres de l'alphabet en commençant par les dix lettres régulières les plus fréquentes, pour aborder avec facilité les activités de décodage et d'encodage au CP.

Le développement de la conscience phonologique est un préalable à la réussite de cet apprentissage.



Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de GS, l'élève doit intégrer le geste du tracé pour identifier et mémoriser une lettre en mettant en œuvre une troisième modalité, la modalité motrice. L'objectif n'est donc pas d'apprendre à écrire de belles lettres.

Dans un premier temps, l'élève observe l'enseignant qui écrit une lettre puis il l'écrit à son tour en verbalisant le tracé et en effectuant le bon geste sur une feuille d'écriture.

Dans un deuxième temps, il apprend à enchaîner deux lettres pour écrire une syllabe. Il repère la nature de l'enchaînement et les endroits où le geste s'interrompt.



P p



Je pars de la ligne vélo, je monte en biais jusqu'à la ligne oiseau, puis je descends tout droit jusqu'au ver de terre...

p

Décodage & encodage

Dans le dispositif, les séances de décodage et d'encodage permettent aux élèves de CP et de CE d'automatiser progressivement les procédures d'identification des mots pour accéder à la lecture par voie directe.

Cet entraînement se déroule en deux temps. En début d'année, une première programmation de séances permet aux élèves de comprendre les mécanismes de base de la lecture en travaillant sur les graphèmes simples et réguliers, pour aller vers les premiers graphèmes complexes. En cours d'année, une deuxième programmation leur permet de poursuivre cet apprentissage avec des graphèmes complexes, contextuels et rares.

La démarche, très structurée, repose sur la manipulation de cartes graphèmes. Les séances alternent les activités de décodage et d'encodage de lettres, de syllabes, de mots pour aboutir à la lecture fluente de phrases et de petits textes de plus en plus complexes.

Une analyse systématique permet de rendre visibles les particularités des mots et facilite leur mise en mémoire orthographique.

Cet entraînement présente un caractère systématique qui augmente la précision de la lecture et complète avec efficacité les activités du manuel de classe.

Organisées dans la continuité de cet entraînement, les séances de fluence de lecture permettront aux élèves ayant une pratique minimale du décodage d'automatiser l'identification des mots pour améliorer leur vitesse et leur précision de lecture.



Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de CP, l'élève doit prendre conscience que chaque mot est déchiffrable et qu'une seule lettre peut différencier deux mots.

Dans un premier temps, l'élève déchiffre de petits mots réguliers et connus en mobilisant ses connaissances sur les lettres et les syllabes.

Dans un deuxième temps, il lit des séries de mots proches comprenant le graphème travaillé.

CP

CE

e

l

d

x



p

ou

r



Je vais écrire un mot sur le guide et vous devrez le lire.

Fluence de lecture

Dans le dispositif, les séances de fluence permettent aux élèves de CP, de CE et de CM de travailler la lecture à voix haute, afin de passer d'une lecture analytique de déchiffrage à une lecture par voie directe de reconnaissance orthographique des mots. Elles conduisent les élèves à lire avec aisance, rapidement, sans erreurs et avec une intonation adaptée. Cette lecture fluide favorise l'accès à la compréhension.

La démarche s'appuie sur des lectures répétées et fréquentes à l'oral de textes variés, de difficultés et de longueur progressives, sans difficultés de compréhension.

Elles visent à multiplier les rencontres avec les mêmes mots et les mêmes structures de phrases, et sont précédées d'une explicitation des difficultés de décodage et de compréhension pour aider l'élève.

À la fin de chaque séance, l'élève prend conscience de ses progrès grâce à la mesure du nombre de mots qu'il a correctement lus en une minute.

Organisées au CP dans la continuité de l'entraînement au décodage, les séances de fluence vont permettre aux apprentis lecteurs, qui peinent à combiner des sons,

d'automatiser cette compétence pour la rendre progressivement inconsciente.

A partir du CE, ces séances seront déterminantes pour faire progresser les élèves dont la lecture reste lente, hachée et laborieuse.



Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de CP, l'élève doit automatiser l'identification des mots pour améliorer sa vitesse et sa précision de lecture.

Il lit un texte à voix haute pendant une minute, puis il écoute les remarques de l'enseignant et de ses camarades qui reviennent sur ses erreurs. Ensuite, sur le même principe, il suit sur son texte les lectures de ses camarades dont il relève les erreurs, avant de relire le texte une seconde fois.

Pour chaque lecture, l'enseignant compte le nombre de mots correctement lus par minute pour montrer aux élèves leurs progrès à la fin de la séance.

... dans le moule.
... et fariner le moule.
... ajouter les œufs et mélanger.
... verser la crème de marron et
... faire chauffer le chocolat e
... faire chauffer le four.
... une petite plaque de beurre et trois œufs.
... Pour réaliser ce fondant, il faut : une boîte de
Le fondant chocolat-crème de marron


Fondant chocolat-crème
... réaliser ce fondant, il fa
... e marron, une tabl
... plaque de beurr
... er le four.
... e chocolat et le beurre dans un
... de marron et mélanger.
... mélanger à nouveau.
... moule.
... ans le moule.
... n une heure.

38
45
52
57
63



Tu vas lire ce texte pendant une minute. Les autres, vous écoutez attentivement en suivant sur votre feuille.

Lecture d'albums

Dans le dispositif, les séances de lecture d'albums vont permettre aux élèves de GS, de CP et de CE de réinvestir et de mettre en œuvre les habiletés acquises au fur et à mesure du programme.

Elles recréent les conditions des lectures familiales à partir d'histoires riches et complexes, favorisant la réflexion et les échanges qui donnent le goût et le plaisir de lire. Elles permettent aux élèves peu acculturés à l'écrit de construire une représentation positive de la pratique de la lecture.

A partir d'œuvres du patrimoine spécialement réécrites et illustrées, les élèves acquièrent le modèle du lecteur expert grâce à une démarche structurée qui permet de travailler la compréhension implicite et les formes syntaxiques de l'écrit.

Un travail spécifique du lexique permet d'étudier des mots courants mais souvent mal compris, polysémiques ou au sens complexe, en s'appuyant sur l'observation de leurs particularités orthographiques et leur utilisation dans différents contextes.

A partir de l'œuvre étudiée, des petits jeux langagiers (en GS) ou un travail de fluence

(à partir du CP) complètent les séances pour aider les élèves dont les acquis sont fragiles à s'approprier l'histoire.

La mise à disposition de petits livres en marge des séances permet aux élèves de consolider leurs acquis : les prélecteurs et petits lecteurs pourront s'entraîner à observer ou à lire un texte connu, les lecteurs pourront prendre plaisir à relire le texte seuls, en classe ou à la maison dans le cadre de prêts qui permettent à l'enfant de montrer ses progrès et de partager un moment valorisant avec ses parents.



Un exemple pour comprendre

Dans cette activité de CP, lorsqu'il sollicite les élèves, l'enseignant revient régulièrement au texte de façon explicite pour éviter de mobiliser la mémoire et montrer que la réponse est donnée dans l'histoire, qu'il ne faut pas l'inventer.

Il relance systématiquement les échanges pour mettre en évidence les relations de cause à effet et les reformuler.



...du ce
 père. Gretel se mit à pleurer à chau
 – Du calme Gretel, dit Hansel. Ne t'é
 moyen de nous tirer de là.



Quand les parents furent endormis, il se le
 ouvrit la porte et se glissa dehors. La lune b
 les graviers blancs, ...ant la maison, étince
 diamants. Hansel se pe ... et en mi
 qu'il put. Puis il rentra dan
 – Ne t'inquiète pas Gretel, do
 Et il se recoucha.

GS

CP

CE



Ecoutez bien, dans notre histoire on dit « Il se glissa dehors ».

Cela veut dire qu'il alla dehors sans se faire voir ni se faire entendre.