

# Language & lecture



Cycles 1 & 2





**⚡ AVANT PROPOS ⚡**

# Langage & lecture

Depuis 1998, la Cigale édite des outils pédagogiques permettant d'offrir à tous les enfants les meilleures chances de réussir l'apprentissage du langage oral et du langage écrit à l'école dans la continuité des cycles 1 et 2.

Conçus à partir des derniers apports de la recherche, l'efficacité de ces outils a été scientifiquement démontrée dans le cadre d'un cycle d'expérimentations uniques en France menées sur plus de 10 000 élèves du primaire.

Conçu dans la continuité des Programmes PARLER Bambin et PARLER pour les besoins des écoles de Vaulx-en-Velin, ce guide présente des repères concrets pour s'équiper, construire un dispositif d'entraînement et animer des séances efficaces afin de répondre aux besoins langagiers de tous les élèves, particulièrement ceux qui rencontrent des difficultés.



**Les éditions de la Cigale**

# Langage & lecture

## Fondements

- Ce que PARLER veut dire..... 06

## Apprentissages

- Langage & lecture ..... 16
- Langage & vocabulaire TPS/PS..... 22
- Langage & vocabulaire MS/GS..... 24
- Compréhension de la langue MS/GS/CP/CE..... 26
- Discrimination auditive PS/MS ..... 28
- Conscience phonologique GS/CP..... 30
- Code alphabétique GS..... 32
- Décodage & encodage CP/CE..... 34
- Fluence de lecture CP/CE/CM..... 36
- Lecture d'albums GS/CP/CE..... 38

## Dispositif

- Programmation des séances ..... 40
- Principes ..... 42
- Organisation TPS/PS..... 44
- Organisation MS ..... 46
- Organisation GS..... 48
- Organisation CP..... 50
- Organisation CE..... 52

## Gestes

• Animation des séances .....	54
• Principes .....	56
• Introduire la séance.....	58
• Donner la consigne .....	60
• Solliciter les élèves.....	62
• Conclure la séance .....	64
• Langage & vocabulaire TPS/PS.....	66
• Langage & vocabulaire MS/GS.....	68
• Compréhension MS/GS/CP .....	70
• Discrimination auditive PS/MS .....	72
• Conscience phonologique GS/CP.....	74
• Code alphabétique GS.....	76
• Décodage & encodage CP/CE.....	78
• Fluence de lecture CP/CE.....	80
• Lecture d'albums GS/CP/CE.....	82

## Matériel

• Mallette de l'établissement.....	84
• Types d'outils .....	86
• Matériel .....	88
• Ressources .....	90

## Pour en savoir plus

• L'acquisition du langage.....	92
• Bibliographie thématique.....	102
• Crédits.....	106

# 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

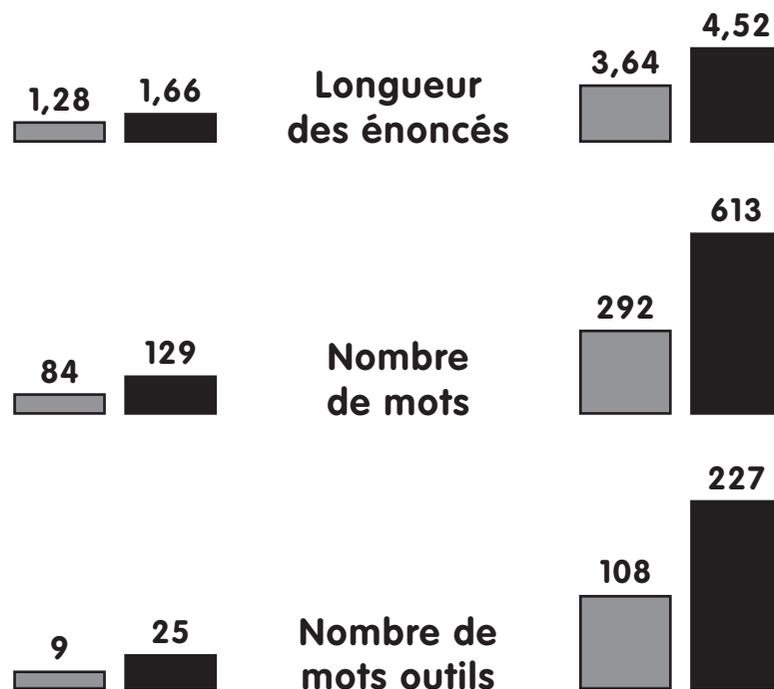
Le Normand, Paris & Cohen (2008)

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).

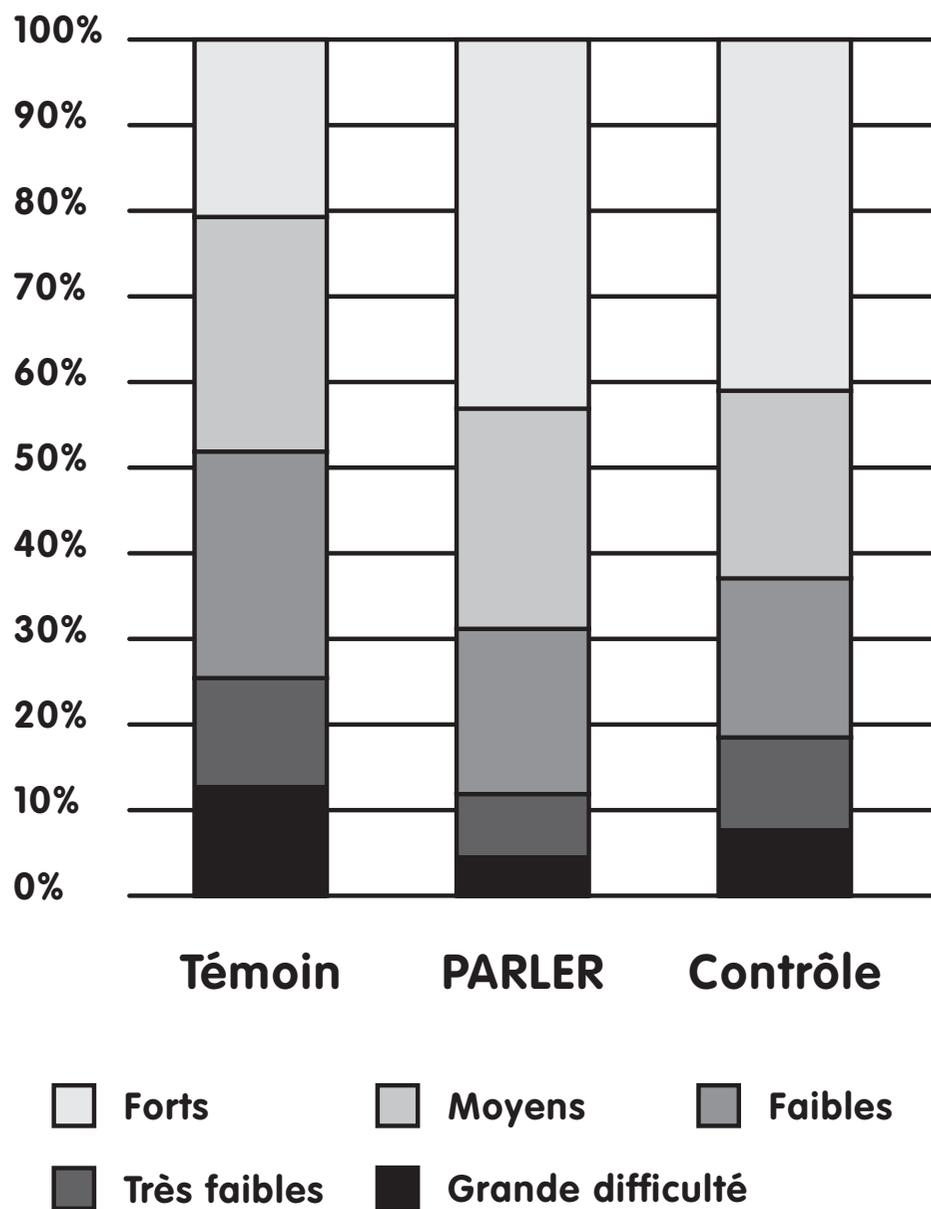
## **Conclusion**

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.

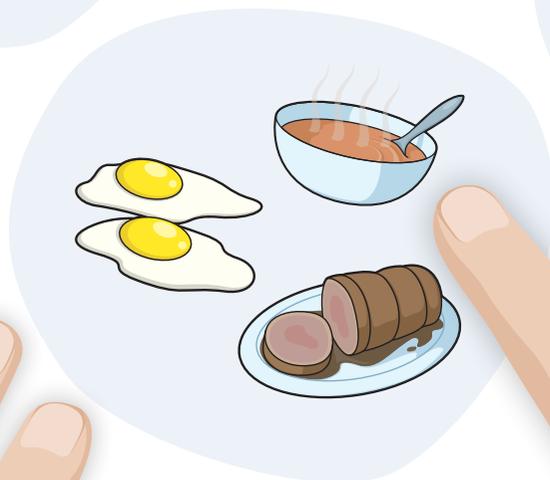
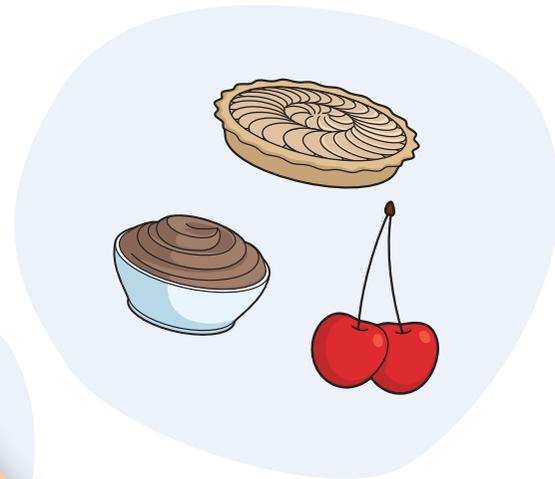
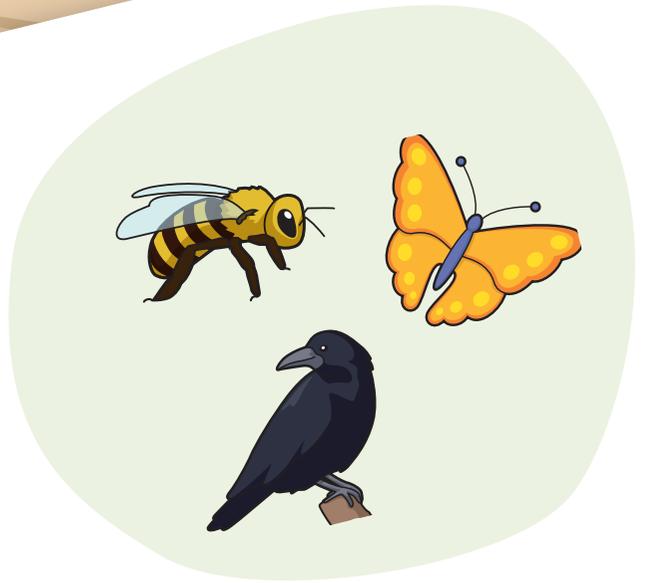
Dans un premier temps, il réinvestit le vocabulaire utilisé dans les tris : il choisit une carte, la nomme et dit le nom de la famille à laquelle elle appartient.

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.

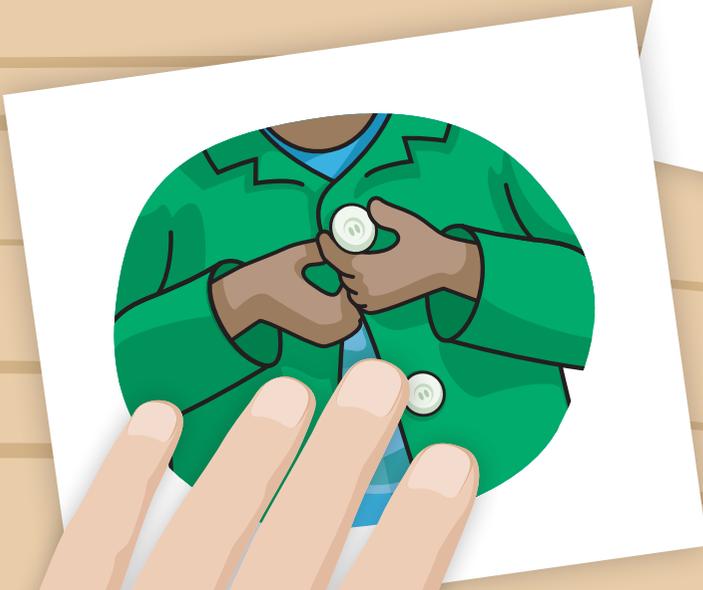
Dans les séances suivantes, il écoute un texte et met trois images représentant trois actions dans l'ordre chronologique.

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**

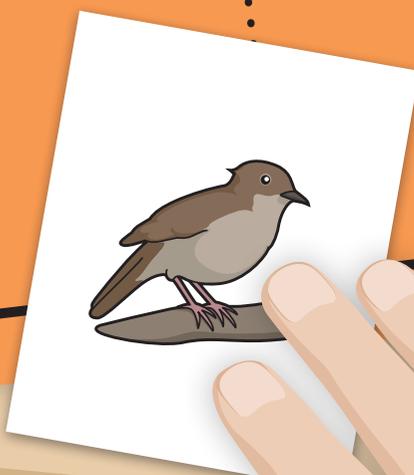
Dans cette activité de PS, l'élève doit garder en mémoire une suite de sons proches et les restituer dans le bon ordre.

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.

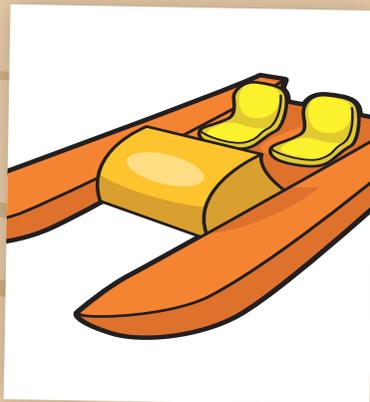
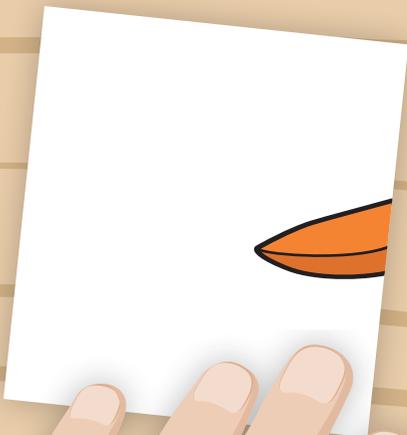
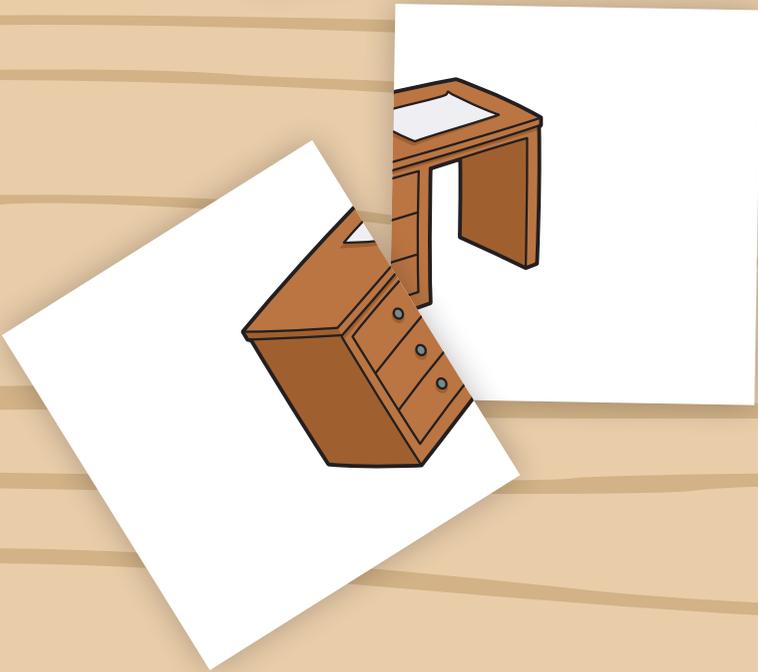
CP

Gs

M

U

R



*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.

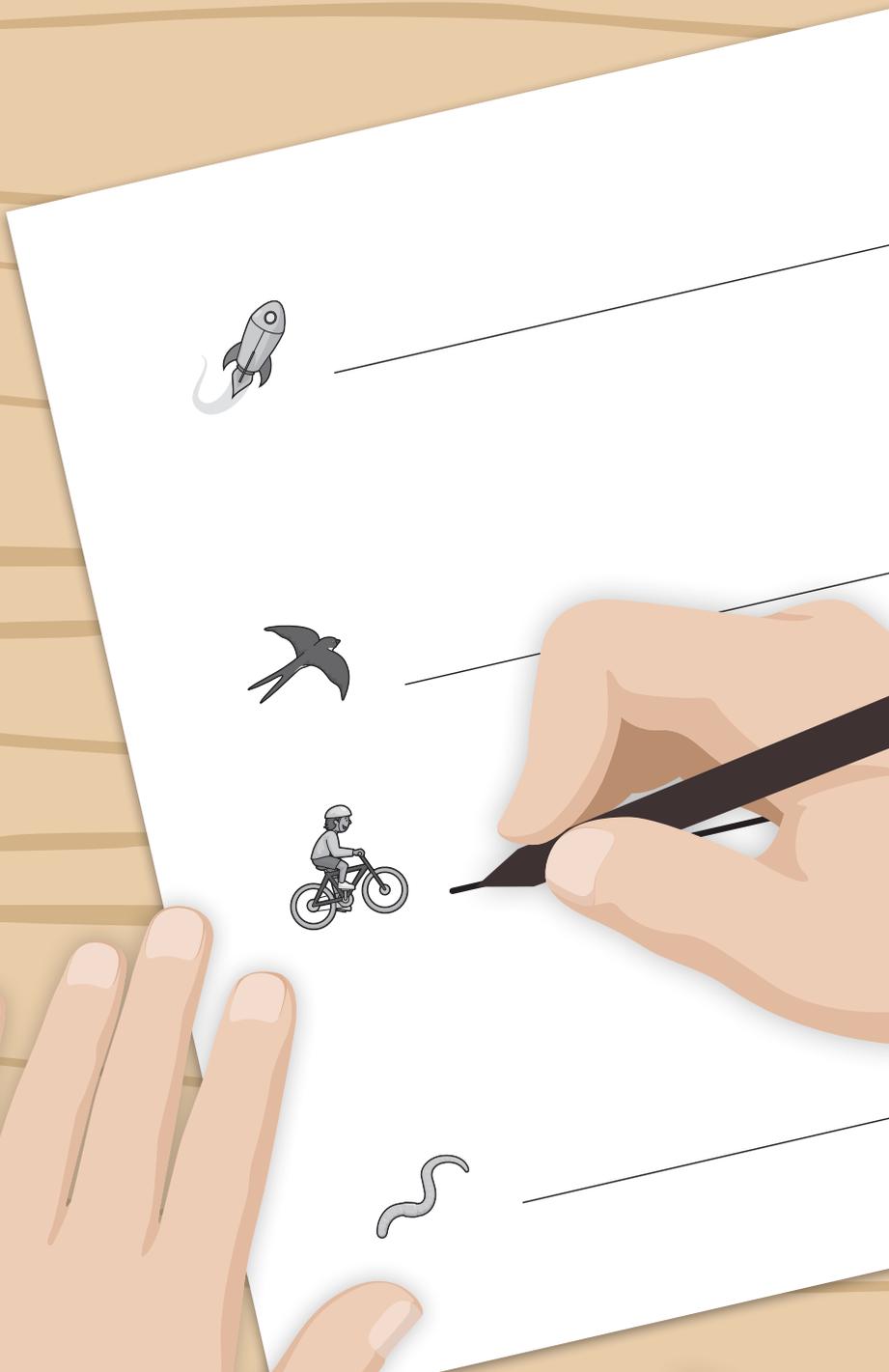


## **Un exemple pour comprendre**

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

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...*

# 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

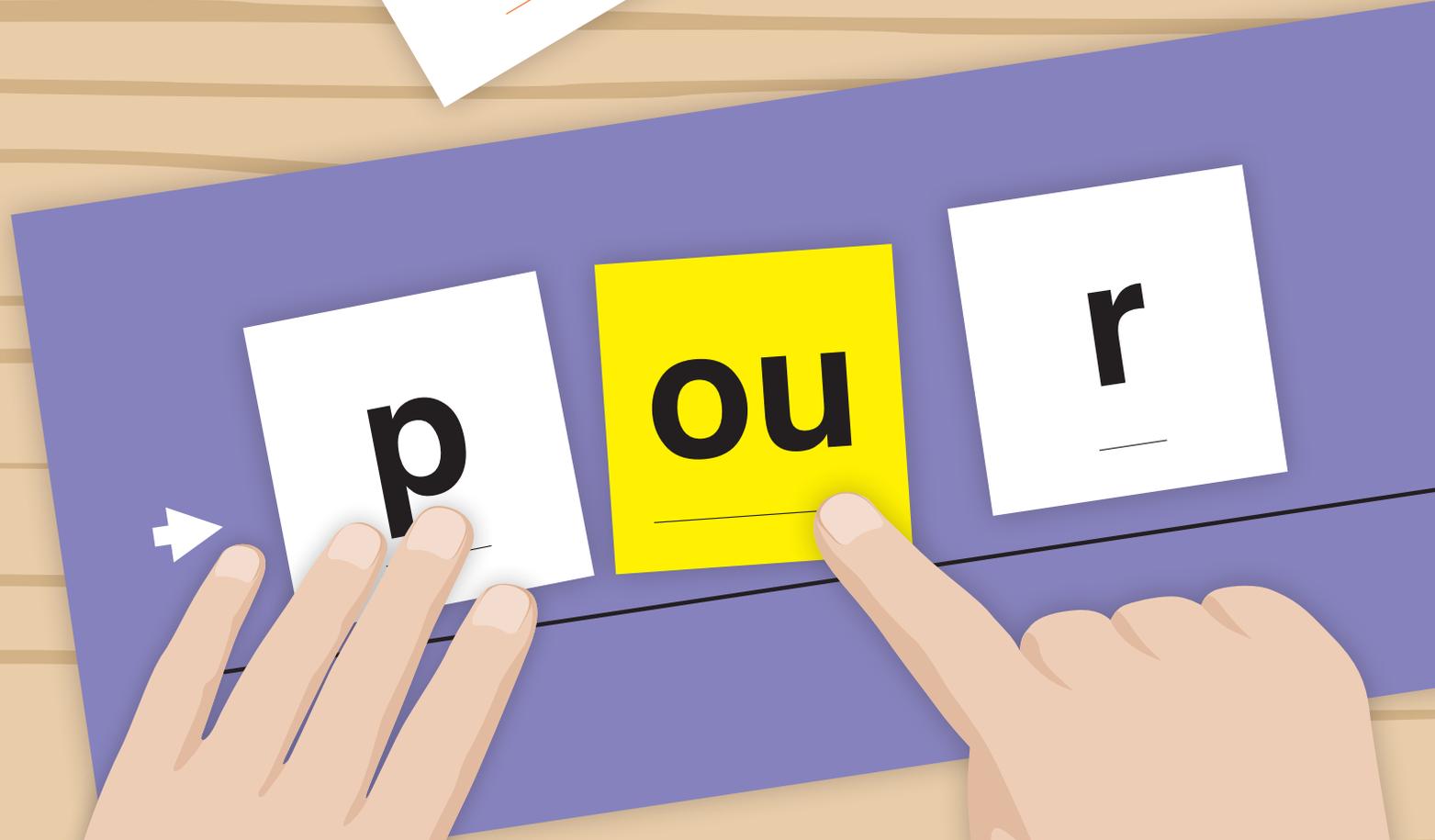
CE

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 four.  
... 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  
pere. 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.*

# Programmation des séances

Pour progresser, chaque élève a besoin de séances fréquentes et régulières, en petit groupe de niveau homogène, dans un environnement sécurisant : créneaux horaires fixes et lieu adapté. Il doit aussi pouvoir avancer à son rythme et donc bénéficier d'autant de séances que nécessaire en fonction de ses besoins.

S'il est possible de proposer deux entraînements successifs en classe en travaillant avec un groupe pendant que le reste des élèves travaille en autonomie, la programmation d'un nombre plus important de séances implique l'intervention d'un adulte supplémentaire.

Le travail en équipe optimise les moyens et facilite l'organisation des séances grâce à une programmation sur l'année dans une réflexion autour des projets de l'école, des temps de sieste ou de récréation.

Les emplois du temps, définis au niveau de l'école avec plusieurs créneaux fixes, rendent plus facile la participation régulière de deux intervenants par classe. Cela permet d'augmenter le nombre de séances proposées à chaque élève et de

limiter le recours au travail en autonomie et le temps d'intervention de l'enseignant.



## Les techniques qui marchent

La pratique la plus simple consiste à partager temporairement la classe entre deux adultes, chacun prenant en charge un groupe d'entraînement et un groupe en autonomie.

En maternelle, les temps de sieste des enfants de PS permettent d'intégrer au dispositif leurs enseignants et l'ATSEM dans le cadre de décloisonnements temporaires de classes.

A partir du CP, cette réorganisation est facilitée par l'intervention du maître E ou par la présence dans certaines écoles d'un enseignant surnuméraire.

Le temps de soutien en fin d'après-midi permet de renforcer l'entraînement pour les élèves en difficulté qui nécessitent un nombre de séances plus important.

# APPRENTISSAGES

TPS PS MS GS CP CE

Langage & vocabulaire

Compréhension

Auditif

Phonologie

Code

Décodage

Fluence

Lecture d'albums

## **⚡ PRINCIPES ⚡**

---



### **Planifier les apprentissages**

Intégrer les séances dans les ateliers quotidiens et les inscrire à l'emploi du temps. Conserver ces créneaux horaires toute l'année pour enchaîner les entraînements afin de travailler toutes les compétences prévues dans le dispositif.



### **Travailler en groupe homogène**

Constituer des petits groupes homogènes en les évaluant avant l'entraînement. Réduire les effectifs des groupes à gros besoins. Cette organisation favorise la concentration et multiplie les prises de parole de chaque élève.



### **Organiser un entraînement régulier**

Organiser plusieurs séances par semaine pour favoriser l'acquisition des compétences et l'automatisation des procédures. Ce rituel met les élèves en confiance et leur permet d'entrer directement dans la tâche en mobilisant toute leur attention.

## **⚡ PRINCIPES ⚡**



### **Mener des séances intensives**

Installer les élèves dans un lieu calme et sans distraction et mener des séances de 30 mn maximum. Les situations proposées leur demandent un gros effort d'attention qu'il n'est pas possible de maintenir plus longtemps.



### **Différencier les parcours**

Adapter la programmation au rythme des acquisitions que ce soit pour consolider des apprentissages ou proposer le travail d'une autre compétence. Faire évoluer la composition des groupes en fonction de l'évolution des besoins.



### **Faire le lien avec le quotidien**

Faire systématiquement le lien entre les compétences de l'entraînement et les situations quotidiennes de langage et de lecture de la classe. Les élèves doivent pouvoir transférer leurs acquisitions dans d'autres contextes.



## **⚡ DISPOSITIF ⚡**

# Organisation niveau TPS/PS



**2 créneaux  
par jour**



**10 à 15 mn  
par séance**



**2 à 8 élèves  
par groupe**

- Dès la rentrée, observer les élèves et constituer trois groupes homogènes : enfants bon parleurs, moyens parleurs (expression laborieuse) ou non-parleurs (qui ne parlent pas ou sont incompréhensibles). Faire évoluer ces groupes en fonction des progrès.
- Tout au long de l'année, consacrer une demi-heure chaque début de matinée aux non-parleurs. Leur proposer des ateliers langage de 10 mn, en groupes de deux ou trois, pour les faire parler autour de l'imagier.
- Renforcer ces temps de langage en impliquant l'ATSEM pour augmenter la quantité et la qualité des interactions quotidiennes ou proposer d'autres ateliers au cours de la journée.
- Chaque jour, au retour de la sieste, prévoir une demi-heure pour les moyens

et bons parleurs. Organiser deux séances de 15 minutes consacrées aux jeux langagiers ou à la lecture d'albums. Veiller à ce que chaque enfant bénéficie de plusieurs séances au cours de la semaine.

- En fin d'année, utiliser ces créneaux horaires pour organiser le travail de l'attention auditive en groupes homogènes de 6 à 8 élèves (séances de 15 à 20 minutes selon l'attention des enfants).



### **Les techniques qui marchent**

Organiser le travail des ATSEM pour faciliter la mise en place du dispositif et les impliquer en les sensibilisant aux techniques d'interaction langagière avec les enfants.

## APPRENTISSAGES

SEPT

NOV

JAN

AVR

JUIN

### Ateliers langage

1 séance par jour par élève (groupe de 2 à 3)

### Jeux langagiers

### Auditif

2 séances par semaine par élève (groupe de 6 à 8)

## SEANCES

LUN

MAR

JEU

VEN

09h00  
09h30



3 séances de 10 mn par jour

15h00  
15h30



2 séances de 15 mn par jour

16h30 (APC)

Consultez un exemple d'organisation sur votre mobile  
en scannant le QRcode en haut de page.



## **⚡ DISPOSITIF ⚡**

# Organisation niveau MS



**2 créneaux  
par jour**



**20 mn  
par séance**

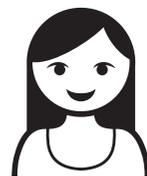


**6 à 8 élèves  
par groupe**

- Dès la rentrée, constituer des groupes de 6 à 8 élèves en fonction de leur niveau de langage, en mettant plus d'élèves dans les groupes de bons parleurs. Faire évoluer ces groupes en fonction des besoins ou des progrès.
- Organiser les séances de vocabulaire en début de matinée pour deux groupes successivement pendant que le reste de la classe est avec l'ATSEM en autonomie (travail sur fiches ou petits jeux langagiers).
- Organiser à partir de janvier les séances de compréhension sur les mêmes créneaux horaires en constituant les groupes en fonction des évaluations et en avançant au rythme des élèves.
- En début d'après midi, mettre à profit le temps de sieste pour travailler la

discrimination auditive avec les élèves qui ne dorment pas. Travailler avec les autres pendant les APC en attendant qu'ils puissent prendre part aux séances de l'après-midi.

- Renforcer l'efficacité des séances de langage en améliorant la quantité et la qualité des interactions langagières pendant les activités quotidiennes de classe.



### **Les techniques qui marchent**

Organiser le travail des ATSEM pour faciliter la mise en place du dispositif et les impliquer en les formant aux techniques d'interaction langagière avec les enfants.

## APPRENTISSAGES

SEPT

NOV

JAN

AVR

JUIN

Vocabulaire

Compréhension

2 séances par semaine par élève (groupe de 6 à 8)

Auditif

2 séances par semaine par élève (groupe de 6 à 8)

## SEANCES

LUN

MAR

JEU

VEN

09h30

10h10



2 séances de 20 mn par jour

14h00

14h40



2 séances de 20 mn par jour

16h30 (APC)

Consultez un exemple d'organisation sur votre mobile  
en scannant le QRcode en haut de page.



## **⚡ DISPOSITIF ⚡**

# Organisation niveau GS



**3 créneaux  
par jour**



**30 mn  
par séance**

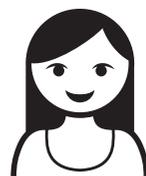


**6 à 8 élèves  
par groupe**

- Dès la rentrée, constituer des groupes de 6 à 8 élèves en fonction des évaluations de phonologie, en mettant plus d'élèves dans les groupes de bons parleurs. Faire évoluer ces groupes au cours de l'année en fonction des besoins ou des progrès.
- Pour le travail du code, partager la classe en deux groupes homogènes à partir des groupes de phonologie et alterner les séances en fin de matinée. Impliquer l'ATSEM pour accompagner le reste de la classe en autonomie.
- Mettre à profit le temps de sieste pour travailler une heure en parallèle avec l'enseignant de PS le vocabulaire et la phonologie en demi-classe (groupe entraînement / groupe autonomie). Chaque enseignant assure un

entraînement complet ou les deux entraînements sur une période en alternant.

- De la même façon, organiser à partir de janvier les séances de compréhension et de lecture d'albums sur les mêmes créneaux horaires en constituant les groupes en fonction des évaluations et en avançant au rythme des élèves.



### **Les techniques qui marchent**

Mobiliser un adulte supplémentaire permet d'organiser des séances en parallèle l'après-midi pour augmenter l'efficacité de l'entraînement et limiter le temps d'intervention de l'enseignant.

## APPRENTISSAGES

SEPT NOV JAN AVR JUIN

**Code alphabétique**

2 séances par semaine par élève (demi-classe)

**Phonologie**

**Compréhension**

**Vocabulaire**

**Lecture albums**

1 séance par jour par élève (groupe de 6 à 8)

## SEANCES

LUN MAR JEU VEN

11h00  
11h30



1 séance de 30 mn par jour

13h45



2 séances de 30 mn par jour

14h15



2 séances de 30 mn par jour

14h45

16h30 (APC)

Consultez un exemple d'organisation sur votre mobile  
en scannant le QRcode en haut de page.



## ⚡ DISPOSITIF ⚡

# Organisation niveau CP



**4 créneaux  
par jour**



**30 mn  
par séance**



**6 à 8 élèves  
par groupe**

- Dès la rentrée, constituer des groupes de 6 à 8 élèves en fonction des évaluations OURA CP, en mettant moins d'élèves dans les groupes les plus faibles. Faire évoluer ces groupes au cours de l'année en fonction des besoins ou des progrès.
- Impliquer un adulte supplémentaire et organiser quatre fois par semaine un créneau d'une heure le matin et d'une heure l'après-midi pour travailler en parallèle et en demi-classe (un groupe en entraînement et un groupe en autonomie) la phonologie et le décodage. Chaque adulte assure un entraînement complet ou les deux entraînements sur une période en alternant.
- Répartir autant de séances que nécessaire sur les deux créneaux de la journée pour répondre aux besoins. Selon les progrès, arrêter les séances de phonologie ou les renforcer.

- Conserver ce créneau horaire pour démarrer dès le mois de janvier le travail de la compréhension puis la lecture d'albums.
- Poursuivre les séances de décodage aussi longtemps que nécessaire, puis, dès que les élèves sont lecteurs (plus de 20 mots lus à la minute), remplacer ces séances par le travail de la fluence de lecture.



### **Les techniques qui marchent**

Renforcer les séances en fonction des besoins en utilisant le créneau de l'après-midi et, si nécessaire, le temps de soutien pour proposer une séance de phono ou de décodage par jour aux élèves les plus faibles.





## **⚡ DISPOSITIF ⚡**

# Organisation niveau CE



**4 créneaux  
par jour**



**30 mn  
par séance**



**6 à 8 élèves  
par groupe**

- Dès la rentrée, constituer des groupes de 6 à 8 élèves en fonction des évaluations OURA CP et Compréhension pour évaluer les besoins. Faire évoluer ces groupes au cours de l'année en fonction des progrès.
- Impliquer un adulte supplémentaire et organiser quatre fois par semaine un créneau d'une heure le matin et d'une heure l'après-midi pour travailler en parallèle et en demi-classe (un groupe en entraînement et un groupe en autonomie) le décodage et la compréhension commencées au CP. Chaque adulte assure un entraînement complet ou les deux entraînements sur une période en alternant.
- Répartir autant de séances que nécessaire sur les deux créneaux pour répondre aux besoins. Dès que les élèves sont lecteurs (plus de 20 mots lus à la minute), remplacer les séances

de décodage par le travail de la fluence (qui pourra se poursuivre au CM selon les besoins). Enchaîner le travail sur les albums à la fin des séances de compréhension.

- Arrêter les entraînements lorsque les élèves sont bons lecteurs. Poursuivre les séances de décodage aussi longtemps que nécessaire avec les plus fragiles.



### **Les techniques qui marchent**

Programmer les séances de décodage en fonction des besoins des élèves.

Si nécessaire, augmenter le nombre de séances avec les plus faibles en utilisant le créneau de l'après-midi ou le temps de soutien pour proposer une séance d'entraînement par jour.

## APPRENTISSAGES

SEPT      NOV      JAN      AVR      JUIN

Compréhension

Lecture d'albums

Décodage & encodage

Fluence

2 séances par jour par élève (groupes de 6 à 8)

## SEANCES

LUN      MAR      JEU      VEN

10h30



2 séances de 30 mn

11h00



2 séances de 30 mn

11h30

13h45



2 séances de 30 mn

14h15



2 séances de 30 mn

14h45

16h30 (APC)

Consultez un exemple d'organisation sur votre mobile  
en scannant le QRcode en haut de page.



## **⚡ GESTES ⚡**

# Animation des séances

Il n'est pas facile de mener des séances efficaces qui permettent aux élèves de développer des compétences variées, en travaillant sur des notions qui sont parfois complexes et difficiles à appréhender.

L'enseignant doit donc adopter des gestes précis pour structurer cet enseignement, le rendre explicite pour tous et proposer une aide adaptée en fonction des besoins.

Pour cela, il veille à ce que les élèves comprennent les objectifs de la séance et crée un climat de travail bienveillant et exigeant. Il adopte un langage clair, précis et articulé et met les élèves en situation de réussite en prenant un soin particulier à donner les consignes et à expliciter les procédures de travail.

Au cours de la séance, Il sollicite tous les élèves, à tour de rôle, accueille chaque réponse avec bienveillance et la reformule systématiquement avec une syntaxe correcte ou en l'enrichissant.

Il anime les échanges pour faire justifier des choix, enrichir des propos ou valider des réponses, selon les entraînements.

Il prend en compte chaque élève, le sollicite individuellement, lui laisse le temps de réfléchir et d'élaborer sa réponse. Il encourage toutes ses tentatives et lui propose, si nécessaire, une aide adaptée.

Enfin, il veille à clore la séance en faisant verbaliser les tâches effectuées et les objectifs travaillés.



### **Des vidéos pour se former**

Ce guide offre des exemples d'interactions et des séances filmées qui constituent des repères concrets pour réussir l'animation des séances d'entraînement.

## DEMARCHE



**Introduire la séance**



**Passer la consigne**



**Solliciter les élèves**



**Conclure la séance**

## **⚡ PRINCIPES ⚡**

---



### **Mener un apprentissage structuré**

Suivre rigoureusement la démarche proposée en respectant l'ordre des séances. La programmation, progressive et structurée, travaille les compétences plusieurs fois et de façon différente pour en faciliter l'appropriation.



### **Laisser le temps d'apprendre**

Suivre la progression en laissant aux élèves le temps de se familiariser avec l'activité, de la comprendre et de s'exercer. Proposer les activités telles qu'elles ont été conçues sans les complexifier. Si besoin scinder les séances.



### **Rendre explicite les activités**

Expliquer aux élèves, dans un langage clair et accessible, ce qu'ils apprennent, ce qu'ils ont à faire, pourquoi et comment ils doivent le faire. Rien ne doit faire obstacle à la compréhension des activités proposées pendant les séances.

## **⚡ PRINCIPES ⚡**



### **Interroger à tour de rôle**

Solliciter systématiquement tous les élèves. Leur laisser le temps de réfléchir avant de s'exprimer et animer les échanges en acceptant les interventions spontanées. La certitude d'avoir la parole apaise les relations au sein du groupe.



### **Valoriser les réponses**

Encourager les prises de parole, prendre en compte toutes les réponses et les valoriser. L'élève doit travailler en confiance et réussir pour développer l'estime de soi et la motivation intrinsèque indispensables aux apprentissages.



### **Individualiser l'aide**

Repérer l'élève qui se trouve en difficulté, observer ses stratégies et identifier les raisons de ses erreurs pour lever les obstacles qui l'empêchent de réussir. Pour être efficace, l'aide doit être individualisée et adaptée.



## **⚡ GESTES ⚡**

# Introduire la séance

Comme pour tous les apprentissages, la motivation et l'attention sont déterminantes pour surmonter peu à peu les difficultés et faire des progrès. L'enseignant doit donc créer un environnement sécurisant qui favorise l'investissement de chaque élève et permet d'inscrire la séance dans une dynamique d'apprentissage motivante.

- Solliciter rapidement les élèves pour leur permettre de verbaliser ce qu'ils ont fait et appris lors de la séance précédente.
- Présenter de façon claire et précise l'objectif de la séance, les tâches que les élèves devront réaliser et les compétences qu'ils devront mobiliser pour réussir.
- Vérifier par le questionnement que les élèves possèdent les pré-requis indispensables à l'activité (compétences, vocabulaire ou autres). Le cas échéant combler ces manques avant de poursuivre la séance.



### **Un exemple pour comprendre**

Dans cette séance de compréhension, on remarque que les élèves se souviennent d'abord de détails sur les tâches effectuées à la séance précédente. L'enseignant les questionne puis traduit les réponses en compétences compréhensibles.

Avant de donner la consigne de travail, il explicite ce que les élèves devront faire pour réussir les tâches proposées.



### **Des vidéos pour se former**

Suivez l'introduction d'une séance de décodage sur [www.editions-cigale.com/videos](http://www.editions-cigale.com/videos) ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.



*Vous souvenez-vous de ce que vous avez appris dans la dernière séance ?*

*Oui, on devait chercher un garçon qui avait une seule chaussure.*



*Ah oui, il y avait aussi un poisson dans un nid !*



*Oui, vous deviez chacun chercher des anomalies sur une grande image et ensuite ?*

*On disait si on était d'accord.*



*Oui, vous deviez chercher des anomalies et en discuter pour vous mettre d'accord.*

*Est-ce que tout le monde s'en souvient ?*

*Oui*



*Aujourd'hui, vous allez recommencer sur une image qui représente une plage.*

*Vous devrez bien regarder tous les détails et réfléchir à ce que vous savez déjà de la plage.*



## ⚡ GESTES ⚡

# Donner la consigne

L'incompréhension d'une activité est un obstacle à sa réussite. La passation de la consigne est donc une étape déterminante pour s'assurer que chaque élève a bien compris les tâches à réaliser.

- Avant de donner la consigne, présenter le matériel qui sera utilisé lors de la séance. Nommer les images, faire observer les scènes, les plateaux de jeu et laisser rapidement les élèves s'exprimer.
- Recentrer l'attention des élèves, s'assurer que chacun écoute puis donner la consigne en articulant bien.
- Faire comprendre la consigne par des exemples et des contre-exemples, en verbalisant précisément les différents processus afin que les élèves aient un modèle de ce qu'il faut faire et s'approprient la démarche.
- S'assurer de la compréhension de la consigne lors d'essais dirigés avec tous les élèves en chœur. Pour chaque tâche, poser des questions sur la façon dont ils ont procédé, faire justifier et discuter avant de valider la bonne démarche.

Une bonne compréhension de la consigne fait gagner du temps et assure plus de confort dans le déroulement de la séance.



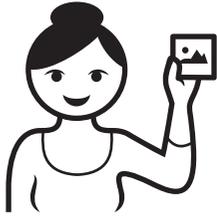
### **Un exemple pour comprendre**

Dans cette séance de phonologie, on remarque qu'avant de solliciter les élèves individuellement, l'enseignant montre d'abord l'exemple en explicitant la procédure puis les fait travailler tous ensemble autant de fois que nécessaire pour s'assurer que chacun a compris.



### **Des vidéos pour se former**

Suivez l'introduction d'une séance de discrimination auditive sur [www.editions-cigale.com/videos](http://www.editions-cigale.com/videos) ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.



*Aujourd'hui nous allons utiliser des images.*

*Regardez-bien : lit, pot, dos, seau, scie, lait.*



*Je vais dire un mot de deux syllabes.*

*Vous devrez supprimer la première syllabe puis dire la syllabe qui reste et montrer le dessin qui correspond.*



*Par exemple : je dis sali, sa... li.*

*J'enlève la première syllabe sa, et je dis la syllabe qui reste li. Je cherche la carte du lit et je la montre.*

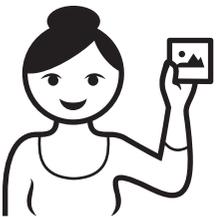


*On essaie tous ensemble : je dis capot, ca...pot.*

*Quelle est la première syllabe ?*



*Oui, donc on enlève ca et on dit la syllabe qui reste c'est...*



*Il faut donc montrer la carte du pot.*



## **⚡ GESTES ⚡**

# Solliciter les élèves

Même si les groupes sont homogènes, certains enfants apprennent plus ou moins rapidement, d'autres ont besoin de plus d'explications, de guidance ou d'encouragements pour réussir. Lorsqu'il les sollicite, l'enseignant prend en compte ces différences pour aider chaque élève à surmonter ses difficultés.

- Interroger systématiquement les élèves à tour de rôle pour qu'ils puissent se préparer et mobiliser leur attention. Chaque élève doit pouvoir prendre la parole plusieurs fois pendant la séance.
- Aider les élèves à préciser leur propositions en les questionnant, en reformulant fréquemment. Selon les types d'activités, solliciter le reste du groupe pour commenter, justifier ou valider.
- Observer les procédures des élèves et adapter l'aide en fonction de chacun, en le guidant, en reformulant et en apportant les étayages nécessaires pour qu'il comprenne la bonne démarche.
- Eviter les paroles distractives et garder un rythme soutenu pour faciliter la concentration et multiplier les sollicitations.

Encourager les élèves et féliciter toutes les réussites, même les plus petites.



### **Un exemple pour comprendre**

Dans cette séance de décodage, les élèves doivent lire des syllabes. L'enseignant les interroge à tour de rôle, la validation par le groupe n'est pas nécessaire. Lorsqu'un élève ne réussit pas, il lui décompose la tâche pour lui permettre de réussir.



### **Des vidéos pour se former**

Suivez les interactions lors d'une séance de vocabulaire sur [www.editions-cigale.com/videos](http://www.editions-cigale.com/videos) ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.



*Chacun son tour va lire une ligne de syllabes. Tu commences ?*



*Bien ! À toi.*



*Oui ! À toi.*



*Bien !*



*C'est bien ! Maintenant je vous montre les syllabes dans le désordre. À toi !*



*Bien ! À toi.*



*C'est bien !*





## **⚡ GESTES ⚡**

# Conclure la séance

Conclure la séance n'est pas une étape négligeable de l'activité car elle permet d'entretenir la motivation des élèves en revenant sur ce qui a été fait. Elle leur permet de se décentrer de l'activité pour verbaliser leurs acquisitions et les replacer dans les objectifs d'apprentissage.

- Revenir sur le contenu de la séance pour mobiliser l'attention des élèves sur le lien entre les activités qu'ils ont faites et les compétences qu'ils ont travaillées.
- Les questionner pour leur permettre de bien se souvenir de ce qu'ils ont fait et reformuler leurs réponses pour verbaliser avec eux ce qu'ils ont appris.
- Annoncer l'activité principale de la séance suivante et faire le lien avec ce qui a été fait pendant la séance du jour.
- Encourager et féliciter les élèves en revenant sur leurs progrès pour inscrire la séance dans une dynamique d'apprentissage motivante.



### **Un exemple pour comprendre**

Dans cette séance de discrimination auditive, on remarque que l'enseignant ne s'arrête pas aux premières réponses des élèves. Grâce à son questionnement, ils arrivent à se décentrer du matériel et de l'activité et réussissent à verbaliser leurs procédures de travail.



### **Des vidéos pour se former**

Suivez la clôture d'une séance de phonologie sur [www.editions-cigale.com/videos](http://www.editions-cigale.com/videos) ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.



*Nous allons arrêter la séance.*

*Qui peut nous dire ce que vous avez fait aujourd'hui ?*

*Tu disais des mots, il fallait montrer la carte.*



*La carte de la baleine ou la carte de la bougie.*



*Mais comment avez-vous choisi la bonne carte ?*

*Il fallait écouter si le mot il commence comme baleine.*



*Et aussi si le mot il commence comme bougie.*



*Oui, en effet, il fallait bien écouter la première syllabe du mot.*



*La prochaine fois vous devrez trouver des mots qui commencent comme camion et sapin.*



## ⚡ GESTES TPS/PS ⚡

# Langage & vocabulaire

Les séances, organisées en TPS et en PS, se déroulent sous forme d'ateliers ou de jeux langagiers.

Elles permettent de proposer aux jeunes enfants des temps centrés sur le langage pour acquérir du vocabulaire, s'approprier des tournures de phrases simples et donner aux petits parleurs le goût de s'exprimer.

Il ne s'agit pas d'un temps d'apprentissage formel mais d'un moment de plaisir partagé centré sur le langage dont l'objet n'est pas de répéter des phrases ou des mots à l'enfant pour lui «apprendre à parler» mais de lui proposer des interactions individuelles et de qualité.



### Des vidéos pour se former

Retrouvez les 6 clips vidéos et l'analyse de cette séance de langage sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant organise les échanges dans une ambiance bienveillante dans laquelle chacun est régulièrement sollicité pour parler (**clip 1**).
- Au cours des ateliers, Il articule et répète plusieurs fois les mots, questionne et laisse aux enfants le temps de répondre. Il encourage et reformule toutes les réponses, même lorsqu'elles sont approximatives (**clip 2**).
- Lorsqu'il met en place les jeux, il organise les cartes en verbalisant ce qu'il fait et donne la consigne (**clip 3**).
- Selon les jeux, il répète plusieurs fois les mêmes mots (**clip 4**) ou questionne les enfants puis reformule leurs propos dans une syntaxe correcte (**clip 5**).
- Il veille à solliciter tous les enfants à tour de rôle et évite tous les propos qui pourraient les distraire de l'activité (**clip 6**).



*Qu'est-ce que tu as pris dans ta main Sarah ?*

*J'ai pris la tomate.*



*Tu as pris une tomate.*

*Et qu'est-ce que tu vas faire avec cette tomate ?*

*Je fais faire une pizza pour maman.*



*Tu vas faire une pizza à la tomate ou à la crème ?*

*Non, avec la tomate.*



*Et qu'est-ce que tu vas mettre d'autre dans ta pizza à la tomate ?*

*Je vais mettre du rapé.*



*Hum, ça va être bon ta pizza tomate-fromage.*



## ⚡ GESTES MS/GS ⚡

# Langage & vocabulaire

Les séances, organisées en MS et en GS, permettent dans un premier temps d'acquérir du lexique familier (noms, verbes, connecteurs) et d'apprendre à catégoriser, puis de réinvestir les acquisitions dans des situations de production.

Il ne s'agit pas d'apprendre des listes de mots mais de proposer des activités ludiques centrées sur la maîtrise de la langue orale (lexique et syntaxe).



### Des vidéos pour se former

Retrouvez les 6 clips vidéos et l'analyse de cette séance de vocabulaire sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant débute chaque séance en donnant l'objectif et la consigne de façon claire et explicite (**clip 1**).

- Pour mettre les élèves en réussite, il commence toujours les séances en rappelant les mots qui seront utilisés (**clip 2**).
- Selon les situations proposées et l'âge des élèves, ses objectifs diffèrent. Parfois, il met l'accent sur l'utilisation d'un nom ou d'un verbe précis (**clip 3**), parfois il questionne et fait préciser les propos (**clip 4**).
- Il interroge les élèves à tour de rôle et encourage toutes les réponses, même imparfaites (**clip 5**).
- Il reformule systématiquement les propositions, en articulant, en corrigeant la syntaxe, en utilisant un vocabulaire précis ou en enrichissant les propos.
- En cas d'erreur, il questionne l'élève et décompose la tâche pour lui permettre de progresser (**clip 6**).



*Dis-moi, quelle est la famille représentée sur ta carte ?*



*Les bateaux !*



*Oui, c'est bien.*

*Et toi ?*



*Les animaux !*



*Tu as raison, ce sont des animaux mais regarde sur ces autres cartes, qu'est-ce qu'il y a ?*



*Aussi des animaux.*



*Est-ce que ce sont les mêmes ?*



*Non.*



*Alors regarde bien, tu as la famille des animaux qui vivent où ?*



*Ah oui ! C'est les animaux de la ferme !*



# Compréhension de la langue

Les séances, organisées en MS, GS, CP et CE (si l'entraînement n'a pas pu être terminé l'année précédente) permettent de travailler la compréhension du langage écrit à partir de petites situations problèmes à l'oral.

Le but n'est jamais directement de trouver la bonne réponse mais de permettre aux élèves de réfléchir, d'échanger, de justifier, afin d'apprendre à contrôler leur compréhension.



## Des vidéos pour se former

Retrouvez les 7 clips vidéos et l'analyse de cette séance de compréhension sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant débute par un rappel de la séance précédente, donne l'objectif et explique aux élèves ce qu'ils doivent mobiliser pour réussir (**clip 1**).
- Après une consigne claire et explicite, il les laisse réfléchir individuellement (**clip 2**).
- Lorsqu'il sollicite les élèves, il ne se contente jamais d'une première réponse, même juste. Il les questionne pour leur faire préciser ou justifier leurs propos, les encourage et reformule leurs réponses (**clip 3**).
- Il anime les échanges en revenant régulièrement au texte écrit, jusqu'à ce que la réponse fasse consensus (**clip 4**).
- Il adapte ses sollicitations aux réponses des élèves et, si besoin, approfondit, fait préciser et reformule. Ainsi, par exemple, il rend visibles et explicites les «petits mots» utiles pour la compréhension (**clip 5**) ou les procédures facilitant les activités de déduction (**clip 6**).
- En fin de séance, il recentre l'attention de ses élèves (**clip 7**).



*Abel aura mal au ventre  
s'il continue à manger  
des mûres.*



*Et pourquoi ?*

*C'est la carte où Abel  
a mal au ventre !*



*Parce que tu dis que  
Abel il a mal au ventre.*



*Écoute bien : Abel  
aura mal au ventre.*

*Est-ce qu'il a déjà mal au ventre ou  
il aura mal au ventre tout à l'heure ?*



*Tout à l'heure !*



*Et oui !*

*Comment dirais-tu s'il avait  
mal au ventre maintenant ?*

*Abel a mal au ventre.*



*Et oui, quand on dit Abel aura mal au ventre, cela  
veut dire qu'il n'a pas encore mal au ventre.*

*Tu nous montres la bonne image ?*



## **⚡ GESTES PS/MS ⚡**

# Discrimination auditive

Les séances, organisées dès la fin de la PS, permettent dans un premier temps d'apprendre à écouter et à discriminer des bruits familiers puis, en fin de MS, de repérer les sons de la langue.

Il ne s'agit pas d'apprendre des listes de bruits ou de syllabes mais de proposer des activités ludiques centrées sur l'écoute et l'attention.



### **Des vidéos pour se former**

Retrouvez les 5 clips vidéos et l'analyse de cette séance de discrimination auditive sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant débute chaque séance en distribuant le matériel. Puis il donne la consigne et propose un exemple (**clip 1**).
- Les séances demandent calme et concentration, l'enseignant veille donc à ce que les élèves soient en situation d'écoute attentive (**clip 2**).
- Chaque proposition est validée par le groupe.
- L'enseignant veille à la bonne utilisation du matériel. Si nécessaire, il questionne les élèves pour comprendre d'où vient l'erreur (**clip 3**).
- Les séances de discrimination des sons de la langue sont conduites comme les séances de phonologie. L'enseignant donne clairement l'objectif, la consigne et un exemple puis interroge les élèves à tour de rôle en les encourageant.
- Il rappelle la consigne avec exigence et bienveillance (**clip 4**). Si l'attention se relâche, il recentre rapidement les élèves sur la tâche (**clip 5**).



*Je vais dire un mot, tu devras le répéter en séparant bien les syllabes.*

*Lapin*

*La...pin*



*Oui !*

*Voici un autre mot : bandeau.*

*Ban... deau*



*Bien !*

*À toi : papier.*

*Pa... pier*



*C'est bien !*

*À toi : canard.*



*Écoute bien :*

*ca...nard.*

*Ca... nard*



*Oui ! Tu as réussi !*



## ⚡ GESTES GS/CP ⚡

# Conscience phonologique

Les séances, organisées en GS et au CP, permettent de développer le niveau de conscience phonologique des élèves.

Le but n'est pas de multiplier les exercices mais de proposer des activités simples et répétitives afin d'automatiser les procédures de reconnaissance et de manipulation de phonèmes.



### Des vidéos pour se former

Retrouvez les 6 clips vidéos et l'analyse de cette séance de phonologie sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant débute par un rappel de la séance précédente, annonce l'objectif et donne la consigne de façon claire et explicite (**clip 1**).

- Le travail se fait dans le silence et la concentration. L'enseignant interroge les élèves à tour de rôle dans un climat bienveillant (**clip 2**).

- Il facilite la réussite des élèves en leur proposant d'associer le geste à la parole grâce à du matériel adapté (**clip 3**).

- Chaque compétence est travaillée selon plusieurs modalités.

- L'enseignant concentre les élèves sur la tâche en utilisant une gestuelle et un rythme lui permettant de se passer totalement de parler, les élèves ne sont donc pas distraits (**clip 4**).

- Il laisse à chacun le temps de réfléchir et de répondre, étaye son raisonnement et l'accompagne dans la réussite (**clip 5**).

- En fin de séance, il propose aux élèves de verbaliser ce qu'ils ont appris (**clip 6**).



**À toi maintenant !**

**Palais**



**Non, écoute bien : pa...lais.**

**Tu dois enlever la première syllabe.**

**Répète après moi : pa...lais.**



**Maintenant tu enlèves la première syllabe il reste ...**



**Tu enlèves la première syllabe pa et tu dis la syllabe qui reste.**



**Oui c'est bien !**

**Tu nous montres la carte ?**





## ⚡ GESTES GS ⚡

# Code alphabétique

Les séances, organisées en GS, permettent aux élèves d'apprendre à connaître les lettres de l'alphabet, leur nom, leur son et leur écriture.

Le but n'est pas d'apprendre à lire précocement mais d'automatiser la reconnaissance des lettres pour faciliter l'apprentissage de la lecture au CP.



### Des vidéos pour se former

Retrouvez les 6 clips vidéos et l'analyse de cette séance de code alphabétique sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant débute par un rappel des lettres connues puis annonce l'objectif de la séance (**clip 1**) et présente la nouvelle lettre (**clip 2**).
- Les séances sont structurées et explicites. L'enseignant alterne des temps de décodage et d'encodage au cours d'une même séance (**clip 3**) et travaille chaque lettre selon les trois mémoires, visuelle, auditive et motrice.
- Il accompagne le geste d'écriture en verbalisant le tracé de la lettre sur un espace orienté (**clip 4**).
- Pour faciliter la réussite de chacun, il explicite les procédures de travail (**clip 5**) et propose si nécessaire une aide personnalisée (**clip 6**).
- Il encourage et valorise les essais, et donne à chaque élève, le temps de réfléchir et de répondre (**clip 7**).
- Il est attentif à tous les élèves et les accompagne individuellement pour les faire progresser (**clip 8**).
- Il clôt chaque séance en revenant sur les lettres travaillées.



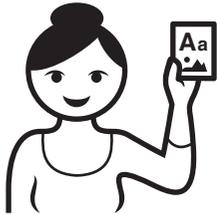
**Bien ! Maintenant je voudrais la lettre qui fait le son /l/.**

**Montrez-là.**



**Est-ce que vous êtes tous d'accord ?**

**Non ! Sarah elle a montré le A.**

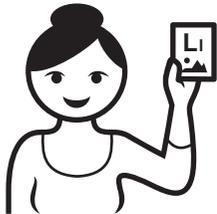


**Regarde Sarah :**

**A - âne - /a/.**

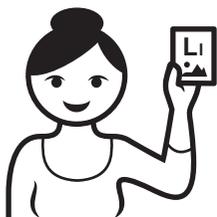


**J'ai demandé la lettre qui fait le son /l/. Tu peux me la montrer ?**



**Oui !!!**

**Regardez la carte.**



**On dit tous ensemble :  
L - Loup - /l/.**

**L - Loup - /l/**





## ⚡ GESTES CP/CE ⚡

# Décodage & encodage

Les séances, organisées au CP et au CE, permettent aux élèves d'apprendre à décoder de façon automatique les graphèmes, syllabes et mots les plus fréquents.

Le but n'est pas de travailler la lecture dans sa globalité mais d'automatiser progressivement les procédures d'identification des mots.



### Des vidéos pour se former

Retrouvez les 9 clips vidéos et l'analyse de cette séance de décodage et encodage sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant débute la séance par un rappel des lettres connues (**clip 1**) puis annonce l'objectif et présente le nouveau graphème.
- Les séances sont structurées et explicites. Au cours d'une même séance, l'enseignant varie les supports de lecture (**clip 2**) et alterne des temps de décodage et d'encodage (**clip 3**).
- Les élèves sont systématiquement interrogés à tour de rôle, sans une parole de trop afin de favoriser leur concentration (**clip 4**).
- Le climat est bienveillant, l'enseignant observe les procédures de chaque élève et facilite la réussite de tous.
- En cas d'erreur, il décompose la tâche (**clip 5**), avant de faire lire une phrase ou un texte. Il anticipe les erreurs de lecture en explicitant les difficultés (**clip 6**).
- Il donne clairement les consignes de travail (**clip 7**) et apporte une aide individualisée et adaptée (**clip 8**).
- Chaque erreur relevée doit permettre à l'élève de progresser (**clip 9**).



***Vous allez bien observer ce mot, puis je le cacherai et vous devrez l'écrire sans modèle.***

***Qui peut le lire ?***

***Bateau !***



***Oui, c'est le mot bateau. Regardez bien comment il s'écrit.***

***Qu'est ce qu'il a de particulier ?***

***Le /o/ s'écrit eau.***



***Oui, le son /o/ s'écrit EAU. Maintenant je cache le mot et vous l'écrivez.***

***Paul, tu me dis la première syllabe de bateau ?***

***ba***



***Oui, donc tu commences à écrire ba.***

***Maintenant écoute bien : ba...teau. Qu'est ce qu'il faut que tu écrives ?***

***teau***



***Tu te souviens que ce /o/ est spécial ?***



## ⚡ GESTES CP/CE/CM ⚡

# Fluence de lecture

Les séances, organisées au CP et au CE, permettent aux élèves d'apprendre à lire avec vitesse et précision.

Le but n'est pas de travailler directement sur la compréhension de texte mais plutôt d'automatiser les procédures d'identification des mots afin d'augmenter la vitesse de lecture et de faciliter ainsi la compréhension.



### Des vidéos pour se former

Retrouvez les 6 clips vidéos et l'analyse de cette séance de fluence sur [www.editions-cigale.com/blog](http://www.editions-cigale.com/blog), ou directement sur votre mobile en scannant le QRcode en haut de cette page.

- L'enseignant débute la séance par une première lecture du texte (**clip 1**). La démarche utilisée est répétitive. La première lecture permet d'anticiper et d'explicitier la lecture des mots difficiles.

- Une seconde lecture par l'enseignant permet de vérifier que les élèves ont compris le sens de l'histoire (**clip 2**) et d'expliquer le sens de certains mots (**clip 3**). Chaque problème soulevé est pris au sérieux, sans jugement, et tout est expliqué avant la lecture par les élèves.
- Chacun, à tour de rôle lit ensuite une première fois le texte. La lecture dure une minute puis tous reviennent sur les erreurs de décodage (**clip 4**).
- L'enseignant veille à ce que ce temps d'explicitation permette à l'élève de progresser (**clip 5**) et à ses camarades d'anticiper la difficulté avant de lire une nouvelle fois le texte.
- En fin de séance, l'enseignant encourage chaque élève en lui montrant la mesure de ses progrès (**clip 6**).



*Alors, avez-vous des remarques sur la lecture d'Enzo ?*

*Il a dit AGUILE au lieu de AGILE.*



*Enzo, dans AGILE, tu as vu, il y a un G et juste à côté un I. Dans ce cas là le G se prononce /j/. Le mot se lit /a/j/i/l/.*

*Relis ce mot encore une fois.*

**AGILE**



*Avez vous entendu comment j'ai regroupé les mots dans la dernière phrase ?*



*« Il est déjà très agile »*

*« en cas de chute »*

*« il retombe toujours sur ses pattes »*



*Regrouper les mots de cette manière permet de mieux comprendre.*

# Lecture d'albums

Les séances, organisées en GS, au CP et au CE, permettent aux élèves de développer leurs capacités d'expression et de compréhension de l'implicite, à partir d'une œuvre adaptée.

Les lectures à voix haute, fluides et expressives, proposées par l'enseignant, facilitent l'accès à la compréhension et montrent le modèle du lecteur expert.

Elles impliquent et motivent les élèves et facilitent l'acquisition du lexique et des formes syntaxiques spécifiques de l'écrit.

Dans les échanges qui suivent ces lectures, les élèves argumentent sur les relations de cause à effet et sur l'évolution des personnages pour construire une interprétation commune du texte.



## **Ce que doit faire l'enseignant**

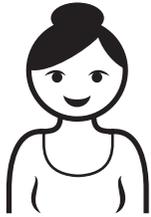
- L'enseignant aide les élèves à s'exprimer en les questionnant, en les encourageant à parler et en reformulant leurs réponses.

- Pour chaque passage, l'enseignant pose une question générale puis distribue la parole pour permettre à chacun de s'exprimer, sans intervenir sur la justesse des interventions.

- Progressivement, il commence à poser des questions plus précises, en animant les échanges de façon à permettre à chacun de réagir aux propos de ses camarades.

- Lors de ces échanges, il 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. Ce recours au texte permet aussi de montrer aux élèves les fonctions de l'écrit.

- Il relance les échanges pour mettre en évidence les relations de cause à effet et les reformuler. Lorsque les élèves ne savent pas répondre, il précise la question en revenant aux faits, puis questionne pas à pas pour permettre aux élèves de passer des faits (décrits dans le texte ou illustrés) à la compréhension de l'implicite.



*Au début de l'histoire, vous vous souvenez ce que dit la marâtre à son mari ?*

*Elle dit « On va abandonner les enfants dans la forêt. »*



*Et alors, est-ce qu'elle les abandonne ?*

*Oui !*



*Comment savez-vous qu'elle les abandonne ?*

*Là, sur le dessin, c'est la nuit et ils sont tout seuls.*



*On les voit qui dorment.*



*Et on voit pas les parents.*



*Vous avez bien compris que la marâtre les abandonne dans la forêt.*

# Mallette de l'établissement

Les entraînements de la Cigale permettent de mettre en œuvre un enseignement explicite, structuré et individualisé de l'ensemble des habiletés langagières nécessaires à l'apprentissage de la lecture dans des situations ordinaires de classe.

Ils fournissent aux équipes un ensemble d'outils cohérents, complémentaires et prêts à l'emploi, avec des modalités didactiques précises qui répondent à l'hétérogénéité des besoins grâce à des activités progressives en petits groupes homogènes.

Leur vocation est de centrer l'attention des élèves, dès leur plus jeune âge, sur les dimensions sémantiques, syntaxiques et sonores de la langue, sur ses relations avec le code alphabétique et de rendre visibles à l'oral les propriétés du langage écrit que la conversation ne permet pas d'appréhender.

De cette manière, ils fournissent aux enfants les procédures nécessaires pour analyser le langage, tant du point de vue du sens que de celui du code.

Intégrés à l'organisation pédagogique de la classe, en complément des méthodes de lecture et de l'acculturation au texte

à travers les lectures d'albums, ils représentent des instruments efficaces pour mettre en œuvre un enseignement réussi du langage, capable d'aider les enfants – surtout les plus fragiles – à rentrer efficacement dans l'apprentissage de la lecture.



## Produits

Des outils pédagogiques cohérents et complémentaires, pour construire un dispositif d'entraînement adapté aux besoins des élèves.

[www.editions-cigale.com/catalogue](http://www.editions-cigale.com/catalogue)



## Ressources

Des contenus pédagogiques gratuits à télécharger et à imprimer pour compléter les outils et faciliter leur mise en œuvre en classe.

[www.editions-cigale.com/cressources](http://www.editions-cigale.com/cressources)

M m

N n



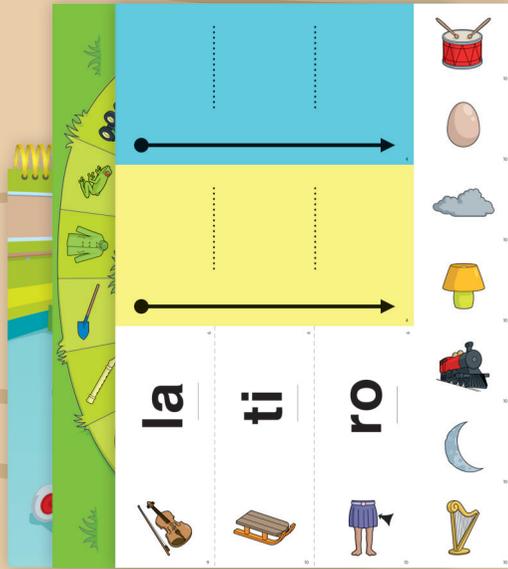
Code  
alphabétique



GS

pedagogique





## PRODUITS



### **Guides**

Des programmations de séances prêtes à l'emploi et des conseils pratiques pour mener les entraînements.

### **Supports**

Des textes, des cartes-lettres et des cartes-images de différents formats à manipuler pendant les séances.

### **Albums**

Des histoires riches et complexes (avec guide d'exploitation) pour animer les séances de lecture en petits groupes.

### **Fiches**

Des activités pour réinvestir le contenu des séances et faire travailler les élèves en autonomie pendant les séances.

### **Aides**

Des supports à mettre à disposition des élèves pendant les séances ou après pour consolider les apprentissages.

### **Ateliers**

Des activités complémentaires, ludiques et faciles à mettre en œuvre dans les activités quotidiennes de classe.

## **⚡ EQUIPEMENT ⚡**



# Produits

Les produits suivants sont indispensables à la mise en œuvre du dispositif d'entraînement dans chaque classe. Par souci d'économie ils peuvent être mutualisés au niveau de l'école.

<b>Niveau</b>	<b>Compétence</b>	<b>Nom/nature</b>
TPS/PS	Vocabulaire	Guide Langage & vocabulaire
TPS/PS	Vocabulaire	Imagier Parler Bambin
TPS/PS	Vocabulaire	Jeux Parler Bambin
PS	Attention	Guide + supports Discrimination auditive
MS	Attention	Guide + supports Discrimination auditive
MS	Compréhension	Guide + Supports Compréhension
MS	Vocabulaire	Guide + supports Langage & vocabulaire
GS	Phonologie	Guide + supports Conscience phonologique
GS	Compréhension	Guide + Supports Compréhension
GS	Vocabulaire	Guide + supports Langage & vocabulaire
GS	Compréhension	Album + guide + livres La soupe aux cailloux
GS	Code	Guide + supports Code alphabétique
CP	Phonologie	Guide + supports Conscience phonologique
CP	Compréhension	Guide & Supports Compréhension
CP	Code	Guide Décodage vol.1 + supports Décodage
CP	Code	Guide Décodage vol.2 + supports Décodage
CP	Fluence	Guide Fluence de lecture vol.1
CP	Compréhension	Album + guide + livres Marlaguette
CP	Compréhension	Album + guide + livres Hansel et Gretel
CE	Code	Guide Décodage vol.2 + supports Décodage
CE	Fluence	Guide Fluence de lecture vol. 2

CE	Compréhension	Guide & Supports Compréhension *
CE	Compréhension	Album + guide + livres Hansel et Gretel *
CM	Fluence	Guide Fluence de lecture vol. 2

Les produits suivants facilitent la mise en œuvre du dispositif. Ils permettent aux élèves de s'exercer seuls pendant que l'enseignant anime les séances d'entraînement.

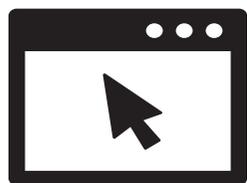
Niveau	Compétence	Nom/nature
MS	Vocabulaire	Fiches Catégorisation
GS	Vocabulaire	Fiches Phonologie
GS	Phonologie	Fiches Phonologie
CP	Code	Fiches Combinatoire
CP	Code	Atelier Copie

Les produits suivants améliorent l'efficacité du dispositif. Ils permettent d'aider les élèves pendant les séances et/ou de consolider leurs acquisitions après les séances.

Niveau	Compétence	Nom/nature
PS	Vocabulaire	Ateliers Langage
MS	Vocabulaire	Ateliers Langage
MS	Vocabulaire	Aides Catégorisation (affiches & albums)
GS	Vocabulaire	Ateliers Langage
GS	Vocabulaire	Aides Catégorisation (affiches & albums)
GS	Phonologie	Aides Phonologie (affiches & albums)
GS	Code	Atelier Grapho-logic
GS/CP	Code	Aides Lecture (affiches)
CP	Code	Atelier Ortho-logic
CP/CE	Code	Aides Lecture (affiches & albums)
CP/CE	Code	Atelier Ortho-logic

\* Ces séances peuvent être proposés aux élèves de CE si ils ne les ont pas suivies ou terminées au CP.

**[www.editions-cigale.com/catalogue](http://www.editions-cigale.com/catalogue)**



# Ressources

Les ressources suivantes complètent ce guide et permettent de construire un dispositif d'entraînement adapté aux besoins des élèves et aux objectifs pédagogiques.

<b>Niveau</b>	<b>Compétence</b>	<b>Nom/Type</b>
Tous niveaux	Toutes compétences	La réduction des inégalités (théorie)
TPS/PS	Toutes compétences	Exemple organisation semaine
TPS/PS	Vocabulaire	Mémo Langage ATSEM
PS/MS	Attention	Dispositif Discrimination auditive
MS	Toutes compétences	Exemple organisation semaine
MS	Compréhension	Dispositif Compréhension de la langue
MS	Vocabulaire	Dispositif Langage & vocabulaire
GS	Toutes compétences	Exemple organisation semaine
GS	Compréhension	Dispositif Compréhension de la langue
GS	Vocabulaire	Dispositif Langage & vocabulaire
GS	Phonologie	Dispositif Conscience phonologique
GS	Code	Dispositif Code alphabétique
CP	Toutes compétences	Exemple organisation semaine
CP	Compréhension	Dispositif Compréhension de la langue
CP	Phonologie	Dispositif Conscience phonologique
CP	Code	Dispositif Décodage vol.1
CP/CE	Code	Dispositif Décodage vol.2
CP/CE	Fluence	Dispositif Fluence vol.1
CE	Toutes compétences	Exemple organisation semaine
CE	Fluence	Dispositif Fluence vol.2
CM	Fluence	Dispositif Fluence vol.3

Les ressources suivantes complètent les guides d'entraînement. Elles permettent de constituer des groupes homogènes pour les séances et de suivre les progrès.

<b>Niveau</b>	<b>Compétence</b>	<b>Nom/Type</b>
MS	Compréhension	Test évaluation
MS	Vocabulaire	Test évaluation
GS	Compréhension	Test évaluation
GS	Vocabulaire	Test évaluation
GS	Phonologie	Test évaluation
CP	Phonologie	Test évaluation
CP	Compréhension	Test évaluation
CP	Toutes compétences	OURA CP ( <a href="http://www.cognisciences.com">http://www.cognisciences.com</a> )
CE/CM	Fluence	Test évaluation
CP/CE/CM	Fluence	Calcul des scores

Les ressources suivantes complètent les guides d'entraînement. Elles permettent d'imprimer des jeux de supports supplémentaires ou de remplacer des cartes manquantes.

<b>Niveau</b>	<b>Compétence</b>	<b>Nom/nature</b>
PS/MS	Attention	Supports Discrimination auditive
MS	Compréhension	Supports Compréhension de la langue
MS	Vocabulaire	Supports Langage & vocabulaire
MS/GS	Vocabulaire	Liste des items
GS	Vocabulaire	Supports Langage & vocabulaire
GS	Compréhension	Supports Compréhension de la langue
GS	Phonologie	Supports Conscience phonologique
GS	Code	Supports Code alphabétique
CP	Compréhension	Supports Compréhension de la langue
CP	Phonologie	Supports Conscience phonologique
CP/CE	Code	Supports Décodage

**[www.editions-cigale.com/ressources](http://www.editions-cigale.com/ressources)**

# L'acquisition du langage

**Michel Zorman**

**Médecin de santé publique**

Le langage est ce qui caractérise et différencie le mieux l'espèce humaine de toutes les autres. Dans « La plus belle histoire de l'homme », André Langaney définit l'Homme par le langage : « En fait ce qui distingue vraiment notre espèce des autres, c'est notre langage : nous sommes capables de combiner des mots selon une grammaire pour construire des phrases, et celles-ci acquièrent alors un sens supérieur à ce que donnerait la simple addition des mots entre eux. C'est un langage à double articulation des mots et des sens. Seul les humains sont capables de communiquer des informations de cette manière. »

Pendant plus d'un siècle, on a présenté l'acquisition du langage comme le produit exclusif de l'imitation et de l'apprentissage. De nombreux travaux ont infirmé, par la suite, cette hypothèse. Les différentes étapes de l'acquisition du langage apparaissent chez tous les enfants normaux à des âges semblables et les étapes de développement

présentent une grande régularité. On constate aussi une spécificité du développement verbal qui se caractérise par sa relative indépendance vis-à-vis du développement moteur et intellectuel. Les retards ou troubles de langage se rencontrent fréquemment chez des enfants présentant un développement moteur et intellectuel normal.

## **Développement du langage : neurobiologie et environnement**

Quelles que soient la langue et la culture, le dispositif linguistique est en place dès l'âge de 3 ans, réglé par une horloge biologique présente avant la naissance. Il faut cependant nuancer ce propos : l'acquisition du langage est un processus interactif qui dépend de l'environnement linguistique, de la place de la langue dans la communication interindividuelle, de la variabilité des langues et du tempérament spécifique de chaque

individu. S'il y a des régularités liées à la maturation des structures innées, il y a aussi une marge liée aux possibilités de choix, à l'imagination, à la créativité accordées à l'espèce humaine. Les connaissances actuelles brièvement résumées permettent de situer la fin de la période sensible de l'acquisition du langage entre 7 ans et 9 ans, délai au-delà duquel le cerveau semble avoir perdu sa plasticité pour les compétences linguistiques.

### **La plasticité du cerveau : certaines compétences langagières s'acquièrent précocement**

De nombreux arguments témoignent de l'existence d'une période limitée dans le temps, au-delà de laquelle l'acquisition d'une langue ne pourrait plus se faire avec la même facilité. Pour déterminer cette période sensible, il n'est pas envisageable, bien évidemment, de faire des expériences sur des enfants en les privant d'environnement langagier. Mais l'étude d'adultes et d'enfants atteints de lésions traumatiques unilatérales (l'aire du langage se situe principalement dans l'hémisphère gauche du cerveau) permet de constater chez l'enfant de plus de 10 ans des séquelles comparables à celles de l'adulte en matière de langage alors que, chez l'enfant de moins de 6 ans, on constate une récupération active et assez bonne.

Cette notion de plasticité cérébrale a été introduite par des éthologistes travaillant sur différentes espèces animales. Depuis les travaux de Torsten Wiesel et

de David Hubel dans les années 1960, couronnés par un prix Nobel en 1981, la plasticité développementale s'est imposée comme modèle d'étude des dysfonctionnements des systèmes perceptifs immatures. Par exemple, ces auteurs ont montré qu'une brève privation d'expérience visuelle chez le chaton, par suture des paupières, survenant lors d'une période critique située entre la quatrième semaine et le quatrième mois après la naissance, conduit à des modifications du système visuel lorsqu'il devient adulte, amenant une cécité sans modification des organes sensoriels.

Par ailleurs, le journal *Le Monde* du 2 août 1999 titrait en page une : « Une étude souligne la prédominance de l'acquis sur l'inné. » Il s'agissait d'un article d'une revue prestigieuse *Proceeding of National Academy of Sciences* relatant les travaux de l'équipe d'épidémiologie génétique de l'Inserm de Michel Dyume. Ces chercheurs ont suivi des enfants adoptés tardivement (entre 4 et 6 ans) après avoir vécu dans des milieux très défavorables (maltraitance, négligence éducative). Au moment de leur adoption, leur Quotient Intellectuel (QI) était à la limite de la déficience mentale (de 85 à 65, ce qui correspond à 7 % de la population). Ces enfants ont obtenu, sept à dix ans plus tard, des résultats notablement plus élevés. L'augmentation de leurs performances cognitives est observée, quel que soit le niveau socio-économique de la famille d'adoption. Plus ce niveau est élevé et plus l'écart entre le QI de départ et celui constaté

à l'adolescence est important. Dans les familles à faible niveau socio-économique, le gain (du QI) des enfants est en moyenne de 8 points alors qu'il est de 19 points pour ceux qui ont été adoptés par des familles à haut niveau socio-économique (ces enfants retrouvant un QI proche de la moyenne).

Ces auteurs constatent également que ces gains ne sont pas homogènes dans tous les domaines et que le niveau de langage (QI verbal) en particulier se récupère moins bien que la pensée logique et la vitesse de repérage dans l'espace (QI de performance). Par contre, ils constatent que pour les enfants ayant vécu dans des milieux très défavorables mais qui ont été adoptés avant 1 an et demi, le niveau de gain est homogène pour le langage et les autres capacités cognitives.

Une première période sensible, entre 2 et 4 ans, correspondant à la phase de développement rapide du langage, semble être déterminante et implique d'être particulièrement attentif aux interactions langagières. La fin des périodes sensibles d'acquisition du langage se situe au plus tard vers 9 ans.

### **Les grandes étapes de l'acquisition du langage**

Grâce à ses compétences cognitives déjà très sophistiquées, le nourrisson peut percevoir les sons qui constituent la parole. Il peut non seulement entendre les sons de la parole, mais aussi les extraire, les reconnaître, les organiser, les analyser. Les chercheurs ont montré que, dès sa

naissance, le bébé discrimine et classe les sons de la parole. Par exemple, il différencie les syllabes sourdes /pa/-/ba/ et sonores /ti/-/di/, il distingue des mots bisyllabiques et trisyllabiques, même si la durée de séquence de perception est la même.

La prosodie (intonation, insistance sur certains segments sonores du mot) est très importante pour le bébé ; il préfère la voix de sa mère à celle d'une autre personne. Il est très sensible aux communications verbales de son environnement. Dès la fin du premier mois, il peut distinguer les intonations, les débits de parole, les mélodies et les interpréter (compliments, réprimandes, engagements à jouer). Très vite, le langage est, de toutes les stimulations, celle qui mobilise le plus son attention. Quelles que soient la langue ou la culture, les mères parlent à leur bébé en faisant des énoncés courts, en augmentant les contrastes entre les tonalités aiguës et graves, en insistant plus longuement sur les voyelles, en ralentissant leur débit de parole, en marquant les silences entre les mots, en faisant des mimiques.

Le nouveau-né n'est donc pas "l'ardoise vierge" d'Aristote, il discrimine et catégorise les sons des langues, il est sensible aux voix et aux caractéristiques prosodiques de sa langue maternelle.

### **L'acquisition des sons de la langue**

Très tôt le nourrisson se prépare à parler. À la naissance et dans les premières semaines, tous les bébés du monde,

## LANGAGE



### 3 à 6 mois

Il commence à communiquer  
et à exprimer ses émotions.  
Il vocalise.



### 6 à 12 mois

Il comprend des demandes  
et des phrases simples.  
Il babille.



### 12 à 18 mois

Il dit quelques mots et montre  
du doigt pour se faire  
comprendre.



### 18 à 24 mois

Il maîtrise beaucoup de mots  
et commence à s'exprimer  
en associant deux.



### 24 à 30 mois

Il raconte ce qu'il fait et répond  
à des questions simples. Il dit  
ses premières phrases.



### 30 à 36 mois

Il exprime ses besoins et  
participe à une conversation.  
Il fait ses premiers discours.

et quelle que soit la langue parlée autour d'eux, produisent les mêmes sons : les vocalises. Vocaliser est un des premiers comportements volontaires du bébé.

Vers 5 mois, il est capable de contrôler ses vocalises, il commence à pouvoir les interrompre à volonté. Aux /arrheu/ et /agueu/ succèdent des /awa/ /abwa/, et des voyelles isolées /aï/ /eï/ /ae/. Il pratique de nombreux jeux sonores, il s'exerce aux mouvements moteurs de la glotte, des lèvres et de la langue. Acquérir une langue suppose que l'on puisse associer les sons et le sens selon des règles phonologiques et syntaxiques de cette langue.

Lors des premiers mois, l'enfant a sélectionné les éléments sonores compatibles avec son environnement linguistique. Il commence à négliger les structures phonologiques non pertinentes.

À 6 mois, il a déjà sélectionné les sons présents dans sa langue et commence à produire les premières syllabes (consonne-voyelle). Il entre dans la phase appelée babillage. Elle est différente des premières vocalises car elle respecte les contraintes des syllabes de la langue maternelle.

Entre 7 et 10 mois, commencent les premiers babillages, suites de /ba/ suite de /be/ /dae/ (consonne-voyelle). À ce stade, on perçoit les différences de babillage en fonction de la langue maternelle (différences d'intonation, de façon de grouper les sons).

Vers 10-12 mois, les enfants se désintéressent des sons qui ne sont

pas présents phonologiquement dans leur langue maternelle, leur production s'oriente vers les voyelles, consonnes et syllabes utilisées dans cette langue.

Le bébé sourd profond de naissance vocalise comme les autres jusqu'à 5 mois environ. C'est au moment du babillage que les différences apparaissent : à partir de 7 mois ses vocalises diminuent et l'enfant ne produit que peu de sons.

Par contre, ceux qui bénéficient d'une communication dans le langage des signes franchissent les mêmes étapes que les autres enfants. Ainsi ces enfants sourds « babillent » manuellement vers 8 mois en produisant des unités gestuelles utilisées dans la langue des signes.

### **Quand comprend-il le sens des mots ?**

Pour distinguer les mots de l'onde acoustique continue de la parole, l'enfant se sert des indices prosodiques et de la construction phonémique (agencement des sons) des mots. En français, la limite entre les mots est marquée principalement par l'allongement des dernières syllabes et une montée de l'intonation à la fin du mot.

Certaines associations n'existent pas en français : par exemple, il n'y a pas de terminaison /lp/ de telle façon que "elle peut lire" /elpelir/ est segmenté par les Français après /el/ et non /elp/ ; dans d'autres langues, ce type de son existe.

La prosodie fournit aux enfants des possibilités de segmenter la parole, qui est continue, en unités de sens que sont

les mots.

Entre 1 an et 1 an et demi, les informations linguistiques variées recueillies dans la vie de tous les jours (phonétiques, prosodiques, syntaxiques, contextuelles) permettent à l'enfant de saisir le sens des mots. Mais, quand les mots ne s'insèrent pas dans un contexte communicatif habituel, il a du mal à les reconnaître, il a encore besoin d'indices redondants pour retrouver le sens des mots. À 1 an, dans son contexte habituel, l'enfant comprend entre 30 et 50 mots.

Les enfants déduisent assez rapidement que les mots nouveaux se réfèrent à de nouveaux objets ou actions et ils étendent leur signification à d'autres objets. Par exemple, si l'enfant connaît le mot « oreille », il peut montrer la sienne ou celle d'une autre personne et s'il voit pour la première fois un chat, il reconnaîtra son oreille. L'enfant doit deviner le sens des mots et des phrases.

Pour cela, il utilise sa connaissance du monde et l'aide des adultes qui l'entourent. La concordance d'indices extérieurs avec des indices linguistiques (phonétiques, prosodiques, sémantiques et syntaxiques) et les relations qu'il établit avec les adultes lui permettent de lier les mots aux choses, aux actions, aux sentiments.

Vers 1 an et demi, avant d'être capable de produire des phrases, il comprend des phrases relativement complexes. Progressivement, il pourra se passer de ces indices externes et se reposer sur l'analyse syntaxique de la phrase.

## Les premiers mots prononcés

L'acquisition des premiers mots est lente. Entre 12 et 18 mois, les enfants acquièrent en moyenne 50 mots. Les recherches tendent à montrer que le nombre de mots prononcés est variable d'un enfant à l'autre et qu'à cet âge il n'indique pas le niveau de langage. Ce qui est le plus significatif du développement du langage est ce que l'enfant est capable de comprendre. Ce constat renforce l'idée d'une dissociation entre compréhension et production : à cet âge, on doit être beaucoup plus attentif à des troubles de la compréhension qu'à ceux de la production.

Les premiers mots prononcés vers 10-12 mois mettent en évidence que le système phonologique de l'enfant est encore peu développé. Le « parlé bébé » se caractérise par des doublements ou des omissions de syllabes : /pinpin/ pour lapin, /toto/ pour auto, /ourte/ pour yaourt. Si la forme phonique n'est pas identique à celle de l'adulte, le signifié n'est pas non plus le nôtre. L'enfant a tendance à surgénéraliser un mot avec lequel il va désigner toute une gamme d'objets ou d'individus : /papa/ peut aussi bien désigner le père que toute personne adulte, /ouf-ouf/ un chien et tous les animaux.

Dès que l'enfant produit 60-70 mots (il est capable d'en comprendre 200), la vitesse d'acquisition du vocabulaire explose. Il apprend environ 10 mots par jour ; ceci implique une réorganisation du codage et de la reproduction des mots.

Le vocabulaire va s'organiser en lexique

phonologique. Si les premiers mots étaient enregistrés par leur prosodie et leur structure syllabique avec des traits saillants, puis appris à partir de leur forme sonore globale (patron sonore), l'enfant doit maintenant assimiler les règles et la combinatoire phonologiques de sa langue.

L'organisation des mots en lexique s'accompagne de l'organisation des sons en système phonologique. Dans la langue, le mot n'est pas une chose toute faite qui pourrait être reconnue et produite comme un tout. C'est une forme qu'il faut reconstruire et dont on doit connaître les règles de construction. Cette organisation se met en place autour de la deuxième année. L'enfant articule des sons sous forme de syllabes. Il a sélectionné les schémas phonétiques les plus fréquents dans sa langue et il connaît le système formel qui organise les sons de sa langue. Il va y adjoindre les formes grammaticales qui lui permettront de produire des phrases. Le développement de la syntaxe va s'appuyer sur cette grammaire phonologique.

Dans un premier temps, les anciens mots (ceux appris globalement en patrons sonores) peuvent continuer à être prononcés avec un parlé bébé alors que les nouveaux mots vont être prononcés par d'autres modalités d'association, de programmation et de fusion des phonèmes.

Ces différentes étapes (prosodie, phonétique, phonologie, grammaire) ont une confirmation dans le développement et la réorganisation neuronale du

cerveau. Jusqu'à 20 mois, les deux hémisphères cérébraux semblent avoir la même implication, la spécialisation n'apparaissant qu'à partir du 20<sup>e</sup> mois. C'est le cortex temporo-pariétal gauche qui est impliqué, à la fois dans l'encodage phonologique des mots et dans l'accès à une organisation lexicale incluant la classe grammaticale des mots.

### **Les premiers énoncés**

Entre 18 mois et 2 ans, l'enfant prononce ses premiers énoncés en associant deux mots « papa voiture », « parti maman », « encore lait », « bébé manger ». Pour réaliser ces phrases à deux mots, l'enfant repère et sélectionne quelques formes verbales utilisées par l'adulte et les réutilise dans ses propres productions. Les enfants de 2 ans utilisent une grammaire incomplète, mais déjà adaptée à leur langue. C'est sur elle que va se fonder le développement grammatical postérieur.

Les chercheurs ont montré qu'il y a une appréhension précoce des catégories grammaticales :

- Le bébé forme des concepts avant de parler.
- Il classe ses concepts et les mots qui les traduisent dans des catégories propres à sa langue.
- Il produit des énoncés selon les règles d'ordre de sa langue, et donc selon la syntaxe.

Les phrases des enfants de 20 à 24 mois ont déjà un ordre cohérent, non aléatoire. Les articles de genre sont assez nombreux (« est gentil le chat », « elle

mord la main »), le complément d'objet est toujours situé après le verbe (« je vois le chien »), dans les phrases négatives le « pas » suit le verbe (« non veux pas »). Ils n'utilisent pas toujours spontanément dans leurs énoncés les articles et les prépositions mais ils s'en servent cependant pour analyser et comprendre les phrases qu'ils entendent.

C'est à partir de cette grammaire incomplète, mais en adéquation avec la langue des adultes que se fonde le développement grammatical rapide qui caractérise la 3e année. Au cours de celle-ci, la longueur, la complexité et la variété des phrases de l'enfant augmentent très rapidement. Stephen Pinker (1) qualifie l'enfant de 3 ans de « grammairien génial ».

### **Les premières phrases**

Après les premiers énoncés associant deux mots, la production des premières phrases grammaticales constitue un moment très important. La production de ces premières phrases grammaticales présente de grandes caractéristiques. L'enfant fait des erreurs grammaticales assez typiques que l'on appelle surgénéralisation. Elles correspondent au développement du système langagier de l'enfant. Par exemple, l'enfant généralisera tous les participes passés des verbes se terminant par « endre » en /u/ « il a rendu » pour « il a pris ».

Cette surgénéralisation se fera aussi pour les participes passés en /é/ « il a metté » pour « il a mis ».

L'enfant peut aussi pour les noms créer

des mots nouveaux comme « le bonnet de moto » (casque) par référence au « bonnet de bain ». Ces erreurs caractéristiques témoignent que l'enfant n'apprend pas par imitation ou répétition du langage de l'adulte. Il analyse le langage et arrive à en déduire les règles d'organisation les plus fréquentes et il les applique dans de nouveaux contextes.

On constate que l'enfant commence à différencier ses intonations suivant que la phrase est déclarative, interrogative, impérative, donnant une fonction syntaxique à l'intonation. Il ordonne aussi les mots suivant l'ordre le plus fréquent dans sa langue, en français « sujet-verbe-complément d'objet ». Il conjugue les verbes.

À 3 ans et demi, l'enfant maîtrise les structures fondamentales de sa langue. Il s'exprime sans trop de fautes syntaxiques et morphologiques. Ses énoncés ont une longueur moyenne de 4 mots, il comprend les phrases contenant une proposition relative introduite par « qui ». L'apprentissage de la langue va continuer à se développer, l'étendue du vocabulaire va s'élargir, la compréhension va s'affiner jusqu'à la fin de sa scolarité.

### **Un environnement relationnel et linguistique favorable**

Pour faciliter les acquisitions de l'enfant, les adultes, et essentiellement la mère, adaptent constamment leur langage pour s'adresser à lui. La mère le fait depuis la naissance en adaptant sa prosodie, en plaçant les mots nouveaux en fin de

phrase. Ces modifications jouent un rôle facilitateur dans l'acquisition par l'enfant de sa langue maternelle.

Ces modifications du langage de la mère touchent différents domaines :

- Aspects phonologiques : élévation de la hauteur tonale, ralentissement du rythme, pauses allongées.
- Aspects sémantiques : augmentation de la fréquence des mots à référence concrète, réduction de la diversité du vocabulaire.
- Aspects syntaxiques : longueur moyenne des énoncés, juste un peu supérieure à celle de l'enfant, pas de complexité syntaxique, fréquence élevée des interrogatives, suivi des impératives et des déclaratives.
- Aspects fonctionnels : importance des requêtes d'information, d'action et de description. Redondance du discours, auto-répétitions, feed-back, répétitions des énoncés enfantins avec adjonctions et corrections explicites.

Ces adaptations, bien reconnues depuis une vingtaine d'années, peuvent prendre des formes différenciées selon les mères, les cultures ou les classes sociales.

Les chercheurs ont montré que les mères connaissent bien les possibilités langagières (production, compréhension) de leur enfant et s'y adaptent. Les parents se servent des feed-back de leurs enfants pour ajuster et réguler le langage qu'ils leur adressent.

L'attitude d'adaptation et de régulation de la mère met, dès sa naissance, l'enfant en situation d'apprendre sa langue à partir de relations interpersonnelles

affectives. Dans ces échanges, l'enfant est un partenaire actif, reconnu comme tel dans ses relations avec l'adulte dès les premiers jours. On constate que la mère interprète les comportements non-verbaux du bébé (pleurs, vocalises, mimiques) comme des répliques ayant la valeur d'échanges conversationnels.

## En conclusion

Les enfants qui ont bénéficié d'un milieu familial chaleureux et stimulant sur le plan linguistique, qui ont fréquenté l'école maternelle et qui n'ont aucun trouble sensoriel ou neuropsychologique, auront acquis à six ans les capacités linguistiques, sociales et cognitives nécessaires à l'apprentissage de la lecture :

- ils possèdent un vocabulaire suffisamment étendu,
- ils maîtrisent les structures syntaxiques les plus fréquentes de leur langue,
- ils connaissent les conventions sociales de l'usage de l'oral,
- ils ont acquis une pensée leur permettant d'analyser et de comprendre ce qui leur est dit ou lu,
- ils ont développé des compétences attentionnelles et de mémoire immédiate suffisantes pour retenir des phrases simples ou plusieurs mots.

Mais tous les enfants n'arrivent pas avec ces mêmes compétences à l'école : de nombreux enfants entrent à la maternelle avec un bagage linguistique très rudimentaire et peu organisé, sans connaître clairement la fonction du langage. Hors de toute

déficience (sensorielle, mentale), cela s'explique en grande partie par des différences de stimulations familiales et environnementales dans les domaines communicationnel et langagier.

Ce retard de langage peut être la conséquence des compétences langagières très limitées de la famille, du peu de place donnée à la communication orale, ou plus largement des interactions parents-enfant. La médiation de la mère, et plus largement des parents, est un élément important du développement des compétences langagières de l'enfant.

La période de 2 à 6 ans correspond à la phase de développement rapide des compétences phonologiques, du vocabulaire, des principes de la langue (grammaire implicite) et de la syntaxe qui s'acquièrent de façon progressive mais rapide. Cette période sensible d'acquisition du langage correspond aussi aux années de maternelle qui apparaissent, de ce fait, comme essentielles tout particulièrement pour les enfants qui n'ont pas la chance de bénéficier dans leur famille d'interaction et de stimulation langagières adaptées aux exigences scolaires.

L'école doit prendre en compte ces différences de niveau d'acquisition du langage oral pour que les enfants qui n'ont pas bénéficié d'un environnement linguistique favorable au sein de la famille puissent, par des activités linguistiques adaptées et en petit groupe, les acquérir à l'école dans les toutes premières années de maternelle.

***Michel Zorman était un spécialiste des troubles cognitifs de l'enfant. il a conçu de nombreux tests et outils pédagogiques. Il est à l'origine des programmes Parler et Parler Bambin, initiés en 2004 dans les écoles et les crèches de l'agglomération grenobloise.***

***Médecin de santé publique, Conseiller technique du Recteur de l'Académie, Consultant pour les troubles du langage au CHU et chercheur associé au du laboratoire Cognisciences de l'IUFM de Grenoble, il a été fait chevalier de l'ordre de la Légion d'honneur en 2012.***

# Bibliographie

- Adams, M.J. (1990). *Beginning to read : Thinking and learning about print*. Cambridge, MA, MIT Press.
- Bianco, M. (2015). *Du langage oral à la compréhension de l'écrit*. Presse universitaires de Grenoble.
- Bianco, M. (2016). Lire pour comprendre et apprendre: quoi de neuf ? *Rapport pour la préparation de la conférence de consensus sur la lecture*. CNESCO-IFE, Lyon, 16-17.
- Bianco, M. (2011). Pourquoi un enseignement explicite de la compréhension des textes écrits ? *Argos*, 48, pp. 26-30.
- Bianco, M. & Lima, L. (2015). *Enseigner la compréhension en lecture*. Paris. Hatier.
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L. & Doyen, A.L. (2012). Impact of early code-skills and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of research in reading*, 35(4), pp. 427-455.
- Billard C., Bertrans, D., Fluss, J. & Ziegler, J. (2009). Troubles d'apprentissage de la lecture : rôle des facteurs cognitifs, comportementaux et socio-économiques. *Développements*, 1, pp. 21-33.
- Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C., & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficultés de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3, 1-35.
- Bissonnette, S., Gauthier, C. & Richard, M. (2011). Comment enseigne-t-on dans les écoles efficaces ? Efficacité des écoles et des réformes. Collection formation et profession, Les presses de l'université de Laval.
- Bonthoux, F., Berger, C., & Blaye, A. (2004). Naissance et développement des concepts chez l'enfant. *Catégoriser pour comprendre*. Paris, Dunod. Chapitres d'ouvrages.

- Bonthoux, F. & Blaye, A. (2007). L'enfant et le monde des objets : Aspects du développement conceptuel. In A. Blaye, & P. Lemaire. (Eds.), *Le développement cognitif de l'enfant*, De Boeck, pp. 95-123.
- Boutin, G. & Garneau, J., (1993). La prévention de l'échec et de l'abandon scolaire : il faut commencer le plus tôt possible. Dossier professionnel, Le Centre d'apprentissage du Québec.
- Bressoux P. (1994). Les recherches sur les effets-écoles et les effets maîtres. *Revue Française de Pédagogie*, 108, pp. 91-137.
- Campbell, F. A.†, Pungello, E.P., Miller-Johnson, S., Burchinal, M., Ramey, C.T. (2001). The development of cognitive and academic abilities: Growth curves from an early childhood educational experiment. *Developmental Psychology*, 37(2), pp. 231-242.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X. & Tomblin, J.B.(1999). Language Basis of Reading and Reading Disabilities : Evidence From a Longitudinal Investigation. *Scientific studies of learning*, 3(4), Lawrence Erlbaum Associates, 1999, pp. 331-361.
- Dickinson, O.K. (1994). *Bridges to literacy. Children, families and schools*. Cambridge, MA. Blackwell Publishers.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghoub-Zadeh, Z. & Shanahan, T. (2001). Phonetic awareness instruction helps children learn to read : evidence from National Reading Panel's meta-analysis. *Reading research Quaterly*, 36 (3), pp.250-287.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential to learning to read words in English. In J. L. Metsala & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Paris. PUF.
- Gibert, F., Levasseur, J. & Pastor, J.M. (2004). La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire. Note Evaluation DEP, 04-10-2004.
- Goigoux, R. (2016). *Lire et écrire. Synthèse du rapport de recherche. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*. IFÉ, Lyon.
- Hall, M.S. & Burns, M.K. (2018). Meta-analysis of targeted small-group reading interventions. *Journal of school Psychology*, 66, 54-66

- King, R., Torgesen, J. (2004). Improving the effectiveness of reading instruction in one elementary school : a description of process. [http://www.fcrr.org/publications/publicationspdf/Hartsfield\\_chapter.pdf](http://www.fcrr.org/publications/publicationspdf/Hartsfield_chapter.pdf)
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial & Special Education*, 7(1), 6-10. <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Le normand, M.T., Parisse, C. & Cohen, H. (2008). Lexical diversity and productivity in French preschoolers : Developmental, Gender and Sociocultural factors. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 22, pp. 47-58.
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris. Odile Jacob.
- National Reading Panel (2000). Teaching Children to read. <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Observatoire National de la Lecture (1998). Apprendre à lire au cycle des apprentissages fondamentaux (GS, CP, CE1). Analyses, réflexions et propositions. Paris. Odile Jacob.
- Perfetti, C.A. (1985). Reading ability. New York, NY, US : Oxford University Press.
- Schweinhart L.J. & Weikart D.P. (1993). Success by empowerment : The high/Scope Perryschool study through age 27. *Young Children*, 49 (1), pp. 54-58.
- Schweinhart L.J. (2003). Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED475597.pdf>
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading : Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy ». *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-407.
- Suchaut B. (1996). Le temps scolaire : allocation et effets sur les acquisitions des élèves en grade section de maternelle et au cours préparatoire ». Thèse en Sciences de l'éducation, Dijon, Université de Bourgogne-IREDU.
- Torgesen J. (1998). Catch them before they fall, identification and assessment to prevent reading failure in young children. *American Educator*.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Rose, E., Lindamood, P., Conway, T., & Garvan, C. (1999). Preventing reading failure in young children with phonological processing disabilities: Group and individual responses to instruction. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 579-593.

- Vellutino, F.R., Scanlon, D.M., Sipay, E.R., Small, S.G., Pratt, A., Chen, R. & Denckla M.B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601-638.
- Zorman M. (2004). Décalage de développement du langage oral en grande section de maternelle des enfants issus de familles pauvres. Article Soumis.
- Zorman, M.<sup>†</sup>, Bressoux, P., Bianco, M., Lequette, C., Pouget, G. & Pourchet, M. (2015). PARLER : un dispositif pour prévenir les difficultés scolaires. *Revue Française de Pédagogie*, 193, 57-76.

Ce guide a été conçu pour les besoins du Programme Langage mené dans les écoles de Vaulx-en-Velin. La Cigale souhaite particulièrement remercier pour leur contribution :

**Maryse Bianco** (Université de Grenoble)

**Charlotte Dejaegher** (Université de Liège)

**Catherine De Martini** (IEN Vaulx-en-Velin 2)

**Audrey Luscher** (CPC Vaulx-en-Velin 1)

**Gaëlle Pavon** (CPC Vaulx-en-Velin 2)

**Patricia Schillings** (Université de Liège)

**Jean-Claude Seguy** (IEN Vaulx-en-Velin 1)



## **Les Éditions de la Cigale**

BP 91145 - 38023 Grenoble Cedex 1

Tél: 04 76 12 95 00 Fax: 04 76 12 95 01

Mail : [info@editions-cigale.com](mailto:info@editions-cigale.com)

Toute reproduction de ce document est interdite. Sa copie, par quelque procédé que ce soit, photocopie notamment, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi du 11 mars 1957 sur la protection du droit d'auteur.

ISBN 978-2-36361-293-9

© Les Éditions de la Cigale - Parution 09/2019

**[www.editions-cigale.com](http://www.editions-cigale.com)**



