

# 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

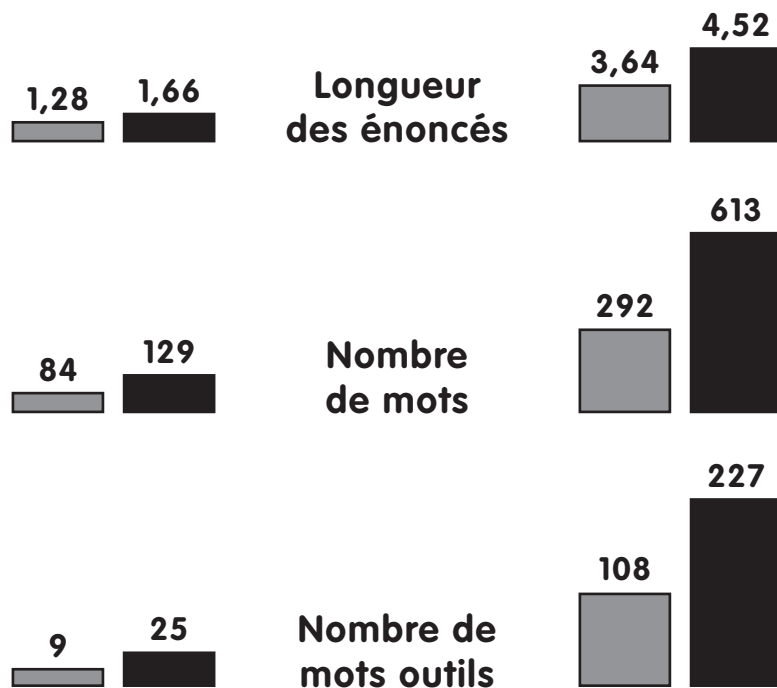
Le Normand, Paris & Cohen (2008)

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

24 Mois



48 Mois



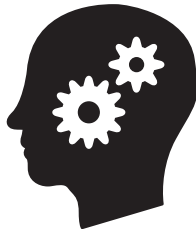
Familles  défavorisées  favorisées

---

## **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 à 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 oeuvre 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).

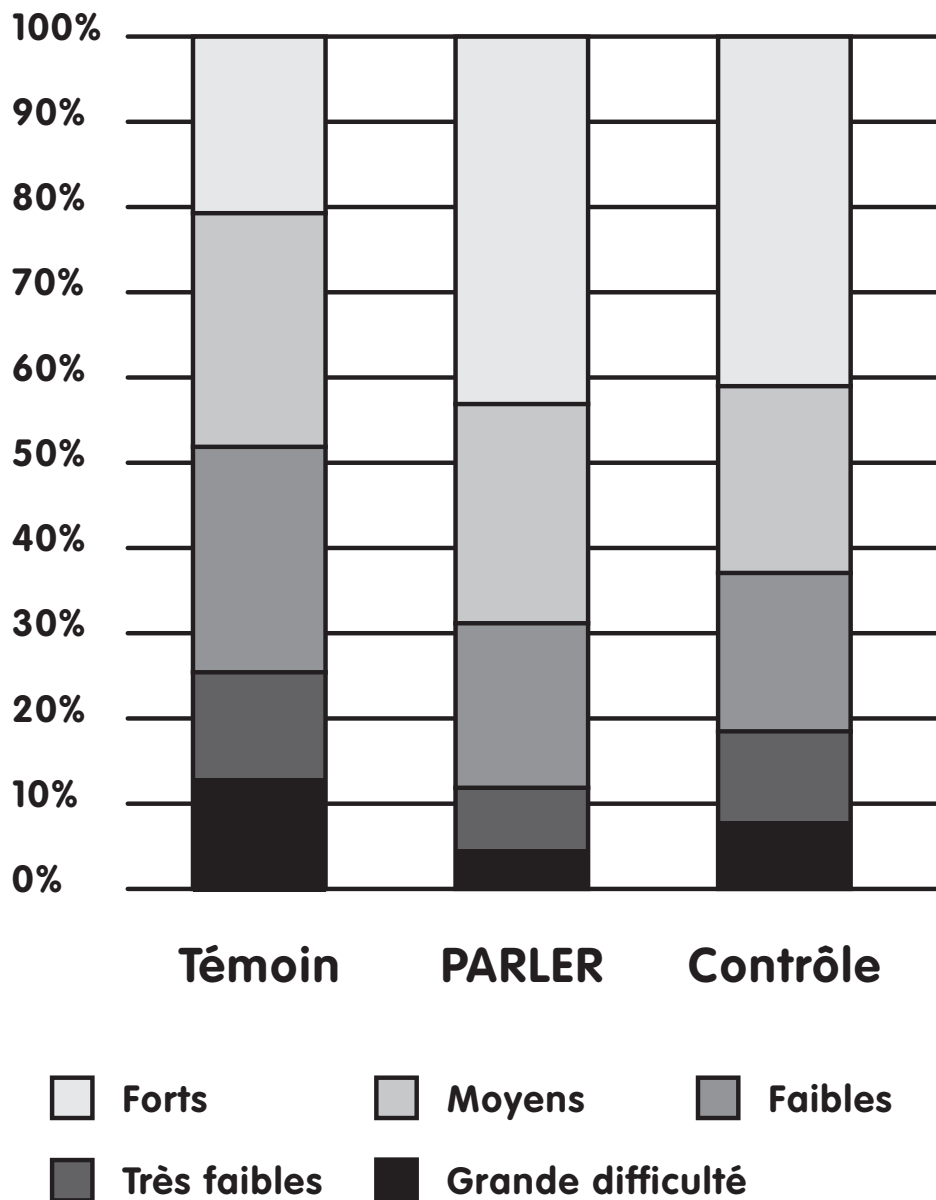
## **Conclusion**

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

## 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 oeuvre 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 oeuvre 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



# 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.<sup>†</sup>, 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 Quarterly*, 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)**