

Fort de France 2010



De l'oral à l'écrit Difficultés Troubles Réduire les inégalités

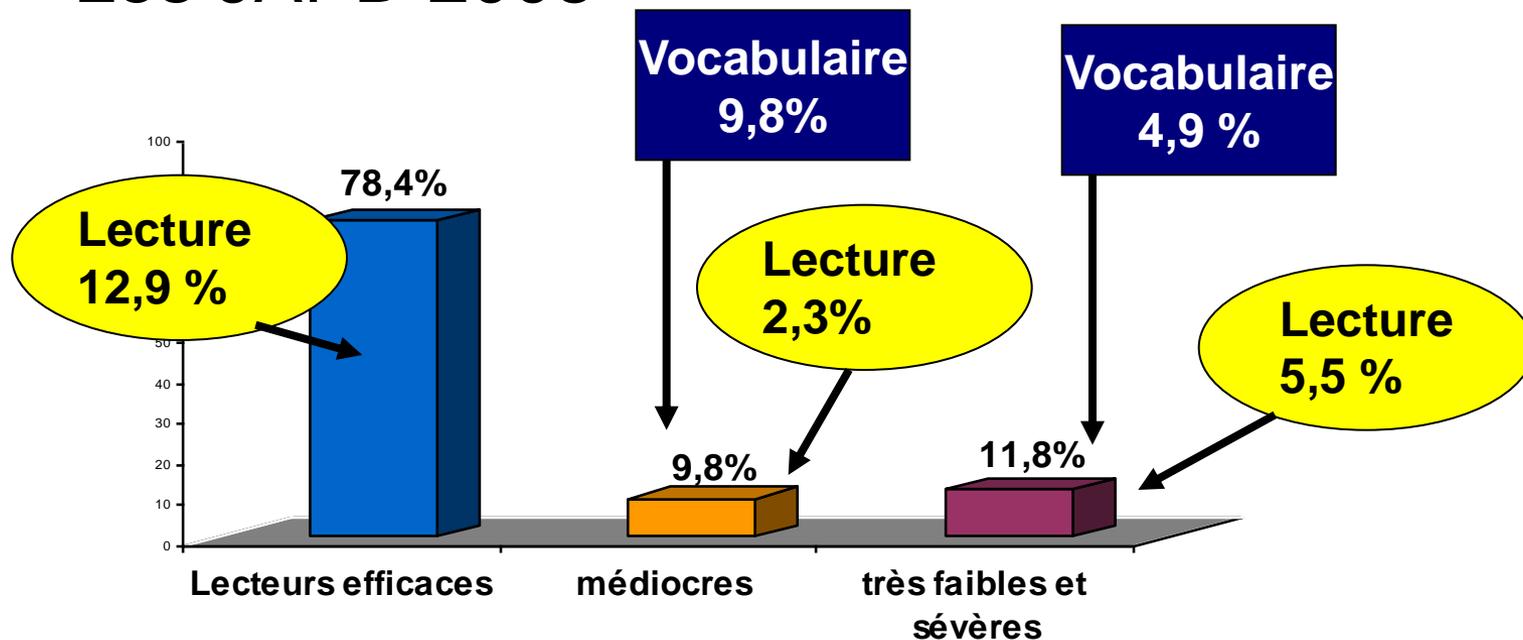
Dr Michel Zorman

Cogni-Sciences, Laboratoire des Sciences de l'Education Université Grenoble

Centre de référence des troubles du langage CHU de Grenoble

La situation actuelle sur la compréhension de l'écrit

■ Les JAPD 2008



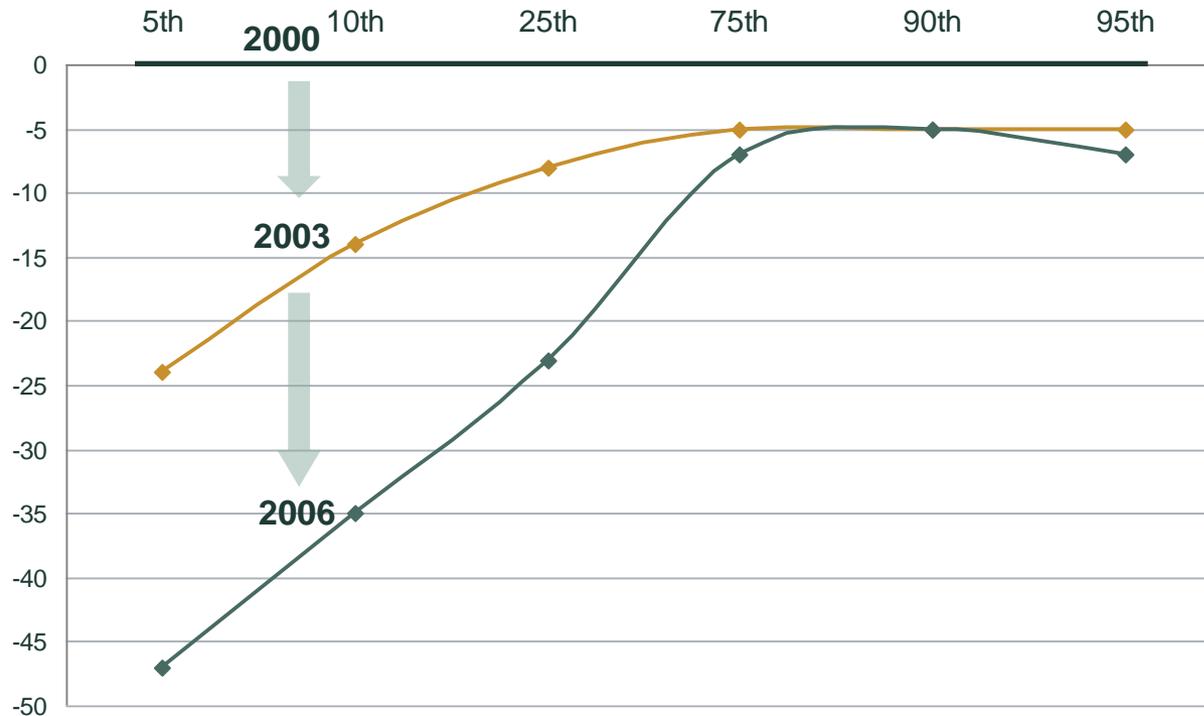
- 14,7% des jeunes ont un vocabulaire déficitaire
- 20,7% difficultés de l'automatisme de la lecture



- **La proportion d'élèves en difficultés de lecture augmente**

Le niveau baisse, surtout pour les plus faibles

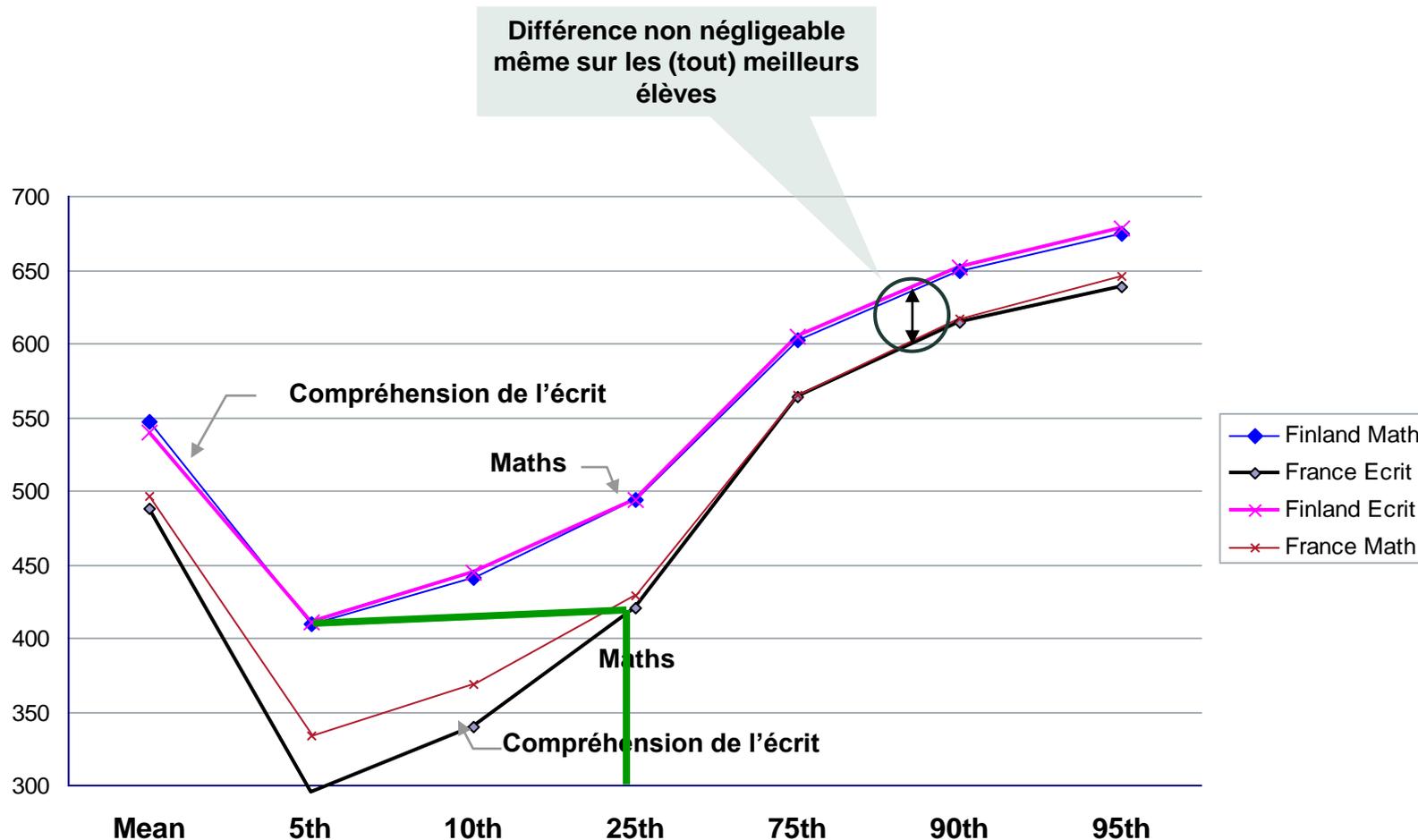
Entre 2000 et 2006, ce sont surtout les élèves les plus faibles qui ont un niveau en baisse (test PISA, élèves de 15 ans). Le niveau des élèves moyens n'a par ailleurs pas progressé.



NB : les scores moyens se situent autour de 500, les scores des élèves les plus faibles autour de 300 : pour ces élèves, 50 points représente une baisse de près de 20%.

Niveau des bons élèves

Au-delà de la grande difficulté scolaire, il faut s'améliorer aussi sur les bons élèves ; mais cette évolution est moins prioritaire



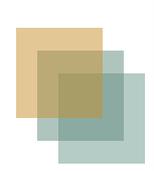
Inégalités sociales et culturelles PISA

- ❑ Si on prend le ¼ des plus favorisés et le ¼ des moins favorisés les écarts de scores par pays sont important. Aussi bien culture scientifique que sciences et compréhension de l'écrit:

- ❑ Pour la compréhension de l'écrit:

– Islande	55
– Corée du sud	56
– Finlande	58
- Japon	72
– Italie	74
–Canada	76
– Royaume uni	87
– Pays Bas	90
– Etats-Unis	103
– Allemagne	112
– France	120

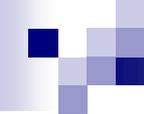
Les pays les plus égalitaires ont l'élite la plus forte et la plus nombreuse

- 
-
- ❑ Si ces différences constatées ne tiennent pas qu'à l'école (multifactorielles)
 - ❑ Une partie en dépend (non négligeable) programmes, exigences institutionnelles, pratiques pédagogiques, rapports aux élèves.
 - ❑ 1 Il est possible de réduire le pourcentage d'élèves en difficulté
 - ❑ 2 Ceci ne se fait pas au dépend des meilleurs, au contraire
–L'égalité moteur de la performance.

 - ❑ Nous savons aussi qu'on ne peut pas transférer le système finlandais ou coréen. Cela ne marcherait pas, identifier quels sont les principes et les pratiques qui expliquent ces différences de résultats.

Les pratiques expérimentées et validées

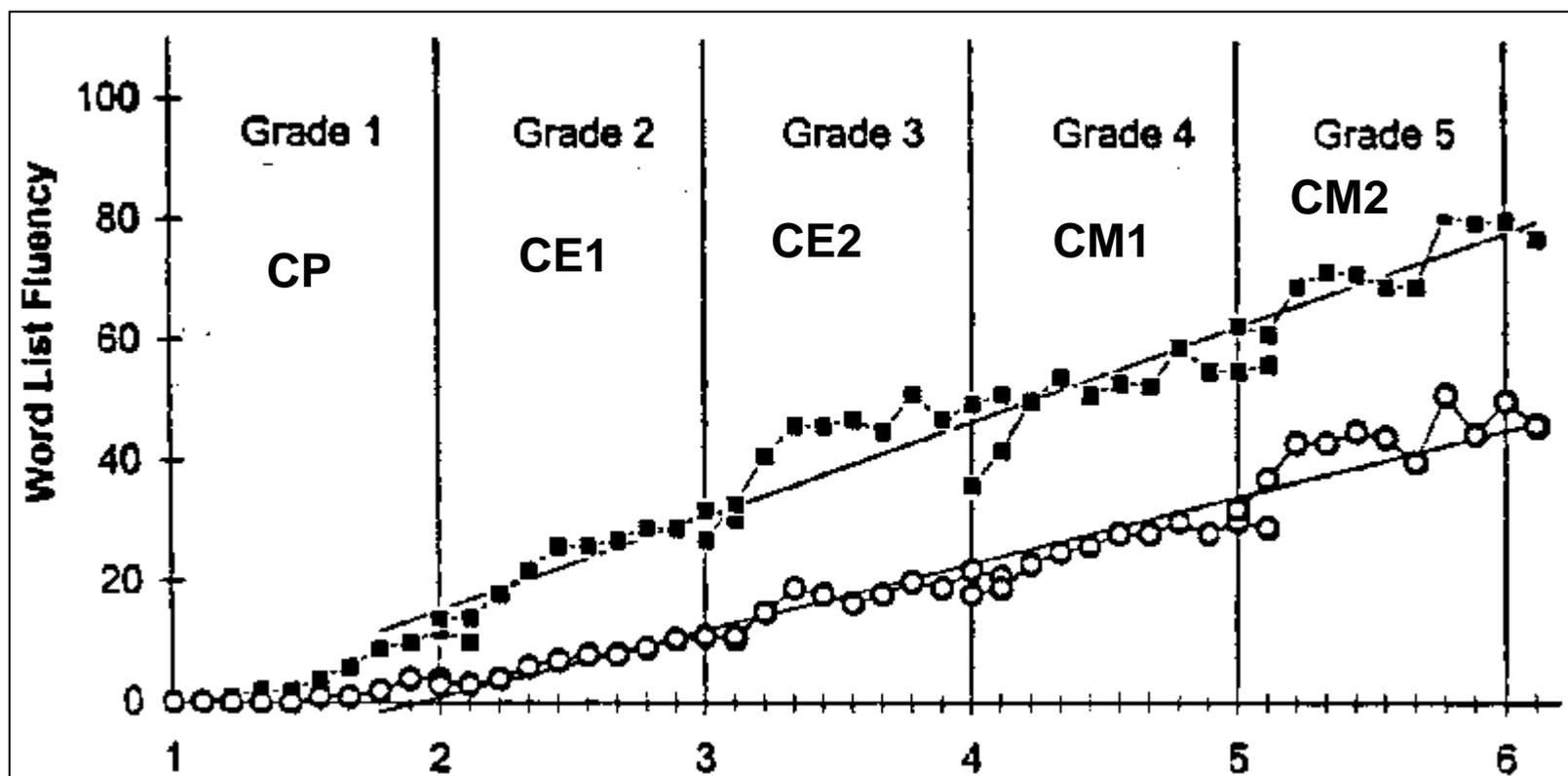
- expérimentations de terrains évaluées ont montré:
 - Qu'un enseignement:
 - **Explicite**
 - **Structurée**
 - **Plus individualisé** (petit groupes) en fonction des habiletés des élèves au moins pour les élèves en difficultés dans un domaine; Sans discrimination.
 - **Intervention spécifique précoce au moment du premier apprentissage; tout faire pour éviter l'échec**
 - **donnent de meilleurs résultats**, sur l'apprentissage de la lecture en particulier pour les élèves qui ont des difficultés à entrer dans l'écrit.



- **Intervenir précocement
(effet Mathieu)**

La courbe de croissance en fluence de lecture s'établit précocément

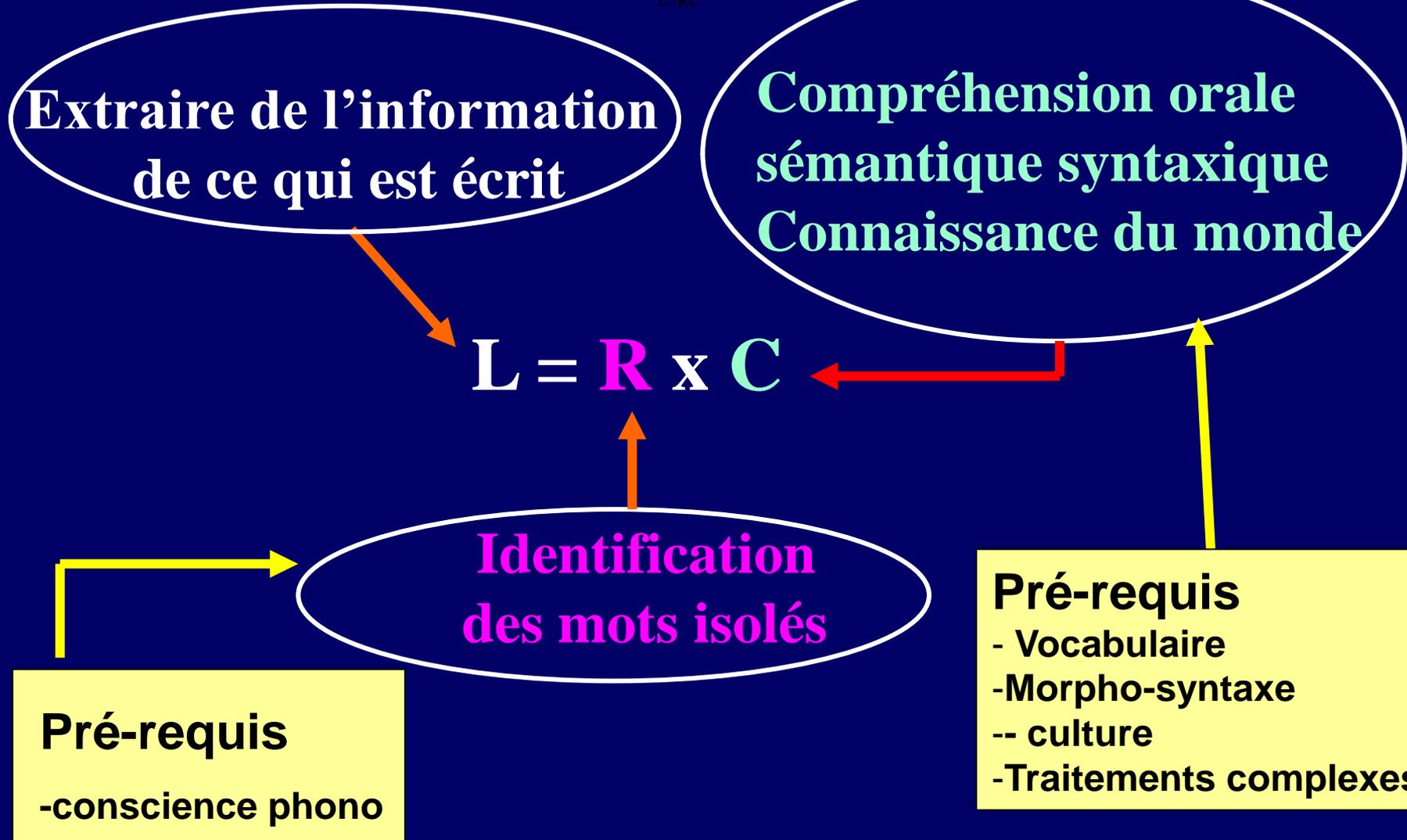
(Stanovitch)



LA PERFORMANCE DE LECTURE

Gough & Tunmer 1986

L=RC





- Le développement du langage oral

Organisation et réorganisation du lexique

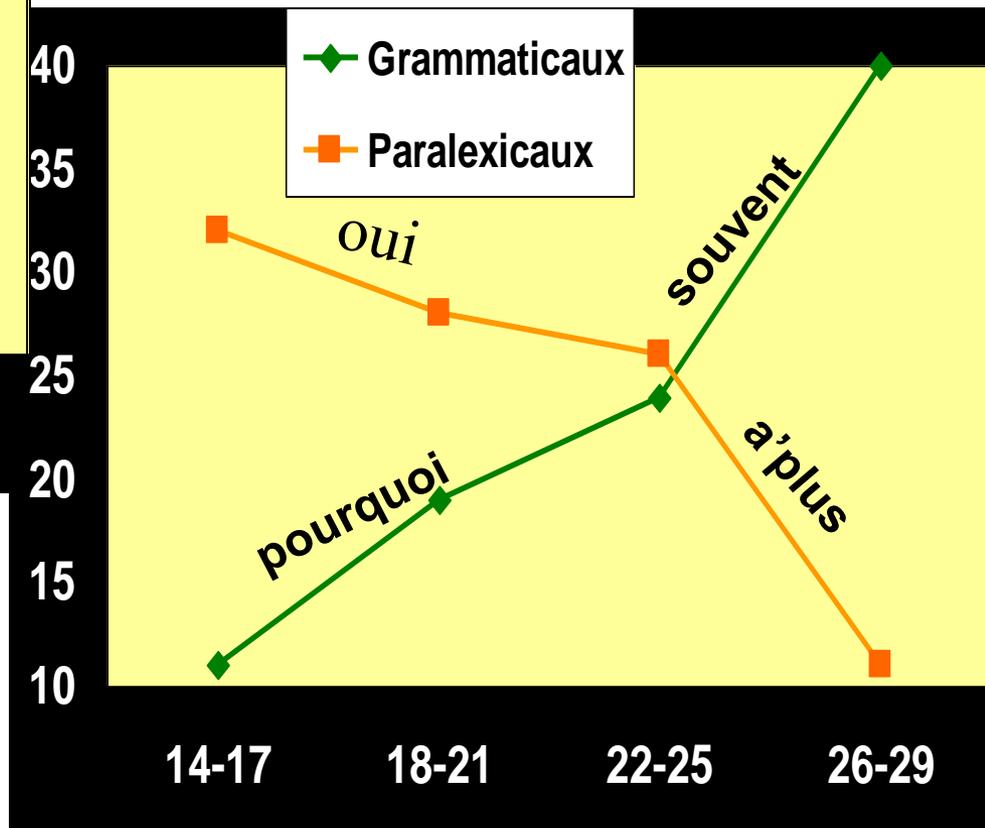
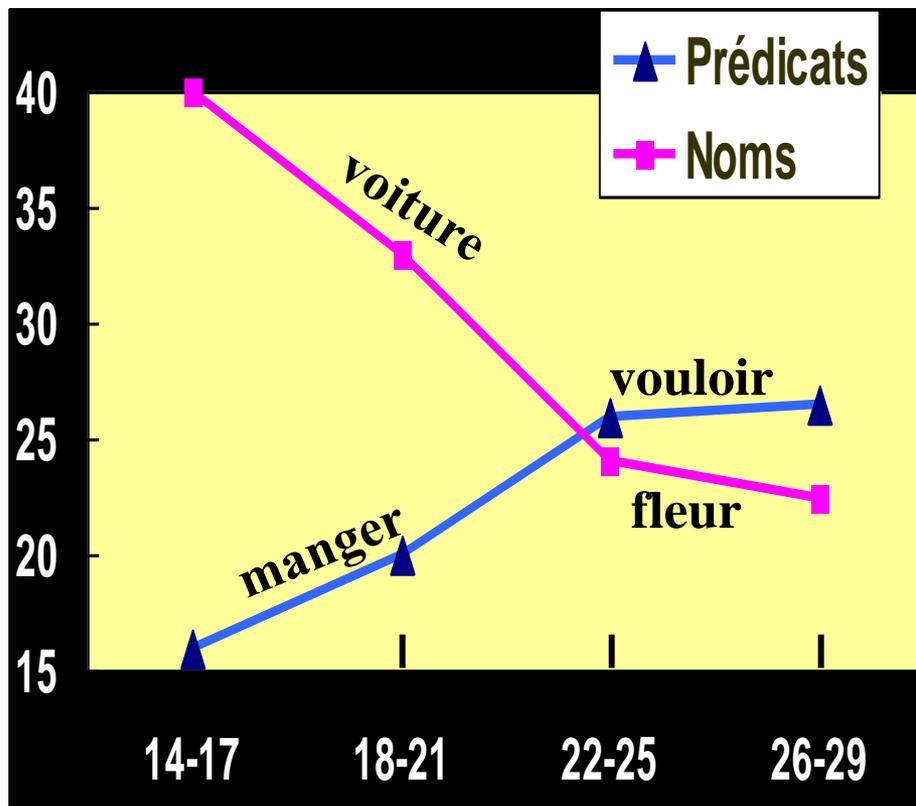
Dominique Bassano CNRS 2003

Étude de la production naturelle des interactions langagières avec leur entourage de 60 enfants

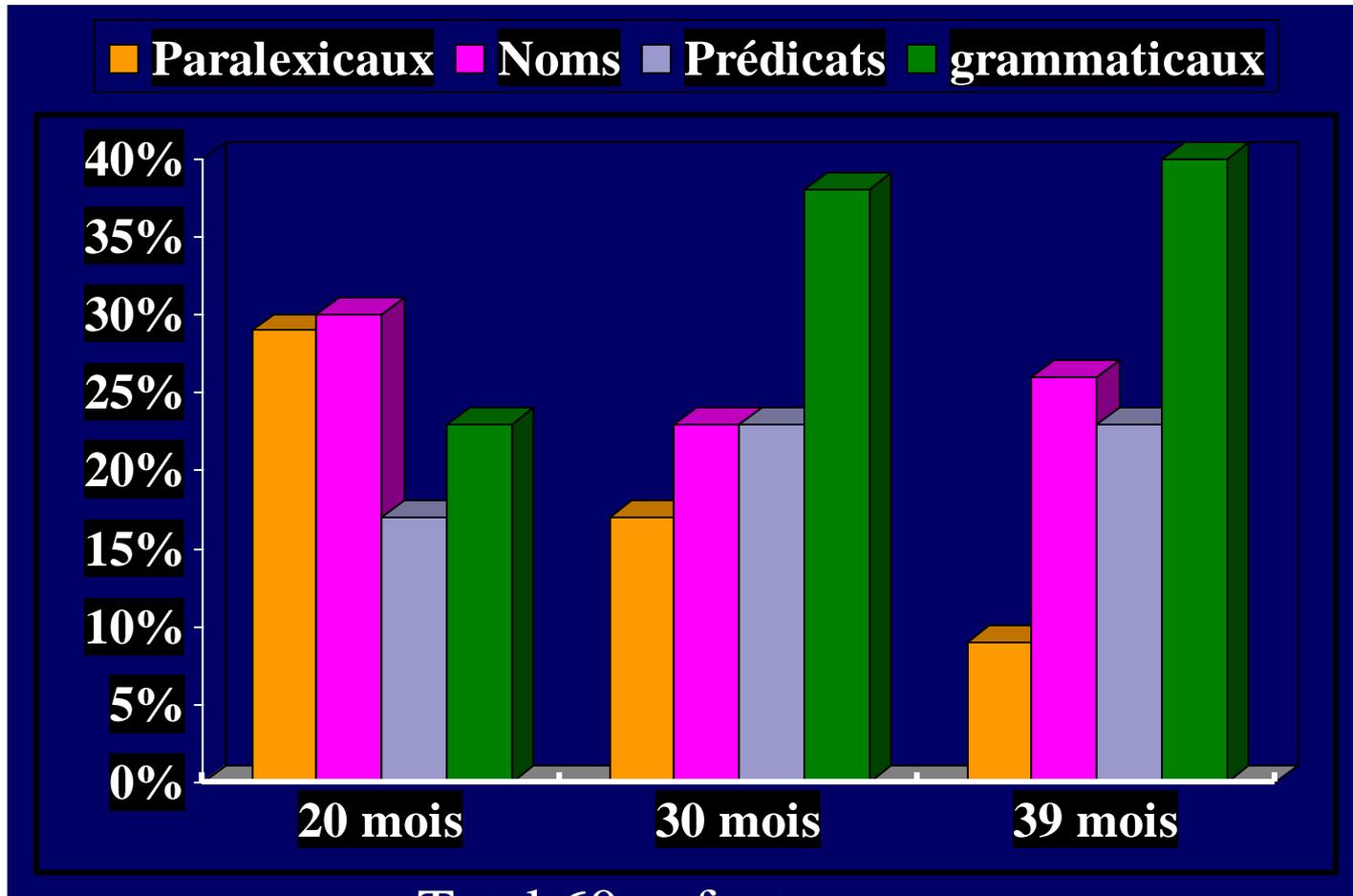
Structuration du lexique

Noms	Mots paralexicaux	Prédicats	Mots grammaticaux
Bébé Doudou Ballon chat	'a plus Oui/non Veux ça Ça y'est	Partir Beau Tomber mouillé	Les Pourquoi Parce que derrière

Évolution du lexique entre 14 et 39 mois

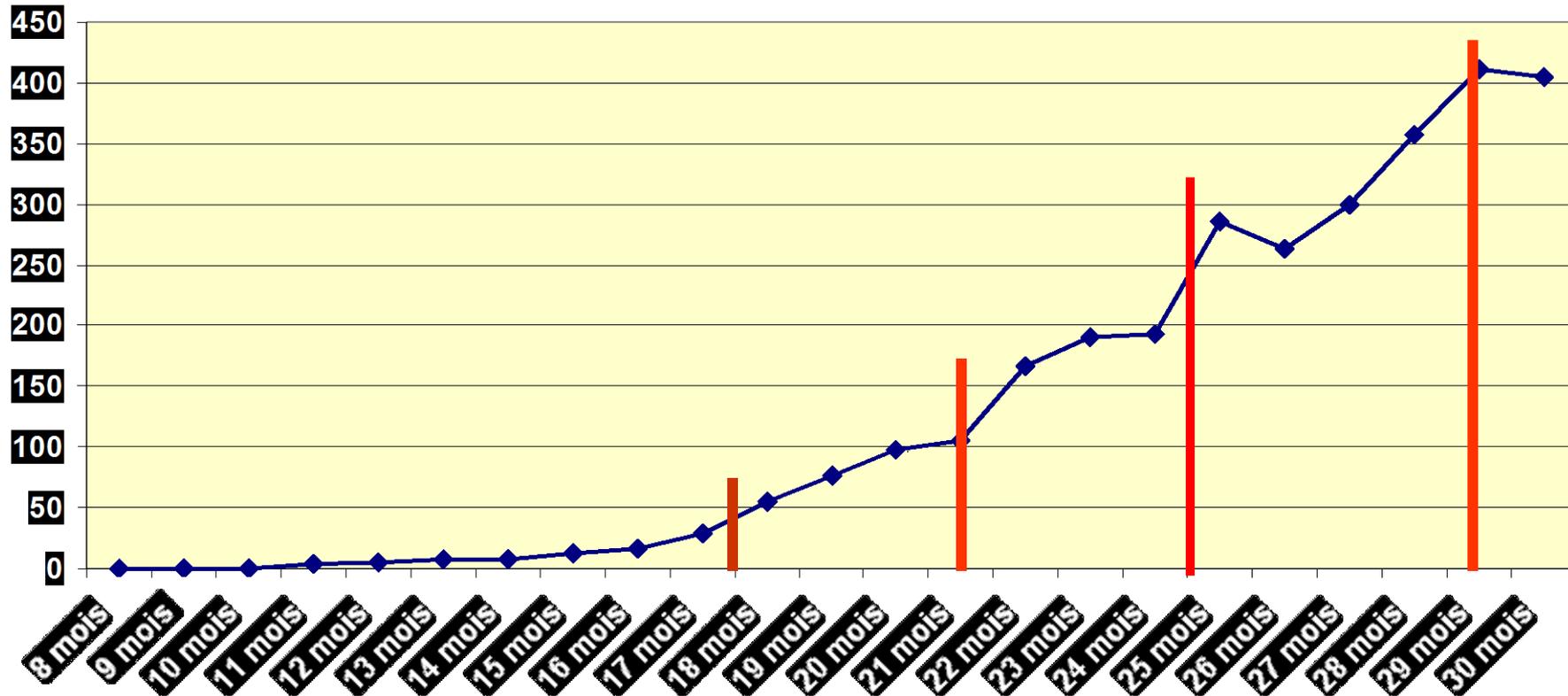


L'évolution du lexique



Développement du vocabulaire expressif nombre moyen (1211 enfants)

Adaptation française du MacArthur S. Kern 1999



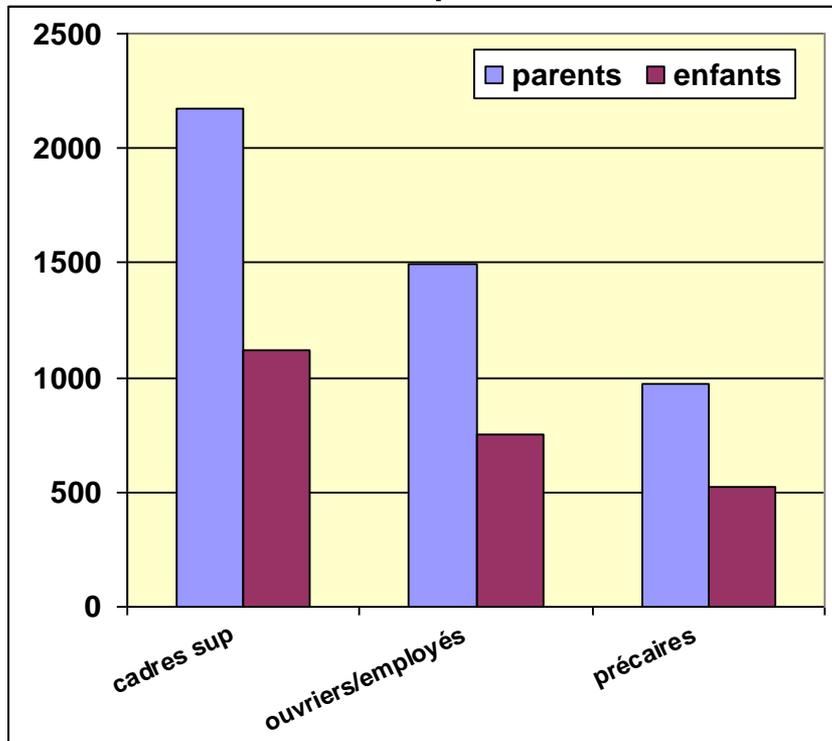
A 27 mois 75% sujet verbe complément

- 
- Les inter-actions langagières
 - Principales causes des différences de niveau de langage
 - Pas le « bain de langage » mais
l'interaction langagière en particulier
l'incitation à parler à faire la conversation

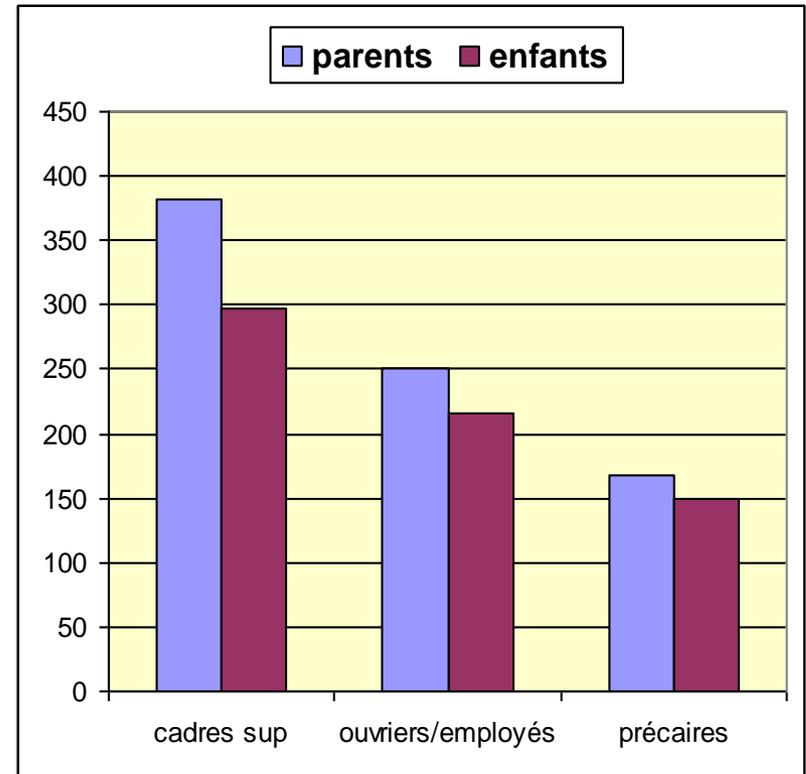
Milieu familial et développement du langage

Betty Hart and Todd R. Risley 1995

42 familles et enfants de l'âge de 7-9 mois à 3 ans enregistrement 1 heure chaque mois. 13 haut statut socio économique, 23 employés et ouvriers et 6 précaires

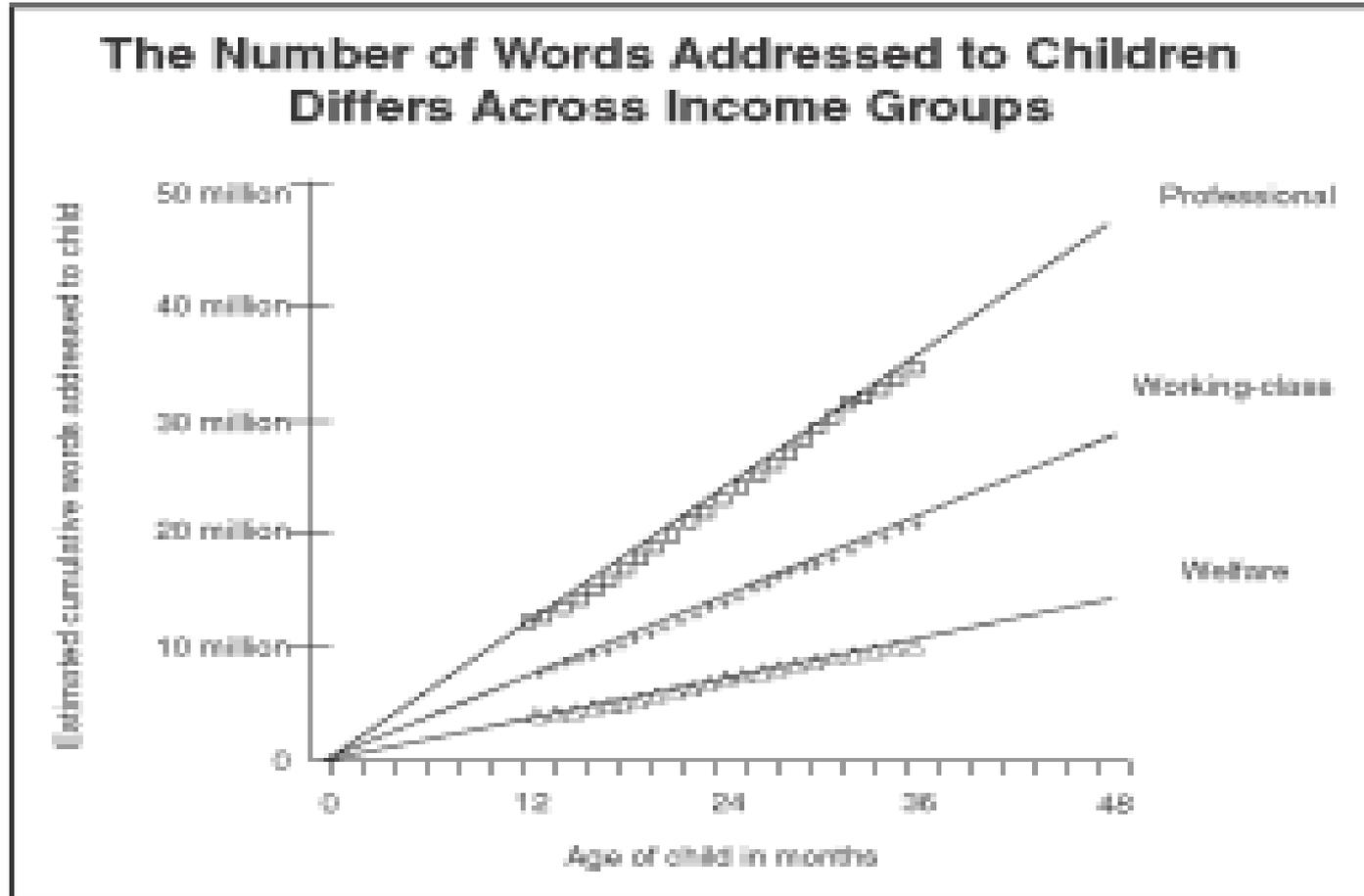


Nombre de mots produit par heure



Nombre de mots différents/h

Nombre de mots auquel les enfants ont été exposé en famille



Style et qualité des échanges

Cadres : 32 affirmatives(interrog), 5 interdictions, 6 encouragements / heure

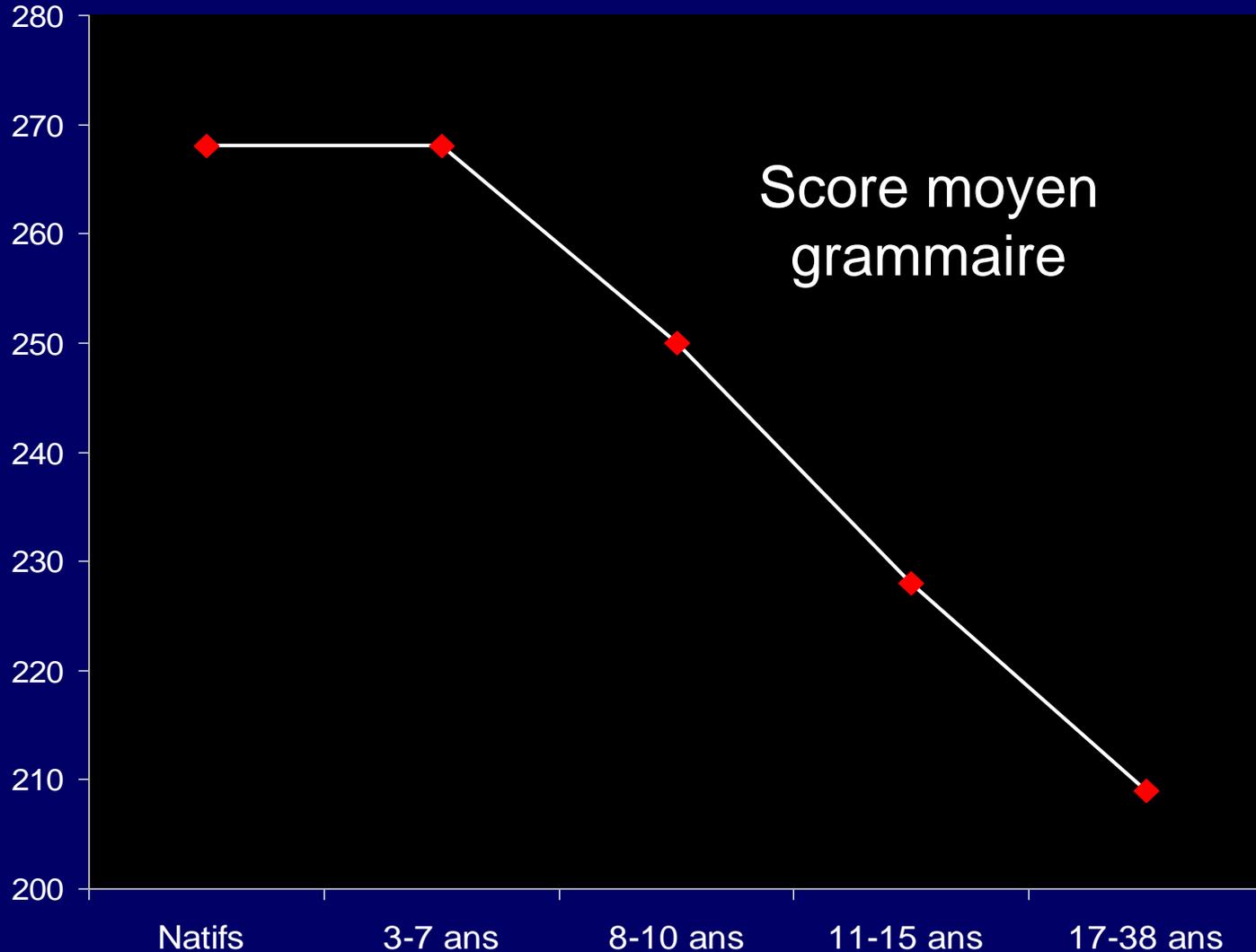
Ouvriers employés: 12 affirmatives, 7 interdictions, 2 encouragements

Précaires: 5 affirmatives, 11 interdictions, 1 encouragement

**Le langage une fenêtre de développement
précoce et essentielle pour l'avenir de la
compétence**

Fenêtre de développement du langage oral

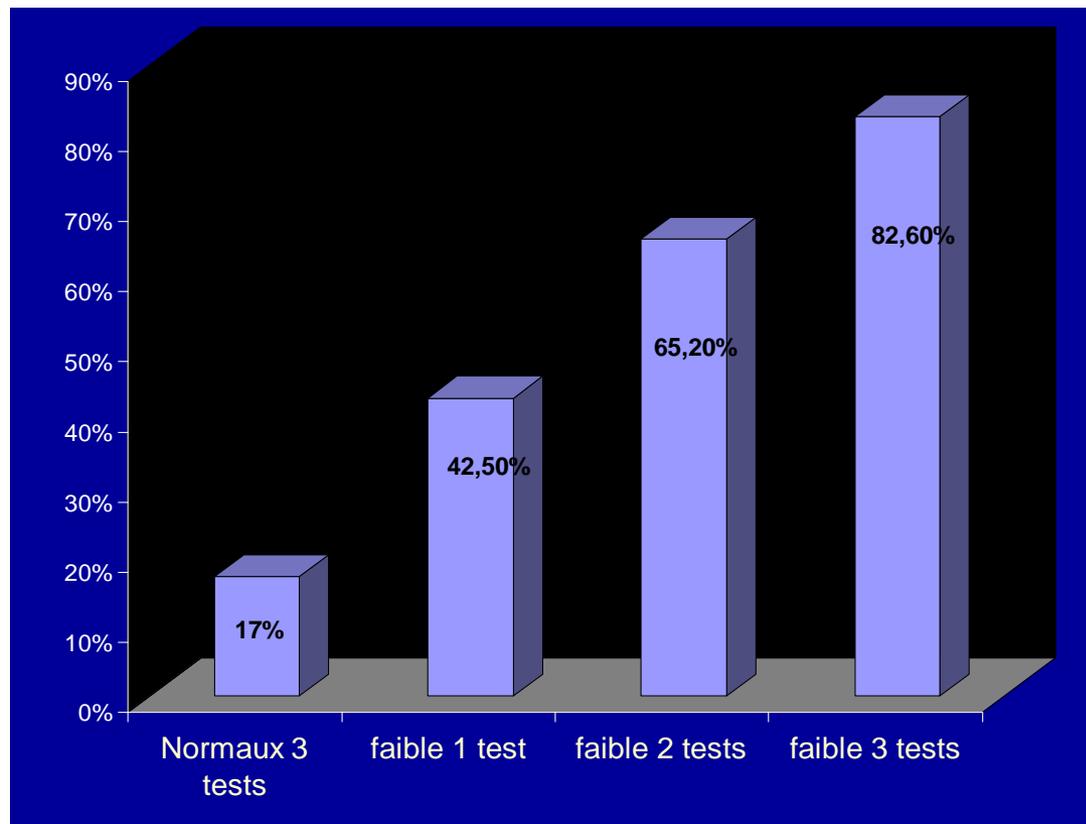
Maîtrise de la grammaire de l'Anglais pour des ressortissants Coréens et Chinois arrivés entre l'âge de 3 ans et 26 ans aux USA (Jonhson et Newport 1989)



Les conséquences des inégalités de langage précoce sur la scolarité

Silva et coll (1987) n = 1027 enfants
évaluation langage oral à 3 ans , 5 ans , 7 ans.

Résultats à 9 ans: % d'enfants en difficulté de lecture et/ou QI faible <85



Retards et troubles du langage oral

- L'enfant a un retard de langage, les questions à se poser:

1) Sa capacité auditive,

2) Sa façon de communiquer,

3) Un retard global,

4) Son environnement socio-culturel,

5) Un problème médical

6) Un trouble spécifique du langage

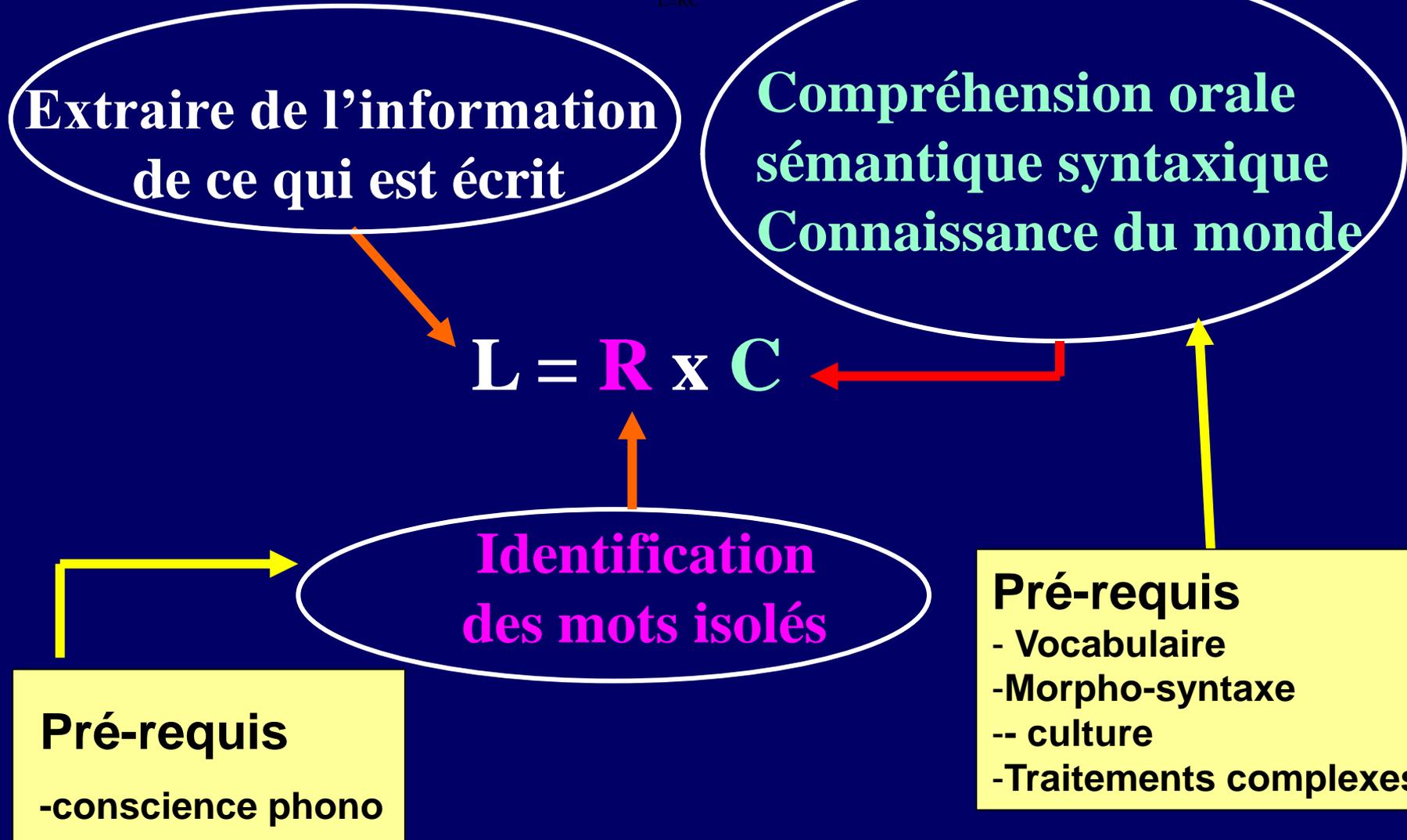
- Comment repérer des retards ou les troubles?

Langage oral
et
apprentissage de la lecture

LA PERFORMANCE DE LECTURE

Gough & Tunmer 1986

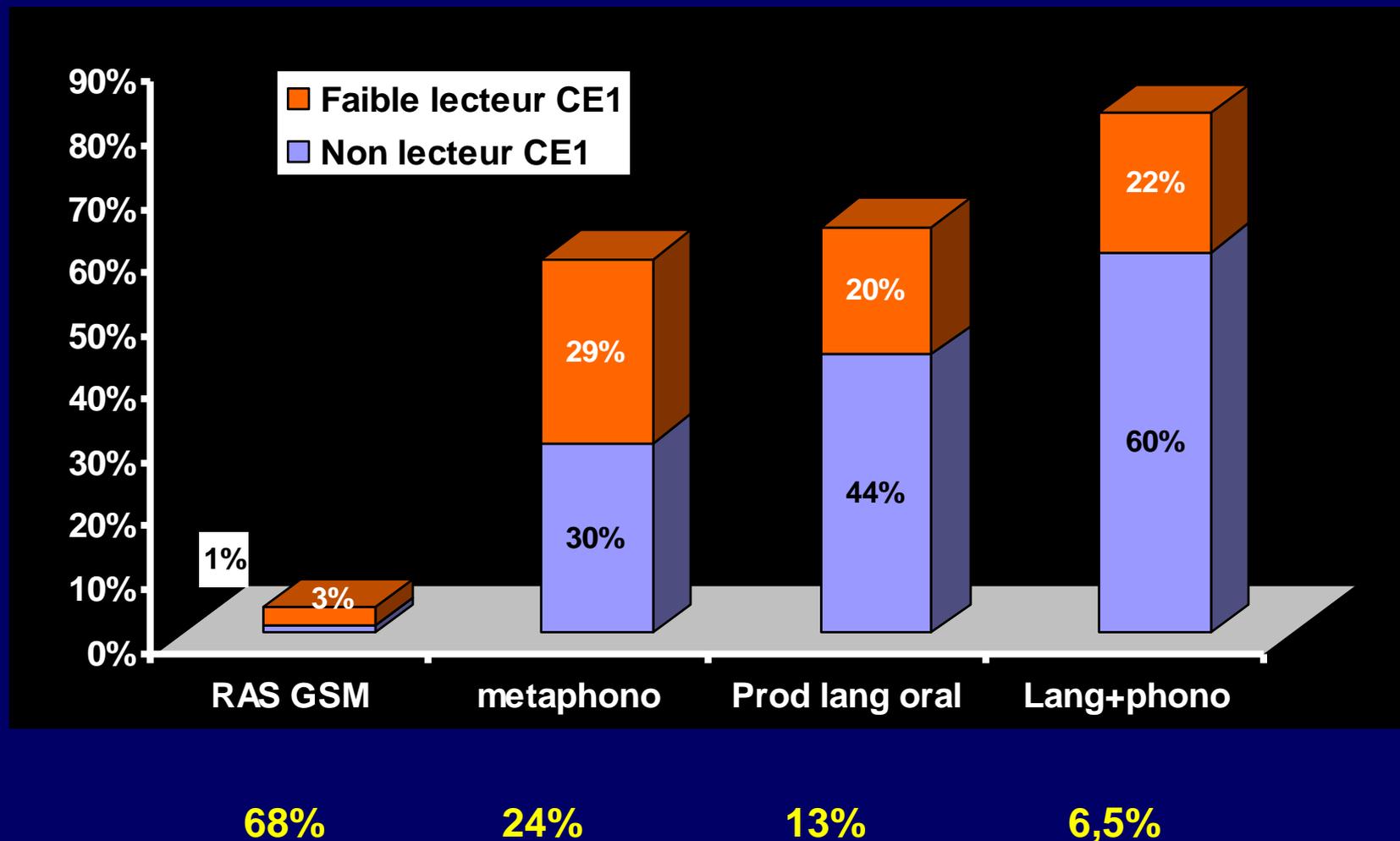
L=RC



1 Prédicibilité du BSEDS

2 Prévention

Prédictibilité du BSEDS GSM Sur le niveau lecture fin CE1



Retards troubles

Actions pédagogiques

Proscrire la stratégie du « wait and see » version anglaise
du « ça va se débloquer » « il va avoir le déclic »

La précocité de l'intervention est un facteur important de
l'efficacité de la prévention, visant à éviter ou du moins à
réduire les difficultés d'acquisition du langage écrit.

Enquête « épidémiologique » sur les troubles de la lecture

Joel Fluss et C Billard

arta.fr (catherine.billard@bct.aphp.fr)

Écoles de Paris en CE1

- Leur prévalence
- Les facteurs en cause
- L'évaluation d'une aide en milieu scolaire

1. Enquête épidémiologique

transversale à Paris : 1062 enfants

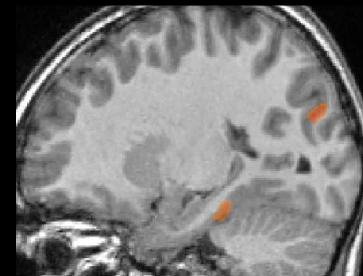
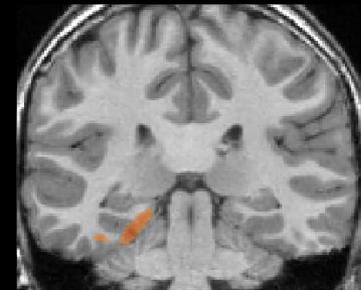
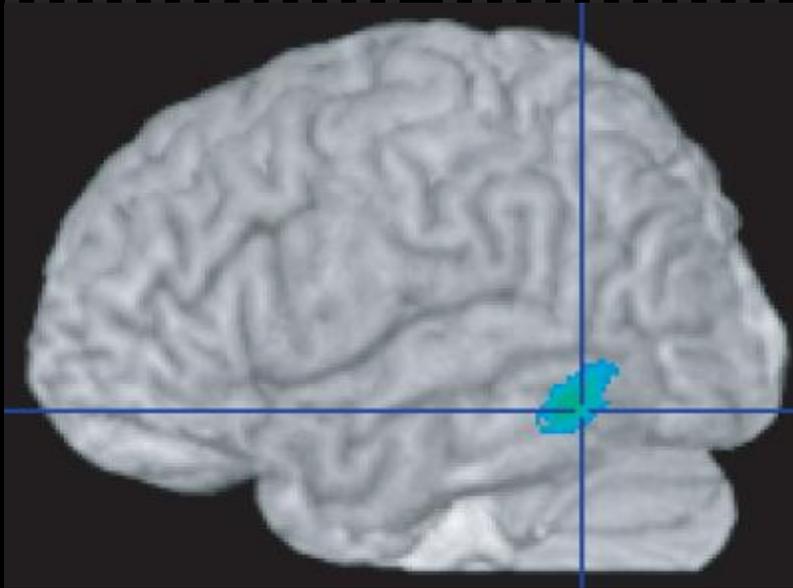
- Tous les enfants scolarisés 40 classes/20 écoles
- en CE1 : 1020 enfants, ou redoublants CP: 42
- Âge moyen 7 ans 7 mois en janvier 2006
- 46% filles, 54% garçons

- **Les difficultés fréquentes dès le CE1 (hors primo arrivant) : 10.7% ont un retard en lecture d'1 an ou plus**
- **4.3% ont plus de 18 mois de retard**

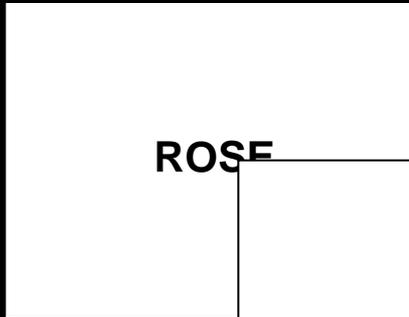
- **Caractéristiques par rapport à ceux qui ont appris à lire:**

- **Déficit de conscience phonologique 45% de la variance**
- **et attention 11% de la variance**

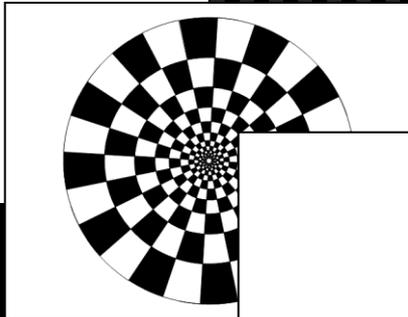
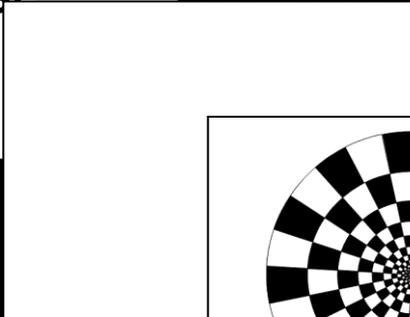
Densité de matière grise dans le gyrus temporal moyen
diminuée chez les mauvais lecteurs versus bons lecteurs
quelque soit le SES



Stimuli visuels pendant les acquisitions fonctionnelles



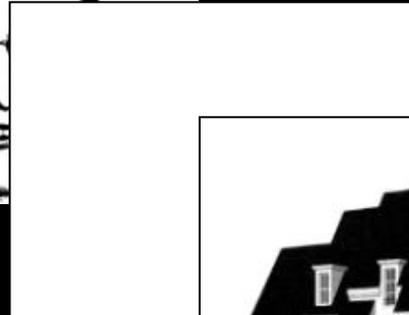
Mots en majuscules ou minuscules



Damier en mouvement



Visages

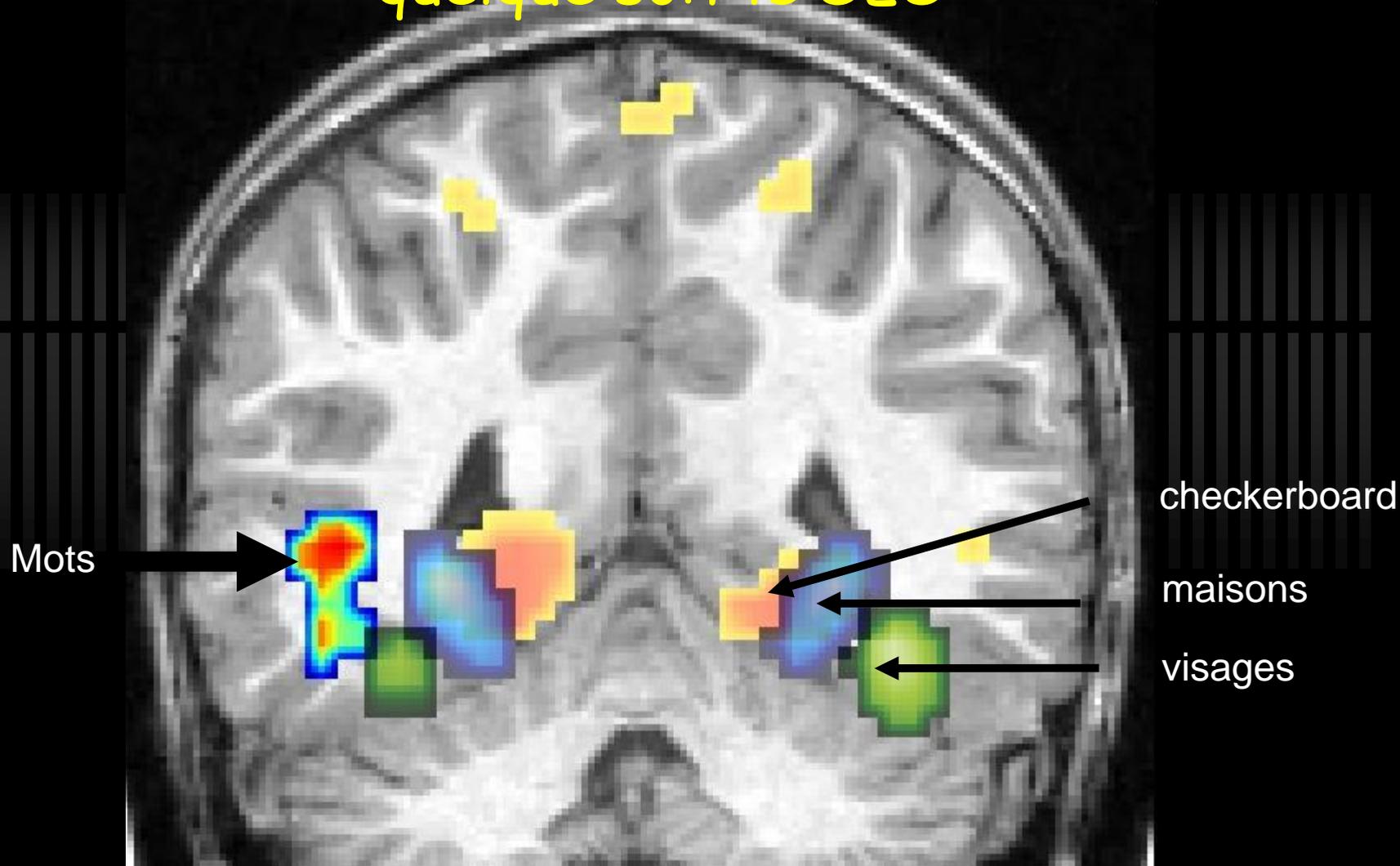


Maisons

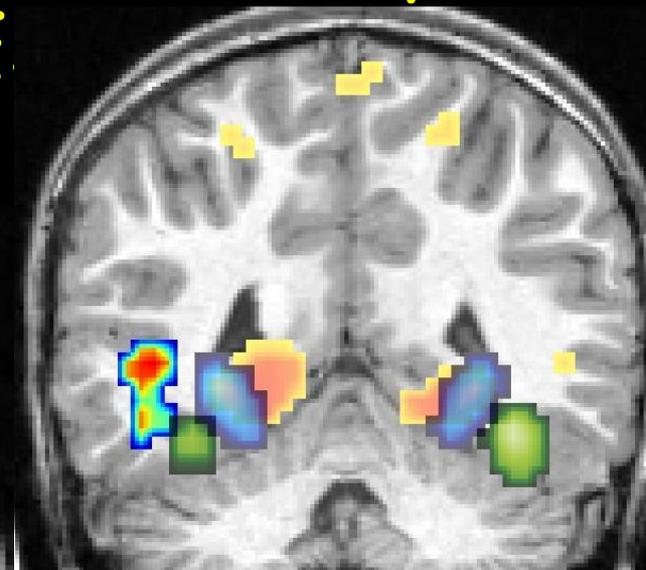
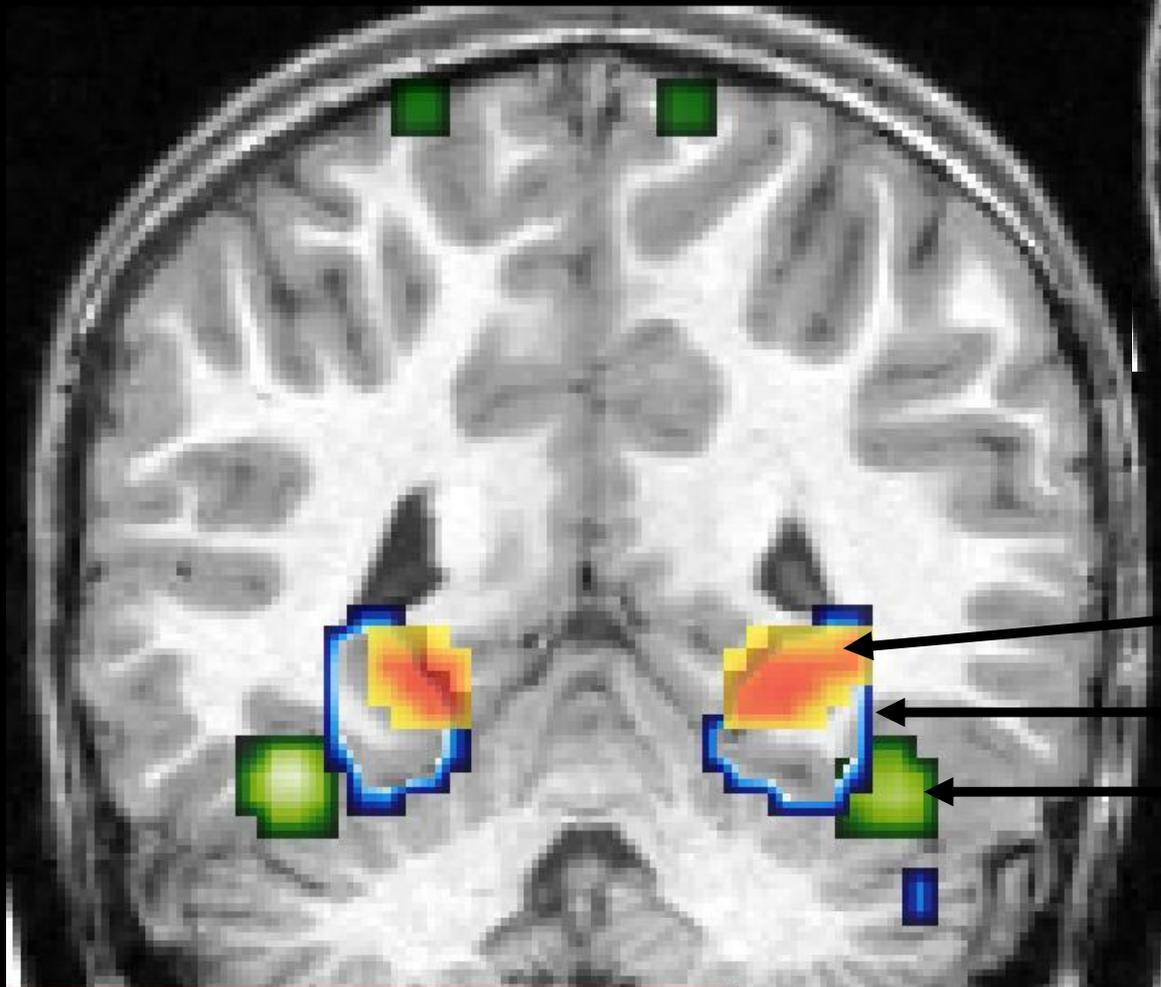


Tâche : détecter l'étoile à droite ou à gauche

Activations chez les normolecteurs **identiques** quelque soit le SES



Activation chez les dyslexiques **identique** quelque soit le SE



Normo lecteurs

checkerboard

maisons

visages



Des pistes pour les réponses pédagogiques

Dr Michel Zorman

**Cogni-Sciences, Laboratoire des Sciences de l'Education Université Pierre Mendès France
Centre de référence des troubles du langage CHU de Grenoble**



❖ En première intention activités
pédagogiques spécifiques et
intensives

❖ Quelles recommandations
pédagogiques peut en être tirées?

❖ Apprentissage des ressources intégrées

Apprentissage de la tâche complexe

Petits groupes de besoins

Entraînement : Grandes règles

- **Spécifique** : ciblé sur une compétence
- **Explicite** : avec béquilles 
- **Intensif, quotidien**
- **Activités identiques ritualisées**
- **En petit groupes homogènes** ou individuel
- **Valorisant** avec renforcement positif
- **Précocement** avant que le cercle vicieux ne s'installe

Prévention pédagogiques pour les difficultés retards et les troubles (15%)

- Développer les différentes composantes du langage
 - utiliser des évaluations pour différencier les actions pédagogiques en fonction des besoins individuels liés aux difficultés retard ou troubles des élèves (15%)

Pratiques pédagogiques

En petits groupe (3-5) de niveau évolutifs

- De l'attention auditive à la conscience phonologique
- A partir de la GSM l'alphabet et le code alphabétique
- Langage
 - Conversation (parler avec)
 - Lecture partagée
 - Compréhension explicite
 - vocabulaire

- Les groupes de besoins par niveau**
- Spécifiques sur une compétence**
- Évolutif (2-3 mois)**

Les activités pédagogiques Pour développer le langage

Tout âge en fonction du niveau

❖ **Petits Conversation avec des mots**



❖

❖ **Lecture partagée**

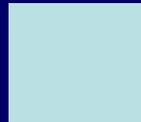


❖

❖ **Compréhension explicite**



❖ **Vocabulaire**



❖ **De l'attention auditive à la Conscience phonologique**



❖ **Du code alphabétique à la lecture**



- 
- Le cycle 2 de GSM au CE2

■ **Sans attendre (cercle vicieux) :**

- Dès la GSM outils d'évaluation pour repérer ceux qui présentent des risques des difficultés:
 - Difficultés de langage oral (vocabulaire, compréhension)
 - Faible conscience phonologique
 - déchiffrant mal après 3 mois (décembre de CP)

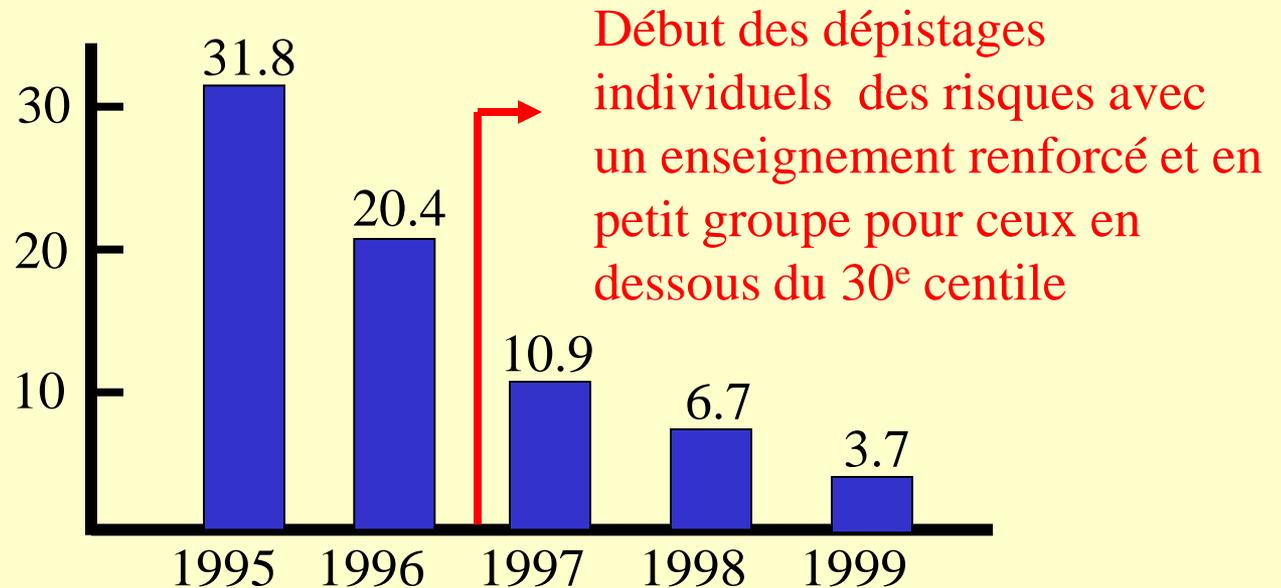
■ **Entraînements spécifique et quotidien en petits groupe pour les enfants à risque avec des**

(Ehri, Vellutino, Torgesen, Felton, Foorman, Mathes,...)

Dans les études la ce type de programme fait chuter le % des difficultés : de 25% à 5%

Evolution dans l'école d'Hartsfield en 5 ans

Proportion des élèves en dessous du 25^e centile en lecture à la fin du CP



Pourcentage d'élèves

Au dessus de la moyenne

(n=105)

48.9 55.2 61.4 73.5 81.7

Prévention précoce et

Pourcentage d'enfant restant en dessous du 30^e centile

Etude	temps et mode entraînement	%<30 ^e	%popul
Foorman	174 hrs.- classroom	35%	6%
Felton	340 hrs. - groups of 8	32%	5%
Vellutino	35- 65 hrs. 1:1 tutoring	13%	1,6%
Torgesen	88 hrs. 1:1 tutoring	30%	4%
Torgesen	80 hrs. 1:3 tutoring	11%	2%
Torgesen	91 hrs. 1:3 or 1:5 tutoring	8%	1.6%
Mathes	80 hrs. 1:3 tutoring	1%	.02%

- Programme global sur la lecture
- Toutes les ressources en même temps
- Explicite
- Structuré
- Petits groupes
- Outils d'évaluation pour définir la pratique pédagogique et les besoins différenciés des élèves



Le programme Parler

- ❑ L'enseignement explicite et systématique du **code alphabétique** est un des éléments critique du succès du programme. Dès la GSM
- ❑ Activité intensive de conscience phonologique dès La GSM
- ❑ Interaction et faire produire tous les élèves individuellement
- ❑ Cet enseignement s'inscrit dans **un contexte pédagogique qui valorise le langage et la lecture.**

Les Fondements pédagogiques

- ❑ **Evaluer** les élèves pas pour les classer ou les stigmatiser mais repérer ceux à risques de difficultés de lecture ou en difficulté (GSM, CP) pour mettre en œuvre une pédagogie différenciée entraînant
- ❑ **Lorsqu'un enfant développe des difficultés d'apprentissage, l'intervention doit être immédiate, individualisée et intensive.**
Entraînement en petits groupes (3-5) afin de produire de manipuler de réaliser.

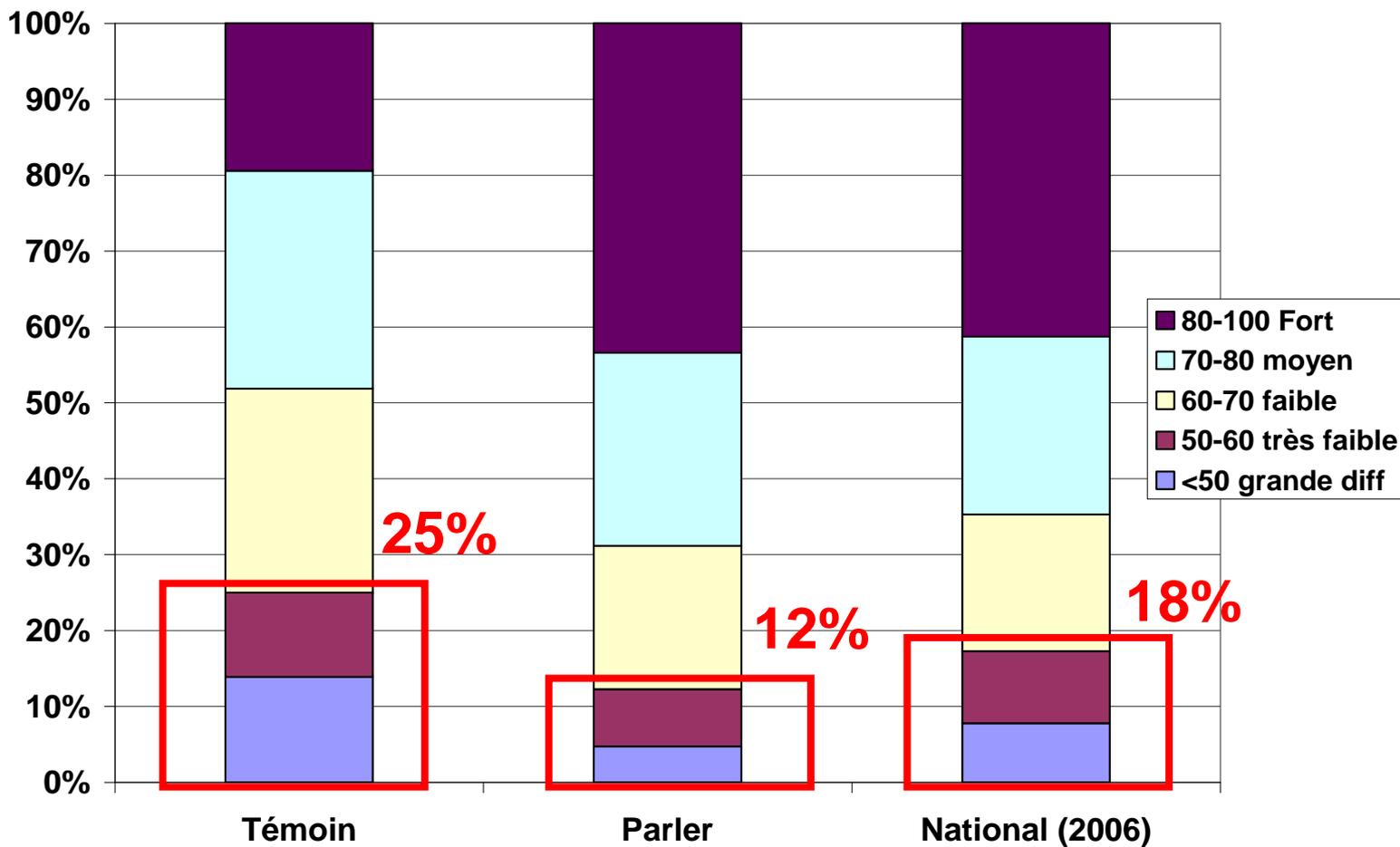
Les pratiques pédagogiques:

- Travail en petits groupes interactifs de niveau (4 niveaux)
Séances 30 minutes (3 à 5 élèves).
 - 6 h du temps scolaire en petits groupes.
 - Les groupes plus faibles (3-4) on plus de temps en petits groupes
 - Les groupes 4 en lecture ont eu depuis la GSM environ 150 à 200 sessions par élèves.

- Le petit groupe permet d'intervenir sur le processus d'apprentissage sur les stratégies mises en œuvre par l'élève

- Outils d'évaluation des élèves en lecture: trimestriel pour les enseignants

Fin de CE1 : Compréhension de l'écrit Comparaison des résultats des élèves du groupe Témoin et Parler en rapport à l'évaluation nationale CE2 de 2006



- Expliquer l'alphabet les lettres: que cela va permettre de pouvoir lire.
- Chaque lettre a un nom et représente un son

Montrer la carte « quelqu'un connaît cette lettre? » dite le nom « r »

« Que représente l'image? » quand vous dites le mot exagérer le premier son et dites que le mot commence avec ce son expliquer que l'image est là pour les aider à se rappeler du son de la lettre

Dites en montrant la lettre son nom est « r » le son est /r/ le mots clé pour se le rappeler « rouge »

Faire répéter en écho

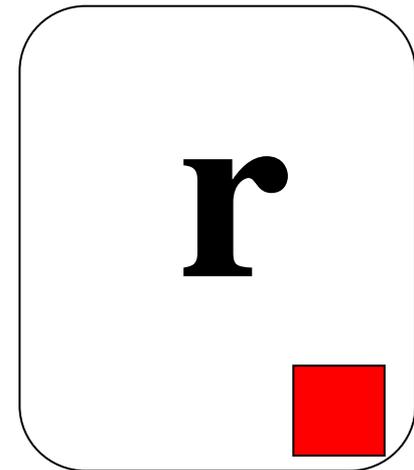
Montrer la lettre sur le tableau sans image

Puis demander

Quel est le nom de cette lettre? R

Quel est le son de cette lettre? /r/

Quel est le mot qui vous aide à vous en souvenir? « rouge »



Durée 5-10 minute

v



i



l



ans un p_ys tr_versé du _ud au n_rd par le Ni_, sillo_né de _anaux, p_rsemé de ma_ais et rec_uvert par l'inon_ation _uatre m_is par _n, l'e_u es_ à la _ois o_stacle et mo_en de com_unication. « _aire t_averser le fl_uve à cel_i qui n'a pas de bat_au » cons_itue une oblig_tion _orale ; se d_placer en ba_que pa_aît si nat_rel que l'on croi_ que le _oleil se d_place de cette ma_ière dans le cie_.

Des _ateaux, il y en a de t_utes so_tes. Pour les mar_is et les eau_ peu _rofondes, une n_celle faite de ti_es de pap_rus liée_ _uffit ; on la p_opulse et on la diri_ge à l'aid_ d'une _affe ; dans c_rtaines, on pe_t mêm_ _ransporter un v_au. Pour na_iguer sur le _il, on u_ilise des em_arcations de boi_. Les _argaisons l_urdes et vo_umineuses, par exe_ple un obél_sque, circu_ent dans de _arges c_alands que l'on ha_e ou que l'on rem_rque fau_e d'y pouv_ir place_ un _réement ou des r_meurs, l'es_ace éta_t enti_rement occup_ par la _harge. S_non, les ba_eaux son_ pro_ulsés à la voil_ ou à la _ame. Le c_urant fa_ilite la des_ente du _il. On le r_monte gr_ce au ven_ qui _ouffle g_néralement du no_d au _ud. Le _il, m_lgré sa cr_e, se nav_gue, somm_ _oute, a_sément, mais ré_erve quelques mau_aises surp_ises, tels les _ancs de s_ble qui ch_ngent d'emp_acement d'une anné_ sur l'_utre.

Dans un pays traversé du sud au nord par le Nil, sillonné de canaux, parsemé de marais et recouvert par l'inondation quatre mois par an, l'eau est à la fois obstacle et moyen de communication. « Faire traverser le fleuve à celui qui n'a pas de bateau » constitue une obligation morale ; se déplacer en barque paraît si naturel que l'on croit que le soleil se déplace de cette manière dans le ciel.

Des bateaux, il y en a de toutes sortes. Pour les marais et les eaux peu profondes, une nacelle faite de tiges de papyrus liées suffit ; on la propulse et on la dirige à l'aide d'une gaffe ; dans certaines, on peut même transporter un veau. Pour naviguer sur le Nil, on utilise des embarcations de bois. Les cargaisons lourdes et volumineuses, par exemple un obélisque, circulent dans de larges chalands que l'on haie ou que l'on remorque faute d'y pouvoir placer un grément ou des rameurs, l'espace étant entièrement occupé par la charge. Sinon, les bateaux sont propulsés à la voile ou à la rame. Le courant facilite la descente du Nil. On le remonte grâce au vent qui souffle généralement du nord au sud. Le Nil, mal-gré sa crue, se navigue, somme toute, aisément, mais réserve quelques mauvaises surprises, tels les bancs de sable qui changent d'emplacement d'une année sur l'autre.



*L'homme qui **rarait** des arbres :*

Jean Giono

- C'était un beau jour de juin avec grand **bruc**, mais, sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le **maule borrait** avec une brutalité insupportable. Ses **pardements** dans les carcasses des **druiles** étaient ceux d'un fauve dérangé dans son **partemal**. Il me fallut lever le camp. A cinq heures de **grouche**, je n'avais toujours pas trouvé d'**hun** et rien ne pouvait me donner l'espoir d'en trouver

9 mots de vocabulaire sur 78 mots

L'homme qui plantait des arbres :

Jean Giono

- C'était un beau jour de juin avec grand soleil, mais, sur ces terres sans abri et hautes dans le ciel, le vent soufflait avec une brutalité insupportable. Ses grondements dans les carcasses des maisons étaient ceux d'un fauve dérangé dans son repas. Il me fallut lever le camp. A cinq heures de marche de là, je n'avais toujours pas trouvé d'eau et rien ne pouvait me donner l'espoir d'en trouver



Exercices “outils”: interpréter des connecteurs



A



B



C

Guillaume a très soif. Il ouvre une bouteille de jus de fruit, puis il remplit son verre avant de le boire.

Guillaume a très soif. Il ouvre une bouteille de jus de fruit, puis il boit après avoir rempli son verre.

Avant de boire, Guillaume remplit son verre après avoir ouvert une bouteille de jus de fruit.

Exercices “outils”: interpréter des connecteurs



B



C



A

Guillaume a très soif. Il remplit vite son verre de jus de fruit, puis le boit avant d'ouvrir une autre bouteille.

Guillaume a très soif. Il ouvrira une nouvelle bouteille dès qu'il aura rempli son verre et bu son jus de fruit.



Exercices “outils”: Se représenter la situation par une analyse syntaxique/sémantique précise



Allez, dit papa à Lucie et à Tony, installez-vous sur le banc, je vais vous prendre en photo



Le vocabulaire

L'acquérir? L'apprendre?

Implicite? Explicite?

[\vocabulaire_Un conte.ppt](#)

[Diapositive 32](#)

Le vocabulaire apprentissage explicite niveau 2

Peu fréquent dans la conversation, fréquent dans les textes, plusieurs sens en fonction du contexte, génératif pour la compréhension

Les critères

1 Importance et utilité:

2 Potentiel pour l'apprentissage:

3 Compréhension conceptuel

« Lisa hésitait à quitter la laverie sans Corduroy »

« Lisa hésitait à quitter la laverie sans Corduroy »

- **Hésiter** : vous n'êtes pas sûr de vouloir faire quelque chose

■ Dites le mot à haute voix avec moi.

■ Quelqu'un peut hésiter à manger un aliment qu'il n'a pas l'habitude de manger. Par exemple des coquillages.

■ On peut hésiter à faire du cheval par peur de tomber

■ Maintenant vous aller penser à quelque chose que vous hésiteriez à faire:

•Essayer d'utiliser le mot hésiter pour le dire et vous pouvez commencer votre phrase par: « **je pourrais hésiter à** _____

De quels mots avons-nous parlé, le faire dire à haute voix

1 Le mot est **contextualisé** dans le cadre de l'histoire: « Lisa hésitait à quitter la laverie sans Corduroy »

2 Les enfants répètent à haute voix le mot afin de se créer une **représentation phonologique** du mot (dites le mot avec moi)

3 Le mot est **expliqué simplement**: vous n'êtes pas sûr que vous voulez faire quelque chose »

4 Puis des exemples **d'utilisation du mot dans d'autres contextes** sont donnés: Quelqu'un peut hésiter à manger un aliment qu'il n'a pas l'habitude de manger. Par exemple des coquillages.
On peut hésiter à faire du cheval par peur de tomber

5 **Les enfants cherchent à produire leurs propres exemples.** (essayer de dire quelque chose que vous hésiteriez de faire. Essayer de l'utiliser dans une phrase et vous pouvez commencer votre phrase par:
« je pourrais hésiter à _____

6 Les enfants disent encore une fois à haute voix le mot **pour renforcer sa représentation phonologique**:
De quel mot avons-nous parlé

Élève 1: j'hésiterais à laisser mon ours en peluche dans la laverie

Enseignant: Bien c'est comme Lisa dans l'histoire. Essaie de penser à quelque chose qui te ferait hésiter, mais différent de Lisa.

Élève 2: j'hésiterais à laisser mon ours en peluche dans le supermarché

Enseignant:, C'est bien, c'est un peu différent de l'histoire avec Lisa, mais essayes de penser à quelque chose qui serait très différent de ce qui fait hésiter Lisa

Élève 3: J'hésiterais à laisser ma trompette dans la maison d'un ami

Enseignant:Parfait, c'est un exemple bien différent de celui de Lisa, mais peuxt-essayer de chercher que vous hésiteriez de faire qui ne soit pas de laisser quelque chose quelque part.

Elève 3: j'hésiterais à changer la couche de mon frère

La tendance à limiter l'usage d'un mot à un contexte est fréquent et ne concerne pas que le 1^{er} et 2^e cycle.

Pour réduire cette tendance il faut donner des exemples éloignés du contexte original



La conscience phonologique

- Attention aux sons, discrimination
- Comptage syllabique
- Phonème et lettres

- Évaluation et entraînement spécifique



Pas seulement parler mais faire la conversation

- Pratiquer la conversation
- En faire un interlocuteur
- **Dès la naissance**
 - Acquisition
 - Appétit pour le langage

Les pratiques adaptées

- 1 Motiver l'enfant fixer l'attention sur le langage
- 2 Parler lentement, articuler
- 3 Faire des phrases courtes et simples
- 4 Répéter (3-5 fois)
- 5 Privilégier les interrogatives
- 6 Poser des questions ouvertes
- 7 Laisser les silences pour les susciter la réponse
- 8 Encourager
- 9 Ne pas corriger redonner le modèle ou reformuler en enrichissant



Les techniques

1 Obtenir l'attention des enfants +++

On utilise des exclamations en pointant:

« *Oh la la! Viens voir la poupée* »

« *on va laver la poupée* » en pointant la poupée du doigt

2 Nommer les objets ou les images correspondant aux mots cibles

« *C'est un ballon* »

« *A ta maison tu as un ballon ?* »

Lecture partagée.

Aider à découvrir les stratégies pour comprendre un mot de vocabulaire que l'on ne connaît pas, énoncer et expliciter une situation faire débattre les enfants, leur demander d'argumenter.
Faire utiliser ce mot (contraire, faire phrase, ...)

« *Hop! Petit ourson **s'agrippe** aux poils de sa mère ours* »



Faire se représenter une situation

« *Et crac! La glace se casse. Petit ours flotte sur un morceau de glace. Il s'éloigne sur l'eau comme s'il était un bateau.* »

Discussion débat (adulte reformule, aide, mais ne donne pas la réponse guide et explicite)



Merci pour votre attention

<http://www.cognisciences.com>