

**Dispositif Cycle 2  
Formation PE**



**Programme Langage  
Vaulx-en-Velin**

# **Dispositif cycle 2**

**Fondements**



**Principes**



**Dispositif**



**Gestes & postures**



**Ressources**

# Ce que PARLER veut dire...

L'entrée dans le monde de 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 et les principes pédagogiques 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 dès la GS est le moyen le plus efficace pour prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture au CP et pour y remédier.

## Langage oral, origine sociale et lecture

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), d'une part, et la maîtrise du langage oral dans sa dimension signifiante (développement du vocabulaire, de la syntaxe et du discours), d'autre part.

## **DONNEES**



**Sur 604 enfants suivis de la GS  
au collège, 72% des faibles lecteurs  
au CE1 connaissaient déjà un retard  
de langage en GS.**

(Catts & al., 2006)

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 il n'explique plus que 2 à 5% des différences au collège. L'effet est exactement inversé pour la compréhension orale qui explique 10 à 15% des différences en CE1 mais plus de 35% au collège.

Cela permet de mieux comprendre pourquoi certains enfants en difficulté de lecture ne sont détectés que tardivement au cours de leur scolarité. Il s'agit pour la plupart d'enfants « faibles compreneurs », c'est-à-dire d'enfants 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 quelques données chiffrées extraites d'une recherche américaine (Catts & al., 2006).

Ces chercheurs ont suivi 604 enfants de la GS jusqu'en 4<sup>e</sup>. Ils ont constaté que 72% des élèves faibles lecteurs en CE1 avaient connu 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 4<sup>e</sup>, 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 par ailleurs depuis longtemps que l'origine sociale exerce une influence forte sur le développement initial du langage mais aussi sur l'adaptation scolaire et sociale ultérieure des enfants. Les enfants élevés dans des familles modestes sont plus souvent en échec scolaire, redoublent plus que les autres et sortent plus tôt du système scolaire.

En France, une étude récente montre qu'en CE1, on trouve seulement 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 pour que se produisent les

## DONNEES



**Dans les secteurs recevant des familles modestes, 20% des élèves connaissent des difficultés de lecture au CE1, contre 3,3% dans les milieux favorisés.**

(Billard & al., 2009)

situations d'apprentissage connues comme étant 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 et 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 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, alors que sur la même période, les enfants des familles défavorisées ne progressent que de 84 à 292 mots !).

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, structuré et explicite**

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. Cependant, une de leur constante est de considérer que l'acquisition du langage est une clé fondamentale du développement. L'attention est donc systématiquement portée sur cette dimension et des activités centrées sur l'acquisition du langage, oral comme écrit, sont fortement représentées, pour favoriser l'entrée dans le monde de l'écrit. Une autre caractéristique de ces programmes

## **DONNEES**



**Les enfants des familles favorisées  
bénéficient de 1500h de lecture avant  
l'entrée à l'école, contre seulement 25h  
pour ceux des familles modestes.**

(Adams, 1990)



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

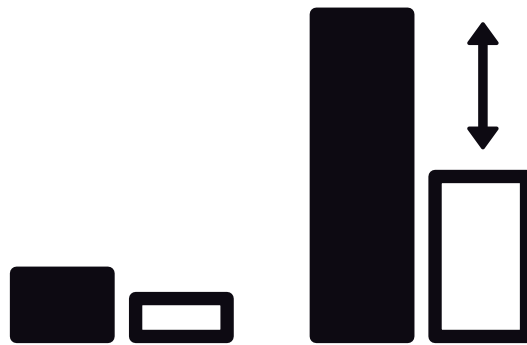
Contrairement à une idée répandue qui assimile l'enseignement explicite à une pédagogie mécaniste suscitant peu ou pas de réflexion de la part des élèves, l'enseignement explicite est une approche qui fait appel à l'attitude active et réflexive de l'élève tout en intégrant des principes de guidance du maître et d'entraînement nécessaires à l'acquisition de toute notion nouvelle par des novices. L'enseignement explicite est une pédagogie de l'interaction et de la 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 et notions, tout en conservant son rôle de guide et de « chef d'orchestre ». Pour cela l'enseignant doit analyser les notions complexes à enseigner pour proposer des activités adaptées au niveau des élèves ; c'est une condition pour que ceux-ci acquièrent progressivement les notions complexes dans un cadre sécurisant propice à leur engagement.

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 démontre 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.
- Enfin, la maîtrise d'une habileté complexe implique une intégration des mécanismes à l'activité cognitive, intégration qui ne va pas sans une pratique répétée. Les dispositifs d'enseignement explicite reposent donc sur une pratique régulière et intensive des habiletés enseignées.

## DONNEES



**Entre 2 et 4 ans, l'étude du nombre de mots produits en situation de jeu montre que l'écart se creuse entre les enfants des milieux favorisés et défavorisés.**

(Le Normand & al., 2008)

# Le programme PARLER

Le programme « PARLER » (Parler Apprendre Réfléchir Lire Ensemble pour Réussir) a été initié il y a quelques années par Michel Zorman afin d'appliquer à l'école française 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 pendant trois années scolaires, de la GS au CE1, dans 8 écoles de l'agglomération grenobloise. Ces écoles ont été choisies parce qu'elles accueillait une proportion très importante de familles modestes et obtenaient régulièrement des performances très inférieures à la moyenne aux évaluations nationales réalisées jusqu'en 2006, 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.

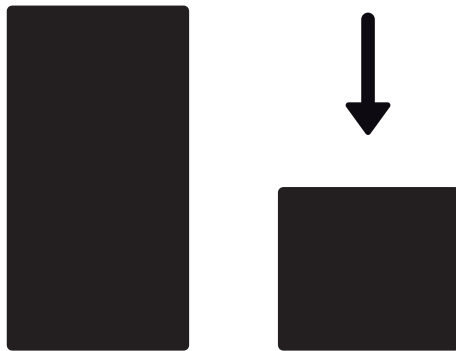
En GS, les activités scolaires, centrées sur le langage oral et la préparation de l'apprentissage de la lecture, étaient réalisées en petits groupes de 4 à 6 élèves et représentaient 20% du temps de classe hebdomadaire, pour une mise en œuvre plus efficace qui favorise la mise en activité cognitive. 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 montre qu'en fin de CE1, leur niveau scolaire dépassait largement celui des élèves n'ayant pas suivi ce type d'enseignement et qui constituaient le groupe témoin. En compréhension de l'écrit, les performances des élèves ayant bénéficié du programme étaient même comparables voire meilleures que celles de l'ensemble des élèves français, mesuré 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 n'ayant pas participé au programme 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

## DONNEES



**Le programme PARLER a permis de diviser par 2 le nombre d'élèves en difficulté de lecture à la fin du cycle 2 (scores en compréhension de l'écrit par rapport aux évaluations nationales CE2).**

(Bressoux & Zorman, 2009)

même phénomène en fluidité de lecture, où près de 40% des élèves témoins sont en grande difficulté contre 15% dans le groupe expérimental (Bressoux & Zorman, 2009).

## Mise en oeuvre en classe

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

Il fournissent aux équipes d'établissement des outils et des modalités didactiques précises pour répondre aux besoins dans la continuité des cycles d'apprentissage grâce à des séquences d'activités progressives et ciblées en petits groupes homogènes qui favorisent la participation et la production de tous les élèves.

Leur vocation est de centrer l'attention des élèves, dès leur plus jeune âge, sur les dimensions sémantiques, syntaxiques et sonore 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 quotidienne ne permet pas d'appréhender.

De cette manière, ils fournissent aux enfants les outils ou 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 pour mettre en oeuvre un enseignement réussi du langage, capables d'aider les enfants – surtout les plus fragiles – à rentrer efficacement dans l'apprentissage de la lecture.

***Michel Zorman, décédé brutalement en mars 2012, est à l'origine des programmes Parler et Parler Bamin, menés depuis 2004 dans les écoles et les crèches de l'agglomération grenobloise. Il était un spécialiste des troubles cognitifs de l'enfant. Médecin de santé publique, conseiller technique du Recteur de l'académie de Grenoble, directeur du Centre de santé inter-universitaire de Grenoble, consultant pour les troubles du langage au CHU de Grenoble et chercheur associé auprès du laboratoire Cogni-sciences de l'IUFM de Grenoble, il a conçu de nombreux ouvrages, tests et outils pédagogiques pour favoriser l'acquisition du langage dès le plus jeune âge. Il a été fait chevalier de l'ordre de la Légion d'honneur en janvier 2012.***

## DONNEES



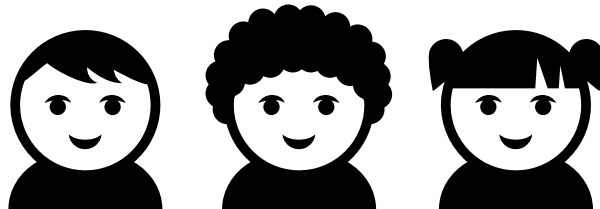
**En 5 ans, la mise en œuvre d'un enseignement précoce, explicite et structuré dans l'école d'Hartsfield a permis de diviser par 8 le nombre d'élèves en difficulté.**

(Torgesen, 1999)

**⚡ PRINCIPES ⚡**

---

# Entraînement mode d'emploi



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.

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 dans la continuité des cycles 1 et 2.

Les apprentissages portent donc d'abord sur la maîtrise du langage (production, vocabulaire, syntaxe, compréhension) puis des pré-requis du langage écrit (conscience phonologique, correspondance graphèmes phonèmes) dans le cadre d'activités explicites, structurées conduites en petits groupes de niveau.

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

# APPRENTISSAGES

TPS PS MS GS CP CE CM

Langage & vocabulaire

Compréhension

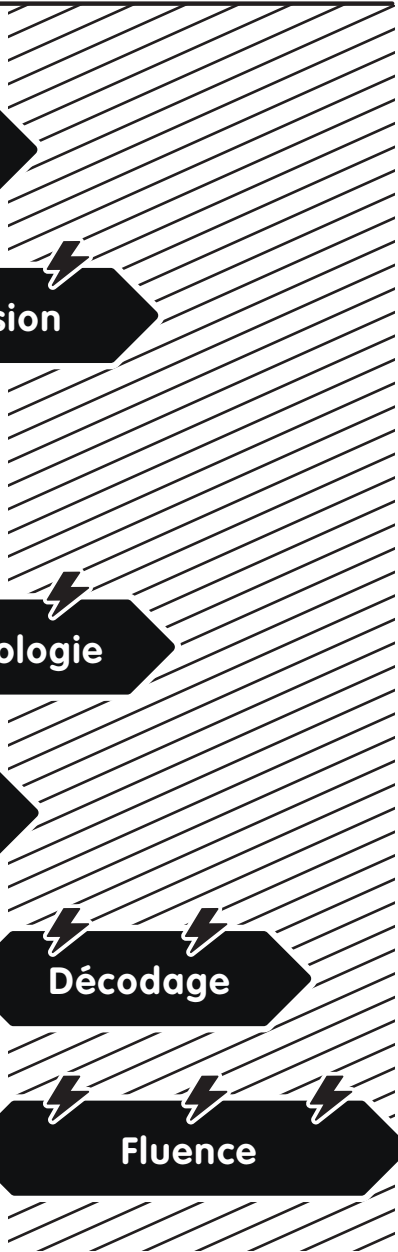
Auditif

Phonologie

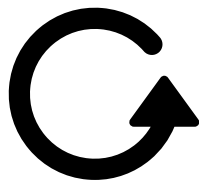
Code

Décodage

Fluence







## **Petits groupes homogènes**

Le travail en petits groupes homogènes permet de multiplier les interactions, favorise la concentration et la prise de parole des élèves. L'enseignant a une bonne visibilité des réussites, des obstacles et des stratégies de chacun.

À l'aide d'une rapide évaluation avant le début de l'entraînement, constituer des groupes homogènes de quatre à six élèves en veillant à réduire les effectifs des groupes ayant les plus gros besoins. La composition des groupes pourra évoluer au fur et à mesure de l'entraînement pour répondre aux besoins de chacun.



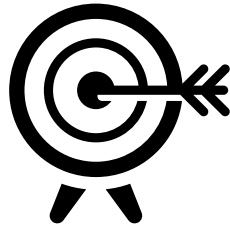
## **Entraînement régulier**

L'intensité et la durée de l'entraînement ont une influence déterminante sur l'efficacité des apprentissages. La concentration des séances favorise l'acquisition des compétences et l'automatisation des procédures.

Organiser deux séances par semaine et par entraînement pour créer un rituel motivant qui met les élèves en confiance : ils savent ce qu'ils vont faire, avec qui, à quel endroit, et sont capables de se mettre rapidement au travail. Ils peuvent donc directement entrer dans la tâche en mobilisant l'attention nécessaire à sa réalisation.

## **⚡ PRINCIPES ⚡**

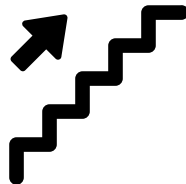
---



# **Séances courtes et intensives**

Au cours de l'entraînement, les difficultés introduites dans les séances nécessitent de la part des élèves un gros effort d'attention pour réussir. Tout doit être mis en oeuvre pour leur permettre de se concentrer.

Organiser des séances ne dépassant pas 30 minutes dans un coin calme, sans distraction. Préparer le matériel à l'avance, installer les élèves dans une posture favorisant l'écoute et l'attention. Alterner temps de réflexion et temps de parole. Ménager des pauses si l'attention se relâche.



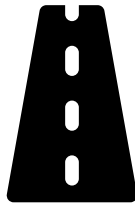
# **Apprentissages structurés**

L'entraînement repose sur une démarche structurée qui permet un apprentissage progressif. La programmation rigoureuse permet de travailler les mêmes compétences plusieurs fois et de façon différente.

Suivre la démarche proposée en respectant l'ordre des séances. Procéder systématiquement à un rappel de ce qui a été fait lors de la séance précédente. Reformuler fréquemment les consignes et les solutions validées. À l'issue de chaque séance, revenir sur le travail effectué et les apprentissages réalisés

## **⚡ PRINCIPES ⚡**

---



### **Activités explicites**

Pour que tous les élèves apprennent, rien ne doit faire obstacle à la réussite des activités proposées. Ils doivent donc savoir précisément ce qu'ils apprennent, ce qu'ils ont à faire, pourquoi et comment ils doivent le faire.

Expliquer dans un langage clair et accessible les objectifs de la séance et toutes les compétences à mobiliser. Lever les obstacles liés à la compréhension des supports et du lexique utilisé. Donner des consignes claires et les accompagner d'exemples. Demander aux élèves de justifier leurs propos en s'appuyant sur des éléments explicites.



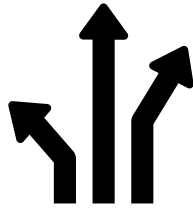
### **Aide individualisée**

Lorsqu'un élève ne réussit pas, la difficulté n'est pas toujours directement liée à la compétence visée : méconnaissance du lexique, reconnaissance des dessins, manque de concentration... L'aide doit donc être individualisée.

Repérer l'élève qui se trouve en difficulté, observer ses stratégies et identifier les raisons de l'échec pour pouvoir lever les obstacles. Selon les cas, l'accompagner en décomposant la tâche, le faire répéter, le questionner pour lui faire préciser ses propos ou lui proposer une aide matérielle pour lui permettre de réussir progressivement l'activité.

## **⚡ PRINCIPES ⚡**

---



# **Parcours différenciés**

Au cours de l'entraînement, les groupes progressent à des rythmes très différents. Pour certains groupes, les apprentissages sont rapides et durables, pour d'autres, ils restent longtemps fragiles.

Adapter la programmation au rythme des acquisitions. En début d'entraînement, augmenter le nombre de séances par semaine si les élèves ne parviennent pas à adopter des habitudes de travail appropriées ou peinent à entrer dans l'apprentissage. Inversement, proposer une seule séance par semaine aux groupes qui réussissent très facilement.



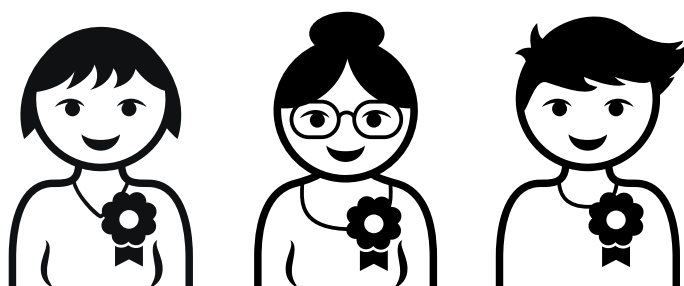
# **Lien avec le quotidien**

Les séances doivent être intégrées aux activités de langage et de compréhension menées dans la classe pour que les élèves puissent facilement transférer leurs acquisitions dans d'autres domaines ou d'autres contextes.

Faire systématiquement le lien entre les compétences de l'entraînement et les situations quotidiennes de langage et de lecture. Annoncer l'objectif en début de séance et dire concrètement à quoi cet apprentissage va servir en prenant des exemples dans la vie quotidienne. Réinvestir en classe, de façon explicite, le lexique travaillé et les procédures utilisées dans les entraînements.

**⚡ DISPOSITIF ⚡**

# Organisation des séances



Pour progresser, **chaque élève doit bénéficier de séances fréquentes et régulières** en petits groupes homogènes, dans chacune des compétences adaptées à son âge et à ses capacités au cours du cycle 2. Chacun doit pouvoir avancer à son rythme et bénéficier d'autant de séances que nécessaire en fonction de ses besoins. **Le travail d'équipe au sein de l'école est indispensable** pour optimiser les moyens au profit du parcours des élèves.

Ainsi, **les emplois du temps s'organiseront au niveau de l'école** pour prévoir des créneaux fixes dans chaque classe et faciliter l'intervention ponctuelle ou régulière d'un adulte supplémentaire. **Une programmation concertée sur l'année** permettra de concentrer les interventions sur des périodes données en fonction des besoins repérés. Une réflexion d'équipe autour des temps de récréations et des différents projets de l'école permettra de concentrer les efforts au profit des élèves à gros besoins tout en limitant à deux, le nombre d'adultes différents intervenant dans une classe. Enfin, **une bonne gestion des groupes et des locaux** évitera la perte de temps et de concentration en limitant les déplacements des élèves au cours de la journée.

## **PRINCIPES**



**Travailler en équipe élargie  
(tous les adultes)**

**Optimiser les moyens  
(matériel, salles, personnes)**

**Limiter les intervenants  
(2 par classe maximum)**

**Travailler sur des créneaux  
horaires réguliers**

**Enchaîner les apprentissages  
tout au long de l'année**

**⚡ DISPOSITIF ⚡**

# Organisation niveau CP



**Groupes  
5 à 7 élèves**



**Séances  
de 30 mn**



**4 fois par  
semaine**

En début d'année, **constituer des groupes de 5 à 7 élèves** en fonction des évaluations OURA en mettant moins d'élèves dans les groupes les plus faibles. **Démarrer dès la rentrée les entraînements au décodage et à la phonologie.** Faire évoluer les groupes en fonction des besoins ou des progrès des élèves.

**Organiser quatre fois par semaine un créneau d'une heure** pour travailler le décodage et la phonologie. **Impliquer un adulte supplémentaire**, lui confier deux groupes et alterner séances d'entraînement et travail en autonomie. Conserver les mêmes groupes sur une période puis inverser. **Renforcer les séances en fonction des besoins** en utilisant les APC pour permettre à tous les élèves de bien démarrer.

Dès que possible, supprimer les séances de phonologie avec les groupes ayant développé une bonne conscience phonologique et renforcer l'entraînement pour les plus faibles. **Conserver cette plage horaire** pour y placer dès le mois de janvier la compréhension puis, en période 5, la lecture d'albums. Poursuivre l'entraînement au décodage autant que nécessaire, puis, dès que les élèves sont lecteurs (plus de 20 mots à la minute), remplacer ces séances par le travail de la fluence de lecture.

## APPRENTISSAGES

P#1

P#2

P#3

P#4

P#5

Phonologie

Compréhension

Lecture

Décodage

Fluence

## SEANCES

LUN

MAR

MER

JEU

VEN

9h30 - 10h30

2 x 30'

14h45 - 15h45

2 x 30'

9h30 - 10h30

2 x 30'

14h45 - 15h45

2 x 30'



# Organisation niveau CE



**Groupes  
5 à 7 élèves**



**Séances  
de 30 mn**



**4 fois par  
semaine**

En début d'année, **constituer des groupes de 5 à 7 élèves** en fonction des évaluations OURA et des évaluation de Compréhension pour repérer les besoins des élèves. Organiser des groupes homogènes de 5 à 7 élèves.

**Démarrer dès la rentrée les entraînements à la compréhension et au décodage.** Faire évoluer les groupes en fonction des besoins ou des progrès des élèves.

**Organiser quatre fois par semaine un créneau d'une heure** pour travailler le décodage et la compréhension. **Impliquer un adulte supplémentaire**, lui confier deux groupes et alterner entraînement et autonomie. Conserver les mêmes groupes sur une période puis inverser. Pour démarrer, choisir les séances de décodage en fonction des besoins des élèves. Si nécessaire, augmenter le nombre de séances avec le groupe le plus faible en utilisant les temps d'APC. Dès que les élèves sont lecteurs (plus de 20 mots à la minute), remplacer ces séances par un cycle de fluence. Arrêter les entraînements lorsque les élèves sont bons lecteurs. Poursuivre l'entraînement au décodage autant que nécessaire avec les élèves les plus fragiles. Conserver la plage horaire compréhension pour y placer dès janvier des séances de lecture d'albums.

## APPRENTISSAGES

P#1

P#2

P#3

P#4

P#5

Compréhension

Lecture

Décodage

Fluence

## SEANCES

LUN

MAR

MER

JEU

VEN

10h30 - 11h30

2 x 30'

13h45 - 14h45

2 x 30'

10h30 - 11h30

2 x 30'

13h45 - 14h45

2 x 30'

## ⚡ DISPOSITIF ⚡

# Organisation pour le cycle



Implication  
équipe



Salle  
dédiée



Créneaux  
fixes

**Mobiliser les adultes supplémentaires** (dispositif «plus de maîtres que de classes», maître E, assistant pédagogique ou autre adulte formé) pour intervenir en renfort sur le dispositif mais limiter à deux le nombre d'adultes différents intervenant dans une classe. **Organiser en début d'année les emplois du temps de l'école** en répartissant les entraînements au même titre que les créneaux en sport de façon à anticiper l'utilisation des locaux et les interventions d'un adulte supplémentaire afin de perdre le moins de temps possible en déplacement et d'optimiser l'utilisation du matériel.

Masser les interventions au niveau du CP pour anticiper les difficultés d'apprentissage. **Prévoir des créneaux fixes et réguliers en conservant le même adulte supplémentaire** sur une période au moins. S'il n'y a pas suffisamment d'adultes supplémentaire, décroisonner les classes de CE1 et organiser leurs entraînements sur le même créneau pour constituer des groupes de besoin et intervenir prioritairement et de façon soutenue avec les groupes les plus faibles. Mobiliser, si possible, un enseignant supplémentaire pour deux classes en lui confiant les élèves les plus avancés sur d'autres tâches.

## SEANCES

LUN

MAR

MER

JEU

VEN

9h30 - 10h30



CP (2x30')

9h30 - 10h30



CP (2x30')

10h30 - 11h30



CE (2x30')

10h30 - 11h30



CE (2x30')

13h45 - 14h45



CE (2x30')

13h45 - 14h45



CE (2x30')

14h45 - 15h45



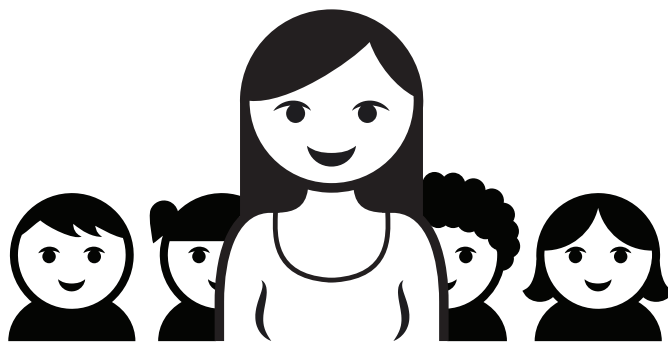
CP (2x30')

14h45 - 15h45



CP (2x30')

# Animation des séances



Chaque séance doit permettre aux élèves de développer des compétences spécifiques. **L'enseignant doit donc adopter les gestes efficaces et adaptés** pour répondre aux besoins de chacun.

Pour cela, **il veille à ce que les élèves connaissent 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 sein du petit groupe, **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. 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. Enfin, **il veille à clore la séance** en faisant verbaliser les tâches effectuées et les objectifs travaillés.

## **DEMARCHE**



**Introduire la séance**



**Passer la consigne**



**Solliciter les élèves**



**Conclure la séance**

# Introduire la séance

En début de séance, solliciter rapidement les élèves pour rappeler ce qui été fait ou appris lors de la séance précédente. Annoncer ensuite les objectifs de la séance de façon compréhensible puis expliquer aux élèves les compétences qu'ils devront mobiliser pour réussir les tâches proposées. Cette mise en route permet à chacun de mobiliser son attention et crée un environnement sécurisant et motivant qui favorise leur investissement.

Dans cet exemple en compréhension, on remarque que les élèves se souviennent d'abord de détails sur les tâches effectuées. L'enseignant les questionne puis traduit en compétences compréhensibles. Avant de donner la consigne de travail, il explicite ce que les élèves devront faire pour réussir.



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

***Tu nous disais une histoire et on devait mettre des cartes sur une affiche.***



***Ah oui, c'était une histoire au supermarché !***



***On devait mettre les cartes  
au bon endroit et on disait si  
on était d'accord.***



***Oui, vous deviez écouter un texte,  
placer les images sur l'affiche  
et vous mettre d'accord.***



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

***Oui !!!!***



***Aujourd'hui vous allez  
écouter un texte et trouver  
l'image qui va avec.***



***Vous devrez bien écouter  
le texte tout en regardant  
les deux images.***



# Passer la consigne

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. Plutôt que de faire reformuler la consigne, démarrer l'activité avec tous les élèves ou montrer un exemple. L'incompréhension des tâches à réaliser est toujours un obstacle à leur réalisation.

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



***Chacun prend un guide et le positionne devant lui.***

***Aujourd'hui, vous allez utiliser les lettres L T R O U A I.***



***Je vais dire et montrer une syllabe.***

***Vous devrez la couper en deux sons en utilisant les lettres.***



*Par exemple : TO.*

*Dans TO, j'entends /t/, je pose la lettre T. J'entends /o/, je pose la lettre O. Je dis TO.*



*On essaie ensemble : RA.*

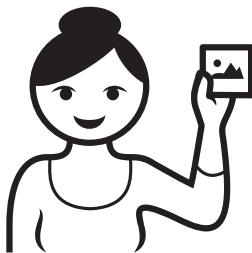
*Dans RA qu'est-ce qu'on entend d'abord ?*

*/r/*



*Quelle lettre doit-on poser ?*

*Le R.*



*Oui, c'est bien ! On pose d'abord le R et on dit /r/ ensuite le A et on dit /a/.*

# Solliciter les élèves

Au cours de la séance, solliciter systématiquement les élèves à tour de rôle pour leur permettre de se préparer et de mobiliser leur attention. Selon les types d'activités, solliciter ensuite le reste du groupe pour commenter, justifier ou valider. Eviter les paroles distrayantes et garder un rythme soutenu pour faciliter la concentration et multiplier les sollicitations. Observer les procédures des élèves et adapter l'aide en fonction de chacun.

Dans cet exemple en 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.



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



**Bien ! à toi.**

**ba bo bu bi**



**ba bo bu bi**





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



***Bien ! À toi !***



***Regarde bien la première lettre. Tu la reconnais ?***



***Et elle fait quel son ?***



***Bravo ! C'est bien !***



***ta***



***...***



***c'est P ?***



***/p/... pi !***

# Conclure la séance

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 pour l'inscrire dans une dynamique d'apprentissage motivante.

Dans cette séance de phonologie, on remarque que les enfants reviennent sur la tâche effectuée. L'enseignant les laisse d'abord s'exprimer puis reformule leurs propos en verbalisant la compétence travaillée. Il pense à les féliciter pour la qualité du travail fourni.



***Nous allons arrêter la séance***

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

***Tu nous disais une syllabe.***



***Oui, on devait dire les sons.***



*Et aussi on devait  
poser les lettres.*



*Exactement !*



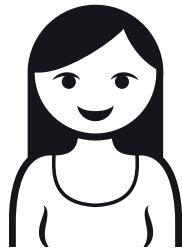
*Vous avez appris à couper une  
syllabe en deux sons en vous  
servant des lettres.*

*Vous avez vraiment  
bien travaillé, bravo !!*



*La prochaine fois, vous  
continuerez à couper  
des syllabes.*

# Compréhension de la langue



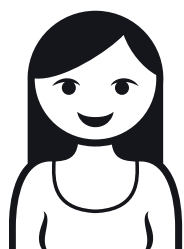
*Pourquoi penses-tu que le  
bonhomme de neige est une  
anomalie ?*

Les séances permettent de travailler la compréhension du langage écrit à partir de petites situations problèmes. 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.

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 (**#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 (**#3**). Il anime les échanges en revenant régulièrement au texte écrit, jusqu'à ce que la réponse fasse consensus (**#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 (**#5**) ou les procédures facilitant les activités de déduction (**#6**). En fin de séance, il recentre l'attention de ses élèves (**#7**).

**Visionnez toutes les clips vidéos sur  
[infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation](https://infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation)**

# Conscience phonologique



*Je vous dis deux syllabes  
et vous devez les accrocher  
pour former un nouveau mot.*

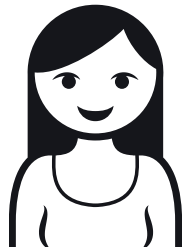
Les séances permettent de développer la conscience phonologique des élèves de GS ou de CP. Le but n'est pas de multiplier les exercices mais de proposer des activités simples et répétitives afin d'automatiser les procédures de reconnaissance et de manipulation de phonèmes. L'enseignant débute par un 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 (**#2**). Il facilite la réussite des élèves en leur proposant d'associer le geste et la parole grâce à du matériel adapté (**#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 (**#4**). Il laisse à chacun le temps de réfléchir et de répondre, étaye son raisonnement et l'accompagne dans la réussite (**#5**). En fin de séance, il propose aux élèves de verbaliser ce qu'ils ont appris (**#6**).

**Visionnez toutes les clips vidéos sur  
[infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation](https://infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation)**



# Décodage & combinatoire



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

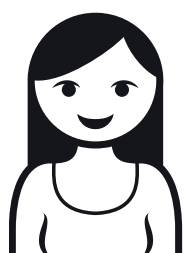
Les séances permettent aux élèves d'apprendre à décoder de façon automatique les graphèmes, syllabes et mots les plus fréquents. Le but n'est pas de travailler la lecture dans sa globalité mais d'automatiser progressivement les procédures d'identification des mots. L'enseignant débute la séance par un 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 (**#2**) et alterne des temps de décodage et d'encodage (**#3**). Les élèves sont systématiquement interrogés à tour de rôle, sans une parole de trop afin de favoriser leur concentration (**#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 (**#5**), avant de faire lire une phrase ou un texte, il anticipe les erreurs de lecture en explicitant les difficultés (**#6**). Il donne clairement les consignes de travail (**#7**) et apporte une aide individualisée et adaptée (**#8**). Chaque erreur relevée doit permettre à l'élève de progresser (**#9**).

**Visionnez toutes les clips vidéos sur**  
**[infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation](https://infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation)**

# Fluence de lecture



*Dans AGILE, il y a un G et  
juste à côté un I. Dans ce cas  
là le G se prononce /j/.*

Les séances permettent aux élèves d'apprendre à lire avec vitesse et précision.

Le but n'est pas de travailler directement la compréhension de texte mais d'automatiser les procédures d'identification des mots afin d'augmenter la vitesse de lecture et de faciliter ainsi la compréhension. 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 ensuite de vérifier que les élèves ont compris le sens de l'histoire (**#2**)

et d'expliquer le sens de certains mots (**#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 fois le texte. La lecture dure une minute puis tous reviennent sur les erreurs de décodage (**#4**).

L'enseignant veille à ce que ce temps d'explicitation permette à l'élève de progresser (**#5**) et à ses camarades d'anticiper la difficulté.

En fin de séance, l'enseignant encourage chaque élève en lui montrant la mesure de ses progrès (**#6**).

**Visionnez toutes les clips vidéos sur**  
**[infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation](https://infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation)**

## MATERIEL



### **Élèves de cours préparatoire**

Guide + Cartes Compréhension de la Langue CP

Guide + Cartes Conscience Phonologique CP

Guide + Cartes décodage volume 1 CP

Guide + Cartes décodage volume 2 CPCE

Guide Fluence de lecture volume 1 CPCE

Atelier Album CP (Janvier 2016)

### **Élèves de cours élémentaire**

Guide + Cartes Compréhension de la Langue CP

Guide + Cartes décodage volume 2 CPCE

Guide Fluence de lecture volume 2 CE

Atelier Album CP (Janvier 2016)

### **Prolongement possible au cours moyen dans le cadre des activités pédagogiques complémentaires**

Guide Fluence de lecture volume 3 CM

## INTERNET



### **[infos.editions-cigale.com](http://infos.editions-cigale.com/vaulx-en-velin)** **[/vaulx-en-velin](http://infos.editions-cigale.com/vaulx-en-velin)**

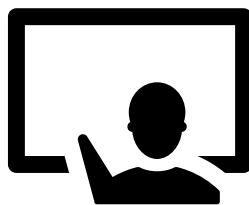
Les objectifs du programme langage avec des interviews et des ressources en ligne sur les fondements pédagogiques de l'action.

### **[infos.editions-cigale.com](http://infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation)** **[/ressources-de-formation](http://infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation)**

Les ressources de formation à télécharger et à imprimer, avec des liens vers les différents tutoriels vidéos en ligne pour prendre en main le matériel pédagogique.

### **[infos.editions-cigale.com](http://infos.editions-cigale.com/index-petits-guides)** **[/index-petits-guides](http://infos.editions-cigale.com/index-petits-guides)**

La présentation des différents entraînements utilisés dans le cadre du programme, avec des liens pour télécharger supports élèves et tests d'évaluation.



## **Livrets d'autoformation**

Contactez-nous directement pour obtenir des exemplaires de nos livrets de formation ou pour produire de nouvelles ressources adaptées à vos objectifs et aux besoins de vos élèves.

**[contact@editions-cigale.com](mailto:contact@editions-cigale.com)**



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