



**Dispositif Cycle 1
Formation PE**



**Programme Langage
Vaulx-en-Velin**

Dispositif cycle 1

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^e. 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^e, 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.

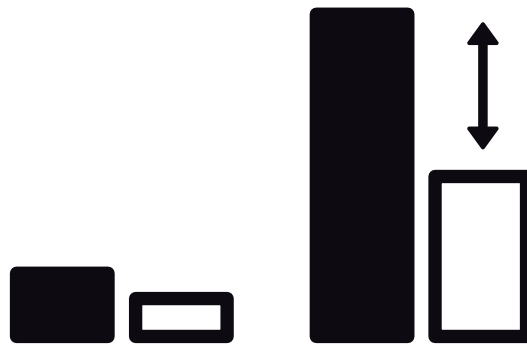
Contrairement à une idée répandue qui assimile l'enseignement explicite à une pédagogie mécaniste suscitant peu ou pas de réflexion de la part des élèves, l'enseignement explicite est une approche qui fait appel à l'attitude active et réflexive de l'élève tout en intégrant des principes de guidance du 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 accueillaient 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.

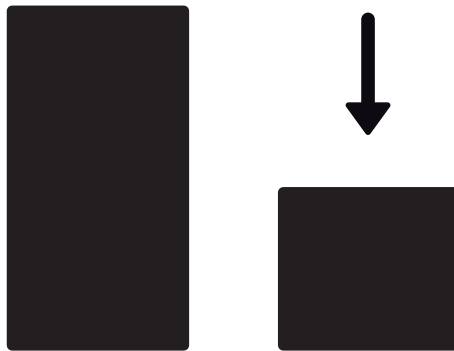
En GS, les activités scolaires, centrées sur le langage oral et la préparation de l'apprentissage de la lecture, étaient réalisées en petits groupes de 4 à 6 élèves et représentaient 20% du temps de classe hebdomadaire, pour une mise en œuvre plus efficace qui favorise la mise en activité cognitive. 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

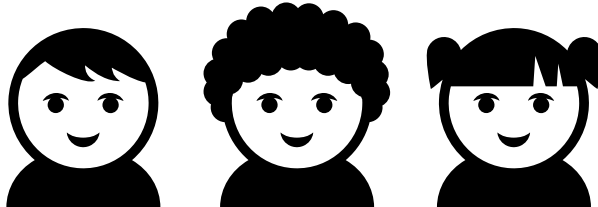


En 5 ans, la mise en œuvre d'un enseignement précoce, explicite et structuré dans l'école d'Hartsfield a permis de diviser par 8 le nombre d'élèves en difficulté.

(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

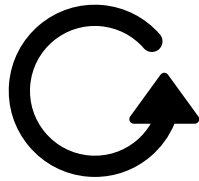
Auditif

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.

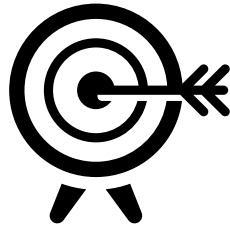


Entraînement régulier

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.

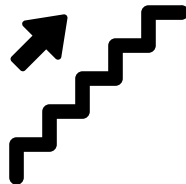
⚡ PRINCIPES ⚡



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. Alternier temps de réflexion et temps de parole. Ménager des pauses si l'attention se relâche.

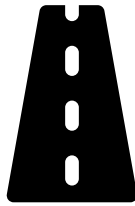


Apprentissages structurés

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.

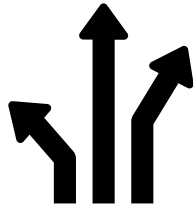


Aide individualisée

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.

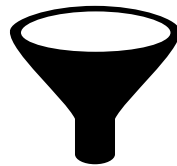
⚡ PRINCIPES ⚡



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.

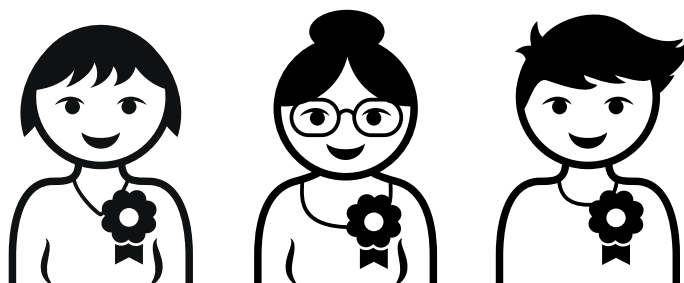


Lien avec le quotidien

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.

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 de ses quatre années d'école maternelle. **Chaque élève doit pouvoir avancer à son rythme** et bénéficier d'autant de séances que nécessaire en fonction de ses besoins. Les séances doivent se dérouler dans un environnement sécurisant : créneau horaire régulier, adulte connu et lieu adapté. **Le travail d'équipe au sein de l'école est indispensable** pour optimiser les moyens au profit du parcours des élèves.

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. La mobilisation des ATSEM augmentera sensiblement le nombre d'interactions langagières en TPS et PS avec les petits parleurs. Une réflexion d'équipe autour du temps de sieste permettra de concentrer les efforts au profit des plus grands 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 TPS/PS



**Groupes
2 à 6 élèves**



**Séances
de 15 mn**



**2 à 4 fois
par semaine**

Constituer trois groupes à partir des observations : enfants bon parleurs, moyens parleurs (expression laborieuse), non-parleurs (ne parlent pas ou sont incompréhensibles). Chaque jour, former des groupes homogènes avec les enfants présents. Selon leur niveau de langage, leur proposer d'abord des ateliers ou directement les jeux langagiers puis, progressivement, des temps de lecture partagée. En cours d'année, **faire évoluer ces groupes** en fonction des progrès de chacun.

Consacrer une demi-heure chaque début de matinée aux non-parleurs. Leur proposer des ateliers de 10 mn, en groupes de deux ou trois, pour les faire parler autour de l'imagier. **Renforcer ces temps de langage** en impliquant l'ATSEM pour améliorer la quantité et la qualité des interactions quotidiennes avec chacun ou proposer d'autres ateliers au cours de la journée.

Chaque jour, au retour de la sieste, prévoir une demi-heure consacrée aux jeux ou à la lecture. **Organiser des séances de 15 minutes avec deux groupes de moyens ou bons parleurs.** Veiller à ce que chaque enfant bénéficie de plusieurs séances au cours de la semaine. En fin d'année, utiliser ces plages horaires pour proposer le travail de l'attention auditive.

APPRENTISSAGES

P#1

P#2

P#3

P#4

P#5

Interactions individualisées

Atelier langage & jeux langagiers

Lecture

Auditif

SEANCES

LUN

MAR

MER

JEU

VEN

9h - 9h30

2 x 15' ou 3 x 10'

15h - 15h30

2 x 15'

15h - 15h30

2 x 15'

⚡ DISPOSITIF ⚡

Organisation niveau MS



**Groupes
5 à 7 élèves**



**Séances
de 20 mn**



**4 fois par
semaine**

Constituer des groupes de 5 à 7 élèves en fonction du niveau de langage des enfants en mettant plus d'élèves dans les groupes de bons parleurs. **Faire évoluer ces groupes** en fonction des besoins ou des progrès des élèves. Démarrer dès la rentrée les entraînements à l'attention et au vocabulaire.

Organiser des séances de vocabulaire en début de matinée pour deux groupes. Pendant ce temps, impliquer l'ATSEM sur un groupe avec des jeux langagiers ou les élèves en autonomie. **Mettre à profit le temps de sieste pour travailler l'attention auditive** avec les élèves qui ne dorment pas. Si nécessaire, travailler avec les autres en fin d'après midi. **Renforcer ces séances de langage** en améliorant la quantité et la qualité des interactions quotidiennes grâce à la mobilisation tous les adultes présents.

Enchaîner les entraînements au cours de l'année sur les mêmes plages horaires en avançant au rythme des élèves. Mobiliser les adultes supplémentaires (PDMQDC, maître E...) pour limiter le temps d'intervention de l'enseignant en travaillant avec deux groupes en parallèle chaque matin ou avec quatre groupes deux jours par semaine.

APPRENTISSAGES

P#1

P#2

P#3

P#4

P#5

Interactions individualisées

Auditif

Lecture

Auditif

Vocabulaire

Compréhension

Lecture

SEANCES

LUN

MAR

MER

JEU

VEN

9h30 - 10h10

2 x 20'

14h - 14h40

2 x 20'

9h30 - 10h10

2 x 20'

14h - 14h40

2 x 20'

⚡ DISPOSITIF ⚡

Organisation niveau GS



**Groupes
5 à 7 élèves**



**Séances
de 30 mn**



**5 fois par
semaine**

Constituer des groupes de 5 à 7 élèves en fonction des évaluations de phonologie en mettant plus d'élèves dans les groupes de bons parleurs. **Faire évoluer ces groupes au cours de l'année** en fonction des besoins ou des progrès des élèves. Démarrer dès la rentrée les entraînements à la phonologie, au vocabulaire et au code alphabétique.

Organiser une séance de code alphabétique tous les jours en fin de matinée avec une demi-classe. Impliquer l'ATSEM pour accompagner les élèves en autonomie. **Mettre à profit le temps de sieste** pour travailler une heure en équipe avec l'enseignant de PS. Lui confier deux groupes pour travailler alternativement avec un groupe en entraînement et un en autonomie.

Proposer en alternance un jour vocabulaire et un jour phonologie en conservant les mêmes groupes sur la période.

Enchaîner les entraînements au cours de l'année sur les mêmes plages horaires en avançant au rythme des élèves. Proposer en troisième période la compréhension et la lecture, réorganiser alors les groupes en fonctions des évaluations de compréhension. Mobiliser les adultes supplémentaires (PDMQDC, maître E...) pour renforcer ou compléter les entraînements avec les élèves ayant de gros besoins

APPRENTISSAGES

P#1

P#2

P#3

P#4

P#5

Code alphabétique

Phonologie

Compréhension

Vocabulaire

Lecture

SEANCES

LUN

MAR

MER

JEU

VEN

11h - 11h30

1 x 30'

11h - 11h30

1 x 30'

13h45 - 14h45

2 x 30'

13h45 - 14h45

2 x 30'

Organisation pour le cycle



**Implication
équipe**



**Salle
dédiée**



**Créneaux
fixes**

Organiser en début d'année les emplois du temps de l'école en répartissant les entraînements au même titre que les créneaux en salle de motricité de façon à anticiper l'utilisation des locaux et les interventions d'un adulte supplémentaire.

Organiser le travail des ATSEM au sein de l'école pour faciliter la mise en place des petits groupes et les impliquer dans le dispositif en les formant aux pratiques efficaces pour favoriser le développement du langage des élèves. **Faire intervenir chaque enseignant de PS dans une classe de GS** sur un créneau d'une heure en début d'après midi. **Mobiliser les adultes supplémentaires** (PDMQDC, maître E, assistant pédagogique ou autre adulte formé) pour intervenir en renfort sur le dispositif, soit en allégeant le temps de l'enseignant en prenant régulièrement un groupe dans une classe (en MS), soit en renforçant les apprentissages. Ainsi, un adulte surnuméraire peut, en début de matinée, mener ponctuellement des ateliers ou des jeux langagiers en PS. Il peut intervenir en MS en milieu de matinée de façon régulière avec un groupe puis, en fin de matinée, travailler avec des élèves de GS pour proposer des séances supplémentaires de phonologie ou renforcer d'autres apprentissages en fonction des besoins.

SEANCES

LUN

MAR

MER

JEU

VEN

9h - 9h30

PS (2 x 15') ou (3 x 10')

9h30 - 10h10

MS (2 x 20')

9h30 - 10h10

MS (2 x 20')

11h - 11h30

GS (1 x 30')

11h - 11h30

GS (1 x 30')

13h45 - 14h45

GS (2 x 30')

MS (2 x 20')

15h - 15h30

PS (2x15')

13h45 - 14h45

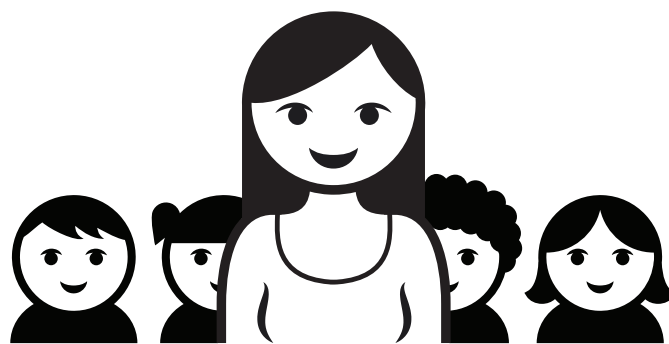
GS (2 x 30')

MS (2 x 20')

15h - 15h30

PS (2x15')

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 ?

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



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





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



On disait si on était d'accord.



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

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

Oui !!!!



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

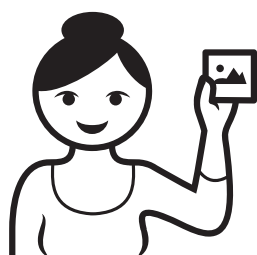


Vous devrez bien regarder tous les détails et réfléchir à ce que vous savez déjà de la plage.

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 explicitant la procédure puis les fait travailler tous ensemble, autant de fois que nécessaire pour s'assurer que chacun a compris.



***Aujourd'hui nous allons
utiliser des images.***

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



Je vais dire un mot de deux syllabes.

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



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

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



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

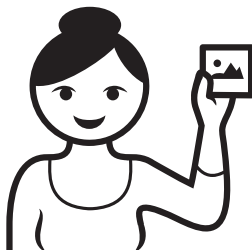
Quelle est la première syllabe ?

Ca



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

pot !!!!



Il faut donc montrer la carte du pot.

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 distractrices 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 phonologie, les élèves doivent supprimer la première syllabe d'un mot. 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.





Bien !

A toi : palais

Lis



Répète après moi :

Pa... lais

Pa



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

Pa... lais



Oui, c'est bien!

Tu nous montres la carte ?

lais



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



Nous allons arrêter la séance.

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

Tu disais des mots, il fallait montrer la carte.



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





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

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



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

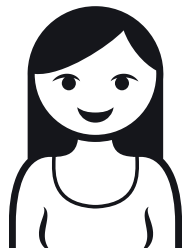


***Oui, en effet, il fallait
bien écouter la première
syllabe du mot.***



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

Langage vocabulaire



*Regarde Adrien, qu'est-ce
qu'il fait le petit garçon sur
cette image ?*

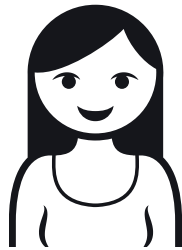
Les séances s'organisent sous forme d'ateliers ou de jeux langagiers. Elles permettent de proposer des temps centrés sur le langage pour donner aux petits parleurs le goût de s'exprimer. Le but n'est jamais de faire répéter des phrases ou des mots à l'enfant pour lui « apprendre à parler » mais de lui proposer des interactions individuelles et de qualité. Pour cela, l'enseignant organise les échanges dans une ambiance bienveillante dans laquelle chacun est régulièrement sollicité pour parler (**clip #1**).

Au cours des ateliers, il articule et répète plusieurs fois les mots, questionne et laisse aux enfants le temps de répondre. Il encourage et reformule toutes les réponses, même lorsqu'elles sont approximatives (**#2**).

Lorsqu'il met en place les jeux, il organise les cartes en verbalisant ce qu'il fait et donne la consigne (**#3**). Selon les jeux, il répète plusieurs fois les mêmes mots (**#4**) ou questionne les enfants puis reformule leurs propos dans une syntaxe correcte (**#5**). Il veille à solliciter tous les enfants à tour de rôle et évite tous les propos qui pourraient les distraire de l'activité (**#6**).

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

Langage vocabulaire



*Tu as raison, le bonnet et la
casquette vont ensemble, ils
se mettent sur la tête*

Les séances de vocabulaire permettent dans un premier temps d'acquérir du lexique familier (noms, verbes, connecteurs) et d'apprendre à catégoriser, puis de réinvestir les acquisitions dans des situations de production. Il ne s'agit pas d'apprendre des listes de mots mais de proposer des activités ludiques centrées sur la maîtrise de la langue orale (lexique et syntaxe).

L'enseignant débute chaque séance en donnant l'objectif et la consigne de façon claire et explicite (**clip #1**). Pour mettre les élèves en réussite, il commence toujours les séances en rappelant les mots qui seront utilisés (**#2**).

Selon les situations proposées et l'âge des élèves, ses objectifs diffèrent.

Parfois, il met l'accent sur l'utilisation d'un nom ou d'un verbe précis (**#3**), parfois il questionne et fait préciser les propos (**#4**). Il interroge les élèves à tour de rôle et encourage toutes les réponses, même imparfaites (**#5**). Il reformule systématiquement les propositions, en articulant, en corrigeant la syntaxe, en utilisant un vocabulaire précis ou en enrichissant les propos. En cas d'erreur, il questionne l'élève et décompose la tâche pour lui permettre de progresser (**#6**).

**Visionnez toutes les clips vidéos sur
infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation**

Compréhension de la langue



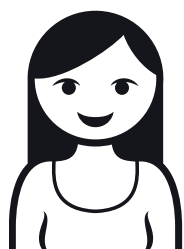
*Pourquoi penses-tu que le
bonhomme de neige est une
anomalie ?*

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**

Discrimination auditive



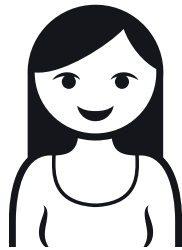
***Vous allez écouter un bruit et
vous poserez votre jeton sur
le bon dessin***

Les séances, proposées dès la fin de la PS, permettent dans un premier temps d'apprendre à écouter et à discriminer des bruits familiar puis, en fin de MS, de repérer les sons de la langue. Il ne s'agit pas d'apprendre des listes de bruits ou de syllabes mais de proposer des activités ludiques centrées sur l'écoute et l'attention. L'enseignant débute chaque séance en distribuant le matériel. Puis il donne la consigne et propose un exemple (**clip #1**).

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

**Visionnez toutes les clips vidéos sur
infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation**

Conscience phonologique



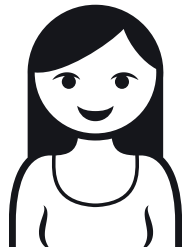
*Je vous dis deux syllabes
et vous devez les accrocher
pour former un nouveau mot.*

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**

Code alphabétique



*Je vais montrer une lettre, il
faudra trouver son nom, le
son qu'elle fait et le mot clé*

Les séances permettent aux élèves d'apprendre à connaître les lettres de l'alphabet, leur nom, leur son et leur écriture. Le but n'est pas d'apprendre à lire précocement mais de favoriser les apprentissages implicites et de faciliter l'apprentissage de la lecture au CP. L'enseignant débute par un rappel des lettres connues puis annonce l'objectif de la séance (**clip #1**) et présente la nouvelle lettre (**#2**).

Les séances sont structurées et explicites. L'enseignant alterne des temps de décodage et d'encodage au cours d'une même séance (**#3**) et travaille chaque lettre selon les trois mémoires, visuelle, auditive et motrice. Il accompagne le geste d'écriture en verbalisant le tracé de la lettre sur un espace orienté (**#4**). Pour faciliter la réussite de chacun, il explicite les procédures de travail (**#5**) et propose si nécessaire une aide personnalisée (**#6**). Il encourage et valorise les essais, et donne à chaque élève, le temps de réfléchir et de répondre (**clip 38**). Il est attentif à tous les élèves et les accompagne individuellement pour les faire progresser (**#7**). Il clôt chaque séance en revenant sur les lettres travaillées.

**Visionnez toutes les clips vidéos sur
infos.editions-cigale.com/ressources-de-formation**

MATERIEL



Élèves de petite section

Guide Langage & Vocabulaire TPS/PS

Imagier Parler Bambin

Jeux Parler Bambin

Guide + Cartes Discrimination auditive PS/MS

Élèves de moyenne section

Guide + Cartes Discrimination Auditive PS/MS

Guide + Cartes Langage & Vocabulaire MS

Guide + Cartes Compréhension de la Langue MS

Atelier Album MS (Janvier 2016)

Élèves de grande section

Guide + Cartes Langage & Vocabulaire GS

Guide + Cartes Compréhension de la Langue GS

Guide + Cartes Conscience Phonologique GS

Guide + Cartes Code Alphabétique GS

Atelier Album GS (Janvier 2016)

INTERNET



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

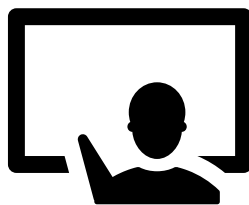
Les objectifs du programme langage avec des interviews et des ressources en ligne sur les fondements pédagogiques de l'action.

[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



www.editions-cigale.com