



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Français

Avant
4 ans

À partir de
4 ans

À partir de
5 ans

CP

CE1

CE2

CM1

CM2

6^e

5^e

4^e

3^e

2026

Ce livret vient en accompagnement du programme pour l'acquisition des premiers outils du développement et de la structuration du langage oral et écrit, publié au [BOENJS du 31 octobre 2024](#). Il propose des ressources organisées sous la forme de fiches thématiques. Chaque fiche présente une séquence, dans laquelle une ou plusieurs séances ou activités peuvent être exemplifiées. Les exemples proposés abordent certaines priorités ou nouveautés des programmes

Sommaire

- 4 | Enjeux pédagogiques du cycle 2
- 5 | Recommandations pédagogiques et gestes professionnels associés
- 7 | Proposition de séquence n° 1 – De l'identification des mots à la lecture prosodique de phrases.

Ce document présente une proposition de séquence pédagogique différenciée pour l'enseignement de la lecture au CE1, axée sur l'automatisation du décodage et de l'encodage des mots, ainsi que l'acquisition de compétences en lecture orale prosodique (phrasé et expressivité). La méthodologie présentée propose des entraînements différenciés fondés sur quatre profils de lecteurs (non décodeurs, faibles décodeurs, bons décodeurs, très bons décodeurs). Des exemples d'organisation hebdomadaire et de déroulement de séances en ateliers guidés et autonomes sont fournis, avec des « focus » spécifiques sur l'automatisation de la connaissance des correspondances graphophonémiques (ou CGP) (focus 1) et sur la prosodie (focus 2).

- 21 | Proposition de séquence n° 2 – Enrichir son vocabulaire dans toutes les disciplines

L'enseignement du vocabulaire a pour objectif principal d'enrichir le vocabulaire des élèves pour faciliter la compréhension en lecture et l'expression orale et écrite. Cette séquence de vocabulaire concrète propose une démarche en plusieurs temps permettant d'enrichir le vocabulaire de l'élève dans tous les enseignements et en particulier ici, dans le domaine des sciences et du monde vivant. Elle inclut des séances dédiées à la collecte des mots, à la catégorisation, à l'institutionnalisation et à la réactivation par le jeu. Un exemple de corpus de mots liés à l'alimentation est fourni ainsi qu'un exemple de grille d'évaluation.

■ Enjeux pédagogiques du cycle 2

À partir de septembre 2025, de nouveaux programmes de français affirment le caractère essentiel du cycle 2 dans cet enseignement et le pensent tout en progressivité, de son lien avec l'école maternelle jusqu'au passage vers le cycle 3 et au-delà. Ils resituent avec vigueur les enjeux de cet apprentissage du français, fondement même de notre École républicaine, dans un projet de formation équilibrée pour chaque élève entre l'instruction et les savoirs, l'éducation et ses valeurs, le développement individuel tout autant que les capacités d'action, de création et de compréhension du monde.

Tout au long du cycle 1, les enseignants se sont attachés à développer chez les élèves des habiletés langagières, cognitives et prédictives pour aborder avec efficacité et réussite l'apprentissage formel et structuré de la lecture et de l'écriture programmé dès l'entrée au cours préparatoire.

Débutent alors trois années centrales du parcours de l'élève, celles au cours desquelles ce dernier doit acquérir les fondements de la langue française tant à l'écrit qu'à l'oral. L'enseignement de la lecture et de l'écriture constitue ainsi le cœur de l'enseignement du français, tant la maîtrise de ces deux domaines reste décisive pour progresser tout au long de la scolarité.

Dans cette perspective, chaque composante du français fera l'objet d'un apprentissage quotidien structuré et progressif, rigoureux et organisé afin de rendre solide son acquisition, tout en la situant en interaction avec l'ensemble des champs qui composent la discipline : « Apprendre à lire s'articule avec les compétences langagières que sont l'oral et l'écrit ainsi que les compétences linguistiques que sont l'orthographe lexicale et grammaticale et le vocabulaire. » (Programme de français du cycle 2 – BOENJS du 31 octobre 2024)

Cette exigence permettra de repérer d'éventuelles difficultés, tout particulièrement parmi les élèves les plus vulnérables pour lesquels l'acquisition de ces apprentissages fondamentaux est un facteur clé de la réduction des inégalités entre élèves, et d'en identifier la nature et l'importance. Il s'agira alors de penser des interventions adaptées, d'opérer des choix de supports et d'organisations de classe qui, de manière précoce, pourront remédier à ces difficultés d'apprentissage. Entraîner tous les élèves, quels que soient leurs profils, dans cette dynamique d'apprentissage et cette envie d'apprendre, tel doit être l'objectif prioritaire de ce cycle 2, et en particulier de cette première année du cours élémentaire.

Enfin, si le volume horaire de dix heures dévolu à cet enseignement du français semble conséquent, il ne saurait suffire à couvrir l'étendue et la diversité des besoins d'apprentissages. C'est donc bien dans un réseau concerté d'actions conjointes et dans une pluralité de disciplines que ce travail complexe, vecteur d'émancipation et d'autonomie, doit également s'appréhender. Pour cela, la polyvalence du professeur des écoles tout comme la réflexion partagée en équipe de cycle seront des leviers essentiels, tout autant que des atouts pour accompagner chaque élève dans la réussite, le goût de lire, de dire et d'écrire.

Recommandations pédagogiques et gestes professionnels associés

Une démarche d'enseignement structuré et progressif

Les recherches en sciences cognitives montrent que pour apprendre efficacement, les élèves doivent comprendre ce qui est attendu d'eux, identifier les obstacles cognitifs susceptibles de freiner leur progression, et disposer de stratégies adaptées pour les surmonter. L'enseignant joue alors un rôle clé en guidant les élèves, en structurant les savoirs, et en leur fournissant des outils concrets pour réussir. Toutefois, si cette démarche peut s'avérer particulièrement efficace, elle ne peut être mobilisée de manière systématique, quels que soient le contenu ou la situation d'enseignement. Son efficacité repose donc sur une mise en œuvre réfléchie, attentive aux spécificités de chaque situation d'apprentissage, des contenus enseignés et des profils d'élèves. Pour que cette approche produise pleinement ses effets, elle doit s'appuyer sur une capacité de l'enseignant à ajuster ses interventions et à différencier ses pratiques. C'est en conjuguant les apports des sciences cognitives avec une fine compréhension des besoins des élèves et une approche pédagogique souple et réactive que l'on crée les conditions d'un apprentissage à la fois efficace et durable.

La démarche d'enseignement illustrée dans les séquences de ce livret, se compose de quatre temps d'enseignement pour permettre à l'élève de passer de découvertes fortuites à des apprentissages structurés et transférables.

- Temps 1 – Définition des objectifs et mise en réussite.
- Temps 2 – Mise en activité des élèves.
- Temps 3 – Institutionnalisation, retour réflexif.
- Temps 4 – Automatisation, réinvestissement, transfert.

La place de l'erreur

Lorsqu'un élève fait une erreur, il est essentiel de l'aider à l'identifier afin qu'il puisse en déterminer les causes, comprendre la règle sous-jacente et améliorer son raisonnement logique. Le professeur favorise, encourage et accompagne la réflexion de l'élève en lui proposant des rétroactions régulières sur son travail, dans l'intention de l'amener progressivement à identifier ses erreurs.

La place et le rôle de la verbalisation par l'élève

Le professeur encourage et favorise la verbalisation et l'explication des objets d'apprentissage afin d'en assurer une meilleure compréhension et de développer ainsi la capacité à en reconnaître les règles de fonctionnement. Il peut, par exemple, demander aux élèves de décrire ce qu'ils observent et de justifier leurs réponses.

■ Le suivi et l'évaluation des progrès des élèves

Suivre régulièrement la progression des élèves dans la compréhension des notions et dans le développement des compétences, non seulement par l'observation directe mais aussi par l'utilisation d'outils d'évaluation, permet d'ajuster les activités en fonction des acquis des élèves, en tenant compte de leurs progrès et de leurs difficultés.

Proposition de séquence n° 1 – De l’identification des mots à la lecture prosodique de phrases.

L’apprentissage de la lecture est l’objectif central du cycle 2 : il en constitue la priorité fondamentale sur laquelle reposent tous les apprentissages ultérieurs des élèves. Cette place prépondérante de la lecture s’articule avec les autres dimensions du français (ex. : écriture, lexique, etc.) et l’ensemble des domaines d’enseignement. D’autres situations exploitant des approches ludiques et motrices (ex. : jeux théâtralisés, 30 minutes d’APQ) peuvent pertinemment compléter les propositions ci-dessous.

L’objet de cette fiche est de proposer des pistes d’entraînements différenciés visant à :

- automatiser les compétences de décodage et d’encodage de mots (cf. Focus 1) ;
- faire acquérir des compétences de lecture orale de phrases et de textes (cf. Focus 2).

Objectif

S’entraîner à lire de façon rapide en fonction de son profil de lecteur (voir démarche d’enseignement).

Éléments de progression

Les références retenues sont adossées à la progression proposée dans le programme de français du cycle 2 ([BO du 31 octobre 2024](#)).

Âge/ niveau	Référence au programme et progressivité
CP	En fin d’année <ul style="list-style-type: none">• Décoder 30 mots par minute sans préparation, 50 après préparation.• Lire un texte adapté à son niveau de lecture avec une vitesse de 30 mots par minute au minimum sans préparation, 50 après préparation.• Identifier les marques de ponctuation et les prendre en compte sur un texte préparé.• Amorcer une lecture expressive.
CE1	Tout au long de l’année <ul style="list-style-type: none">• Automatiser le décodage des correspondances graphophonémiques (CGP) apprises au CP. En fin d’année <ul style="list-style-type: none">• Décoder toutes les CGP y compris les plus complexes.• Avoir mémorisé l’ensemble des CGP dans tous les types d’écriture, en particulier celles des sons proches (en encodage et décodage).• Identifier directement l’ensemble des mots courants et déchiffrer avec exactitude les mots nouveaux dont le décodage n’a pas encore été automatisé.• Lire un texte adapté à son niveau de lecture avec une vitesse de 70 mots par minute.• Lire des textes narratifs, documents informatifs et prescriptifs en respectant tous les signes de ponctuation et les groupes de souffle.• Lire de manière expressive.

Âge/ niveau	Référence au programme et progressivité
CE2	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir automatisé toutes les correspondances graphophonémiques (CGP). • Lire un texte nouveau en s'appuyant sur un décodage rapide. • Automatiser la lecture de mots. • Repérer les lettres muettes et décoder les mots inconnus en conservant une vitesse de lecture correspondants aux objectifs de fin d'année. • Lire un texte adapté à son niveau de lecture avec une vitesse de 90 mots par minute. • Lire un texte en respectant l'ensemble des marques de ponctuation et les liaisons. • Manifester sa compréhension par une lecture expressive qui respecte la structure du texte, de la phrase et le sens.

■ Enjeux pédagogiques

Au CE1, l'enseignement du décodage/encodage répond à différents objectifs.

À l'échelle du mot, l'élève est amené à :

- automatiser le décodage des correspondances graphophonémiques (CGP) apprises au CP afin de pouvoir déchiffrer avec exactitude n'importe quel mot ; lecture en **voie indirecte**¹ (Voir livret CP). Le guide « La lecture et l'écriture au CE1 » propose un exemple de progression dans la consolidation des graphèmes complexes ;
- identifier directement l'ensemble des mots courants ; **lecture en voie directe**² (cf. **Focus 1**).

À l'échelle de la phrase puis du texte, il est amené à :

- lire, en fin d'année, un texte adapté à son niveau de lecture avec une vitesse de 70 mots par minute ;
- lire à voix haute des phrases puis des textes narratifs, documentaires et prescriptifs en respectant **tous les signes de ponctuation et les groupes de souffle** (cf. **Focus 2**) ;
- commencer à lire un texte de manière expressive (voir livret CE2).

Au cours de séances collectives quotidiennes d'enseignement de **l'écriture cursive**, les élèves :

- automatisent le geste d'écriture cursive des lettres minuscules et acquièrent progressivement le geste graphique des lettres majuscules en suivant une progression par famille de geste. Cette automatisation de l'écriture favorise la mémorisation des CGP ;
- s'exercent à l'encodage à travers la production d'écrits courts.

Au cours de séances collectives de **vocabulaire** et grâce aux apports du professeur, les élèves :

- développent leur répertoire lexical ;
- mémorisent l'orthographe lexicale de mots réguliers et irréguliers et s'entraînent à les écrire dans le contexte de dictées quotidiennes ;
- repèrent les lettres muettes finales morphologiques afin de ne pas les oraliser mais de les orthographier.

Au cours de séances collectives d'**orthographe grammaticale**, les élèves :

- renforcent leurs connaissances des morphèmes grammaticaux (marques muettes du pluriel : s, x ; du féminin : e ; désinences verbales) tant en réception (lecture) qu'en production (écriture).

1. La lecture en voie indirecte est la conversion graphème/phonème qui permet l'établissement d'une représentation phonologique du mot, utilisée ensuite pour accéder aux représentations lexicales.

2. Lecture en voie directe : le mot est identifié par sa forme orthographique et par son sens (répertoire lexical). La lecture en voie directe est automatique et donc peu coûteuse cognitivement.

Points de vigilance

En complément de ces temps d'enseignement collectifs, des **temps d'entraînements différenciés** doivent être proposés afin de permettre à chaque profil d'élève de progresser au mieux de ses capacités.

Les élèves sont répartis selon 4 profils de lecteurs (non décodeurs, faibles décodeurs, bons décodeurs et très bons décodeurs) qui sont détaillés dans la « démarche d'enseignement ».

■ Éclairage de la recherche

Le terme de « fluence », de l'anglais « fluency », est traduit indistinctement en français par les mots « fluence » ou « fluidité ». Ceux-ci sont souvent employés indifféremment alors qu'ils recouvrent des réalités différentes.

Selon Erika Godde³, « Souvent, on associe la fluence au nombre de mots correctement lus par minute. En fait, le danger de limiter la fluence en lecture à ce nombre de mots lus correctement en une minute, c'est de confondre lire vite et lire bien. [...] Si on prend une lecture d'un lecteur expert, un très bon lecteur, il ne s'agit pas uniquement d'avoir une lecture fluide et rapide. ».

Cette ressource s'appuie sur la définition qu'elle propose de la fluence qui articule donc : la précision et la vitesse de lecture auxquelles s'ajoute la prosodie (phrasé et expressivité), qui s'évaluent respectivement ainsi :

- la **précision et vitesse de lecture** se mesure en nombre de mots correctement lus en une minute (**MCLM**) ;
Les supports à privilégier pour l'entraînement sont les syllabes et les mots ;
- le **phrasé** se mesure en observant : le respect des pauses liées à la ponctuation, l'intonation en lien avec la ponctuation utilisée, l'articulation, le respect des liaisons. Les supports à privilégier pour l'entraîner sont les phrases ;
- l'**expressivité** se mesure dans la capacité à rendre compte du sens général de l'extrait lu. Exemple pour les textes narratifs : intonation liée aux états mentaux des personnages, changement de voix selon les personnages, insistance sur certains mots clés, régulation de la vitesse, de l'intensité de la voix au service du sens.
Les supports à privilégier pour l'entraîner sont les textes.

■ Démarche d'enseignement

La démarche de l'enseignement de la lecture à voix haute doit suivre une progression **du simple au complexe**, partant de la seule rapidité et précision de lecture pour aboutir à une lecture à voix haute prosodique.

Un exemple de mise en œuvre différenciée, adaptable et modifiable, est proposé ci-dessous. La constitution des groupes s'effectue en fonction du profil des élèves et selon leurs besoins pour automatiser les compétences de lecture.

3. Comment et pourquoi travailler la fluence de lecture ? Quelle place pour la prosodie dans l'entraînement à la fluence de lecture ?

Groupe 1 (ou profil 1), élèves non décodeurs (moins de 10 MCLM).

Objectifs de travail

- Renforcement des compétences en conscience phonologique.
- Renforcement du principe alphabétique.
- Acquisition des correspondances graphophonémiques (syllabes, pseudo-mots et mots).

Point de vigilance

Les élèves du groupe ou profil 1 doivent bénéficier d'enseignements quotidiens, voire biquotidiens du code en ateliers guidés de 20-30 minutes. Une organisation d'école doit donc être réfléchie pour permettre cet enseignement et ces entraînements intensifs : APC, décloisonnements de classe, intervention de membres du pôle ressources, etc.

Groupe 2 (ou profil 2), élèves faibles décodeurs (de 10 à 40 MCLM)

Objectifs de travail

- Objectifs du groupe précédent.
- Lecture chronométrée de mots réguliers et irréguliers (lecture en voie directe et en voie indirecte).
- Entraînements à l'identification rapide de mots.
- Entraînements à la lecture prosodique de phrases.

Groupe 3 (ou profil 3), élèves bons décodeurs (de 40 à 70 MCLM)

Objectifs de travail

- Objectifs des groupes précédents.
- Lecture par groupes de souffle et en respectant la ponctuation des phrases et des textes.

Groupe 4 (ou profil 4), élèves très bons décodeurs (plus de 70 MCLM)

Objectifs de travail

- Objectifs des groupes précédents.
- Lecture rapide, précise et prosodique de phrases et de textes.
- Lecture expressive de textes, en lien avec le travail mené en compréhension (cf. [livret CE2](#)).

■ Déroulement de la séquence

Proposition d'organisation sur la semaine (4 jours)

Des propositions de déroulé pour travailler l'automatisation sont détaillées ci-dessous :

- des séances portant sur le décodage et l'identification des mots sont présentées dans le **Focus 1** (automatiser la lecture de CGP – Lecture de mots réguliers et irréguliers) (cf. **annexe**) ;
- des séances permettant de travailler la lecture prosodique de phrases/de texte en respectant les liaisons sont détaillées dans le **Focus 2** (Fluence et lecture à voix haute de phrases et textes : prosodie) (cf. **annexe**).

Jour 1

Séance en atelier guidé (groupes 1 et 2) – Automatiser la lecture de CGP

- évaluation de la fluence ;
- découverte d'une nouvelle grille de fluence.

Les élèves du groupe 2 découvrent en avance et en **autonomie**, sur un temps décalé, le corpus qui sera travaillé le lendemain.

Séance en autonomie (groupes 3 et 4).

Les élèves travaillent la fluence et la lecture à haute voix sur le corpus distribué en jour 2 de la semaine précédente.

Jour 2

Séances en **autonomie** pour le groupe 1 sur les supports distribués en jour 1.

Les groupes 2,3 et 4 sont en **atelier guidé** pour l'évaluation de la **lecture prosodique** du corpus précédent. Ils découvrent ensuite un nouveau corpus à oraliser en lecture prosodique.

Points de vigilance

Le professeur veille à établir les critères de prosodie à l'oral, avec tous des élèves (décodeurs et non décodeurs), notamment en poésie lors de récitations. Les critères de réussite doivent être clairement identifiés et illustrés sous forme d'un référentiel collectif auquel le professeur se réfère autant que nécessaire.

Jour 3

Séance en atelier guidé (groupe 1) sur les supports travaillés en J1.

Les élèves des groupes 2, 3 et 4 travaillent en **autonomie** la lecture prosodique sur le corpus distribué en jour 2.

Jour 4

Séance en **autonomie** (groupe 1) sur les supports distribués en jour 1.

Les élèves des groupes 2, 3 et 4 travaillent en **atelier guidé** la lecture prosodique sur le corpus distribué en jour 2.

Focus 1 – Séances ritualisées au sein d’une séquence pour automatiser la lecture de CGP : lecture de mots réguliers et irréguliers

Objectifs

Lire avec vitesse et précision :

- un maximum de CGP (sous la forme de liste de syllabes ou de pseudo-mots) en une minute ;
- un maximum de mots en une minute.

Progression et périodes d’introduction

À partir de la période 1 du CE1 et tout au long du cycle, sur des séances d’apprentissage en atelier guidé et d’entraînement en autonomie.

Modalités

Groupes (ou profils) **1, 2, 3 et 4** : en début de période 1.

Groupes (ou profils) **1 et 2** : autant que nécessaire, le reste de l’année.

Groupes (ou profils) **3 et 4** : les entraînements à la précision et à la vitesse de lecture des mots réguliers et irréguliers diminueront, en cours d’année, sans jamais disparaître totalement.

Un exemple de grille de fluence pouvant être proposée à ces élèves figure en annexe (cf. **annexe Focus 1**, grille de fluence : les suffixes *et/ette* = « petit »).

Structure de la séquence hebdomadaire : ateliers différenciés

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4
Groupes 1 et 2 : atelier guidé Groupe 2 sur un autre moment de la journée en atelier guidé (anticipation du jour 2).	Groupe 1 en autonomie	Groupe 1 : atelier guidé	Groupe 1 : en autonomie
Groupes 3 et 4 : en autonomie	Groupes 2, 3, 4 en atelier guidé	Groupes 2, 3, 4 en autonomie	Groupes 2, 3, 4 en atelier guidé

Déroulement

Jour 1 – Séance en atelier guidé pour les groupes 1 et 2

Le début de séance est consacré à une évaluation chronométrée avec l'enseignant en s'appuyant sur la grille de fluence de la semaine précédente.

Points de vigilance

La constitution des groupes ne doit pas être figée. Selon leur niveau de compétence, les élèves doivent pouvoir changer de groupe. Par exemple, l'effectif et l'organisation du groupe ne sont pas nécessairement fixes (Exemple : un groupe de six constitué de trois binômes peut passer à huit avec deux trinômes et un binôme).

Le niveau de compétence de chaque élève à l'instant T, doit être le critère principal de constitution des groupes.

L'évaluation doit être bienveillante et exigeante : il faut à la fois souligner toutes les réussites de chaque élève (Exemple : « Tu as lu autant de mots que la dernière fois et tu as beaucoup moins hésité. »), tout en évoquant les progrès attendus (Exemple : « La prochaine fois, il faudra t'entraîner à mieux faire les liaisons entre les mots. »).

Temps 1 – Définition des objectifs et mise en réussite

Le professeur distribue une nouvelle grille de fluence et écrit au tableau les lettres du ou des graphèmes à réviser durant la semaine (Exemple : er, ez, es, é). (cf. **annexe Focus 1** : grille de fluence : les différentes façons d'écrire le son /é/).

Il oralise le phonème associé : « Ces lettres se lisent ensemble. Elles se lisent /é/ ».

Le professeur formule la consigne et les attentes au sein de l'atelier.

Il s'assure de la compréhension de tous. « Vous allez d'abord découvrir une nouvelle grille de syllabes, de pseudo-mots et de mots. Durant toute la semaine, vous allez vous entraîner à lire cette grille de plus en plus vite et sans faire d'erreur. Vous noterez chaque jour votre score de fluence. Ensuite je vous proposerai des jeux pour vous aider à progresser en lecture. ».

Accompagnés par le professeur, les élèves effectuent une relecture des traces écrites des précédentes séances rappelant les méthodes de la réussite et les outils à disposition pour réussir.

Temps 2 – Mise en activité différenciée des élèves

Activité 1

Lecture de la nouvelle **grille de fluence**.

Les élèves reçoivent une nouvelle liste de CGP et/ou mots qu'ils peuvent commencer à découvrir. Cette nouvelle liste doit être évolutive en qualité (reprise du/des graphème(s) de la semaine avec des mots plus longs, nouvelles CGP et nouveaux mots. Le professeur veille à équilibrer ce qui relève des révisions et répétitions des sons et les mots plus résistants. Les listes doivent être de plus en plus longues.

Après un temps de lecture individuel, les élèves confrontent en binôme leur décodage des listes proposées. Un dialogue s'installe entre les élèves et le professeur pour la validation des différentes propositions.

Activité 2

Jeux d'entraînements à la lecture

Les élèves du **groupe ou profil 1** jouent au jeu de l'ascenseur ou utilisent le syllabaire pour réviser des graphèmes étudiés précédemment, sous la guidance du professeur (cf. **annexe lecture CE1, Focus 1** – entraînements à l'automatisation de la lecture en **voie indirecte**).

Les élèves du **groupe ou profil 2** jouent à un jeu d'observation et de rapidité, à la tapette à mots, etc. pour identifier rapidement un corpus de mots ciblés (cf. **annexe Focus 1** – Entraînements à l'automatisation de la lecture en **voie directe**).

Point de vigilance

Le professeur distribue aux élèves du groupe ou profil 2 ayant une fluence supérieure à 30 MCLM les phrases qui seront travaillées lors de l'atelier dirigé du jour 2. Ce « coup d'avance » permettra à ces élèves d'être en réussite lors du travail guidé du lendemain avec les élèves des groupes ou profils 3 et 4.

Temps 3 – Institutionnalisation, retour réflexif

L'institutionnalisation écrite en dictée à l'adulte permet de statuer sur la lecture et la prononciation de chaque CGP et/ou mots.

Cette phase est essentielle pour permettre aux élèves de bénéficier de retours immédiats sur leurs tentatives et pour leur apprendre à se servir des outils à disposition afin d'acquérir de plus en plus d'autonomie en lecture et écriture.

Exemple de trace écrite

« Pour être sûr de la lecture d'un son ou d'un mot, je peux :

- me servir du mur sonore ;
- taper le son/mot à l'ordinateur et écouter si cela correspond à ce que je lisais.

Pour me souvenir d'une lettre muette en fin de mot, je peux penser :

- au féminin du mot. Exemple : grand(e)/petit(e) ;
- à un mot de la même famille (Exemple : bon vs bond de « bondir »).

Jour 2 – Séance en autonomie pour le groupe ou profil 1

Les élèves s'entraînent individuellement ou en trinômes (chronométreur/vérificateur/lecteur) à lire en autonomie la liste de CGP ou de mots le plus vite possible, avec différents outils à disposition (chronomètre, minuteur, tableau de score, chuchoteur, etc.).

En complément de cet entraînement sur les supports du jour 1, des outils numériques permettant de renforcer ces « gammes » de lecture peuvent être proposés aux élèves dès qu'ils ont autoévalué une amélioration significative de leur fluence.

Jour 3 – Séance en atelier guidé pour le groupe ou profil 1

La séance se déroule sur le même modèle que celle du jour 1.

Temps 1 – Définition des objectifs et mise en réussite

Relecture non chronométrée de la grille de fluence du jour 1 (évaluation intermédiaire).

Temps 2 – Mise en activité différenciée des élèves

Évaluation intermédiaire chronométrée avec l'enseignant à l'issue de laquelle l'élève copie en écriture cursive tout ou partie de la liste dès lors qu'il maîtrise le geste graphique.

Temps 3 – Institutionnalisation, retour réflexif

Synthèse des acquis, point sur les difficultés rencontrées.

Présentation de l'objectif de travail du temps d'entraînement autonome du jour 4.

Jour 4 – Séance en autonomie pour les élèves du groupe ou profil 1

Les élèves s'entraînent à améliorer leur précédent score en nombre de CGP ou de mots correctement lus par minute.

Focus 2 – Séances ritualisées pour entraîner la fluence et lecture à voix haute de phrases et textes (prosodie)

Objectifs

- Lire une puis des phrases de plus en plus vite en **respectant les contraintes formelles** (Exemple : ponctuation, liaisons, lecture par groupes de sens sans interruption lors d'un retour à la ligne).
- Lire des phrases et des textes en respectant les dimensions de l'**expressivité** liées au sens du contenu (ex. : ton et rythme adaptés, accentuation volontaire de certains mots, interprétation du dialogue, modulations adéquates de la voix).

La prosodie (phasé et expressivité) doit s'enseigner progressivement au même titre que la technique de lecture (décodage, vitesse) lors d'ateliers guidés visant à exercer chacune des compétences nécessaires.

Progression et périodes d'introduction

À partir de la période 1 du CE1, pour les élèves des groupes ou profils 2, 3 et 4 et tout au long du cycle, des séances quotidiennes d'apprentissage (atelier guidé) ou d'entraînement (travail autonome) sont mises en place.

Dès que la fluence technique dépasse 40 MCLM, l'élève est capable d'oraliser une phrase puis un texte en se focalisant dans un premier temps sur le **phasé** (respect des groupes de sens, de l'articulation, des liaisons, respect de la ponctuation), puis sur l'**expressivité** (ton adapté au contenu, accentuation de certains mots, etc.) pour rendre compte de sa compréhension.

Chaque dimension de la prosodie gagnera à être enseignée progressivement, au cours de séquences dédiées.

Exemple de progression pour travailler le phrasé (cf. **annexe du Focus 2** : des exercices possibles)

Séquences	Objectifs
1	Apprendre à oraliser les liaisons.
2	Apprendre à articuler.
3	Apprendre à repérer les signes de ponctuation et comprendre le rôle de la ponctuation.
4	Apprendre à adapter son intonation aux signes de ponctuation.
5	Apprendre à oraliser une phrase écrite sur plusieurs lignes, sans s'interrompre.
6	Apprendre à lire une phrase par groupes de souffle/de sens.
7	Transférer les compétences acquises à la lecture de textes de types variés, de plus en plus longs.
8	Lire un texte avec expressivité (cf. livret CE2).

Modalités

Groupes 2, 3 et 4

Les supports de lecture proposés (phrases et textes) gagneront à avoir été travaillés en amont lors de séances de compréhension inscrites à l'emploi du temps afin de soulager la charge mentale des élèves. Ils seront issus du manuel de lecture ou d'autres supports permettant de travailler tous les types de textes.

En effet, le sens de ces écrits étant connu des élèves, ils pourront se concentrer sur leur lecture à voix haute et notamment sur l'objectif défini par le professeur lors de chaque séquence.

Lors des phases en autonomie des jours 1 et 3, une organisation en binômes hétérogènes peut être envisagée. Celle-ci permet aux bons et très bons lecteurs d'exercer leurs compétences en compréhension au service d'un travail entre pairs, auprès des élèves du groupe 2.

Déroulement

Exemple d'organisation possible sur 4 jours.

Jour 1 – Séance en atelier autonome (élèves des groupes 3 et 4)

Les élèves du groupe 2 reçoivent, en avance, le support qui sera distribué en jour 2 et en préparent la lecture.

Jour 2 – Travail en atelier guidé (élèves des groupes 2, 3 et 4)

Découverte de nouvelles phrases/d'un nouveau texte à oraliser selon l'objectif défini.

Cette nouvelle proposition doit être évolutive en quantité : les phrases et textes proposés doivent être de plus en plus longs.

Exemple : suite du texte préparé en jour 1 travaillée précédemment en compréhension.

Temps 1 – Définition des objectifs et mise en réussite

- Rappel des apprentissages antérieurs.
- Explicitation de l'objectif de la séquence : « Aujourd'hui, nous allons apprendre à repérer quand il faut faire une liaison ».
- Le professeur écrit une phrase au tableau. Exemple : « Le petit éléphant a un gros appétit. ».
- Il lit la phrase sans oraliser les liaisons et demande aux élèves ce qu'ils ont pensé de sa lecture.
- Il visualise les liaisons et explique : dans certains cas, quand un mot se terminant par une consonne est suivi d'un mot commençant par une voyelle, la consonne se lit avec la voyelle. C'est ce que l'on appelle une liaison.

Exemple : « Le petit éléphant a un gros appétit. »

Temps 2 – Mise en activité différenciée des élèves

Activité 1 – activité courte

- lecture individuelle ;
- lecture successive de plusieurs élèves ;
- repérage du son de la liaison /n/ et des voyelles initiales des mots succédant au mot se terminant par la lettre « n » : a – é – i – o – u.

Exemple : distribution d'une grille de mots

J'entends /n/			
un ami	un échec	un os	un arbre
mon enfant	ton ombre	mon arme	un avion
un oiseau	son armoire	ton ardoise	mon animal
un éléphant	un alligator	mon anniversaire	son usine
mon histoire	ton idée	son image	un bon ami

Activité 2 – nouveau texte à travailler quotidiennement pendant 4 jours

Cette nouvelle proposition doit être évolutive en qualité (cf. séquence 2 : apprendre à articuler).

Les élèves du groupe ou profil 2 se concentreront sur la lecture de certaines phrases choisies par le professeur.

Les élèves des groupes ou profils 3 et 4 s'entraîneront sur le texte entier.

Les élèves du groupe ou profil 4 travailleront également à rendre leur lecture expressive (cf. objectifs définis dans le livret CE2).

Activités :

- lecture individuelle des phrases ou du texte par les élèves ;
- discussion guidée par le professeur sur le sens des phrases/du texte ;
- lecture oralisée d'un élève et échanges avec les camarades et le professeur ;
- lecture d'un second élève, etc.

Temps 3 – Institutionnalisation, retour réflexif et mise en perspective

Pour le retour réflexif, le professeur peut demander : « Comment fait-on pour bien lire ? Qu'avons-nous appris aujourd'hui ? ».

La mise en commun aboutit à l'institutionnalisation sous forme écrite (dictée à l'adulte) permettant d'évaluer la qualité de la lecture. Cette phase permet aux élèves de bénéficier de retours immédiats sur leurs lectures préparées et de partager explicitement des méthodes pour l'améliorer encore.

Exemple de trace écrite

« Dans certains cas, pour bien marquer les liaisons, je dois repérer les mots se terminant par une consonne qui sont suivis de mots commençant par une voyelle. Je peux utiliser un codage pour penser à faire la liaison comme par exemple : « Les enfants sont attentifs. ».

Des grilles de liaisons en /t/ (un petit homme), en /z/ (les amis), peuvent être élaborées.

Ces conclusions viennent enrichir les critères des grilles d'autoévaluation et d'évaluation de la lecture.

Tant que les compétences ne sont pas maîtrisées par l'ensemble des élèves, ces conclusions méthodologiques sont relues en début de séance afin de rendre les attentes explicites tout en donnant à chaque élève les moyens d'améliorer sa lecture.

Il est ensuite possible de mettre en perspective : « Demain, vous vous entraînerez par deux à relire les phrases/le texte en suivant les conseils indiqués. ». D'autres supports identiques à celui de l'activité 1 pourront être proposés.

Les entraînements en appui des grilles de liaisons sont à mener en jour 3 et en jour 1 de la semaine suivante (pendant les phases de travail en autonomie).

Jour 3 – Séance en autonomie (groupes ou profils 3 et 4)

Préparer la lecture du texte par binôme (lecteur/auditeur – évaluateur) en inversant les rôles et en se mettant à chaque fois d'accord sur le degré de maîtrise des critères utilisés (Exemples : les liaisons ne sont pas réalisées/les liaisons sont réalisées, on entend les espaces/on n'entend pas les espaces ; on entend le retour à la ligne/on n'entend pas le retour à la ligne, etc.).

Cette liste de critères élaborée progressivement avec les élèves au fil des séquences s'enrichit au fil du cycle 2, passant de critères élémentaires au début du CP (Exemple : ne pas marquer de silence à chaque syllabe) à des critères très élaborés en fin de CE2 (Exemple : le ton du dialogue correspond aux indications fournies par l'auteur (tels que les verbes : chuchoter, crier, etc. ou autres indices de l'incise « affirma-t-elle avec conviction »).

Pour accompagner l'automatisation, on pourra proposer un codage qui évoluera en fonction des critères enseignés et maîtrisés par les élèves : ils sont retirés quand ils sont devenus inutiles (Cf. **annexe Lecture CE1, Focus 2** – Exemple de codage d'un texte).

Jour 4 – Atelier guidé (groupes ou profils 2, 3 et 4)

Évaluation intermédiaire avec le professeur à l'issue de laquelle l'élève reçoit de nouveaux conseils relatifs aux mêmes objectifs de prosodie ou à un nouvel objectif.

- Les élèves du groupe ou profil 2 se concentreront sur la lecture de certaines phrases choisies par le professeur.
- Les élèves des groupes ou profils 3 et 4 s'entraîneront sur le texte entier.
- Les élèves du groupe ou profil 4 travailleront également à rendre leur lecture expressive (cf. objectifs définis dans le livret CE2).

- Lecture individuelle des phrases ou du texte par les élèves.
- Discussion guidée par le professeur sur le sens des phrases/du texte
- Lecture oralisée d'un élève et échanges avec les camarades et le professeur.
- Lecture d'un second élève, etc.

La démarche pour les séquences de 2 à 8 est identique à celle présentée ci-dessus.

Exemples pour les séquences 2 à 8 : cf. **annexe Focus 2**, Fluence et lecture à voix haute de phrases et textes : prosodie, phrasé et expressivité.

Critère de réussite

Évaluer de manière formative chaque dimension de la prosodie (respect de la ponctuation, lecture par groupe de souffle, respect des liaisons, fluidité du retour à la ligne, ton et rythmes adaptés au contenu) puis de l'expressivité (interprétation, etc.) à partir d'une grille facilement compréhensible par les élèves (ex. : « pas encore » ; « parfois » ; « excellent »).

Points de vigilance

À tous les niveaux du cycle, on veillera à toujours prendre le temps de commenter le sens de la phrase. Même avec les phrases les plus simples dont le sens paraît élémentaire (ex. : « Lola a bu du soda. »), le temps pris à l'analyse de la forme et du sens de la phrase est essentiel (dans cet exemple, on pourra évoquer le sens du mot « soda » ou encore les raisons de la majuscule au début du prénom « Lola »).

Dès la première période de CE1, le travail sur la lecture à voix haute peut être engagé avec les élèves en les mettant en réception d'une interprétation réalisée par un lecteur expert. Par exemple, on lira sur un ton neutre les textes travaillés puis on demandera aux élèves d'en comprendre le contexte, de caractériser les personnages, et de définir le ton le plus adapté à employer, d'abord à partir d'une liste restreinte de propositions (exemples : triste, neutre, joyeux, dynamique, lent, rapide, fort, à voix basse, etc.) puis de manière de plus en plus ouverte (exemple : « quel ton vais-je devoir adopter pour lire ce texte ? Pourquoi ? »).

Les supports étudiés en compréhension sont à privilégier dans le cadre d'un travail sur la fluence de lecture à voix haute de phrases et de textes.

Il s'agira pour les élèves de passer d'une pratique interprétative d'abord en réception (lecture magistrale) à une pratique en production (lecture interprétative autonome sur la base de sa compréhension du texte). La régularité de cette pratique suppose pour l'équipe de cycle de se constituer une banque conséquente de phrases et petits textes dont la lecture présente des intérêts interprétatifs. Il peut notamment s'agir d'extraits de nombreux ouvrages lus en classe (exemple : un documentaire, un passage spécifique d'un récit bien connu des élèves comme, par exemple, le moment où le loup entre dans la maison des sept chevreux et celui qui suit, au cours duquel la chèvre découvre la maison sens dessus dessous et cherche tristement ses petits).

■ Ressources complémentaires

- [Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP](#), collection Guides fondamentaux, MENJ (2019)
- [Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1](#), collection Guides fondamentaux, MENJ (2019)
- [Préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle](#), collection Guides fondamentaux, MENJ (2020)

Proposition de séquence n° 2 – Enrichir son vocabulaire dans toutes les disciplines

L'enseignement du vocabulaire est prioritaire dans les nouveaux programmes de 2024.

« Dans la continuité du cycle 1, le cycle 2 a pour mission d'enrichir le vocabulaire de chaque élève. C'est en effet, le vocabulaire maîtrisé par l'élève qui facilite l'identification des mots et la compréhension en lecture. C'est aussi l'étendue et la précision du vocabulaire qui permet à l'élève de s'exprimer à l'oral et à l'écrit le plus justement possible. »

Au cycle 2 : « L'apprentissage du vocabulaire, dans les premières années de vie, enrichi significativement dès le cycle 1, doit faire l'objet d'un **enseignement quotidien, explicite et structuré lors de séances dédiées** distinctes de celles de grammaire et d'orthographe. ».

Objectifs

Enrichir son vocabulaire dans tous les enseignements. L'exemple qui est traité ici, est en lien avec une séquence du domaine « Questionner le monde du vivant » : reconnaître des comportements favorables à sa santé (catégories d'aliments, équilibre alimentaire).

- Établir des relations entre les mots par catégorisation (et mémorisation du nom hyperonyme dans l'exemple donné).
- Réemployer le vocabulaire étudié dans des phrases, dans des contextes variés de situations d'oral ou d'écrit.
- Mémoriser l'orthographe lexicale.
- Développer les stratégies d'inférence pour comprendre le sens de mots inconnus.

Éléments de progression

Âge/niveau	Référence au programme et progressivité
CP	Français – Vocabulaire <ul style="list-style-type: none">• Réactiver, enrichir, structurer et restructurer le vocabulaire appris au cycle 1.• Avoir recours au mot écrit (si celui-ci est déchiffrable) pour la mémorisation orthographique.• Catégoriser les mots issus de toutes les disciplines et pas uniquement de la littérature, selon des critères sémantiques, morphologiques. Afin de sensibiliser les élèves à la compréhension du second degré et de l'humour dans la langue, l'étude des expressions et des jeux de mots ne doit pas être oubliée.• Quatre réseaux par période.

Âge/niveau	Référence au programme et progressivité
CE1	Français – Vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> • Réactiver enrichir, structurer et restructurer le vocabulaire appris au CP. • Renforcer la catégorisation morphologique (étude du sens des principaux affixes et des familles de mots avec radical stable). • Enrichir l'étude des expressions. • Cinq réseaux par période.
CE2	Français – Vocabulaire <ul style="list-style-type: none"> • Réactiver, enrichir, structurer et restructurer le vocabulaire appris au CE1. • Renforcer la catégorisation morphologique (étude du sens d'autres affixes et d'autres familles de mots avec radical stable). • Enrichir l'étude d'autres expressions. • Six réseaux par période.

Points de vigilance

La construction des réseaux de vocabulaire doit être l'objet d'une réflexion et d'une concertation partagée au sein de l'équipe de cycle, voire d'école et donner lieu à une formalisation sous forme de programmation.

Le nombre de mots/expressions d'un réseau visé dépend :

- de l'âge des élèves ;
- du choix du type de réseau (un réseau morphologique contiendra moins de mots qu'un réseau relatif au champ lexical des mathématiques, par exemple).

Exemple de réseau morphologique à partir du suffixe « ette » qui signifie « plus petit » :

Fillette, maisonnette, poulette, fermette, balayette, chouquette, etc.

- du choix du type de catégorisation travaillé :

antonymie/synonymie/hyperonymie/polysémie/expressions ;

famille de mots, catégorisation par affixes.

- de ce que le professeur a observé des connaissances de chacun de ses élèves.

Des incontournables : le nombre de mots à catégoriser est obligatoirement restreint (une vingtaine de mots au CE1)

Un réseau, enrichi année après année, dans la continuité du travail mené à l'école maternelle (exemple : le vocabulaire en relation avec l'alimentation pourra compter une bonne soixantaine de mots, de différentes classes grammaticales en fin de CE2).

Exemple : sur les cinq réseaux étudiés par période au CE1, la moitié peut être issue des projets de la classe (œuvre littéraire, cycle sportif, projet artistique, projet scientifique, etc.). L'autre moitié peut être fondée sur l'enrichissement de réseaux précédemment étudiés (réseaux disciplinaires, vocabulaire du temps, de l'espace, du vivant, etc.).

Quand le vocabulaire est travaillé à partir d'une situation disciplinaire, il est nécessaire, lorsque le cas se présente, de clarifier auprès des élèves le sens commun du mot et celui spécifique qu'il peut prendre lorsqu'il est utilisé dans une discipline particulière (Exemple : le café, la boisson et le café, le commerce ou encore la couleur café.)

■ Enjeux pédagogiques

- Communiquer à l'oral et à l'écrit le plus précisément possible.
- Comprendre à l'oral et à l'écrit (identification des mots et compréhension de phrases puis de textes).

■ Éclairage de la recherche

Trois étapes permettent de mémoriser des mots et de les réutiliser dans des phrases :

- l'encodage en mémoire : exposition aux mots en contexte dans des phrases (en réception : les élèves entendent le professeur utiliser des mots et des tournures syntaxiques et en production : les élèves utilisent eux-mêmes les mots entendus) ;
- le stockage en mémoire s'opère en réseaux formés autour de réseaux sémantiques (champs lexicaux), de réseaux morphologiques et de réseaux de proximité phonologique (poule/boule/roule/coule/moule) ;
- la récupération par le biais d'activités de rebrassage et de transfert : extraire de la mémoire est une opération complexe qui peut nécessiter l'aide du professeur par une recontextualisation, une réactivation des liens avec les autres apprentissages. Cette récupération régulière doit avoir lieu toute l'année et tout au long de la scolarité pour permettre une production orale ou écrite réfléchie et adaptée à différents contextes.

■ Démarche d'enseignement

Dans la continuité du travail mené au cycle 1 et aux cycles 2 et 3, la démarche d'enseignement, telle que définie dans les programmes, est constituée de trois grandes étapes au cours desquelles peuvent alterner des temps de travail collectif et des activités guidées en atelier ou en autonomie (entraînements).

Articulation de la démarche

Étapes	Objectifs	Temporalité
Étape 1 : apporter en contexte des mots nouveaux	<ul style="list-style-type: none">• 1.1 Découvrir les mots en contexte issus de la littérature ou de projets de classe dans toutes les disciplines (ex. : sciences).• 1.2 Collecter les mots (prise de notes par le professeur en vue d'élaborer des outils individuels ou collectifs).• Développer des stratégies d'inférence.	Plusieurs semaines en fonction de la situation de départ.
Étape 2 : structurer le lexique	<ul style="list-style-type: none">• 2.1 Manipuler, catégoriser, construire des réseaux pour percevoir des liens sémantiques et morphologiques que les mots entretiennent entre eux.• 2.2 Institutionnaliser et enrichir le corpus initial	Une ou deux séances, selon les besoins des élèves.

Étape 3 : réactiver le lexique appris dans les activités orales qui permettent la mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • 3.1 Utiliser les mots et expressions dans des phrases lors de séances courtes, structurées, planifiées, et ritualisées pour mémoriser et se remémorer. • Utiliser les outils construits avec les élèves (fleur lexicale⁴, livre des contraires, maison de famille de mots, etc.). • 3.2 Réactiver et réutiliser le vocabulaire appris dans des contextes différents, au cours d'activités orales et/ou écrites planifiées par le professeur. • Enrichir le corpus initial 	<p>Toute l'année en espaçant progressivement les rappels.</p> <p>Toute l'année, tout au long du cycle et de la scolarité.</p>
---	---	---

■ Évaluation – Modalités et exemples

Le professeur s'appuie sur une grille pour observer et évaluer chacun de ses élèves tout au long de la démarche et tout au long de son parcours d'apprentissage.

Il évalue que l'élève est capable de :

- mémoriser le vocabulaire enseigné ;
- utiliser ce vocabulaire dans des phrases ;
- comprendre des mots nouveaux en contexte (en lien avec les stratégies d'inférence) ;
- catégoriser le corpus proposé ;
- verbaliser les caractéristiques des différentes catégories et justifier les choix opérés ;
- nommer les catégories.

Exemple de grille d'observables (champ lexical travaillé)

L'élève est capable de nommer X mots et expressions en lien avec les mots « repas, produits laitiers, matières grasses, etc. ».	OUI/NON Mots et expressions à retravailler...
L'élève est capable de proposer des critères de catégorisations tenant compte du sens et/ou de la forme des mots.	OUI/NON
L'élève est capable de nommer X catégories en lien avec le champ lexical travaillé	OUI/NON Mots hyperonymes à retravailler...
L'élève sait verbaliser les caractéristiques des différentes catégories de façon compréhensible en utilisant des phrases simples ou complexes.	OUI/NON Structures syntaxiques à retravailler...
L'élève sait réutiliser les mots appris à bon escient dans des phrases, dans des contextes différents.	OUI/NON
L'élève est capable d'inférer le sens d'un mot inconnu en s'appuyant sur le contexte ou la morphologie du mot	OUI/NON

4. Une fleur lexicale est un schéma en forme de fleur. Le mot étudié est écrit au centre de la fleur. Les mots qui lui sont liés (synonymes, mots du même champ lexical, contraires, mots dérivés, expressions, etc.) sont écrits dans les pétales.

I Déroulement de la séquence

Dans chacun des focus suivants sont présentés des principes généraux, transférables et complémentaires, illustrés par des exemples.

En amont de la séquence de vocabulaire, durant une séquence de questionner le monde du vivant, de la matière et des objets sur l'alimentation, les élèves auront travaillé autour de la notion d'équilibre alimentaire. Ils ont tous pris connaissance d'un certain nombre de mots qui seront enrichis par des apports du professeur durant la séquence de vocabulaire.

Cette phase de nourrissage lors d'une séquence sur les sciences permet aux élèves :

- de réactiver les mots étudiés au cycle 1 et en CP en s'appuyant notamment sur les supports construits précédemment (jeux, fleurs lexicales, boîtes à mots, référentiels individuels et collectifs, grilles de fluence lexicale, etc.) ;
- d'enrichir le bagage lexical précédant, par la rencontre avec un nouveau corpus de base commun issu des nouvelles notions rencontrées au cours de la séquence de questionner du monde (exemple : origine des aliments, équilibre alimentaire, composition de plats, familles d'aliments, noms de repas, etc.).

Point de vigilance

Les durées annoncées correspondent aux séances de début d'année qui s'allègent avec la ritualisation de la démarche.

En amont de la séquence de vocabulaire, le professeur prépare sa séquence en :

- anticipant les mots qu'il souhaite que ses élèves comprennent et sachent utiliser au terme de la séquence ;
- choisissant les mots du corpus qu'il donnera à catégoriser afin de faire travailler la modalité de catégorisation ciblée : catégorisation sur des critères morphologiques/sémantiques/phonologiques (catégorisation sémantique dans l'exemple proposé, afin de mémoriser les hyperonymes ciblés).

La séquence de vocabulaire associée, organisée en trois étapes, comporte différentes séances :

Étape 1 – Apporter en contexte des mots nouveaux en lien avec une séquence de sciences - Focus 1

- 1.1 Une séance de découverte des mots en contexte lors d'une séquence de sciences.
- 1.2 Une séance de vocabulaire de collecte (20 minutes environ).

Étape 2 – Structurer le vocabulaire - Focus 2

- 2.1 Une séance de catégorisation (45 minutes environ).
- 2.2 Une séance d'institutionnalisation (20 minutes environ).

Étape 3 – Réactiver le lexique appris dans les activités orales et écrites qui permettent la mémorisation - Focus 3

- 3.1 Mise à disposition de jeux permettant de rebrasser le vocabulaire étudié (Cf. livret CP).
- 3.2 Des séances de transfert permettant de remobiliser le lexique enseigné dans des contextes différents, à l'oral et/ou à l'écrit.

Focus 1 – Apporter en contexte des mots nouveaux en lien avec une séquence de sciences

1.1 – Rencontrer des mots nouveaux en lien avec la séquence de questionner le monde du vivant

Séquence de questionner le monde autour de la notion d'équilibre alimentaire (6 séances environ), en amont de la séquence de vocabulaire.

Exemple de corpus visé à l'issue des séquences de questionner le monde et de vocabulaire (les mots en gras doivent être acquis par tous, dans la continuité du travail mené au cycle 1 et au CP). Les mots étudiés au préalable seront réactivés et enrichis grâce aux nouvelles connaissances acquises lors de la séquence Questionner le monde du vivant et aux apports du professeur.

Le professeur veille à ce que toutes les catégories grammaticales soient présentes dans le corpus proposé.

- Verbes : équilibrer, alléger, enrichir, composer, élaborer.
- Noms : la nourriture, l'alimentation, des aliments, un plat culinaire (le bouillon, un pot-au-feu, un gigot d'agneau, une omelette, un ragoût), un repas (le petit-déjeuner, le déjeuner, le goûter, le dîner, le souper, une collation), un menu équilibré, la famille des produits laitiers/laitages (du fromage, des yaourts, fromage blanc, faisselle, etc.), la famille des matières grasses (du beurre, huile d'olive, charcuterie, etc.), la famille des féculents (du riz, des lentilles, des fèves, des pois chiches), la famille des fruits et légumes (des agrumes, des endives, etc...), la famille des boissons (du lait, du café...), la famille des viandes, œufs et poissons (thon, cabillaud, fruits de mer, veau, agneau), la famille du sucre et des sucreries (confiture, pâtisseries, cassonade, miel, etc.), une entrée, le plat principal, un dessert, un menu.
- Adjectifs qualificatifs : délicieux, savoureux, succulent, appétissant, gras, léger, copieux, gourmand, équilibré, frugal, riche, traditionnel, abondant, pantagruélique.
- Adverbes : lentement, rapidement, goulûment, souvent, rarement, frugalement, copieusement, légèrement.
- Des expressions : manger comme quatre, avoir un appétit d'oiseau, un repas frugal, déjeuner sur le pouce, manger sainement, faire un repas pantagruélique, etc.

Tout au long de la séquence de questionner le monde, tous les élèves entendent une partie des mots du corpus visé. Le corpus initial devra être enrichi lors de la séance de vocabulaire sur l'alimentation ou en classe grâce à des apports du professeur et des apports d'autres élèves.

Points de vigilance

Pendant les séances de questionner le monde et de vocabulaire, le professeur veille à formuler et à faire reformuler un lexique riche et précis. Le niveau de langue employé par le professeur sur le plan syntaxique et lexical, doit constituer une référence pour l'élève.

Les mots enseignés doivent permettre à des élèves de l'âge du CE1 de communiquer et de comprendre les propos lus et entendus. Ce sont donc des mots d'usage courant du champ lexical de l'alimentation que le professeur enrichit autant et dès que possible, pour faire progresser au mieux tous les élèves.

1.2 – Collecte

Modalités

À l'oral en collectif sur une affiche ou à l'écrit individuellement, en binôme dans un support dédié (cahier, etc.). Une séance de 20 minutes.

Déroulement

À la fin de la séquence sur l'alimentation, le professeur demande aux élèves de citer tous les mots qu'ils connaissent à partir des mots « repas équilibré » : « Si je vous dis les mots « repas équilibré », à quoi cela vous fait-il penser ? ».

Le professeur note les mots ou collocations sur une affiche/au tableau/en utilisant le TNI.

Il en sélectionne certains, qu'il recopie sur des étiquettes individuelles en vue de la séance de catégorisation retenue (un jeu pour deux ou trois élèves) et collectives (grand format). Ici l'objectif de la séquence de vocabulaire est de mémoriser les **hyperonymes ciblés** : (**repas, plat culinaire, famille d'aliments (produits laitiers/laitages, matières grasses, féculents, boissons, viandes, poissons et œufs, sucre et sucreries, fruits et légumes), actions, mots pour décrire** et des représentants hyponymes de chaque catégorie (exemple : petit-déjeuner est un hyponyme de l'hyperonyme repas).

■ Focus 2 – Structurer le lexique : la catégorisation

Les principaux critères de catégorisation sont les suivants :

- catégorisation en se focalisant sur le sens des mots : homonymie (ver/verre/vers/vert...), synonymie (maman/mère), polysémie (l'avocat : le métier/le fruit), **hyperonymie**, sens propre et figuré (cf. travail sur les expressions) ;
- catégorisation en se focalisant sur la forme des mots : familles de mots, sens des affixes ;
- catégorisation en se focalisant sur la forme sonore des mots.

Le professeur choisit alors le corpus de mots à faire catégoriser en fonction du type de catégorisation à travailler.

Dans cette séance, le choix est fait de travailler sur l'hyperonymie.

Objectifs

Permettre aux élèves de structurer le vocabulaire rencontré lors de la séquence sur l'alimentation et collecté, lors de l'étape 1, selon des critères sémantiques.

Critères de réussite

- Les catégories proposées portent sur le sens et la forme des mots.
- Les élèves sont capables de justifier les choix opérés.

Déroulement

En petits groupes (binôme ou groupe de trois).

Selon les besoins des élèves : atelier guidé par le professeur ou travail autonome en groupes homogènes ou hétérogènes.

Les mots collectés sont donnés aux élèves (sous forme d'étiquettes) qu'ils doivent trier, regrouper, classer, pour donner un titre à chaque groupement (catégorie).

Temps 1 – Annonce des objectifs et mise en réussite

Le professeur annonce que les élèves vont travailler en vocabulaire.

Il leur demande de rappeler ce que l'on étudie lors d'une séance de vocabulaire.

Les élèves peuvent s'appuyer sur un affichage collectif du type :

« Le vocabulaire

Je réfléchis au sens des mots.

J'observe comment ils sont fabriqués. »

Pour la mise en réussite, le professeur utilise le TNI ou affiche une vingtaine de mots écrits sur des étiquettes grand format au tableau.

Exemple de corpus à catégoriser afin de travailler l'hyponymie ciblée : repas, plats culinaires, sept familles d'aliments (laitages/produits laitiers – fruits et légumes – féculents – viandes, œuf et poissons – boissons – sucre et sucreries – matières grasses), actions, mots pour décrire.

Le choix a été fait de proposer des mots polysémiques (exemple un repas riche) ainsi que des mots pouvant appartenir à plusieurs catégories (ex. : le beurre est un produit laitier, il fait également partie des matières grasses), et ce, afin de travailler la flexibilité mentale des élèves :

Faisselle, fromage blanc, endives, agrumes, pois chiche, lentilles, cabillaud, fruits de mer, petit-déjeuner, déjeuner, dîner, équilibrer, alléger, beurre, charcuterie, lait, café, cassonade, confiture, copieux, riche, allégé, équilibré, collation, pot-au-feu, ragoût, omelette, composer, élaborer.

Le professeur demande aux élèves de classer, trier ces mots, c'est-à-dire d'en mettre plusieurs ensembles en étant capable d'expliquer pourquoi.

Il rappelle qu'en vocabulaire, on s'intéresse au sens des mots ou à la manière dont ils sont fabriqués.

Un élève vient au tableau amorcer une catégorisation (quelques étiquettes mises ensemble) et justifie son choix. Le groupe classe valide ou invalide la proposition. Le professeur justifie pourquoi il valide ou non les propositions.

Temps 2 – Activité différenciée des élèves (20 minutes environ).

Les élèves, par petits groupes (trinômes) reçoivent une enveloppe avec le même jeu d'étiquettes. Ils se mettent d'accord pour proposer une catégorisation en devant être capables de justifier leurs choix.

En premier lieu, une catégorisation libre des élèves est réalisée.

Catégories possibles :

- les choses que l'on fait : alléger, équilibrer, dîner, déjeuner, petit-déjeuner, composer, élaborer ;
- les mots qui disent comment sont les repas : allégé, équilibré, riche/copieux ;
- Les noms de familles d'aliments ; laitages/produits laitiers (lait, fromage blanc, beurre, faisselle), fruits et légumes (endive, agrume, lentilles, pois chiches), féculents (lentilles, pois chiche), viandes, œuf et poissons (cabillaud, fruits de mer, omelette, pot au feu, ragoût), boissons (café, lait), sucre et sucreries (cassonade, confiture), matières grasses (beurre, charcuterie) ;
- Les noms de repas : le déjeuner, la collation, le petit-déjeuner, le dîner.

Exemple de catégorisation qui ne pourra pas être validée en temps 3 puisque le critère de catégorisation n'a trait ni au sens ni à la forme des mots :

- classement en fonction du nombre de lettres : ragoût, endive, agrume (six lettres) ; faisselle, omelette (huit lettres) ;
- classement en fonction de la lettre initiale : faisselle, fromage blanc (commencent par la lettre F).

Points de vigilance

Choix du corpus à faire catégoriser : les mots et leur quantité sont choisis par le professeur en fonction du degré de connaissance et de maîtrise des élèves, de la collecte opérée et des intentions de classement.

Le nom du sous-domaine est l'hyperonyme de la catégorie.

Temps 3 – Institutionnalisation et retour réflexif

- Les productions sont affichées pour être comparées.
- Le professeur instaure un débat pour arriver à un classement commun à l'ensemble de la classe. C'est lors de ce temps que les élèves justifient leur choix.
- Le professeur anime le débat et laisse les élèves exprimer leurs choix. Dans le corpus de mots proposé, le mot « lait » peut, par exemple appartenir à la catégorie « boisson » ou à celle des « produits laitiers ».
- Il valide ou non les propositions en fonction de critères lexicaux.
- Puis le professeur détermine les hyperonymes qu'il souhaite faire acquérir. Exemple : repas, plat culinaire, les sept familles d'aliments (laitages/produits laitiers – fruits et légumes, féculents, viandes, œuf et poissons, boissons, sucre et sucreries, matières grasses, actions, mots pour décrire comment sont les repas.

Les élèves doivent catégoriser selon les hyperonymes définis. Un exemple collectif est fait au tableau qui sert de référentiel.

- **Repas** : la collation, le déjeuner, le petit-déjeuner, le dîner.
- **Plats cuisinés** : une omelette, du pot-au-feu, un ragoût ; un plat de lentilles.
- **Les sept familles d'aliments** :
 - laitages/produits laitiers : le beurre, la faisselle, le lait, le fromage blanc ;
 - fruits et légumes : une endive, des agrumes ;
 - féculents : des lentilles, des pois chiches ;
 - viandes, œuf et poissons : du cabillaud, des fruits de mer ;
 - boissons : café, lait ;
 - sucre et sucreries : la cassonade, la confiture ;
 - matières grasses : le beurre, la charcuterie ;
 - actions : équilibrer, alléger ; composer, élaborer ;
 - mots pour décrire comment sont les repas : riche, léger, copieux, équilibré.

Le corpus est enrichi toute l'année et tout au long de l'école primaire grâce à des apports du professeur, dans tous les domaines disciplinaires, des lectures, des projets de classe, etc. Il a vocation à être transmis au niveau suivant sous forme collective (affiches à disposition sur un portant dans la salle des maîtres, avec une couleur par niveau de classe, cahier collectif de classe avec les différents réseaux travaillés dans l'année, etc.) ou individuelle (cahier de l'élève). Pour les thématiques transversales définies en équipe, et enrichies chaque année : prévoir de laisser des pages vierges pouvant être complétées au cours des années suivantes (Exemple : réseau du vocabulaire des mathématiques, du temps, de l'espace, etc.).

Exemples d'enrichissements que le professeur introduit et définit :

- les expressions : manger comme quatre, avoir un appétit d'oiseau, déjeuner sur le pouce, manger sainement ;
- des nouveaux mots du corpus initial anticipés par le professeur : frugal, pantagruélique, fève, etc. ;
- des propositions des élèves eux-mêmes ;
- des nouveaux mots hyperonymes pourront être ajoutés en cours d'année : lieux de restauration, métiers de bouche, etc.

Différenciation

- Les groupes sont constitués en fonction du degré d'acquisition des élèves et éventuellement en groupes de besoins, dirigés par le professeur.
- Le professeur adapte la quantité de mots à classer tout en veillant à ce que les catégories envisagées puissent se faire.

Focus 3 – Réactiver le lexique appris dans des activités de transfert orales et écrites qui participent à la mémorisation à long terme

Objectifs

- Réemployer les mots rencontrés dans des contextes similaires, à l'oral et à l'écrit (jeu de loto, jeu de piste, fluence de mots, mémorisation orthographique des mots). (Cf. livret CP).
- Réinvestir le lexique appris et transférer à l'oral et à l'écrit.

Déroulement

Deux ou trois séances pour réutiliser le vocabulaire enseigné (30 à 45 minutes environ, chacune).

Situation de transfert 1 : à l'oral

« Présentez en 3 minutes un repas équilibré, que vous aurez imaginé, en utilisant le vocabulaire appris. ».

Temps 1 – Annonce des objectifs et mise en réussite

Définition de l'objectif du projet : dans le cadre de la « Semaine du goût », présenter le travail sur l'alimentation de la classe, à une autre classe chargée d'élaborer le repas correspondant.

Mise en réussite :

- réactivation du vocabulaire appris à l'aide du référentiel, si nécessaire ;
- exemples oraux donnés par le professeur ou par les élèves : « Pour que mon repas soit équilibré, je dois penser à... ».

Temps 2 – Activité différenciée des élèves

Le professeur prend en charge les élèves les moins à l'aise à l'oral dans le cadre d'un atelier guidé.

Les autres élèves travaillent en autonomie en trinômes.

Le professeur, profite de certains moments de son atelier guidé pour circuler auprès des autres élèves. Il fait des retours et propose des outils concernant la forme et le fond des productions orales.

Temps 3 – Institutionnalisation

Chaque trinôme présente en 3 minutes, le repas qu'il a conçu. Les autres élèves évaluent leur proposition (prise en compte du vocabulaire et respect de l'équilibre alimentaire).

Différenciation : les élèves ayant du mal à mémoriser leur menu peuvent s'appuyer sur les étiquettes du référentiel commun.

Situation de transfert 2 : à l'écrit

« Rédige un menu équilibré à proposer pour la restauration scolaire. ».

Les élèves sont invités à répondre à la consigne à l'écrit individuellement ou en binôme dans un support dédié (cahier, etc.)

Temps 1 – Annonce des objectifs et mise en réussite

Définition de l'objectif du projet : rédiger un menu équilibré pour la restauration scolaire.

Mise en réussite : à partir d'une lecture d'un menu équilibré type, structuré en entrée, plat et dessert. Rappel est fait des sept familles d'aliments, du lexique enseigné et des caractéristiques propres à un menu équilibré.

Temps 2 – Activité différenciée des élèves

Le professeur prend en charge les élèves les moins à l'aise à l'écrit dans le cadre d'un atelier guidé.

Les autres élèves travaillent en autonomie en individuel, puis en binômes.

Le professeur, profite de certains moments de son atelier guidé pour circuler auprès des autres élèves. Il fait des retours et propose des outils concernant la forme et le fond des productions écrites.

Temps 3 – Institutionnalisation

L'institutionnalisation pourra être différée et menée lors du temps 1 de la séance de production écrite suivante.

Chaque binôme recopie au propre sa production selon les indications du professeur.

Ils mutualisent ensuite leurs propositions au tableau pour l'organiser avant l'envoi à la restauration scolaire.

Différenciation : les élèves peuvent s'appuyer sur les étiquettes du référentiel commun et la proposition de menu équilibré donnée en temps 1.

■ Prolongements interdisciplinaires

Exploitation littéraire

À partir d'un album de littérature jeunesse traitant des expressions imagées avec le lexique des aliments et de documentaires : le corpus initial peut ainsi être élargi aux métiers de la restauration, aux lieux de restauration...

- lecture compréhension ;
- **APQ** (activité physique quotidienne) : reconnaître des comportements favorables à sa santé en faisant le lien entre une alimentation équilibrée et une activité physique régulière.

Ce travail pourra être enrichi au CE2 et au cycle 3 grâce aux nouvelles notions scientifiques étudiées (pyramide alimentaire, etc.).

■ Ressources complémentaires

- [Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle](#), collection Guides fondamentaux, MENJ (2020)
- [Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP](#), collection Guides fondamentaux, MENJ (2019)
- [Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1](#), collection Guides fondamentaux, MENJ (2019)
- [Enseigner le vocabulaire](#) (éduscol)
- [Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations](#), CSEN, septembre 2023
- Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire – Micheline Cellier
- [Lexique et vocabulaire : quelques principes d'enseignement à l'école](#), Jacqueline Picoche (éduscol)