



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Livret d'accompagnement de programme

Français

2025

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

Ce livret vient en accompagnement du programme de français du cycle 2, 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 scolaires.

Sommaire

- 4 | Enjeux pédagogiques du cycle 2
- 5 | Recommandations pédagogiques et gestes professionnels associés
- 6 | Proposition de séquence n° 1 – Acquérir le décodage et l’encodage des CGP et entrer dans la lecture à voix haute

La séquence propose de conduire les élèves du décodage à l’amorce d’une lecture expressive à voix haute. Un premier focus met l’accent sur l’automatisation du décodage des Correspondances Graphème-Phonème (CGP) à travers la lecture de syllabes et de mots et donne des pistes d’activités centrées sur cet apprentissage. Un deuxième focus accompagne le professeur dans son enseignement de la fluence et de la lecture expressive à voix haute de phrases et de textes (prosodie).

- 20 | Proposition de séquence n° 2 – Apprendre à écrire en écriture cursive

Cette séquence propose une démarche structurée et progressive visant l’acquisition en CP des compétences graphiques fondamentales. Elle détaille les différentes étapes de la démarche d’enseignement à travers deux focus présentant des critères de réussite et de différenciation ainsi que des indications précises de mise en œuvre. Le premier focus vise l’acquisition du geste adapté pour tracer et enchaîner les lettres efficacement. Le deuxième cible l’entraînement à la copie à travers la mise en œuvre de procédures.

- 27 | Proposition de séquence n° 3 – Enrichir son vocabulaire dans toutes les disciplines

L’enseignement du vocabulaire étant prioritaire dans les programmes mis en œuvre en septembre 2025, cette séquence propose une démarche en plusieurs temps, permettant d’enrichir le vocabulaire de l’élève dans tous les enseignements, plus particulièrement ici en éducation physique et sportive. Un premier focus cible la structuration du vocabulaire par la catégorisation. Le deuxième présente une étape de réactivation et mémorisation du lexique appris à travers des activités orales et écrites. Un corpus de mots, des critères de réussite, des exemples d’évaluation et de différenciation et des modalités de mise en œuvre sont autant d’appuis proposés au professeur pour la mise en œuvre de son enseignement.

■ 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 année de cours préparatoire !

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 différenciée 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 – Acquérir le décodage et l'encodage des CGP et entrer dans la lecture à voix haute

« 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 domaines d'enseignement du français » (ex. : écriture, lexique, etc.) et avec l'ensemble des domaines d'enseignement (Programme de français au cycle 2 ; BO du 31 octobre 2024).

L'objet de cette fiche est de donner aux professeurs des exemples de modalités de travail pour conduire des ateliers différenciés au CP permettant à chaque élève de progresser, selon ses besoins.

D'autres situations exploitant des approches ludiques et motrices (ex. : 30 minutes d'APQ, jeux théâtralisés) peuvent pertinemment compléter les propositions ci-dessous.

Objectifs

Décoder des mots rapidement, les identifier pour parvenir à lire et comprendre des textes variés en fonction des profils des élèves.

Éléments de progression

Âge/ niveau	Référence au programme et progressivité
CP	<p>En fin de période 1</p> <ul style="list-style-type: none"> Décoder et encoder 12 à 15 correspondances graphophonémiques (CGP) régulières, fréquentes et aisément prononçables. Déchiffrer des syllabes, des mots puis des phrases en fonction de la progression de l'apprentissage des CGP. Oraliser les syllabes déchiffrées et encodées, puis les mots. <p>En milieu d'année</p> <ul style="list-style-type: none"> Décoder et encoder 25 à 30 CGP. Avoir pris conscience de la présence de lettres finales muettes et s'appuyer sur le sens des mots pour les déchiffrer correctement. Mémoriser les mots fréquents et réguliers. Déchiffrer entre 15 et 30 mots par minutes. Oraliser régulièrement les mots et phrases déchiffrés et encodés. S'entraîner à lire des textes déchiffrables de manière à automatiser sa lecture. <p>En fin d'année</p> <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	<p>Tout au long de l'année</p> <ul style="list-style-type: none"> • Automatiser le décodage des correspondances graphophonémiques (CGP) apprises au CP. • En fin d'année • 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.
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 qui correspond 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

L'enjeu de la classe de CP est donc de permettre à tous les élèves :

- d'acquérir l'ensemble des correspondances graphophonémiques pour accéder à la lecture en voie indirecte¹ ;
- d'acquérir progressivement une lecture en voie directe² à travers l'identification des mots grâce à une prise d'indices graphophonologiques rapide et à la mémorisation orthographique et lexicale des mots ;
- de commencer à lire avec une prosodie adaptée.

■ 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. ».

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.

3. [Comment et pourquoi travailler la fluence de lecture ?](#)

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

- la précision et la vitesse de lecture se mesurent en MCLM (nombre de Mots Correctement Lus en une Minute). 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'entraînement sont les phrases ;
- l'expressivité se mesure dans la capacité à rendre compte de la compréhension du texte par une intonation liée aux états mentaux des personnages, à l'insistance sur certains mots clés, au changement de voix selon les personnages (textes narratifs), à la régulation de la vitesse, de l'intensité de la voix au service du sens. Les supports à privilégier pour l'entraînement 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.

Elle s'articule ainsi :

- décodage d'abord uniquement rapide et précis (syllabes/mots isolés) puis prenant en compte de plus en plus de dimensions de la prosodie : respect de la ponctuation, lecture par groupes de souffle, respect des liaisons, puis celle de l'expressivité (ton adapté au contenu et interprétation) ;
- automatisation de la lecture de syllabes simples, syllabes complexes, mots, puis de phrases et de textes.

La démarche retenue ici pour une séance d'enseignement structurée et progressive (séance collective ou atelier guidé) comprend trois temps et est complétée par une phase d'entraînement pour automatiser les apprentissages.

Temps 1 – Annonce de l'objectif et mise en réussite

- Rappels des séances antérieures.
- Présentation de l'objectif de la séance.

Temps 2 – Mise en activité des élèves

- Séance d'enseignement du code (lecture/écriture) : enseignement du décodage d'une CGP ou encodage ou geste graphique ou orthographe ou copie ou gamme d'écriture.

Temps 3 – Institutionnalisation

- Synthèse des apprentissages réalisés : « Qu'avons-nous appris ? ».

Temps 4 – Séances d'entraînement ritualisées en groupes de besoin

Entraînements différenciés (selon les besoins des élèves, pour automatiser les compétences de lecture) :

- précision et vitesse de lecture : cf. Focus 1 : groupes 1 et 2
- prosodie : cf. Focus 2 : groupes 3 et 4

Constitution des groupes : en fonction du profil et selon les besoins des élèves, pour automatiser les compétences de lecture.

Groupe 1 (ou profil 1) : élèves non décodeurs (moins de 10 MCLM) : conscience phonologique, principe alphabétique, lecture chronométrée de syllabes.

Groupe 2 (ou profil 2) : élèves faibles décodeurs (de 10 à 30 MCLM) : lecture chronométrée de syllabes, de mots.

Groupe 3 (ou profil 3) : élèves bons décodeurs (de 30 à 40 MCLM) : lecture **par groupes de souffle et en respectant la ponctuation** des phrases.

Groupe 4 (ou profil 4) : élèves très bons décodeurs (plus 40 MCLM) : lecture rapide, précise et prosodique de phrases et de textes.

Les propositions des focus 1 et 2 s'inscrivent dans la continuité de la séance d'enseignement collectif du code. Elles permettent d'entraîner tous les élèves à l'automatisation des compétences attendues en fonction de leur profil de lecteur.

Points de vigilance

Les élèves doivent avoir régulièrement l'occasion d'observer et d'entendre des pratiques de lecture plus expertes que celles qu'ils exercent. Ces expériences constituent des références concernant le niveau d'expertise attendu ainsi que des étapes qu'il leur reste à franchir pour y accéder.

Par exemple : un élève qui travaille sur la lecture précise et rapide de mots et de phrases entend aussi régulièrement d'autres élèves et son professeur réaliser des lectures expressives de textes.

Ces pratiques constituent également un enjeu dans le développement du plaisir de lire et dans celui de compétences transversales : écoute, concentration, compréhension, etc.

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

Le professeur travaille en atelier guidé avec l'un des groupes pendant que les autres élèves s'exercent en autonomie.

■ Déroulement de la séquence

Au CP, la découverte d'une nouvelle correspondance grapho-phonémique s'effectue lors d'une séquence s'échelonnant sur deux jours, lors de séances collectives ne dépassant pas 20 minutes. Sur les deux jours, les étapes suivantes doivent être menées collectivement selon les progressions en conformité avec les programmes. Elles sont décrites dans le guide du professeur du manuel de lecture, à choisir en équipe.

Séances d'enseignement collectives d'une CGP (Sur deux jours)

Jour 1

Séance 1 : découverte de la nouvelle CGP⁴

- Observation du nouveau graphème.
- Prononciation du phonème correspondant par le professeur, puis prononciation par les élèves.
- Lecture de compositions syllabiques (C⁵, V⁶, CV, VC, CVC, CCV, etc.).

Séance 2 : geste graphique

Séance d'écriture du graphème étudié et d'une syllabe (geste graphique).

Séance 3 : encodage

Séance d'encodage de syllabes/de mots.

Séance 4 : décodage

Séance de lecture de syllabes/mots.

Séance 5 : mémorisation orthographique

Mémorisation orthographique de mots entièrement décodables⁷.

Jour 2

Séance 1 : décodage

Lecture de mots/phrases/texte.

Séance 2 : geste graphique

Séance d'écriture de mots/phrases contenant le graphème étudié.

Séance 3 : encodage

Dictée de mots/phrases.

Séance 4 : copie/production écrite

- Copie de corpus déchiffrables contenant le graphème étudié.
- Gamme d'écriture en lien avec la CGP étudiée.

.....
4. CGP : Correspondance Graphème-Phonème

5. C : Consonne

6. V : Voyelle

7. Un mot entièrement décodable ne comporte aucune CGP inconnue des élèves.

Entraînements différenciés sur la semaine

Modalités

Groupes (cf. Temps 4 : séances ritualisées en groupes de besoin)

En complément de ces temps d'enseignement collectifs, des **temps d'entraînements différenciés** doivent être proposés afin de permettre à chaque profil d'élèves de progresser au maximum 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 plus bas dans le tableau de la démarche.

Séances ritualisées sur :

- la précision et vitesse de lecture (focus 1) ;
- l'entraînement à la Fluence et à la lecture à voix haute de phrases et textes (prosodie : phrasé et expressivité) (focus 2).

Focus 1 – Séances ritualisées sur la précision et vitesse de lecture

Progression et périodes d'introduction

À partir de la période 1 du CP et tout au long du cycle, sur des séances quotidiennes d'apprentissage (atelier guidé) et d'entraînement (travail autonome).

Modalités

- Groupe 1, 2, 3 et 4 (période 1).
- Groupes 1 et 2 : autant que nécessaire, le reste de l'année.
- Groupes 3 et 4 : les entraînements à la précision de lecture et à la vitesse diminueront, en cours d'année, sans jamais disparaître totalement.

Gammes de lecture et acquisition de « méthodes et outils » pour lire et écrire

Ces gammes sont proposées à tous les élèves pendant la première période (septembre - octobre) à partir de listes de syllabes puis de mots 100 % déchiffrables, en lien avec l'étude des CGP.

Elles sont ensuite proposées aux élèves ayant un score de fluence inférieur à 30 MCLM⁸ à partir de la deuxième période (novembre - décembre).

Les élèves des groupes 1 et 2 doivent travailler prioritairement la précision et la vitesse de décodage. Ils exercent leur expressivité à l'oral.

Les élèves des groupes 3 et 4 sont évalués sur leur score de vitesse de lecture pendant la première période afin de vérifier qu'ils maîtrisent bien les CGP.

.....
8. Mots correctement lus par minute

Les groupes constitués dans la séquence présentée ci-dessous ont consolidé leurs compétences sur le principe alphabétique et la conscience phonologique. Des propositions pour renforcer ces compétences sur le groupe 1 en début d'année sont détaillées plus loin dans l'encart différenciation.

Points de vigilance

Le professeur doit être attentif à bien vérifier pour tous les élèves, pendant la période 1, que ceux-ci maîtrisent bien les correspondances grapho-phonémiques et qu'ils n'ont pas juste photographié la forme globale de mots qu'ils ont déjà rencontrés.

L'ennui et la perte de sens doivent être des points de vigilance constants.

Dans le cas d'un élève déjà lecteur à l'entrée en CP, il est nécessaire de lui expliquer que pratiquer ces exercices l'aidera à bien orthographier et écrire.

Structure de la séquence hebdomadaire : ateliers différenciés (groupes 1 et 2)

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4
Groupes 1 et 2 en autonomie	Groupes 1 et 2 en atelier guidé	Groupes 1 et 2 en autonomie	Groupes 1 et 2 en atelier guidé
Groupes 3 et 4 en atelier guidé	Groupes 3 et 4 en atelier autonome	Groupes 3 et 4 en atelier guidé	Groupes 3 et 4 en atelier autonome

Objectifs

- Lire un maximum de CGP (sous la forme de syllabes, de pseudo-mots, de mots transparents) en une minute.
- Lire un maximum de mots en une minute.

Déroulement

Jour 1 : travail en autonomie des groupes 1 et 2

Ce temps de travail consacré spécifiquement à un décodage méthodique des mots proposés doit amener les élèves à recourir aux outils à disposition : tableau de syllabes et mur sonore des CGP étudiées, logiciel de synthèse vocale, etc. La préparation de la lecture fluente s'effectue par binôme en se mettant d'accord sur la prononciation de chacune des CGP ou de chacun des mots de la liste proposée par le professeur.

Jour 2 : travail en atelier guidé pour les groupes 1 et 2

Temps 1 – Annonce de l'objectif et mise en réussite

Formulation par les élèves de la **consigne** et des attentes au sein de chaque atelier. Relire et établir des liens avec les traces écrites des précédentes séances rappelant les méthodes pour réaliser la tâche et les outils à disposition pour réussir.

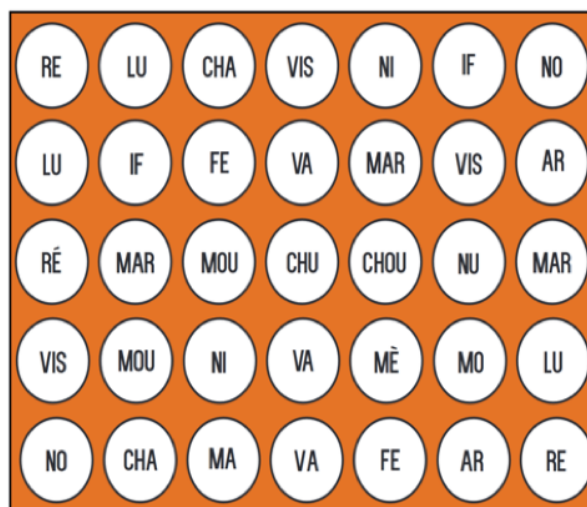
Temps 2 – Mise en activité des élèves

Confrontation entre binômes des décodages des listes proposées, suivie d'une mise en commun avec institutionnalisation écrite en dictée à l'adulte permettant 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 ; je peux 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 – ex. : grand(e)/petit(e) – ou à un mot de la même famille – ex. : bon vs bond de « bondir » »).

Exemples de grilles de fluence

la	ma	là	sa	las
solo	sali	salé	sale	salué
marché	fâché	fiché	lâché	léché
lama	mari	rira	rama	Mali
lira	râla	lâcha	charmé	mélo
fil	if	file	fiche	fichu
ara	lama	lilas	la	Sara
Maori	Mali	rami	mari	sari

PUISSANCE 4



Règle du jeu : les joueurs ont des jetons de 2 couleurs différentes.

Le premier joueur lit une syllabe et place son jeton sur la syllabe lue. Le deuxième joueur fait de même et ainsi de suite.

Le premier joueur qui a aligné 4 jetons a gagné.

Temps 3 – Institutionnalisation

Synthèse des acquis, point sur les difficultés rencontrées. Présentation de l'objectif de travail du temps d'entraînement autonome du Jour 3.

Jour 3 : travail en autonomie des groupes 1 et 2

S'entraîner individuellement ou en trinômes (chronométrateur/vérificateur/lecteur) en autonomie à lire la liste de CGP/mots le plus vite possible, sur la liste de fluence du Jour 1 et du Jour 2, avec différents outils à disposition (chronomètre, minuteur, tableau de score, chuchoteur, etc.). En complément de cet entraînement, 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 4 : travail en atelier guidé des groupes 1 et 2

Évaluation 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. Il reçoit une nouvelle liste de CGP et/ou mots qu'il peut commencer à découvrir. Cette nouvelle liste doit être évolutive en qualité (nouvelles CGP et nouveaux mots, plus ou moins de révisions et répétitions des sons/mots plus résistants) et en quantité (les listes doivent être de plus en plus longues).

La séance se déroule sur le même modèle que celle du Jour 2.

Critère de réussite

Améliorer le nombre de CGP et mots correctement lus par minute.

Points de vigilance

L'évaluation doit être bienveillante et exigeante : il faut à la fois souligner toutes les réussites de chaque élève (ex. : « **tu as lu autant de mots que la dernière fois et tu as beaucoup moins hésité** ») tout en évoquant les progrès attendus (ex. : « **La** prochaine fois, il faudra t'entraîner à aller un petit peu plus vite/à ne pas sauter de mots/à passer plus rapidement à la ligne, etc. »).

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 (ex. : un groupe de 6 constitué de 3 binômes peut passer à 8 avec deux trinômes et un binôme).

Le niveau de compétence de chaque élève doit être le critère principal de constitution des groupes.

Différenciation

Au début de l'année, certains élèves du groupe 1 (non décodeurs) ont besoin de renforcer leurs compétences en principe alphabétique et/ou conscience phonologique. Des observations de classe consolidées par les évaluations nationales doivent permettre d'identifier rapidement et d'accompagner les élèves fragiles, dans la continuité du travail mené au cycle 1.

Le principe alphabétique

Le professeur propose différentes activités pour :

- lire ;
- nommer ;

- montrer ;
- écrire et associer les lettres dans les trois graphies (script majuscule et minuscule, et cursive minuscule) ; épeler les lettres d'un mot ;
- oraliser le son de certaines lettres.

(cf. [Programme d'enseignement pour le développement et la structuration du langage oral et écrit du cycle 1](#)).

Des exemples d'activités possibles : memory des lettres, mistigri des lettres, Guilitoc, jeu de l'oie, jeu d'association des lettres dans les trois graphies.

Jeu de l'ophtalmologue

A Z
E R T I U
L B S

L'« ophtalmologue » pointe les lettres une à une.

Le « patient » nomme les lettres.

Selon les besoins des élèves les trois écritures pourront être exercées.

Loto des lettres, des syllabes

É		U	
	R		M
F		H	

La conscience phonologique

Il est essentiel de s'assurer que les élèves savent segmenter les mots en syllabes, associer des mots qui ont des syllabes communes, reconnaître un intrus, articuler, localiser, isoler une syllabe dans un mot, supprimer inverser les syllabes d'un mot ; puis qu'ils sachent reconnaître le son d'attaque ou la rime d'un mot, associer des mots en fonction de leur attaque ou de leur rime, localiser, transformer un son dans un mot (avec une vigilance pour les sons proches).

Des exemples d'activités possibles : les jeux de cerceaux pour compter les syllabes de mots donnés ou connus et/ou classer des mots en fonction du nombre de syllabes, le jeu de l'intrus, les lotos, les dominos, etc. Les jeux de « J'entends/Je n'entends pas », « Dans mon panier, il y a », les lotos, les dominos, les maisons des sons d'attaque et de rime, etc. De nombreuses situations de mise en oeuvre sont détaillées dans le guide [Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle](#).

La logique de différenciation compensatoire

Celle-ci consiste à donner plus de temps d'enseignement aux élèves les plus fragiles. Elle amène le professeur à proposer des temps supplémentaires à certains élèves selon leurs besoins (exemple : au cours de la semaine, le groupe des « petits lecteurs » bénéficie une deuxième fois, sous forme dirigée, des ateliers décrits aux « jour 2 » et « jour 4 » avec la copie). Ces créneaux supplémentaires d'enseignement sur le temps normal de classe, peuvent également être pertinemment complétés par des temps d'APC.

Points de vigilance

La phase de copie décrite au Jour 4 conduit le professeur à :

- individualiser les exigences au regard des compétences de chacun (en graphie, copie, décodage, etc.) ;
- différencier notamment les attentes sur le plan quantitatif :
 - copie uniquement des CGP pointées par l'enseignant (par exemple celles que l'enfant maîtrise le moins) ;
 - copies des CGP nouvelles/mots nouveaux seulement (indiqués par un code spécifique) ;
 - copie de la moitié de la liste (par exemple la moitié la plus récente) ;
 - copie de l'intégralité de la liste (pour les lecteurs-copieurs experts).

Focus 2 – Séances ritualisées pour l'entraînement à la fluence et à la lecture à voix haute de phrases et de textes (prosodie : phrasé et expressivité)

Progression et périodes d'introduction

À partir de la période 2 du CP et tout au long du cycle, sur des séances quotidiennes d'apprentissage (atelier guidé) et d'entraînement (travail autonome).

Public ciblé

Les élèves ayant une fluence > 30 MCLM (groupes 3 et 4).

Modalités

De la lecture rapide de phrases à la lecture expressive de textes :

- dès que la fluence technique dépasse 30 MCLM, l'élève est capable d'oraliser une phrase puis un texte en se focalisant sur le phrasé (respect des groupes de sens, de l'articulation, des liaisons, respect de la ponctuation) dans un premier temps, puis sur l'expressivité (ton adapté au contenu, accentuation de certains mots, etc.) pour rendre compte de sa compréhension ;
- cette prosodie (phrasé 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.

Objectifs

- Lire une puis des phrases de plus en plus vite en respectant les contraintes formelles (ex. : 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.).

Structure de la séquence hebdomadaire : ateliers différenciés (groupes 3 et 4)

Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4
Groupes 1 et 2 en autonomie	Groupes 1 et 2 en atelier guidé	Groupes 1 et 2 en autonomie	Groupes 1 et 2 en atelier guidé
Groupes 3 et 4 en atelier guidé	Groupes 3 et 4 en atelier autonome	Groupes 3 et 4 en atelier guidé	Groupes 3 et 4 en atelier autonome

Déroulement

Jour 1 : travail en atelier guidé (élèves des groupes 3 et 4)

Temps 1 – Définition de l'objectif et mise en réussite

- Rappel des apprentissages antérieurs.
- Lecture par le professeur des phrases ou du texte proposé, en accentuant sa lecture oralisée en fonction de l'objectif travaillé (ex. : accentuation des liaisons, pauses prolongées entre 2 groupes de souffle, articulation exagérée, etc.).

Temps 2 – Mise en activité des élèves

- Lecture individuelle des phrases ou du texte par les élèves. Ceux-ci sont extraits du manuel de lecture ou d'autre supports. Si le choix est fait de proposer des textes plus longs, ils doivent avoir été travaillés en amont lors de séances dédiées à la compréhension.
- Lecture oralisée d'un élève et échanges avec les camarades et le professeur.
- Lecture d'un second élève, etc.
- Mise en commun avec institutionnalisation écrite en dictée à l'adulte permettant de statuer sur 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 : « 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 endives sont amères ».

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 et accompagnées en début de séance afin de rendre les attentes explicites tout en donnant à chaque élève les moyens d'améliorer sa lecture.

Temps 3 – Institutionnalisation

- Le professeur demande : « Qu’avez-vous appris aujourd’hui ? ».
- Le professeur met en perspective : « Demain, vous vous entraînerez par deux à relire les phrases/ le texte en suivant les conseils indiqués ».

Entraînements (à mener en Jour 2 et Jour 4)

Jour 2 : travail en autonomie (groupes 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 (ex. : **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 ; les liaisons ne sont pas correctement réalisées/les liaisons sont réalisées**).

Cette liste de critères élaborée progressivement avec les élèves 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. Celui-ci est retiré dès qu'il devient inutile. Ce codage du phrasé, introduit au CP, pour les élèves qui sont entrés dans l'identification rapide des mots, est poursuivi au CE1 ; il accompagne alors l'automatisation de la lecture de phrases. Se reporter à l'exemple présenté à la page 26 dans le guide [Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1](#).

Jour 3 : atelier guidé (groupes 3 et 4)

Évaluation avec le professeur à l'issue de laquelle l'élève reçoit de nouvelles phrases ou un nouveau texte qu'il peut commencer à découvrir. Cette nouvelle proposition doit être évolutive en qualité (nouvelles problématiques de lecture, comme par exemple l'introduction de la virgule) et en quantité (les phrases et textes proposés doivent être de plus en plus longs).

La démarche du jour 1 est reprise à partir du nouveau texte.

Jour 4 : travail en autonomie (groupes 3 et 4)

La démarche du jour 2 est reprise.

Critères de réussite

Évaluer de manière formative chaque dimension du phrasé (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, le professeur veillera à toujours prendre le temps de commenter avec les élèves, 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 CP, 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 (ex. : triste, neutre, joyeux, dynamique, lent, rapide, fort, à voix basse, etc.) puis de manière de plus en plus ouverte (ex. : **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 à partir 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 (ex. : 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).

Au CP, il est indispensable de choisir des phrases et des textes totalement déchiffrables jusqu'à la fin de la période 3 pour que les élèves ne confondent pas « lire » et « deviner ». Pour ce faire, les phrases et les textes gagneront à être issus des manuels de lecture conformes aux derniers apports de la recherche. Si les phrases et textes sont extraits d'œuvres choisies par le professeur, des plateformes telles que Anagraph⁹ permettent d'en évaluer le taux de déchiffrabilité, afin de les proposer à une période adéquate dans l'année, selon la progression de l'étude des CGP.

Ressources complémentaires

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

9. La [plateforme Anagraph](#) est un outil d'analyse des textes. Libre d'accès pour les usages pédagogiques individuels, il calcule automatiquement la part déchiffrable, aidant ainsi les professeurs à choisir des supports d'enseignement de la lecture et à planifier l'étude du code alphabétique.

Proposition de séquence n° 2 – Apprendre à écrire en écriture cursive

Objectifs

- Apprendre à écrire en écriture cursive et commencer à automatiser le geste (Focus 1).
- Copier et acquérir des stratégies de copie (Focus 2).

Éléments de progression

Âge/ niveau	Référence au programme et progressivité
Avant le CP	Passer de l'oral à l'écrit : se préparer à apprendre à écrire <ul style="list-style-type: none"> • Participer aux activités de motricité générale, de motricité fine et aux exercices de graphismes. • S'initier aux tracés de l'écriture cursive. • Tenir correctement son stylo par la pince des doigts et utiliser de façon coordonnée les quatre articulations (épaule, coude, poignet, doigts). • Travailler la ligature entre deux lettres. • Tracer des lettres en écriture cursive, les enchaîner.
CP	Apprendre à écrire en écriture cursive <ul style="list-style-type: none"> • Apprendre à écrire en écriture cursive tous les graphèmes étudiés selon la progression en décodage. • Apprendre à les enchaîner, avec fluidité, avec d'autres lettres dans des syllabes, mots, phrases. Copier et acquérir des stratégies de copie <ul style="list-style-type: none"> • Commencer à verbaliser et à utiliser des stratégies de copie pour dépasser la copie lettre à lettre : prise d'indices, mémorisation de mots ou groupes de mots. • Copier trois ou quatre phrases sans erreur et de façon lisible.
CE1	Apprendre à écrire en écriture cursive <ul style="list-style-type: none"> • Mémoriser le tracé normé et la transcription de toutes les lettres minuscules scriptes en lettres minuscules cursives. • Apprendre le tracé normé des lettres majuscules cursives. Copier et acquérir des stratégies de copie <ul style="list-style-type: none"> • Automatiser le geste d'écriture cursive par la copie de textes. • Acquérir des stratégies de copie et en mesurer l'efficacité. • Recopier sans effort une dizaine de lignes en respectant la ponctuation et la mise en page.

Enjeux pédagogiques

L'apprentissage du geste d'écriture et de stratégies de copie efficaces a des conséquences importantes sur le reste de la scolarité. Pour un élève, intégrer un geste sûr, automatisé et peu fatigant lui permet de garder des capacités cognitives pour la forme orthographique puis pour le contenu de ce qu'il y a à écrire dans tous les domaines. À l'inverse, un mauvais geste ou un faible degré d'automatisation entraîne une fatigue et une lenteur qui démotivent et peuvent mener à des stratégies d'évitement du passage à l'écrit.

■ Éclairage de la recherche

Les travaux de la recherche montrent¹⁰ que l'écriture manuscrite facilite et amplifie les apprentissages, notamment orthographiques et rédactionnels. Le tracé des lettres est associé à un programme moteur qui devient une aide à la mémorisation. La graphomotricité est une activité complexe, et la vitesse d'écriture ne sera optimale que vers 13-14 ans. Les élèves reproduisent d'abord les lettres grâce à des mouvements lents et courts, l'oeil guidant le crayon. Ils automatisent ensuite des programmes moteurs en se fondant sur un retour perceptif, puis par une anticipation du geste en amont de sa réalisation. Cette maîtrise nécessite de s'exercer régulièrement, sur des séances courtes, sur une longue durée.

Tenue de crayon considérées comme « matures »





			
1- Tripode dynamique (à privilégier)	2- Quadripode dynamique	3- Tripode latérale	4- Quadripode latérale

Figure 1 : les différentes tenues du crayon.

1. Tripode dynamique (à privilégier) : prise à trois doigts avec l'index en opposition avec le pouce, le crayon est en appui sur le majeur. C'est la prise du crayon la plus connue et la plus efficace au niveau mécanique.
2. Quadripode dynamique : prise à quatre doigts avec le pouce et le majeur en opposition avec le pouce. Le crayon est en appui sur l'auriculaire. L'inclusion du quatrième doigt sur le crayon apporte davantage de force lors du tracé et élargit la zone de contact pour renforcer la stabilité.
3. Tripode latérale : prise à trois doigts avec le pouce appuyé sur le côté de l'index, le crayon est en appui sur le majeur. La commissure du pouce est fermée pour stabiliser davantage le crayon, l'enfant peut avoir tendance à mettre plus de pressions sur le crayon.
4. Quadripode latérale : prise à quatre doigts avec le pouce qui vient s'appuyer sur le côté de l'index. Le crayon est en appui sur l'auriculaire et la commissure du pouce est fermée pour stabiliser davantage le crayon, l'enfant peut avoir tendance à mettre plus de pressions sur le crayon. L'inclusion du quatrième doigt sur le crayon apporte davantage de force lors du tracé et élargit la zone de contact pour renforcer la stabilité.

■ Démarche d'enseignement

La pratique régulière de l'écriture cursive et de la copie en classe de CP s'inscrit dans une démarche progressive et structurée visant l'acquisition des compétences graphiques fondamentales. Les séances quotidiennes organisées sur des temps courts de 10 à 15 minutes, privilégient l'alternance entre exercices de copie et entraînement aux gestes de l'écriture cursive.

10. Marie-France Morin, Florence Bara, Denis Alamargot. **Apprentissage de la graphomotricité à l'école : Quelles acquisitions ? Quelles pratiques ? Quels outils ?** Scientia Paedagogica Experimentalis, 2017, 54 (1-2), pp.47-84.

L'enseignant veille à proposer des supports variés et adaptés aux capacités des élèves, en commençant par l'apprentissage moteur avant de passer à la copie de mots puis de phrases courtes. Une attention particulière sera portée à la posture de l'élève, à sa position face au support à copier (surtout si les mots et les phrases sont écrits au tableau), à la tenue du crayon, à l'orientation du support d'écriture et au sens de rotation des lettres cursives.

Les exercices de copie et d'écriture sont précédés d'un temps d'observation et d'analyse du modèle, permettant ainsi aux élèves d'identifier les difficultés potentielles et de mémoriser les éléments à reproduire. L'enseignant accompagne ce travail en mobilisant une différenciation ajustée pour tenir compte des rythmes d'apprentissage individuels, notamment à travers l'adaptation de la longueur des textes, la mise à disposition d'outils d'aide appropriés (lignages adaptés, guides d'écriture), la proximité ou non du modèle, le nombre de retour au modèle autorisé, etc. Les réussites sont valorisées pour maintenir la motivation des élèves dans ces activités exigeantes mais essentielles à la construction de leur autonomie dans la production d'écrits. L'objectif est d'augmenter progressivement l'empan mnésique (groupe de lettres en mémoire à court terme qui est copié par l'élève après chaque retour au modèle).

Étape 1 : mise en réussite et mise en projet d'écriture

Activités des élèves et rôle du professeur

Appropriation du geste :

les élèves observent le corpus à copier, identifient les difficultés avec le professeur ;

les élèves observent le professeur qui écrit la copie du modèle en verbalisant ses gestes ;

le professeur lie constamment l'écriture et la lecture, en veillant à ce que les élèves lisent ce qu'ils écrivent.

Points de vigilance

Ne faire écrire que ce que l'on a enseigné (l'écriture du mot septembre ne pourra se faire que lorsque la liaison « br » aura été entraînée).

Modéliser régulièrement le geste en écrivant devant les élèves et en verbalisant ce qu'on fait.

Prendre le temps d'installer une bonne posture pour soutenir le geste, surtout en période 1.

Modalités

En petit groupe en atelier dirigé.

Étape 2 : copie individuelle des élèves

Activités des élèves et rôle du professeur

Le professeur circule entre les élèves et apporte un retour positif mais exigeant quant à la forme des lettres, le sens des tracés, la tenue du stylo, la posture assise, etc.

Modalités

En petit groupe en atelier dirigé.

Étape 3 : entraînement et explication

Mise en perspective : objectifs des séances suivantes.

Activités des élèves et rôle du professeur

Retour sur les apprentissages réalisés, les points de réussite, les difficultés rencontrées.

Modalités

En groupe classe.

Déroulement de la séquence

Progression et périodes d'introduction	Mise en perspective : objectifs des séances suivantes
À partir de la période 1 et tout au long de l'année, sur les séances quotidiennes. Focus 1	Écrire des lettres, puis des syllabes et des mots, sur un petit cahier (réglures de 3, puis 2,5, puis 2 mm).
À partir de la période 1, plusieurs fois par semaine ¹¹ .	Transcrire des mots ou des phrases de l'écriture script vers l'écriture cursive.
À partir de la période 2, plusieurs fois par semaine. Focus 2	Copier une puis deux ou trois phrases sans erreurs.

Focus 1 – Apprendre à écrire en écriture cursive et commencer à automatiser le geste

Objectifs

Acquérir le geste adapté pour tracer correctement les lettres cursives, et les enchaîner en levant le moins possible le crayon.

Points de vigilance

Les séances d'écriture doivent être conduites en lien avec la progression en décodage. Les séances d'écriture sont également construites sur deux jours.

11. D'autres situations sont proposées sur la fiche éducol : [La copie. Des situations d'apprentissage à mettre en œuvre dès le CP](#)

Structure de la séance

Ces séances sont quotidiennes. **Les modèles manuscrits sont préparés en amont par le professeur sur un cahier d'écriture petit format.** La préparation régulière du support permet au professeur de s'adapter au jour le jour aux progrès des élèves. En début d'année, le professeur enseigne de façon progressive et structurée le repérage dans le cahier et le lexique associé (marge, interligne ou ligne intercalaire), en plaçant les repères nécessaires (lignes coloriées, points pour aider les élèves à placer correctement leur crayon pour démarrer).

Modalités

Travail en petits groupes, avec éventuellement un groupe de besoin dirigé.

Déroulement

Temps 1 : en période 1, chaque séance commence par un rituel de motricité fine (pianoter sur la table, toucher des doigts avec le pouce, « marcher » avec deux doigts, etc.). Puis le professeur explicite l'objectif de la séance, et anticipe les points de vigilance : « Aujourd'hui nous allons apprendre à bien tracer la lettre « a », et à la relier aux autres lettres. Si elle vient après une autre lettre, alors on doit lever le crayon ». Il effectue le tracé plusieurs fois au tableau en verbalisant chaque geste.

Temps 2 : accompagnés par le professeur, puis seuls, les élèves forment d'abord chaque nouvelle lettre à vide, dans l'espace, avec leur doigt, afin de mémoriser le sens du geste. Ils peuvent ensuite s'entraîner sur l'ardoise, en verbalisant le geste : « Pour écrire la lettre « d », on tourne comme pour le « a », on remonte jusqu'au deuxième interligne ou ligne intercalaire, et on redescend pour faire la cane ». Suivant la progression dans l'année, le professeur modélise l'écriture des syllabes, des mots, des phrases à écrire dans le cahier préparé. Pour les liaisons entre les lettres, l'enseignant modélise plusieurs fois le geste au tableau, en vocalisant les sons produits.

Temps 3 : les élèves s'entraînent sur leur cahier. Le professeur veille à ce que, pour chaque élève, l'assise soit en rapport avec la hauteur du plateau de la table. L'enfant doit pouvoir poser l'avant-bras et la main en appui sur la table. Ses pieds sont posés à plat au sol ou sur une petite marche. Le professeur s'assure également que tous les élèves tiennent leur crayon selon une des quatre positions décrites ci-dessus. Il vérifie que l'espace de la table et la posture générale de l'élève permettent un déplacement fluide et confortable de l'avant-bras. Il incite enfin les élèves à vocaliser à voix basse ce qu'ils écrivent pour faire le lien avec l'apprentissage de la lecture. Les élèves confrontent ensuite leur production au modèle en entourant les graphèmes, syllabes, mots, les plus réussis.

Points de vigilance

Le geste graphomoteur est piloté par les phalanges du pouce. Il est préférable d'éviter de donner des modèles trop grands (écarts de plus de 3 mm) pour que les élèves n'aient pas besoin d'utiliser leur épaule ou leur poignet.

Les élèves doivent apprendre progressivement à enchaîner les lettres pour écrire avec fluidité : petit à petit, ils vont être amenés à lever le crayon le moins possible, essentiellement pour les lettres rondes et les barres du t, les points sur les i et les cédilles qui sont tracées en fin de mot.

Différenciation

Lors du temps 3, le professeur vérifie et reprend impérativement les tenues de crayon problématiques. Il repère les élèves qui n'ont pas acquis ce geste à la fin du cycle 1 et les installe auprès de lui, sur une table d'appui par exemple. Un crayon à 3 faces ou un guide doigts, améliore la prise en main. Si l'enfant est trop crispé et appuie trop fort, il est conseillé de changer d'outil (proposer par exemple un stylo à encre de type roller). Pour entraîner l'élève et ancrer le geste approprié (s'il tourne dans le mauvais sens par exemple), on peut utiliser des lettres rugueuses en début d'année.

■ Focus 2 – Copier et acquérir des stratégies de copie

Objectifs

L'élève doit être capable de copier de manière efficace un modèle qu'il aura préalablement lu, en mettant en oeuvre des procédures :

- découper en emfans (groupe de syllabes ou de mots) mémorisables la phrase à copier ;
- repérer les difficultés graphiques (notamment lors de la transcription du script à la cursive) et linguistiques (orthographe, lexique) ;
- respecter les normes de présentation (saut de ligne, ponctuation).

Critère de réussite

Comme point de repère, « on peut considérer qu'en une minute, un élève de milieu de CP doit être capable de copier une phrase de 15 lettres environ »¹² (30 lettres au CE1, 50 lettres au CE2).

Modalités

Travail individuel, le plus souvent en classe entière. Une relecture peut s'effectuer par binôme.

Déroulement

Temps 1 : le professeur explicite l'objectif de la séance : copier rapidement et sans erreur la phrase qu'il écrit au tableau. Il fait lire et relire la phrase à copier, exemple : « Il lit un petit livre. », afin que chaque élève puisse la décoder de manière autonome et s'en fasse une image mentale. Il fait repérer les éventuelles difficultés graphiques (« vr » de « livre » par exemple) ou orthographiques (les « t » muets). Enfin, il modélise une manière de copier en verbalisant ce qu'il fait : par exemple, pour copier le mot « petit », il est efficace de garder en mémoire le « t » muet final, de graphier « petit » en appui sur les correspondances graphophonétiques (donc en oralisant à voix très basse ou dans sa tête « **pppeeeetttiiii** » au fur et à mesure de l'écriture) sans lever le crayon, d'ajouter le « t » final toujours sans lever le crayon, puis d'ajouter les barres des « t » et le point du « i ».

Temps 2 : les élèves copient la phrase sur leur cahier. Le professeur peut effacer la phrase et placer un modèle au fond de la classe. Les élèves doivent dès lors se retourner pour le voir, tout en étant incités à le faire le moins possible. Il est possible également de leur demander de compter le nombre de fois où ils se retournent. Le professeur circule et apporte l'aide nécessaire ou consolide une stratégie enseignée¹³.

12. Laurence Pierson, Bien écrire et aimer écrire, éditions MDI, 2020

13. D'autres situations sont proposées sur la fiche éducol : [La copie. Des situations d'apprentissage à mettre en](#)

Temps 3 : les élèves relisent leur écrit, puis échangent leur cahier avec leur binôme qui vérifie la justesse de la copie. En fin de séance, les élèves avec le professeur, reviennent collectivement sur les réussites et les difficultés rencontrées, en comparant le nombre de recours au modèle et le nombre d'erreurs commises.

Différenciation

La distance au modèle peut être adaptée : un modèle copié sur le cahier peut aider certains élèves qui ont du mal à prendre des informations visuelles au tableau. On peut ensuite leur demander de mettre le modèle sous le cahier et de le regarder le moins possible. On peut également préparer avec les élèves les empan à mettre en mémoire et à copier (syllabes, mots, voire groupe de deux mots ou transposition de genre et de nombre).

■ Ressources complémentaires

- [Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP](#), collection Guides fondamentaux, MENJ (2019) : pages 74, 75, 76 et 77
- Vidéo référencée éducol : [Le tracé des lettres cursives](#)
- Vidéo référencée éducol : [Jeux pour assouplir les articulations](#)

Proposition de séquence n° 3 – 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 lexique 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, spontané 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 d'EPS.

- Établir des relations entre les mots par catégorisation (par famille de mots 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	<p>Français – Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revoir, 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 par 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
CE1	<p>Français – Vocabulaire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revoir, 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"> • Revoir, enrichir, structurer et restructurer le vocabulaire appris au CP et 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

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

- de l'âge des élèves ;
- du choix de type de réseau (un réseau morphologique contiendra moins de mot qu'un réseau autour du champ lexical des mathématiques, par exemple) :
 - exemple de réseau morphologique autour du suffixe « ette » qui signifie « plus petit » : fillette, maisonnette, poulette, fermette, balayette, chouquette, etc.
- du choix du type de catégorisation travaillé : antonymie/synonymie/hypéronymie/polysémie ;
- 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 (de 10 à 15 mots enseignés).
- un réseau, doit s'enrichir année après année (ex. : le vocabulaire des mathématiques pourra compter une bonne soixantaine de mots, de différentes classes grammaticales en fin de CE2 :
 - exemple : sur les 4 réseaux étudiés par période, au CP : la moitié peut être issue des projets de la classe (oeuvre littéraire, cycle sportif, projet artistique, etc.). L'autre moitié peut être fondée sur l'enrichissement de réseaux précédemment étudiés (réseaux disciplinaires, vocabulaire du temps, de l'espace, 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 (rappel de la polysémie).

■ Enjeux pédagogiques

- S'exprimer 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 et en production). Importance d'opposer dès le départ des mots de sonorité proche (poule/boule) ;
- le stockage en mémoire s'opère en réseaux formés autour de champs lexicaux et en réseaux

sémantiques et morphologiques. À partir de la mi-CP, une observation de la forme écrite des mots déchiffrables permet un accès à une lecture en voie directe ;

- 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 s'effectue toute l'année et tout au long de la scolarité pour permettre une production orale ou écrite pensée et adaptée à différents contextes.

■ Démarche d'enseignement

Aux cycles 2, la démarche d'enseignement est constituée de trois grandes étapes au cours desquelles peuvent alterner des temps de travail collectif et d'activités guidées en atelier. Elles s'articulent ainsi :

Étapes	Objectifs	Temporalité
Étape 1 : apporter en contexte des mots nouveaux	<ul style="list-style-type: none"> • Découvrir les mots en contexte issus de la littérature ou de projets de classe dans toutes les disciplines. • 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"> • Manipuler, catégoriser, construire des réseaux pour percevoir des liens sémantiques et morphologiques que les mots entretiennent entre eux. 	Une ou deux séances, selon les besoins des élèves.
Étape 3 : réactiver le lexique appris dans les activités orales et écrites qui permettent la mémorisation	<ul style="list-style-type: none"> • 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 lexicale, livre des contraires, maison de famille de mots, etc.). • Réutiliser le vocabulaire appris dans les activités orales (jeux de rôle dans les espaces jeux, dictée à l'adulte, narration d'albums, etc.) et écrites planifiées par le professeur. 	<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 leur parcours d'apprentissage.

Il évalue que l'élève est capable de :

- mémoriser le vocabulaire enseigné ;
- utiliser ce vocabulaire dans des phrases ;

- catégoriser le corpus proposé ;
- verbaliser les caractéristiques des différentes catégories et justifier les choix opérés ;
- nommer les catégories (Cf. grille) ;
- comprendre des mots nouveaux en contexte (en lien avec les stratégies d'inférence).

Exemple de grille d'observables (champ lexical travaillé)

L'élève est capable de nommer X mots et expressions en lien avec le verbe « courir ».	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 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

■ Déroulement de la séquence

Dans chacun des focus suivants sont présentés des principes généraux, transférables et complémentaires, illustrés par des exemples. La séquence de vocabulaire proposée s'appuie sur le vécu des élèves lors d'une séquence d'EPS de quatre à cinq séances, autour de la course.

La séquence de vocabulaire associée comporte 6 séances.

Étape 1 – Apporter en contexte des mots nouveaux

Séance de collecte.

Étape 2 – Structurer le vocabulaire

- Une séance de catégorisation.
- Une séance d'institutionnalisation.

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

- Une séance de présentation de jeux pour manipuler le corpus (30 minutes).
- Deux séances d'ateliers jeux pour réutiliser le vocabulaire enseigné (20 à 25 minutes environ).

Points de Vigilance

- Tout au long de l'année, le professeur organise des temps courts permettant aux élèves de jouer en autonomie et de réinvestir le vocabulaire enseigné en contexte.
- Le professeur organise également, lors de séances dévolues à l'enseignement de l'oral et/ou de production écrite, des situations permettant de transférer les apprentissages lexicaux et syntaxiques réalisés, dans d'autres contextes. Exemples :
 - raconter en 3 minutes une course visionnée (exemple : compétition d'athlétisme lors des jeux olympiques) ;
 - rédiger une phrase pour légender une photographie/image de course.

Pour chacune des séances proposées, une démarche d'enseignement en 3 temps est proposée (Cf. Focus 1).

Étape 1.1 – Rencontrer des mots nouveaux en lien avec la séquence d'EPS

Modalité

Collectif

Durée

20 minutes environ.

En amont de la séquence de vocabulaire, suite à la séquence d'EPS, le professeur anticipe les mots qu'il souhaite que ses élèves comprennent et sachent utiliser.

Exemple de corpus visé à l'issue de la séquence (les mots en gras doivent être acquis par tous)

courir — **accélérer** - **démarrer** - **gagner** — **ralentir** — **dépasser** — **chronométrer** — **s'essouffler** — se dépasser — **s'améliorer** — **tomber** — **se blesser** - **partir** - **arriver** — une piste — l'essoufflement — **le démarrage** — **un coureur** — **une coureuse** — **la rapidité** — **l'accélération** — **la course** — **la vitesse** — **l'endurance** — **un chronomètre** — **le départ** — **l'arrivée** — **un relai** — **l'effort** — **la lenteur** — une victoire — une défaite — une chute — **rapide** — **lent** — **essoufflé** — **essoufflée** - physique - **endurante** — le lièvre et la tortue — partir en trombe — rien ne sert de courir, il faut partir à point — **faire un effort physique** — **lentement** — **rapidement** — **vite**.

Tout au long de la séquence d'EPS, tous les élèves entendent une partie des mots du corpus visé :

courir — accélérer - démarrer - gagner — ralentir — dépasser — chronométrer — s'essouffler — s'améliorer — tomber — se blesser – partir – arriver — le démarrage — un coureur — une coureuse — la rapidité — l'accélération — la course — la vitesse — l'endurance — un chronomètre — le départ — l'arrivée — un relai — l'effort — la lenteur — rapide — lent — endurante — essoufflé — essoufflée — faire un effort physique — lentement — vite.

Le corpus initial devra être enrichi lors de la séance d'EPS ou en classe grâce à :

- des apports du professeur ;
- des lectures du professeur (fable, récits, etc.) ;
- des apports d'autres élèves.

Point de vigilance

Le professeur veille à formuler et à faire reformuler avec précision les actions et le matériel utilisés durant les séances d'EPS.

Il est attentif à interagir plus particulièrement avec les petits parleurs.

Les mots enseignés doivent appartenir à toutes les classes grammaticales.

Ils doivent permettre à des élèves de CP de communiquer et de comprendre les propos lus et entendus. Ce sont donc des mots d'usage courant en contexte que le professeur enrichit autant et dès que possible, pour faire progresser au mieux tous les élèves.

Le niveau de langue employé par le professeur sur le plan syntaxique et lexical, doit constituer une référence pour l'élève.

Étape 1.2 – Collecte (20 minutes).

Modalités

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

À la fin de la séquence d'EPS, le professeur demande aux élèves de citer tous les mots qu'ils connaissent à partir du mot « course » : « Si je vous dis le mot « course », est-ce que cela vous fait penser à d'autres mots ? ».

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

Il les imprime sur des étiquettes individuelles (un jeu pour deux ou trois élèves).

Point de vigilance

Le professeur peut accompagner de manière renforcée un binôme ou un groupe d'élèves.

Focus 1 — Une séance de l'étape 2 — Structurer le vocabulaire : la catégorisation

Objectifs

Permettre aux élèves de structurer le vocabulaire rencontré lors de la séquence d'EPS et collecté (étape 1) selon des critères morphologiques (ici : les familles de mots) afin de mieux le mémoriser.

Critères de réussite

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

Modalités

- 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 regrouper, classer, trier pour donner un titre à chaque groupement (catégorie).

Déroulement

Temps 1 : mise en réussite (15minutes environ).

Modalités

Le professeur annonce que les élèves vont travailler sur le vocabulaire.

Il leur demande de rappeler ce que l'on étudie lors d'une séance de vocabulaire. Les élèves peuvent s'appuyer sur un outil de référence collectif.

Exemple :

« Le vocabulaire :

- Je réfléchis au sens des mots.

- J'observe comment ils sont fabriqués. »

Mise en réussite : le professeur utilise le TNI ou affiche les quinze mots suivants écrits sur des étiquettes grand format au tableau (les supports sont aimantés).

Points de vigilance

Les mots doivent être 100 % déchiffrables (en fonction de l'étude des CGP). Si ce n'est pas le cas, le professeur illustre les mots non décodables (image/photographie/dessin).

Dans le cas de la présence d'un AESH, il est important de lui communiquer des consignes précises, si possible par une fiche qui formalise les enjeux d'apprentissage et propose des formulations d'énonciation pour guider l'élève.

Exemple de corpus à catégoriser :

courir — ralentir — la course — l'arrivée — rapide — lent — arriver — endurante — lentement — un coureur — la rapidité — rapidement — l'endurance — accélérer — une accélération.

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

Rappel : 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)

Modalités

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.

Exemple de catégorisation possible :

- courir – course — coureur (même famille)
- lentement — rapidement (contraires ou mots qui se terminent par : ment)
- accélérer — une accélération
- l'arrivée — arriver
- lent — ralentir
- endurante — l'endurance
- rapide - la rapidité

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), hypéronymie (le mot meuble est l'hypéronyme de : chaise, table, armoire, etc.), sens propre et figuré (cf. travail sur les expressions) ;
- catégorisation en se focalisant sur la forme des mots : familles de mots, sens des affixes.

Exemple de catégorisation qui ne pourra pas être validée en temps 3 : lent (quatre lettres) — courir/course/rapide (cinq lettres) — arriver/coureur/arrivée (sept lettres) puisque le critère de catégorisation n'a trait ni au sens ni à la forme des mots.

Point 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.

Temps 3 : institutionnalisation (20 minutes environ)

Modalités

En collectif

Les productions sont affichées pour être comparées. En collectif, instaurer 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. Il valide ou non les propositions en fonction de critères lexicaux.

Le professeur verbalise les apprentissages réalisés : on dit que « courir », « course » et « coureur » sont des mots de la même famille car ils parlent de la même chose (courir) et ils contiennent des lettres en commun : « cour ».

Exemple de trace écrite : les familles de mots :

- courir, la course, une coureuse, un parcours.
- la rapidité, rapide, rapidement.
- accélérer, une accélération.
- dépasser, se dépasser.
- partir, le départ.
- lentement, lent, ralentir, la lenteur.
- démarrer, le démarrage.
- un chronomètre, chronométrer.

Point de vigilance

Si les élèves sont fatigués après le temps 2, différer le temps 3 à une séance suivante, proche dans le temps.

Différenciation

- Constitution des groupes en fonction du degré d'acquisition des élèves et éventuellement d'un groupe de besoin dirigé par le professeur.
- Quantité de mots à classer tout en veillant à ce que les catégories envisagées puissent se faire.
- Illustration des mots par des images pour les élèves non décodeurs.

Focus 2 — Étape 3 — Réactiver le lexique appris dans les activités orales et écrites qui permettent la mémorisation

Objectifs

- Entraîner et manipuler le corpus pour le mémoriser.
- Réinvestir et transférer à l'oral et à l'écrit.

Modalité

Après la catégorisation et tout au long de l'année.

Déroulement

Étape 3

Une séance de présentation de jeux. (30 minutes)

Deux séances d'ateliers jeux pour réutiliser le vocabulaire enseigné. (20 à 25 minutes environ)

Groupe 1 (élèves non décodeurs) : nommer les mots

Exemple d'entraînement pour les élèves non décodeurs, à base d'images : loto, memory, jeu de l'oie, jeu de Kim, etc.

Les élèves doivent nommer les mots et les employer dans une phrase. L'enregistrement des élèves peut être utilisé comme support d'évaluation.

Groupe 2 (élèves petits décodeurs) : nommer les mots et les employer dans une phrase écrite.

Exemple d'entraînement pour les élèves petits décodeurs : jeu de 7 familles.



En parallèle, dans le cadre d'activités ritualisées de gammes d'écriture quotidiennes, proposer aux élèves de ce groupe de rédiger une phrase contenant plusieurs mots d'une même famille.

Groupes 3 et 4 (élèves décodeurs et très bons décodeurs) : lire rapidement les mots (en voie directe) dans des listes de mots et dans des textes. Les employer à l'écrit dans des phrases.

Exemple d'entraînement pour les élèves bons et très bons décodeurs (par groupes de trois).

Groupe 3 : fluence de mots

la course	courir	le coureur	la coureuse	Il court	5
lent	lente	ralentir	lentement	la lenteur	5
vite	la vitesse	partir	le départ	un pneu	5
Ils tombent	Elle tombait	Tu tombes	tomber	une chute	5
Ils arrivent	l'arrivée	arrivé	Elle arrive	arriver	5
perdre	un perdant	une perdante	la défaite	J'ai perdu	5
Ils gagnent	le gagnant	la gagnante	la victoire	gagner	5
Il démarrait	le démarrage	Tu démarres	Il démarrera	démarrer	5
endurant	l'endurance	endurante	se dépasser	dépasser	5
chronométré	chronomètre	une piste	un chronométré	un couloir	5
un relai	un relayeur	une relayeuse	un témoin	relayer	5
s'essouffler	l'essoufflement	essoufflée	le souffle	essoufflé	5

Exemple d'entraînement pour les élèves très bons décodeurs.

En parallèle, dans le cadre d'activités ritualisées de gammes d'écriture quotidiennes, proposer aux élèves de ce groupe de rédiger des phrases porteuses de sens contenant le maximum de mots appris.

Lecture fluide et expressive d'un texte sur l'univers de la course

En parallèle, dans le cadre de séances d'enseignement de l'oral, demander aux élèves de restituer leur compréhension d'un texte lu par une reformulation à l'oral. Cette production orale devra respecter certains critères explicitement cités afin de remobiliser le vocabulaire et les tournures syntaxiques découvertes.

Prolongements interdisciplinaires

En parallèle, et tout au long de l'année, le professeur enrichit le réseau lexical dans tous les domaines disciplinaires.

- Lecture compréhension : lecture de la fable de La Fontaine : Le lièvre et la tortue.
- Production écrite : écrire une phrase pour raconter une course, décrire une image où des personnages courent, en utilisant le vocabulaire appris.
- Production orale :
 - raconter la fable du lièvre et de la tortue en utilisant le vocabulaire appris
 - jeu de rôle : faire mimer la fable du lièvre et de la tortue par deux élèves. Un narrateur doit raconter aux spectateurs l'histoire ainsi mimée en utilisant le vocabulaire enseigné.

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)

- [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 élémentaire, Micheline Cellier, Retz (2020)
- [Enseigner le vocabulaire](#) sur le site éduscol