Enseigner le vocabulaire

Des mots pour comprendre les textes,
des textes pour apprendre les mots,
et du temps pour qu'ils restent.

Dossier de formation en deux séances de 45 minutes par niveau, avec l'enseignante FLSco · élémentaire du LIB · P1 2026-2027

Le principe du dispositif : faire vivre la démarche avant de l'expliquer. Séance 1 — un texte lexicalement hyperdifficile est donné SANS préparation : la compréhension échoue malgré une lecture fluide. Séance 2 — le vocabulaire et les concepts sont donnés AVANT un second texte difficile : la compréhension réussit. Entre les deux, la recherche et les programmes donnent le cadre ; à la sortie, chaque niveau construit son premier corpus de période. Les tests ne sont JAMAIS ramassés : chacun garde sa feuille et se corrige lui-même — personne n'est évalué.

Ce que contient ce dossier

Partie	Ce qu'on y trouve
1. Pourquoi	Le cadre et les objectifs de la formation, ses indicateurs, et le croisement avec le référentiel professionnel du LIB.
2. Comment	La constellation de niveau, ses cinq boucles sur l'année, la répartition des apports théoriques et le calendrier des groupes.
3. Les deux séances	Le déroulé de la période 1, l'accroche, puis les deux conducteurs minutés — ce que dit l'animateur, ce que font les participants.
4. Le prolongement en classe	La grille d'observation, l'implication des enseignantes FLSco, la démarche avec l'application vocabulaire.
5. Les supports	Les dix supports à photocopier, du texte de la séance 1 à la conception universelle des apprentissages.
6. Les questions ouvertes	La conservation du lexique d'une année sur l'autre, le protocole de mesure, et l'inventaire complet des sources.

PUBLIC	FORMAT	PÉRIODE	RESSOURCES
Les 5 équipes de niveau 28 classes + FLSco	2 × 45 min en P1, puis une boucle par période	Septembre – octobre 2026 salle A202	notre-sac-a-dos.net /formations/

Cadre et objectifs de la formation

Public : les cinq équipes de niveau (28 classes), avec l'enseignante FLSco du niveau · Durée : 2 × 45 min en réunion de niveau, puis accompagnement en classe · Période 1.

Objectif général

Faire passer l'enseignement du lexique d'une pratique **diffuse** — intégrée implicitement aux activités de lecture et d'écriture — à une pratique **explicite, programmée et évaluée**, articulant pré-enseignement de l'univers de référence, rencontre en contexte et mémorisation ; au service des apprentissages de tous les élèves, et d'abord des plus éloignés de la langue de scolarisation.

Objectifs opérationnels — à l'issue des deux séances, chaque enseignant est capable de :

Objectif	On le vérifie à…
Expliquer pourquoi la compréhension d'un texte dépend d'un seuil de mots connus, et pourquoi le pré-enseignement est la condition des stratégies d'inférence — non leur concurrent.	sa capacité à le redire avec ses mots en fin de séance 2 ; à l'expliquer à un collègue ou à un parent.
Constituer un corpus de période raisonné (15 à 25 mots) : tous types de mots, choix justifiés (fréquence, utilité, abstraction), organisé en réseau — et non une liste.	l'existence du corpus du niveau, déposé dans la banque de mots, avant la fin de la semaine suivante.
Repérer, dans un texte ou une séance à venir, les 5 à 7 mots porteurs de l'univers de référence à pré-enseigner — et ceux qu'il laisse volontairement à inférer.	l'exercice fait sur un support réel du niveau, en réunion ou en co-préparation avec la FLSco.
Conduire au moins trois formats de travail lexical : appariement, tri/catégorisation, familles morphologiques — et les adapter à son niveau.	l'observation en classe (grille page suivante) et les échanges de pratiques en réunion de niveau.
Organiser la mémorisation dans le temps : récupération active, réactivations espacées, rebrassage, réemploi imposé en production.	la présence des reprises dans l'emploi du temps de la semaine et dans les traces des élèves.
Mesurer les acquis lexicaux de ses élèves (T0 / T1) et en rendre compte simplement en conseil de niveau.	les deux moyennes apportées au conseil de niveau d'avant la Toussaint.

Ancrages institutionnels : programmes 2025 (le lexique comme domaine d'apprentissage identifié) ; rapport IGÉSR de juin 2026 (préconisations 1 à 5, et préconisation 9 sur une formation continue « centrée sur l'analyse de pratiques ») ; circulaire de rentrée — priorité « maîtrise du langage » ; Plan langue française de la zone ; projet d'établissement du LIB ; contrat d'objectifs (DPGS).

Croisement avec le référentiel professionnel Balzac

« Mission professeur des écoles LIB V4 » — 14 compétences communes et 5 compétences propres, adossées au référentiel des métiers du professorat (BOEN n° 30 du 25 juillet 2013). Échelle : 1 à consolider · 2 en développement · 3 maîtrisé · 4 expertise.

Les quatre compétences CIBLÉES par la formation

Pour chacune, l'indicateur observable du référentiel Balzac que la formation vise directement — c'est ce qui sera regardé lors des observations en classe, et ce dont chacun pourra se saisir en autoévaluation.

Compétence	Indicateur visé (texte du référentiel)	Ce que la formation apporte
P2 — Maîtriser la langue française dans le cadre de son enseignement	« **Enseignement explicite du vocabulaire et du langage scolaire** » · « Vigilance portée à la maîtrise de la langue dans toutes les disciplines » · « Consignes claires, précises et adaptées »	La compétence-cœur : passer d'un lexique diffus à un enseignement explicite, programmé et évalué, dans toutes les disciplines.
C4 — Prendre en compte la diversité des élèves	« **Utilisation d'outils visuels ou de glossaires de soutien pour les élèves allophones** »	Imagiers, glossaires et corpus illustrés produits par l'application ; pré-enseignement en petit groupe. L'indicateur est littéralement l'outil du dispositif.
C3 — Connaître les élèves et les processus d'apprentissage	« **Identification claire dans les préparations des besoins linguistiques spécifiques des élèves plurilingues** »	Le repérage des mots porteurs de l'univers de référence et la désignation, dans la préparation, de ce qui est pré-enseigné et de ce qui est laissé à inférer.
C14 — S'engager dans une démarche de développement professionnel	« **Mise en œuvre visible des apports de formation dans les pratiques de classe** » · « Capacité à analyser ses pratiques » · « Acceptation constructive des observations et des retours »	C'est la compétence du DISPOSITIF lui-même : constellation, observation croisée, analyse de pratiques en réunion de niveau.

Les compétences mobilisées en second rang

Compétence	Indicateur concerné et lien avec la démarche
P1 — Savoirs disciplinaires et didactique	« Utilisation des progressions et programmations de l'établissement » · « Cohérence des apprentissages au sein du niveau ou du cycle » · « Participation à la mutualisation » → la programmation de corpus par période, construite et partagée en équipe de niveau.
P3 — Construire et animer des situations d'apprentissage	« Utilisation de pratiques pédagogiques explicites » · « Objectifs d'apprentissage clairement identifiés et explicités » · « Élèves actifs, engagés » → les trois formats de jeu lexical, la démarche explicite, la manipulation du sens.
P5 — Évaluer les progrès et les acquisitions	« Utilisation des résultats pour ajuster les pratiques » · « Critères de réussite explicités aux élèves » · « **Conception d'évaluations adaptées (charge de lecture optimisée, pictogrammes, supports imagés) pour les profils allophones** » → le protocole T0/T1 et la fiche de suivi tenue par l'élève.

Compétence	Indicateur concerné et lien avec la démarche
C10 — Coopérer au sein d'une équipe	« Contribution à la construction ou à l'amélioration des outils communs (progressions, évaluations, ressources) » · « Partage régulier de ressources pédagogiques » → le corpus construit en niveau et déposé dans la bibliothèque partagée.
C9 — Culture numérique	« Utilisation régulière des espaces collaboratifs » · « Utilisation autonome et efficace des outils numériques professionnels » · « **Utilisation raisonnée de l'IA générative pour faciliter la différenciation, créer des exercices adaptés ou simplifier des textes pour des profils allophones** » → la prise en main de l'application vocabulaire.
C7 — Maîtriser la langue française à des fins de communication	« Richesse et précision du vocabulaire employé » · « Modélisation linguistique auprès des élèves » → l'exigence lexicale de l'enseignant lui-même, travaillée par les mises en situation.
C12 — Coopérer avec les parents d'élèves	« **Valorisation et accueil positif du plurilinguisme ou bilinguisme de l'enfant lors des bilans avec les parents** » → le volet plurilingue : langues premières comme ressources, mots voyageurs, comparaison des langues.

Usage — à dire explicitement aux équipes : le référentiel Balzac se présente lui-même comme « un support d'autoévaluation, un outil d'accompagnement professionnel » avant d'être un référentiel d'évaluation. Dans une équipe presque entièrement non titulaire, l'usage formatif précède l'usage évaluatif. Concrètement : chacun peut se positionner sur P2, C4 et C3 avant la formation et après la période — c'est **son** outil, et le tableau de bord distingue l'autoévaluation de l'enseignant, le regard du conseiller pédagogique et l'analyse partagée.

De la formation à la classe : la constellation de niveau

Une formation qui s'arrête à la salle A202 ne change rien. Ce qui suit est le dispositif d'accompagnement — c'est lui qui fait la différence, et il court sur toute l'année.

La constellation existe déjà ici

Les constellations du Plan français associent 6 à 8 professeurs accompagnés par un conseiller pédagogique **sur une année entière** : des temps collectifs répétés, du temps en classe compté comme de la formation, et de l'analyse de pratiques qui revient. **Toutes ces conditions sont réunies au LIB**, et sur deux points l'établissement est même mieux placé que bien des circonscriptions : le conseiller pédagogique y est présent en permanence, et chaque équipe de niveau dispose d'un créneau de formation hebdomadaire de 45 minutes, en plus de sa réunion de niveau.
Chaque équipe de niveau **est** donc une constellation — 5 à 6 professeurs, le conseiller pédagogique, l'enseignante FLSco du niveau — et les deux séances de septembre n'en sont pas le préalable : elles en sont les **deux premiers temps collectifs**. Ce qui les prolonge est du même tissu : les créneaux hebdomadaires suivants, l'accompagnement en classe, les formations en grand groupe du mardi après-midi, et la reprise du cycle à chaque période avec un objet différent.

Les quatre lieux du dispositif

Temps	Rythme	Ce qui s'y joue pour le lexique
Le créneau de formation du niveau	45 min par semaine	Le temps collectif de la constellation. En P1, deux de ces créneaux portent le lancement du thème vocabulaire ; les suivants accueillent les points d'étape et les apports des périodes 2 à 5.
La réunion de niveau	Chaque semaine	La co-préparation du corpus avec l'enseignante FLSco, et le quart d'heure d'analyse de pratiques une fois par période.
La classe	20 min par enseignant et par période	L'observation croisée, non évaluative, et la co-intervention avec la FLSco. C'est ce temps-là qui fait la différence avec un stage.
Le mardi après-midi	Quelques fois dans l'année	La formation en grand groupe : ce qui concerne toute l'élémentaire — protocoles, cadre institutionnel, mise en commun entre niveaux.

Les cinq boucles de l'année

Période	Créneaux du thème	Ce qu'on y travaille
P1 · sept.-oct.	2 × 45 min	**Le lancement.** La démarche vécue en deux temps, le premier corpus de niveau, la mesure T0 puis T1. Apport : le seuil de couverture lexicale, et rien d'autre.
P2 · nov.-déc.	45 min	**La mémorisation.** Ce que les élèves gardent : réactivation espacée, effet-test, charge cognitive, fonctions exécutives. On part de la déperdition constatée en P1.
P3 · janv.-févr.	45 min	**Le lexique disciplinaire.** Les mots pour comprendre un énoncé de mathématiques, une consigne de sciences, un texte d'histoire : langage scolaire et mots cognitifs.
P4 · mars-avr.	45 min	**Le réemploi.** Passer du vocabulaire passif au vocabulaire actif : contraintes de réemploi à l'oral et en production écrite, apports de la didactique FLE/FLSco.
P5 · mai-juin	45 min	**Le bilan.** La conservation du lexique sur l'année, les sept décisions d'école à trancher, la transmission des corpus au niveau suivant.

La forme d'une boucle — identique à chaque période

Étape	Quand	Contenu
1. Apport et vécu	Semaine 1 de la période	Le temps collectif de 45 min, sur le créneau de formation du niveau. Un seul apport théorique, celui de la période.
2. Co-préparation	Semaine 2, réunion de niveau	Le niveau + la FLSco constituent le corpus de la période et repèrent les mots à pré-enseigner sur un support réel. Dépôt dans la banque de mots. T0 des élèves.
3. Mise en œuvre	Semaines 2 à 6	Chacun conduit la démarche dans sa classe ; la FLSco pré-enseigne en petit groupe ; les réactivations espacées s'installent dans l'emploi du temps.
4. Observation croisée	Semaines 3 à 5	Une visite du CPéda par enseignant volontaire (grille ci-dessous, non évaluative), ou une co-observation entre pairs. 20 minutes suffisent : un temps de travail lexical.
5. Analyse de pratiques	Réunion de niveau, semaine 5	15 minutes sur « ce qui a marché, ce qui a résisté », à partir des observations et des traces d'élèves. C'est le cœur du dispositif — et c'est ce qui revient cinq fois dans l'année.
6. Mesure et décision	Fin de période	T1 sur l'échantillon de 10 mots, comparaison avec T0, décision : on continue, on ajuste, on abandonne. Remontée en conseil des maîtres.

Le volume, compté honnêtement

Le créneau hebdomadaire de 45 minutes représente à lui seul **plus de vingt heures de temps collectif par équipe sur l'année**. S'y ajoutent l'observation et la co-intervention en classe, l'analyse de pratiques en réunion de niveau et les formations du mardi. On est donc dans l'ordre de grandeur des 30 heures d'une constellation du Plan français — non pas parce qu'on ajoute du temps, mais parce qu'on **nomme et organise celui qui existe déjà**.

Le thème vocabulaire n'occupe pas tous ces créneaux : il en prend deux en période 1, puis au moins un par période, et laisse la place aux autres chantiers de l'équipe. Ce qui fait la constellation, ce n'est pas le nombre d'heures consacrées à un thème — c'est que le même collectif revienne, période après période, sur ce qu'il a essayé en classe.

Les apports théoriques, répartis sur l'année

Principe : un apport par temps collectif. Le reste de ce dossier reste disponible en ligne comme bibliothèque de référence — on n'en distribue que la part utile au moment où elle sert.

Concentrer toute la théorie sur les deux séances de septembre, c'est la meilleure façon de n'en rien laisser. Chaque apport arrive donc quand l'équipe en a besoin, et souvent après en avoir rencontré le problème en classe : on ne parle de mémorisation qu'une fois la déperdition constatée, de réemploi qu'une fois le corpus installé.

Temps collectif	L'apport, et lui seul	Supports
Séance 1 (P1)	Le seuil de couverture lexicale : combien de mots faut-il connaître pour comprendre un texte ? Et pourquoi les stratégies d'inférence cessent de fonctionner sous le seuil.	A, A bis, B
Séance 2 (P1)	La démarche en trois temps — pré-enseigner en amont, travailler en contexte, faire mémoriser — et les programmes du niveau concerné. Trois chiffres du rapport IGÉSR en accroche, pas davantage.	C, D, E, F (page du niveau)
P2 — mémorisation	Fonctions exécutives, charge cognitive, répétition espacée, effet-test. Le texte de la séance 2 avait ce contenu pour matériau : il devient ici l'objet — les mots sont déjà là.	C (relu), G (déperdition), protocole T0/T1/T2
P3 — lexique disciplinaire	Langue de communication et langue de scolarisation (BICS/CALP), les mots cognitifs des consignes et des énoncés.	D, H
P4 — réemploi	Vocabulaire passif et vocabulaire actif ; ce que la didactique des langues apporte sur le réemploi contraint ; engagement actif et retour d'information.	G, H
P5 — conservation	Que gardent les élèves d'une année sur l'autre ? Les sept questions à trancher en conseil des maîtres et le bilan annuel.	Page « conservation du lexique »

Où vivent les ressources. L'espace enseignants notre-sac-a-dos.net/formations/ héberge le thème « Vocabulaire et lexique » : les supports imprimables de la période en cours, la grille d'observation, le corpus déposé par chaque niveau et les décisions prises à la boucle précédente. Entre deux séances, c'est là qu'on retrouve le fil.

Calendrier, groupes et créneaux — période 1

Cinq constellations de niveau · les séances se tiennent sur les créneaux de formation hebdomadaires déjà installés · salle A202.

Les cinq groupes et leurs créneaux

Groupe	Effectif	Créneau formation	Séance 1	Séance 2
CM1	6 classes + FLSco	dimanche 9h15	dim. 6/09 9h15	dim. 20/09 9h15
CP	5 classes + FLSco	dimanche 11h00	dim. 6/09 11h00	dim. 20/09 11h00
CE2	6 classes + FLSco	lundi 11h00	lun. 7/09 11h00	lun. 21/09 11h00
CM2	6 classes + FLSco	mercredi 9h15	mer. 9/09 9h15	mer. 23/09 9h15
CE1	5 classes + FLSco	mercredi 11h00	mer. 9/09 11h00	mer. 23/09 11h00

Les réunions de concertation hebdomadaires (mardi) accueillent les temps d'analyse de pratiques : CE2 8h00 · CM1 9h00 · CP 10h45 · CM2 11h30 · CE1 12h15.

Le calendrier de la période

Semaine	Étape	Ce qui se passe
6 → 10 sept.	Séance 1	Les cinq séances 1 sur les créneaux ci-dessus. Rentrée échelonnée des élèves (CP 6/09, CE1-CE2 7/09, CM1-CM2 8/09).
13 → 18 sept.	Pas de formation	Évaluations nationales CP → CM2. La co-préparation du corpus se fait au fil de l'eau avec l'enseignante FLSco ; réunion de niveau du mardi 15/09 si besoin.
20 → 24 sept.	Séance 2 + T0	Les cinq séances 2 sur les mêmes créneaux. Le corpus de période est déposé dans la banque de mots. Passation du T0 aux élèves dans la foulée.
27 sept. → 1er oct.	Mise en œuvre	La démarche vit dans les classes ; pré-enseignement FLSco en petit groupe ; réactivations J+2 et J+7. Démarrage des APC le 28/09 ; test des nouveaux arrivants le 29/09.
4 → 8 oct.	Observations	Visites de 20 minutes (grille non évaluative) ou co-observations entre pairs. Attention : formation d'établissement le 6/10.
11 → 15 oct.	Analyse + T1	Analyse de pratiques en réunion de niveau du mardi 13/10 (15 min) ; réactivation J+21 ; passation du T1. Rendu des œuvres de la grande expo le 15/10.
Avant le 19 oct.	Bilan	Comparaison T0/T1 par niveau ; remontée en conseil des maîtres ; décision : on poursuit en P2 avec un nouveau corpus, on ajuste, ou on arrête.

Le rythme retenu tient compte de trois contraintes réelles de la période : les évaluations nationales (13-18/09), le démarrage des APC (28/09) et la formation d'établissement (6/10). Une seule semaine sépare la séance 1 des évaluations : c'est voulu — le vécu de la séance 1 reste chaud, et les résultats en compréhension de mots des évaluations arrivent juste à temps pour nourrir la séance 2 avec les données de nos propres élèves.

Les deux séances de lancement — période 1

Quarante-cinq minutes chacune, sur le créneau de formation du niveau, avec l'enseignante FLSco. Les conducteurs minutés figurent plus loin dans le dossier.

Séance 1 — le lexique, condition de la compréhension

Temps	Phase	Contenu
3 min	**0. L'accroche**	« Les trois clés d'or de Prague » projeté trois minutes : un scénario abouti, pour dire d'emblée où l'on va. Le cadre CUA en une phrase.
6 min	**1. Mise en situation**	Texte « hyperdifficile » (l'abstraction réfléchissante, support A) + test de compréhension T1, individuel, sans aide.
5 min	**2. Ce que dit la recherche**	Le seuil de couverture lexicale (support A bis) : ~95 à 98 % de mots connus pour comprendre ; à 1 mot inconnu sur 10, la compréhension s'effondre. Démonstration en trois lectures d'un même texte. Sous le seuil, les stratégies d'inférence n'ont plus de contexte pour fonctionner.
11 min	**3. Vocabulaire par le jeu**	Les 8 mots du texte, découverts par le jeu (support B) : l'appariement vécu en binômes ; le tri et la famille de « réfléchir » montrés. Formats transposables en classe.
8 min	**4. Relecture + test T2**	Mêmes questions. Le texte n'a pas changé, le lecteur non plus — seul le lexique disponible a changé.
12 min	**5. Synthèse et engagement**	La démarche en trois temps, énoncée simplement (amont / en classe / après) et l'adaptation au niveau (support I) — les programmes attendront la séance 2. Engagement : le premier corpus de période (15 à 25 mots) avec la FLSco, mesure T0 sur un échantillon de 10 mots.

Séance 2 — la même expérience, dans le bon ordre : préparer avant de lire

Temps	Phase	Contenu
5 min	**1. Retour sur la séance 1**	Résultats T1/T2 du groupe. Où en est le corpus du niveau ?
10 min	**2. Le pré-enseignement, en direct**	On prépare l'univers de référence du texte à venir : le concept (support C) et le glossaire de ses mots-clés (support D), avec un jeu. Le contenu porte sur les fonctions exécutives — c'est le SUPPORT, pas l'objet de la séance.
12 min	**3. Le texte difficile — préparés cette fois**	Texte sur le contrôle exécutif (support E) + questions. Constat : cette fois, ça passe. Comparaison explicite avec la séance 1.
10 min	**4. La démarche et les programmes**	La démarche en trois temps, reprise et outillée, puis la page « votre niveau » des programmes (support F). Trois chiffres du rapport IGÉSR en appui — le rapport entier attend la période 2.
8 min	**5. Atterrissage**	Point d'étape sur le corpus, calendrier de la mesure T1 avant la Toussaint, et annonce de la boucle suivante : « la prochaine fois, on regarde ce que vos élèves ont gardé. »

L'accroche — enrôler avant de convaincre

Un scénario réel, abouti, à montrer trois minutes. Pas pour impressionner : pour rendre l'horizon concret.

Le principe : on n'enrôle pas des collègues avec une théorie, ni avec un outil — on les enrôle avec **quelque chose qui existe et qui a marché en classe**. L'exemple ci-dessous a été construit et mené en CM2 ; il montre où mène la démarche quand elle est allée au bout, à partir d'une seule œuvre.

L'exemple : « Les trois clés d'or de Prague » (Peter Sís), CM2

Ce qui a été produit	À quelle étape de la démarche cela correspond
Le **texte** en quatre versions : intégrale, à lire, sans numérotation, et une version **fluence** numérotée par ligne ; deux contes (Bruncvik, Le Golem)	Le support pivot. La version fluence permet la Ruche sur le texte même de la séquence — un seul texte, plusieurs usages.
Les **imagiers** du conte 1, du conte 2, et de l'œuvre entière (Word et PDF)	Le corpus, matérialisé. C'est l'outil de la contextualisation et du pré-enseignement FLSco.
Les **activités de vocabulaire** : flashcards, quiz, phrases à compléter — pour chaque conte et pour l'œuvre	La récupération active et la réactivation espacée : les mêmes mots reviennent sous trois formes différentes.
Les **activités de compréhension** : chasse au trésor (activités + corrigé), appariements, flashcards, et des **résumés FLSco** allégés	La compréhension travaillée sur le lexique installé — et une version accessible pour les élèves allophones.
Les **outils d'étude de la langue** : le pronom relatif « qui », en quiz, adossé au texte	La langue travaillée SUR le texte étudié, pas à côté.
Les **enregistrements audio** des contes — dont un lu par une élève — et deux **vidéos**	L'oral, la fierté, la trace. Un élève qui s'entend lire l'œuvre qu'il a travaillée n'oublie pas les mots.
Le document **« compétences travaillées »** par conte	L'ancrage dans les programmes, explicite et vérifiable.

L'ensemble était organisé en dossiers partagés (textes, sons, imagiers, compréhension, outils EDL) et diffusé aux élèves et aux collègues via un espace en ligne de type Genially — la porte d'entrée unique vers toutes les ressources de la séquence.

Le cadre qui donne son sens à tout cela : la conception universelle des apprentissages

L'idée en une phrase : ce qui est **indispensable à certains** est **utile à tous**. On ne conçoit pas une séance pour l'élève moyen, quitte à rattraper ensuite ceux qui décrochent — on la conçoit d'emblée pour la diversité réelle de la classe.

L'image qui la fait comprendre — le bateau de trottoir — les trois principes et leur déclinaison par niveau tiennent sur une page : c'est le **support J**, à distribuer en ouverture de la séance 1 dans tous les niveaux. Ce qui suit est l'argument à faire entendre en formation.

Ce qui est indispensable à…	…est utile à tous
Le **pré-enseignement du lexique** pour les élèves allophones	Tous les élèves entrent mieux dans le texte quand l'univers de référence a été ouvert avant. Le pré-enseignement n'est pas du rattrapage : c'est de la conception en amont.
Les **illustrations et les traductions** des fiches de mots, pour les plurilingues	L'image ancre le sens pour tous ; les langues comparées développent la conscience lexicale de la classe entière.

Ce qui est indispensable à…	…est utile à tous
La **reformulation et la manipulation** (tris, appariements) pour ceux qui ne saisissent pas au premier passage	Manipuler le sens est ce qui fait apprendre — y compris ceux qui avaient « déjà compris ».
Le **binôme bienveillant** et la comparaison à soi-même, pour les élèves anxieux	Toute la classe travaille dans un climat où l'erreur est un matériau — et les ressources cognitives cessent d'être mangées par le stress.
L'**outil personnel de collecte**, pour ceux qui ont besoin d'y revenir	Il rend visible à chacun ce qu'il a appris, et transforme le lexique en bien durable plutôt qu'en séance oubliée.

La phrase à dire en formation : « Tout ce qu'on va faire pour nos élèves allophones, on le fait pour toute la classe. Ce n'est pas du travail en plus pour quelques-uns : c'est une autre façon de concevoir la séance, dont tout le monde profite. » C'est aussi ce que dit le référentiel Balzac dans la compétence C4 — prendre en compte la diversité des élèves.

Comment s'en servir — trois usages

Quand	Ce qu'on montre et ce qu'on dit
Avant la formation (mail ou mot en réunion)	Une phrase et deux images : « Voilà ce qu'une classe de CM2 a produit autour d'une seule œuvre : un texte, un imagier, des jeux de vocabulaire, de la fluence, des enregistrements. On en parle dimanche. » On ne promet rien d'autre — la curiosité fait le reste.
En ouverture de la séance 1 (3 minutes)	Faire défiler les documents sans les commenter un par un. Puis : « Ce n'est pas un projet exceptionnel : c'est ce que produit une démarche ordinaire, tenue sur quatre semaines. On va commencer par comprendre POURQUOI ça marche — et ça va vous surprendre. » Si le temps le permet, glisser l'image du bateau de trottoir (conception universelle) — sinon la garder pour la synthèse. Enchaîner directement sur la mise en situation.
À la fin de la séance 2 (2 minutes)	Y revenir : « Vous avez maintenant les trois mouvements. Ce scénario, c'est juste ces trois mouvements appliqués à une œuvre, avec un outil qui fabrique les supports à votre place. Votre premier corpus de période, c'est la première brique. »

Une précaution : ce scénario a demandé du temps. Le montrer sans le relativiser peut décourager. La phrase qui désamorce : « Personne ne vous demande ça en septembre. On vous demande un corpus — une quinzaine de mots choisis à deux avec la FLSco. Le reste se construit période après période, et l'application fabrique les supports. » Montrer l'horizon, exiger le premier pas.

Scénario d'animation — Séance 1 (45 min)

Le conducteur pas à pas : ce que fait et dit l'animateur. Matériel : le scénario Genially ouvert et projeté, supports A et B photocopiés, chronomètre, tableau.

Min.	L'animateur	Les participants
0-3	**L'accroche.** Projeter « Les trois clés d'or de Prague » trois minutes, sans commenter pendant : « Voilà ce qu'on vise. Ce n'est pas un modèle à copier, c'est une preuve que c'est faisable ici. » Puis une seule phrase sur le cadre : « On conçoit la séance pour celui qui a le moins de mots — et tout le monde y gagne. C'est ça, la conception universelle des apprentissages. » Ne pas développer : on y reviendra.	Regardent le scénario. Repèrent qu'on parle de leur métier, pas d'un modèle théorique.
3-4	Annonce SANS dévoiler : « Maintenant, un exercice individuel. Je vous distribue un texte et quatre questions. Ce test ne sera jamais ramassé — il est à vous, vous vous corrigerez vous-mêmes. » Distribuer le support A face texte.	Reçoivent le support A.
4-10	Lancer : « Lisez silencieusement, puis répondez aux questions sans revenir au texte. » Observer sans commenter. À 9 min : « Notez votre score sur 5, gardez votre feuille. » Recueillir à main levée, sans noms : « Qui est au-dessus de 3 ? » (personne, en général). Question-clé : « Y avait-il un seul mot que vous ne saviez pas LIRE ? » (non).	Lisent, répondent, s'auto-corrigent (corrigé projeté). Constatent l'écart : lecture parfaite, compréhension quasi nulle.
10-14	Apport éclair avec le support A bis : projeter le tableau des seuils, puis faire lire à voix haute les TROIS versions du texte de Léa (90 %, 95 %, 98 %) — l'effet est immédiat. Phrase-pivot : « Le contexte, ce sont les mots connus. Sous le seuil, les stratégies d'inférence n'ont plus rien pour travailler. Vous venez de le vivre. »	Écoutent, relient à leur vécu immédiat.
14-25	Annoncer : « On va faire ce qu'il aurait fallu faire AVANT. » Jeu 1 vécu : cartes mots/définitions du support B en binômes (5 min), validation collective. Jeux 2 et 3 MONTRÉS au tableau (tri en deux familles, famille de « réfléchir ») en annonçant : « trois formats transposables tels quels dans vos classes. »	Jouent l'appariement en binômes ; suivent les deux autres formats ; repèrent ce qui est réutilisable en classe.
25-33	« Reprenez le texte. Relisez. Répondez aux mêmes questions au dos. » Puis : « Comparez vos deux scores. Le texte a-t-il changé ? Vous ? Qu'est-ce qui a changé ? » Laisser la réponse venir d'eux : le lexique disponible.	Relisent, refont le test, comparent T1/T2 — l'écart parle seul.
33-45	Synthèse : la démarche en trois temps (amont / en classe / après) ; le tableau des programmes PS→CM2 (support F) ; l'adaptation au niveau (support I). Conclure par l'engagement : « D'ici la prochaine séance, le niveau choisit son premier corpus de période — 15 à 25 mots, avec l'enseignante FLSco — et fait passer le T0 aux élèves. Je ne vous demande pas de me croire : je vous propose de mesurer. »	Discutent l'adaptation à leur niveau, notent l'engagement, calent un moment avec la FLSco.

Points de vigilance : ne jamais commenter un score individuel ; si un collègue est à l'aise avec le texte (il y en a parfois un), l'enrôler : « qu'est-ce qui fait que TOI tu avais le lexique ? » ; tenir les 11 minutes des jeux — un seul est vécu, c'est voulu ; et tenir l'accroche en 3 minutes montre en main, sinon elle mange la mise en situation.

Scénario d'animation — Séance 2 (45 min)

Matériel : supports C, D (avec sa page de jeux) et E photocopiés, supports G et H à projeter ou distribuer, chronomètre.

Min.	L'animateur	Les participants
0-5	Retour : « La dernière fois, même texte, mêmes questions, deux scores. » Rappeler l'écart T1/T2 du groupe (moyennes, jamais de noms). Point d'étape : « Où en est le corpus du niveau ? Le T0 des élèves ? » Noter les avancées et les blocages.	Font le point sur leur corpus et le T0.
5-15	Annonce assumée : « Aujourd'hui, on refait exactement la même expérience — mais dans le bon ordre. Je vous prépare AVANT de vous donner le texte. » Dérouler le support C (le concept, avec des exemples complétés par la salle) puis le support D (glossaire) avec UN jeu (l'appariement oral va vite). Nommer le statut du contenu : « ce texte parle des fonctions exécutives — ça nous servira ensuite, mais aujourd'hui c'est SURTOUT un texte difficile qu'on prépare. » Consigne du réemploi : « au débriefing, chacun emploiera deux mots du glossaire. »	S'approprient les 3 fonctions, proposent leurs propres exemples de classe, jouent avec les mots du glossaire.
15-27	Distribuer le support E : « Même exercice que la semaine dernière : lecture seule, puis les questions. » À la correction (auto-corrigée, feuille gardée) : « Comparez avec votre vécu de la séance 1. Qu'est-ce qui a rendu ce texte lisible ? » Réponse attendue : les quinze minutes de préparation. Verrouiller : « C'est exactement ce que vit un élève pré-enseigné. »	Lisent, répondent, réussissent — et nomment eux-mêmes la cause : le pré-enseignement.
27-37	La théorie, maintenant qu'elle a un vécu où s'ancrer : support G (le rapport IGÉSR — s'attarder sur la déperdition 49 % → 25 % → 9 % et sur les trois étapes) et support H (FLE/FLSco — s'attarder sur langue de communication ≠ langue de scolarisation et sur les 8-12 rencontres). Exiger au passage les mots du glossaire dans les échanges.	Relient les apports à leurs élèves ; emploient leurs deux mots du glossaire (réemploi vécu).
37-45	Atterrissage : le protocole des tests espacés (dernière page du dossier) — J0, J+2, J+7, J+21, T1 semaine 6, « le test EST la réactivation ». Caler le calendrier concret du niveau : qui fait quoi, quand, avec quels mots. Dernière phrase : « Au conseil de niveau d'avant la Toussaint, on regarde deux nombres : moyenne T0, moyenne T1. Si ça ne monte pas, on arrête. » Terminer en réaffichant la devise du dossier — c'est la phrase à emporter.	Calent leur calendrier T0 → T1 avec la FLSco ; repartent avec le dossier complet.

Points de vigilance : la séance 2 doit être vécue en RÉUSSITE — ne pas chronométrer la lecture du support E de façon stressante ; le lien fonctions exécutives ↔ vocabulaire doit rester explicite (un mot pré-enseigné = de la mémoire de travail rendue à la compréhension) ; garder 8 vraies minutes pour l'atterrissage — c'est là que la formation devient de la pratique.

Des mots pour comprendre les textes,
des textes pour apprendre les mots,
et du temps pour qu'ils restent.

La formule	Ce qu'elle engage dans la classe
Des mots pour comprendre les textes	L'amont. Repérer les mots porteurs de l'univers de référence et les donner AVANT — à ceux qui en ont besoin, avec l'enseignante FLSco et la banque de mots. C'est ce qui fait franchir le seuil de couverture lexicale : sans un socle de mots disponibles, le texte reste fermé, et les stratégies d'inférence n'ont plus de contexte où s'appuyer.
Des textes pour apprendre les mots	La classe. Le mot se rencontre en situation, dans un texte, une histoire, une séance de sciences ; on l'élucide avec les élèves, on construit les stratégies (contexte, morphologie, langues connues) sur les mots volontairement laissés à inférer. Un mot appris hors texte n'est qu'une étiquette.
Et du temps pour qu'ils restent	L'après — le plus négligé (la mémorisation du lexique passe de 49 % des séances au cycle 1 à 9 % au cycle 3). Jeux de récupération, réactivations espacées, rebrassage des corpus précédents, réemploi imposé en production. Sans ce troisième temps, les deux premiers s'effacent.

Trois mouvements, une seule démarche — et une seule mesure : moyenne T0 au lancement, moyenne T1 avant la Toussaint.

La grille d'observation en classe

Elle sert à chaque boucle, de la période 1 à la période 5.

20 minutes en classe, non évaluatives

Support de dialogue professionnel, remis à l'enseignant, jamais transmis à la direction. Trois questions, pas une note.

Ce que j'observe	Indices concrets
Le lexique est-il un OBJET de la séance, ou seulement un moyen ?	Un temps identifié lui est consacré · les mots sont écrits, manipulés, catégorisés · l'enseignant nomme ce qu'on apprend (« aujourd'hui on travaille les mots de… »).
Les élèves MANIPULENT-ils le sens, ou seulement l'étiquette ?	Tris, appariements, reformulations, justifications · les élèves parlent des mots · on ne se contente pas de montrer une image et de nommer.
Le lexique REVIENT-il et se RÉEMPLOIE-t-il ?	Des mots des corpus précédents réapparaissent · un outil de collecte est utilisé par les élèves · une contrainte de réemploi existe à l'oral ou à l'écrit.
Et pour les élèves les plus éloignés du français ?	Ont-ils rencontré ces mots en amont ? · sont-ils en situation de réussir la tâche lexicale ? · le lien avec le travail FLSco est-il visible (mêmes mots, mêmes supports) ?

L'implication des enseignantes FLSco

Elles ne sont pas des intervenantes extérieures au dispositif : elles en sont la cheville ouvrière.

Moment	Leur rôle
Avant la formation	Co-construction du dispositif ; appropriation de la banque de mots (première application présentée) ; elles connaissent les élèves allophones de chaque niveau et leurs besoins.
Pendant les deux séances	Présentes dans la réunion de leur niveau ; elles témoignent de ce qu'elles observent (« voilà les mots sur lesquels vos élèves butent ») ; à terme, elles CO-ANIMENT — c'est le but du plan de déploiement.
À la co-préparation	Elles aident le niveau à repérer les mots porteurs de l'univers de référence — c'est leur expertise propre : distinguer ce qui est évident pour un francophone et opaque pour un allophone.
Dans la mise en œuvre	Elles pré-enseignent le corpus en petit groupe AVANT la séance de classe (2 × 45 min/semaine pour les allophones avancés, jusqu'à 4 × pour les débutants) ; elles alimentent la banque de mots (sens en contexte, traductions, illustrations).
Au bilan	Elles rapportent au niveau ce qui a résisté — les mots ratés deux fois deviennent les cibles du pré-enseignement suivant. Elles assurent la continuité d'un corpus à l'autre.
Sur l'année	Une formation par application de la plateforme leur est destinée (vocabulaire d'abord, puis conjugaison, syntaxe, compréhension, production) ; en parallèle, elles construisent la progression en structures syntaxiques.

Indicateurs de suivi

Quatre ensembles, cohérents avec les indicateurs du projet FLSco et avec le contrat d'objectifs. Volontairement peu nombreux et faciles à recueillir.

Ensemble	Indicateurs	Recueil
Déploiement	Nombre de niveaux ayant un corpus de période formalisé (cible : 5/5) · nombre de corpus déposés dans la banque de mots · nombre d'élèves bénéficiant du pré-enseignement FLSco · nombre d'observations en classe réalisées.	Tableau de bord CPéda, en continu.
Évolution des pratiques	Présence d'un temps lexical identifié dans l'emploi du temps hebdomadaire · existence d'un outil de collecte du lexique chez les élèves · réactivations espacées observées · contrainte de réemploi en production · catégorisation observée (pas seulement de l'étiquetage).	Grille d'observation (visites) + déclaratif en réunion de niveau, semaine 5 et fin de période.
Effets sur les élèves	Écart T0 → T1 sur le corpus de période, par niveau · part des élèves allophones franchissant le seuil sur les mots du corpus · évolution des résultats en compréhension de mots aux évaluations nationales (septembre → janvier) · traces de réemploi dans les productions écrites.	Fiches de suivi élèves (auto-renseignées) + moyennes de classe + PERSAÉ.

Ensemble	Indicateurs	Recueil
Pilotage	Le lexique inscrit comme axe du projet d'école · une programmation de cycle formalisée et partagée · un point lexique par conseil des maîtres · continuité assurée avec la maternelle et avec la 6e (conseil école-collège).	Comptes rendus d'instances ; bilan DPGS de fin d'année.

Un principe de mesure : aucun de ces indicateurs ne sert à évaluer un enseignant. Ils servent à savoir si le dispositif fonctionne — et à l'arrêter s'il ne fonctionne pas. C'est la condition pour que les collègues acceptent de mesurer.

La démarche avec l'application vocabulaire

vocabulaire.notre-sac-a-dos.net · l'outil qui rend la démarche tenable dans la durée — et qui répond à la préconisation 4 du rapport (« munir chaque élève d'un outil personnel de collecte »).

Étape	Dans l'application	Ce que ça sert dans la démarche
1. Constituer le stock	**Banque de mots** — gérer mes mots et expressions	Chaque mot est enrichi une fois pour toutes : sens en contexte, nature, genre et nombre, synonymes et contraires, famille morphologique, champ lexical, traduction, illustration, audio. C'est le travail long — mais il se capitalise et se partage.
2. Regrouper	**Mes séries** — séries de mots avec images et audio	La série est le regroupement de travail : les mots d'un album, d'une séquence, d'un domaine. C'est le réseau, pas la liste.
3. Programmer	**Mes corpus** — organiser par période et par niveau	LE point de jonction avec la formation : c'est ici que vit le corpus de période du niveau, et que se construit, période après période, la programmation de cycle demandée par la préconisation 4 du rapport.
4. Générer les supports	**Mes imagiers**, **Mes flashcards** (Word/PDF), **Champs lexicaux** (visualiser et imprimer)	Les outils de la contextualisation et de la catégorisation : imagier pour la découverte, flashcards pour la récupération active, visualisation des champs lexicaux pour le tri et l'affichage de classe.
5. Faire jouer et réactiver	**Mes activités** — en ligne et imprimables (Memory, flashcards, QCM…), avec QR codes	La mémorisation : jeux de récupération, réactivations espacées J+2 / J+7 / J+21, auto-interrogation en binômes. Les QR codes permettent aux élèves de reprendre chez eux ou en autonomie.
6. Partager	**Mes ressources** (vue d'ensemble) et **Bibliothèque** — ressources partagées par la communauté	L'appropriation collective : un corpus construit par un niveau sert aux autres, et à l'enseignante FLSco pour son pré-enseignement. C'est la sortie du « tout repose sur le spécialiste ».

Ce qu'on demande concrètement à chaque niveau en période 1 : un compte créé, un corpus de période déposé (15 à 25 mots enrichis), une série et un jeu générés et utilisés en classe. Rien de plus. L'enseignante FLSco accompagne la prise en main et enrichit les fiches (traductions, illustrations) — c'est son outil de travail quotidien.

Un guide et une bibliothèque d'exemples sont accessibles depuis l'accueil de l'application.

Support A — Le texte de la séance 1 et son test

À photocopier · lecture individuelle silencieuse, puis test sans retour au texte · jamais ramassé : chacun garde sa feuille et compare lui-même T1 et T2.

> De l'abstraction empirique à l'abstraction réfléchissante. — L'abstraction empirique porte sur les observables de l'objet et n'en retient que les propriétés constatables ; l'abstraction réfléchissante, au contraire, prend appui sur les coordinations des actions du sujet. Elle comporte deux moments indissociables : un réfléchissement, qui transpose à un palier supérieur ce qui a été prélevé au palier antérieur, et une réflexion, qui reconstruit et réorganise sur ce nouveau plan les contenus ainsi transférés. Lorsque cette réorganisation s'accompagne d'une prise de conscience et se thématise, on parlera d'abstraction réfléchie, produit terminal du processus. Le progrès des connaissances ne procède donc ni des objets seuls, ni du sujet seul, mais d'une équilibration majorante des schèmes : chaque déséquilibre appelle des régulations compensatrices qui engendrent de nouvelles compositions opératoires. Aussi la nouveauté cognitive n'est-elle jamais un simple décalque de l'expérience ; elle résulte de la reconstruction, à un niveau supérieur, des instruments mêmes de l'assimilation.

Test (à refaire à l'identique en phase 4) :

1. Reformulez l'idée principale du texte en une phrase simple. (2 pts)

2. Vrai ou faux : l'abstraction réfléchissante tire ses informations des propriétés observables des objets. (1 pt)

3. Vrai ou faux : pour l'auteur, apprendre consiste à reconstruire à un niveau supérieur ce que l'on savait déjà faire. (1 pt)

4. Dans ce texte, que signifie « se thématiser » ? (1 pt)

Corrigé (animateur) : 2 = faux (c'est l'abstraction empirique) ; 3 = vrai ; 4 = devenir un objet de pensée conscient. Le texte est une synthèse rédigée pour l'exercice dans la terminologie de Piaget (Recherches sur l'abstraction réfléchissante, 1977).

Support A bis — Combien de mots faut-il connaître pour comprendre un texte ?

Séance 1, phase 2 · à projeter ou distribuer · l'apport de recherche qui explique ce que vous venez de vivre.

La recherche a mesuré la chose directement : on donne à lire un texte dont on a remplacé une proportion connue de mots par des mots inventés, et on teste la compréhension. Le résultat est net — la compréhension ne décline pas doucement, elle **s'effondre** en dessous d'un seuil.

Couverture	Mots inconnus	Ce que vit le lecteur
80 %	1 mot sur 5	Compréhension quasi nulle. Le texte est un brouillard : même les mots connus ne s'organisent plus.
90 %	1 mot sur 10	Compréhension très partielle et épuisante. L'inférence échoue : trop d'inconnues à la fois.
95 %	1 mot sur 20	Compréhension acceptable AVEC de l'aide et de l'effort. Seuil minimal — les stratégies d'inférence recommencent à fonctionner.
98 %	1 mot sur 50	Compréhension autonome et confortable. C'est la cible pour lire seul.

La démonstration, en trois lectures

Même texte, trois taux de couverture. Lisez-les dans l'ordre.

90 % — 1 mot sur 10 est inconnu

> Le lundi **fartin**, Léa prend son vélo pour aller à l'école. Le chemin **lonje** la rivière et **tarvise** un petit bois. Ce jour-là, la pluie avait rendu la terre **brissante**. Léa a ralenti, posé un pied à terre, puis elle a continué prudemment jusqu'au **borteil**.

→ Quand part-elle ? Que fait le chemin ? Pourquoi ralentit-elle ? Où arrive-t-elle ? Rien n'est sûr — et les mots connus ne suffisent pas à reconstituer le reste.

95 % — 1 mot sur 20

> Le lundi matin, Léa prend son vélo pour aller à l'école. Le chemin longe la rivière et **tarvise** un petit bois. Ce jour-là, la pluie avait rendu la terre **brissante**. Léa a ralenti, posé un pied à terre, puis elle a continué prudemment jusqu'au portail.

→ On comprend l'essentiel, et surtout : on peut DEVINER « traverse » et « glissante » grâce au contexte. Les stratégies d'inférence redeviennent possibles — parce qu'il y a assez de mots connus autour.

98 % — 1 mot sur 50

> Le lundi matin, Léa prend son vélo pour aller à l'école. Le chemin longe la rivière et traverse un petit bois. Ce jour-là, la pluie avait rendu la terre **brissante**. Léa a ralenti, posé un pied à terre, puis elle a continué prudemment jusqu'au portail.

→ Lecture normale. Le mot inconnu ne gêne pas : il se déduit, ou s'ignore sans dommage.

Ce qu'il faut en retenir pour la classe

1. Le contexte, ce sont les mots connus. Demander à un élève de « deviner d'après le contexte » quand il est à 85 % de couverture, c'est lui demander de s'appuyer sur ce qui n'existe pas. Le pré-enseignement n'est donc pas le concurrent des stratégies : il en est la **condition**.

2. Le calcul est encourageant. Sur un texte de classe de 200 mots, un élève à 90 % bute sur 20 mots. Pré-enseigner les 6 ou 7 mots vraiment porteurs (ceux de l'univers de référence) le fait passer au-dessus de 95 % : il change de catégorie de lecteur. On ne pré-enseigne pas tout — on pré-enseigne ce qui fait franchir le seuil, et on laisse volontairement le reste à inférer.

3. C'est ce que vous venez de vivre. Le texte de la phase 1 vous mettait autour de 90 % : lecture parfaite, compréhension effondrée. Huit mots donnés, et vous repassiez au-dessus du seuil.

Les textes ci-dessus sont une démonstration construite pour la formation, sur le protocole de Hu & Nation. Détail des études et de leurs limites : page suivante.

Support A bis (suite) — L'état réel de la recherche, et ce qu'on peut honnêtement en dire

Pour l'animateur : de quoi répondre au collègue qui demandera « d'où sortent ces chiffres ? »

> **La réponse tient en trois phrases.** 1. **C'est établi :** on ne comprend un texte que si on en connaît la très grande majorité des mots. 2. **C'est discuté :** le chiffre exact (95 % ? 98 % ?), et l'idée même d'un seuil net. 3. **C'est nous :** ces travaux mesurent la lecture en langue seconde — la situation exacte de nos élèves allophones.

Rappel du mot — la **couverture lexicale** est la proportion des mots du texte que le lecteur connaît déjà : 95 % de couverture, c'est un mot inconnu tous les vingt mots. Les études ci-dessous font toutes varier cette proportion, pour voir ce que le lecteur comprend encore.

Les études, dans l'ordre où elles sont arrivées

Étude	Ce qu'elle a mesuré	Ce qu'on en retient
Laufer 1989	Des apprenants d'anglais, langue seconde.	Le **premier chiffre avancé : 95 %.** C'est de là que vient le seuil, à l'origine.
Hu & Nation 2000	17 lecteurs. Un même texte où des mots sont remplacés par des mots inventés, pour descendre à 80, 90, 95 %.	C'est l'étude qui a lancé le **98 %.** Mais 17 lecteurs seulement, et le 98 % est extrapolé, pas observé. *La plus citée, et la plus fragile.*
Laufer & Ravenhorst-Kalovski 2010	745 étudiants (hébreu, arabe, russe) lisant en anglais.	**Deux seuils, pas un** : 95 % pour lire **avec de l'aide**, 98 % pour lire **seul**. C'est la plus solide en effectif — c'est elle qu'on cite en séance.
Schmitt, Jiang & Grabe 2011	661 apprenants, sur des textes authentiques.	Pas de bascule : la compréhension **monte régulièrement** avec la couverture. « Pas de seuil magique » — mais viser haut reste justifié.
Réplications récentes	94 apprenants avancés, aux quatre mêmes taux.	Les scores montent (70 · 74 · 82 · 90 %), mais **90, 95 et 98 % ne se distinguent pas statistiquement**. Seul le 100 % se détache.
Reading and Writing 2022	924 élèves allemands de CM1, lisant dans leur **langue maternelle**.	La courbe n'a pas la même forme, et le point de bascule est bien plus bas. Autrement dit : **les 95-98 % viennent de la langue seconde**, pas de la langue maternelle.
Webb revue de la littérature	Le bilan de tout ce qui a été publié.	**Trois études seulement** ont testé la chose directement. Et 100 % de couverture ne garantit pas de comprendre : le lexique est **nécessaire, pas suffisant**.

Si l'on me pousse un peu plus loin

« Alors, 95 ou 98 ? » — Les deux : 95 % pour lire accompagné, 98 % pour lire seul.

« Mais c'est de l'anglais langue étrangère. » — Oui : la situation même de nos allophones. Pour un francophone de naissance, prudence sur le chiffre, pas sur le principe.

« Il suffit donc d'enseigner les mots ? » — Non : condition, pas garantie. Restent les connaissances préalables, la syntaxe, l'inférence, l'envie de lire.

Sources : Laufer (1989) ; Hu & Nation (2000) ; Laufer & Ravenhorst-Kalovski (2010) ; Schmitt, Jiang & Grabe (2011) ; Webb (revue) ; *Reading and Writing* (2022).

Support B — Les jeux de vocabulaire (séance 1, phase 3)

Un jeu vécu, deux montrés — tous transposables en classe dès la semaine suivante.

Jeu 1 · L'appariement (vécu, en binômes)

Mot	Définition
un schème	structure générale d'une action, réutilisable dans des situations variées (saisir, trier, compter…)
l'abstraction empirique	tirer une connaissance des objets eux-mêmes : couleur, poids, ce qui se constate
l'abstraction réfléchissante	tirer une connaissance de ses propres actions et de leur coordination
le réfléchissement	transposition d'une connaissance vers un niveau de pensée supérieur (agir → se représenter)
la réflexion	réorganisation des connaissances transposées, sur ce nouveau plan
thématiser	transformer un outil de pensée en objet de pensée : penser SUR ce qu'on faisait sans y penser
l'équilibration majorante	rééquilibrage qui aboutit à un état plus stable ET plus riche qu'avant la perturbation
l'assimilation	intégrer une nouveauté aux cadres de pensée que l'on possède déjà

Jeu 2 · Le tri (montré)

Classer les 8 mots en deux familles : ce qui vient de l'OBJET (abstraction empirique, les observables) et ce qui vient de l'ESPRIT du sujet (tout le reste). Le tri force à manipuler le sens — la catégorisation, que le rapport IGÉSR appelle « donner une architecture » aux apprentissages.

Jeu 3 · La famille de « réfléchir » (montré)

Réfléchir → réfléchissement, réflexion, réfléchissante, réfléchie : quatre dérivés, quatre sens voisins mais distincts. La morphologie (familles, préfixes, suffixes) comme stratégie de compréhension.

Support C — Le concept à pré-enseigner : les fonctions exécutives

Séance 2, phase 2 · définition simple et exemples de la PS au CM2.

Le statut de ce support — à garder en tête : la séance 2 ne porte pas sur les fonctions exécutives. Elle porte, comme la séance 1, sur le vocabulaire et la compréhension. Cette page est un **moyen** : elle prépare l'univers de référence du texte de la page suivante, exactement comme un enseignant prépare le lexique d'un texte avant de le donner à lire. Le contenu a été choisi pour trois raisons — il fallait un texte authentiquement difficile ; les fonctions exécutives éclairent le *mécanisme* de la démarche (un mot pré-enseigné, c'est de la mémoire de travail rendue à la compréhension) ; et c'est le fil conducteur retenu pour toutes les formations de l'année. Trois bénéfices, un seul objet : le vocabulaire.

Définition simple : les fonctions exécutives sont le chef d'orchestre du cerveau — ce qui nous permet de faire ce qu'il faut, au bon moment, malgré les distractions et les habitudes. Trois musiciens principaux :

Fonction	Vie quotidienne	À l'école, de la PS au CM2
L'inhibition « se retenir »	Ne pas couper la parole ; ne pas manger le dessert d'abord ; s'arrêter au feu rouge même pressé ; résister à son téléphone.	Maternelle : « Jacques a dit », attendre son tour au regroupement. Élémentaire : lever la main au lieu de crier la réponse ; le vérificateur de la Ruche qui ne souffle pas ; ne pas lire « les » quand il est écrit « le » ; écarter le premier sens d'un mot polysémique (« la carte » du restaurant, pas celle de géographie) ; en calcul, ne pas répondre 25 à « 5 × 5 + 2 ».
La mémoire de travail « garder en tête en travaillant »	Retenir un numéro le temps de le composer ; suivre une recette en cuisinant ; tenir le fil d'une conversation à trois.	Maternelle : retenir une comptine à gestes, exécuter une consigne double (« pose ton manteau PUIS viens t'asseoir »). Élémentaire : calculer 27 + 15 de tête ; retenir une consigne en trois étapes ; garder le début de la phrase en mémoire jusqu'au point ; tenir le compte des mots lus par son binôme ; en dictée, garder la phrase entière pendant qu'on écrit le premier mot.
La flexibilité « changer de règle »	Changer d'itinéraire quand la route est barrée ; passer du français à l'arabe selon l'interlocuteur ; changer de plan quand un invité annule.	Maternelle : trier les mêmes objets par couleur PUIS par taille. Élémentaire : alterner additions et soustractions dans une même fiche ; accepter une autre méthode que la sienne ; comprendre qu'un mot a plusieurs sens ; échanger les rôles lecteur/auditeur ; passer du sens propre au sens figuré (« il a un cœur de pierre »).

Deux idées qui changent la classe : 1. Ces fonctions sont limitées et fragiles — fatigue, stress, nouveauté et double tâche les dégradent. 2. Tout ce qui est automatisé (décodage, tables, vocabulaire disponible) ne les consomme plus : automatiser les bas niveaux, c'est libérer le chef d'orchestre pour comprendre et raisonner. Un mot pré-enseigné, c'est de la mémoire de travail rendue à la compréhension.

Support D — Le glossaire du texte : les mots cognitifs

Séance 2, phase 2 (suite) · les mots-clés qui rendent le texte du support E compréhensible — à afficher ou distribuer AVANT la lecture.

Mot	Définition simple
cognitif, cognitive	qui concerne la connaissance : la manière dont le cerveau perçoit, comprend, mémorise, raisonne. « La charge cognitive » = ce que le cerveau doit traiter en même temps.
un processus	une suite d'opérations qui s'enchaînent pour produire un résultat (comme une chaîne de fabrication).
une représentation (mentale)	l'image ou l'idée qu'on garde en tête à la place de la chose elle-même.
prépondérant, e	qui domine, qui l'emporte : « la réponse prépondérante » est celle qui vient toute seule, par habitude.
l'interférence	quand une information en gêne une autre — comme deux radios sur la même fréquence.
la commutation	le passage d'une tâche ou d'une règle à une autre (changer de canal).
préfrontal, e	situé à l'avant du cerveau, derrière le front — la zone la plus impliquée dans le contrôle et la décision, et la plus lente à mûrir.
la maturation	le développement progressif jusqu'à l'état adulte.
une procédure	une manière de faire apprise, étape par étape (poser une addition, déchiffrer une syllabe).
l'automatisation	quand une procédure devient si entraînée qu'elle s'exécute sans y penser — et ne coûte plus d'attention.
la double tâche	faire deux choses attentionnellement coûteuses en même temps (écouter ET copier) : ce que le cerveau fait mal.
moduler	régler, ajuster l'intensité — comme un volume.

À faire remarquer aux collègues : cette page EST un pré-enseignement — exactement ce que l'enseignante FLSco prépare pour les élèves allophones avant une lecture. Et ces mots sont du « vocabulaire de scolarisation » : aucun n'est rare à l'école, tous sont opaques pour qui ne les a jamais travaillés.

Support D (suite) — Trois jeux sur les mots du glossaire

Mêmes formats qu'en séance 1, nouveau corpus : c'est la progression spiralaire vécue — les formats se stabilisent, le lexique se renouvelle.

Jeu 1 · L'appariement (2 min, binômes)

Cartes mots / cartes définitions du glossaire, à associer. Variante rapide sans découpage : l'un lit une définition, l'autre — glossaire retourné — retrouve le mot. C'est déjà de la récupération active.

Jeu 2 · Le tri en trois familles (3 min, collectif)

Ce qui DÉCRIT le cerveau au travail	Ce qui l'AIDE	Ce qui le GÊNE
cognitif · un processus · une représentation · prépondérant · la commutation · préfrontal · moduler	l'automatisation · une procédure (bien apprise) · la maturation	l'interférence · la double tâche

Le tri fait débat (une procédure mal apprise gêne ; la réponse prépondérante aide parfois, gêne parfois) — tant mieux : justifier son classement, c'est manipuler le sens. C'est la catégorisation du rapport IGÉSR, vécue sur du vocabulaire d'adultes.

Jeu 3 · Les familles et les morceaux de mots (3 min, oral)

Reconstruire les familles : cognitif → la cognition, la MÉTAcognition (penser sur sa pensée), un biais cognitif ; automatisation → automatique, automatiser, un automate ; l'interférence → interférer, comme INTERrompre et INTERvenir (inter- = entre) ; la commutation → commuter, un commutateur — l'interrupteur ! ; préfrontal → PRÉ- = devant, comme PRÉ-enseigner. La morphologie donne les clés de dizaines de mots savants — le suffixe -tion (commutation, maturation, automatisation…) à lui seul fabrique le nom de presque tous les processus.

Prolongement-réemploi (à lancer en fin de phase 2, à récolter au débriefing) : chacun devra employer DEUX mots du glossaire dans le débriefing de la séance — la règle du réemploi imposé, appliquée à nous-mêmes.

Support E — Le texte de la séance 2, lu cette fois après préparation

Lecture individuelle puis questions — comparez avec votre vécu de la séance 1.

> Le contrôle exécutif désigne l'ensemble des processus de haut niveau qui modulent les opérations cognitives élémentaires au service d'un but. Trois composantes en constituent le noyau : l'inhibition de la réponse prépondérante, qui suspend l'activation automatique d'un schéma dominant ; la mise à jour de la mémoire de travail, qui maintient et actualise les représentations pertinentes malgré l'interférence ; la flexibilité cognitive, qui opère la commutation entre tâches ou registres au prix d'un coût de reconfiguration mesurable. Sous-tendus par les réseaux préfrontaux, ces processus présentent une maturation prolongée jusqu'à l'adolescence et une forte sensibilité aux environnements précoces. Leur mobilisation est coûteuse : toute automatisation d'une procédure — décodage, faits numériques, lexique disponible — libère d'autant les ressources exécutives pour la compréhension et le raisonnement, tandis que la surcharge, l'anxiété ou la double tâche les dégradent. L'enjeu pédagogique est donc double : ménager ces ressources chez l'apprenant et les entraîner par des situations qui exigent contrôle, maintien et changement de perspective.

Questions

1. Reformulez l'idée principale en une phrase simple.

2. Quelles sont les trois composantes du contrôle exécutif ? Donnez un exemple de classe pour chacune.

3. Vrai ou faux : les fonctions exécutives sont matures dès l'école élémentaire.

4. Pourquoi l'automatisation (du décodage, des tables, du vocabulaire) aide-t-elle les élèves à comprendre et à raisonner ?

Débriefing : qu'est-ce qui a rendu ce texte lisible, contrairement à celui de la séance 1 ? Réponse attendue : quinze minutes de pré-enseignement (supports C et D). Corrigé : 3 = faux — maturation jusqu'à l'adolescence.

Support F — Le vocabulaire dans les programmes, de la PS au CM2

Programmes 2025 (cycles 1, 2 et 3) — pour la première fois, le lexique y constitue un domaine d'apprentissage à part entière, dans des rubriques « vocabulaire » identifiées.

Le fil des programmes 2025, commun aux trois cycles : une démarche d'enseignement EXPLICITE (le mot et les mots en réseau comme objets d'étude) ; une progression SPIRALAIRE articulant découverte → catégorisation → réutilisation → mémorisation ; une mobilisation dans TOUTES les disciplines. Le vocabulaire s'enseigne en contexte ET dans des temps dédiés — jamais l'un sans l'autre.

Qu'est-ce qu'un corpus ?

Un corpus n'est PAS une liste de mots : c'est un ensemble **raisonné et organisé** d'une quinzaine à une vingtaine d'unités lexicales, choisi autour d'une entrée (un thème, une œuvre, une discipline — l'univers de référence d'un apprentissage à venir), et construit selon trois principes du rapport IGÉSR (préconisation 2) : **tous les types de mots** (noms, verbes, adjectifs, adverbes, prépositions, expressions — pas seulement des noms) ; des **choix raisonnés** (fréquence, utilité, abstraction croissante au fil des cycles) ; une organisation en **réseau** (champ lexical + familles morphologiques), parce que c'est le réseau qui se mémorise, pas la liste. Un corpus vit : il se découvre, se catégorise, se réactive, se réemploie — et se rebrasse avec les corpus précédents.

Combien de mots ? Les ordres de grandeur

Repère	Chiffre
Ce qu'un enfant acquiert naturellement, tous canaux confondus	Plusieurs centaines de mots par an après 6 ans — l'essentiel se fait par la lecture et l'exposition, pas par l'enseignement direct.
Les écarts à l'entrée au CP	De l'ordre de 500 mots pour les élèves les plus fragiles à 2 500 pour les plus avancés : c'est l'écart que l'école doit réduire.
Ce qu'on peut enseigner EXPLICITEMENT	Environ **10 mots par semaine**, travaillés en séries de 6 à 10 sur plusieurs jours (Beck, McKeown & Kucan) ; en maternelle, le dispositif Apprentilangue tient sur **2 mots par jour**. Soit un ordre de grandeur de **250 à 350 mots par an**.
Le nombre de rencontres nécessaires	Un mot doit être rencontré une dizaine de fois, dans des contextes variés, et être entendu, dit, lu et écrit — d'où la nécessité des réactivations espacées.
Notre cadrage (proposition à valider par niveau)	**2 à 3 corpus par période, de 15 à 25 mots chacun** — soit 40 à 60 mots enseignés explicitement par période, environ 250 par an. Chaque corpus se travaille sur 2 à 3 semaines, puis se rebrasse. Au cycle 1, c'est la quantification du programme (2 à 3 corpus par période).

Attention à ne pas confondre : le corpus (15 à 25 mots) est ce qu'on enseigne ; l'échantillon testé en T0/T1 (10 mots tirés du corpus) est ce qu'on mesure. On ne teste pas tout — on sonde.

Niv.	Corpus et volume	Thèmes possibles	Ce que les programmes attendent
PS	2 à 3 corpus par période (programme de cycle 1) · 10 à 15 mots par corpus, travaillés à l'oral	Le vécu immédiat : la classe et ses objets, le corps et l'hygiène, la famille, les vêtements, les aliments de la cantine, les animaux familiers, les coins-jeux	Le mot s'apprend À L'ORAL, en situation, par la répétition et le jeu ; l'adulte reformule et enrichit. Premiers tris très simples (les animaux / ce qui se mange).

Niv.	Corpus et volume	Thèmes possibles	Ce que les programmes attendent
MS	2 à 3 corpus par période · 12 à 18 mots par corpus	Le vécu élargi : la cour et les jeux, la cuisine, le jardin et les saisons, les contes classiques, les sorties, les métiers proches (maître, docteur, boulanger)	Catégorisation guidée, imagiers et boîtes à mots en autonomie, premiers contraires et familles à l'oral. Le langage d'ÉVOCATION se développe : parler de ce qui n'est pas là — première décontextualisation.
GS	2 à 3 corpus par période · 15 à 20 mots par corpus	Vers l'abstrait : les émotions, le temps qui passe, l'espace et le repérage, les verbes de consigne (découper, entourer, relier), les personnages des histoires, le vivant	Réutilisation exigée dans des énoncés construits ; le champ lexical apparaît ; lien avec la phonologie. Objectif : un bagage suffisant pour ENTRER dans l'écrit au CP.
CP	2 à 3 corpus par période, 15 à 20 mots — un au fil des albums, un disciplinaire	Les consignes scolaires, l'école, les albums étudiés (leurs univers), le temps (QLM), le vivant (QLM), les mots outils fréquents	Le lexique soutient la lecture : « les mots s'articulent les uns aux autres » (programme C2) — tout mot étudié est employé dans des phrases. Vigilance : le décodage ne donne accès qu'aux mots déjà connus à l'oral.
CE1	2 à 3 corpus par période, 15 à 20 mots — lecture + discipline	Les textes de lecture et leurs univers, les sentiments, la vie quotidienne élargie (la ville, les métiers), QLM (les paysages, la matière), la géométrie (premiers termes)	Familles de mots, premiers préfixes/suffixes, synonymes et contraires, catégorisations systématiques. Polysémie explicite — « source d'incompréhensions quand seul le sens premier est connu » (programme C2). Réemploi en production courte.
CE2	2 à 3 corpus par période, 18 à 25 mots, dont un disciplinaire	QLM (passé/présent, la matière, le vivant), les récits d'aventure, les sentiments et jugements, les mathématiques (mesures, géométrie), les registres (dire, crier, murmurer…)	Consolidation morphologique (dérivation, familles élargies), registres abordés, vocabulaire disciplinaire assumé. L'outil de collecte du lexique se structure et suit l'élève.
CM 1	2 à 3 corpus par période, 20 à 25 mots, dont un disciplinaire	L'histoire (Moyen Âge, grandes découvertes), les sciences (énergie, vivant), la géographie (habiter), la littérature par genre (policier, fantastique), le vocabulaire des idées (cause, conséquence, opinion)	Temps dédiés « avec des activités spécifiques, systématiques et régulières » (programme C3) : réseaux, polysémie et sens figuré, vocabulaire des disciplines enseigné comme tel, racines latines et grecques encouragées.
CM 2	2 à 3 corpus par période, 20 à 25 mots, dont un disciplinaire — en visant les vocabulaires du collège	L'histoire (Révolution, XXe siècle), les sciences et techniques, l'argumentation et l'opinion, le vocabulaire savant gréco-latin (thermo-, hydro-, -logie…), les genres littéraires	Dérivation ET composition, registres maîtrisés, abstraction croissante — préparation directe du collège, où les écarts lexicaux figurent parmi les plus élevés (IGÉSR, p. 9).

Sources : programmes 2025 des cycles 1, 2 et 3 ; rapport IGÉSR juin 2026, p. 7-10 (dont la quantification « 2 à 3 corpus par période » du cycle 1) et note 29 (citations des programmes) ; guide Eduscol « Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle ». NB : en élémentaire, les programmes n'imposent pas de nombre — le repère « 2 à 3 corpus par période, 15 à 25 mots » est la proposition de cadrage de notre école, calée sur les ordres de grandeur de la recherche (≈ 10 mots/semaine enseignés explicitement), à valider par niveau.

Support G — Les points clés du rapport IGÉSR

« Enseigner le lexique à l'école primaire », n° 24-25 047A, juin 2026 — 109 écoles observées.

Constat / notion	Ce qu'il faut retenir
Le lexique, révélateur d'inégalités (p. 8-9)	La compréhension de mots isolés est nettement moins maîtrisée que celle des phrases ; écarts de 30 points et plus en éducation prioritaire, précoces, persistants du CE1 à la 6e, cumulatifs. « Sans les mots », c'est le destin scolaire qui se joue (Bentolila : « la pénurie et le flou des mots »).
Un enseignement encore « diffus » (synthèse)	Engagement réel des enseignants mais pratiques hétérogènes, sans programmation formalisée ; les activités de mémorisation et de réemploi sont « rares, trop ponctuelles et insuffisamment installées ».
La déperdition au fil des cycles (p. 24)	152 classes observées : la mémorisation du lexique passe de 49 % des séances au cycle 1 à 25 % au cycle 2 et 9 % au cycle 3 ; le réinvestissement de 72 % à 43 %. L'inverse de ce qu'il faudrait.
Les trois étapes (p. 23)	Contextualisation → décontextualisation → recontextualisation (côté cognitif : encodage, stockage, récupération). « L'apprentissage du lexique n'a d'intérêt que si l'élève parvient à le réinvestir de manière autonome » (p. 21).
Vocabulaire passif / actif (p. 23)	On comprend beaucoup plus de mots qu'on n'en emploie ; l'objectif majeur est de faire passer les mots du stock passif au stock actif — multiples rencontres en réception ET en production.
L'étiquetage ne suffit pas (p. 20, 24)	Corolles, lotos, mémorys : une étape, pas une fin. Sans catégorisation (« donner une architecture ») ni réemploi dans des énoncés construits, pas de mémorisation durable. Organisation temporelle exigée : régularité, répétition, réactivation espacée.
Préconisations 1 à 5 (p. 3)	Double mouvement (contexte + temps dédiés, toutes disciplines) ; corpus en réseaux sémantiques et morphologiques (fréquence, mots abstraits croissants, vocabulaire disciplinaire) ; vérification renforcée de la compréhension « notamment pour les plus éloignés de la langue française » ; programmations de cycle + un outil personnel de collecte conservé toute l'école primaire ; le lexique comme axe du projet d'école.
Plurilinguisme et allophones (p. 24-25)	« L'activation des répertoires linguistiques des élèves favorise des réseaux lexicaux plus riches et plus stables » — comparer les langues, repérer les « mots voyageurs » ; le bagage de l'enfant est « un pont », pas un « écraseur » de la langue maternelle. Pour les allophones (A. Potocki) : « apprendre des mots, c'est apprendre à nommer le monde, mais aussi à éprouver et à exprimer ses émotions » — la sécurité affective conditionne la prise de parole, donc la mémorisation.

Support H — Ce que la didactique FLE/FLSco ajoute

Pour notre public : les repères de la recherche sur le vocabulaire en langue seconde.

Repère	Conséquence pour nos classes
Le seuil de couverture lexicale (Laufer ; Hu & Nation ; Schmitt)	Comprendre un texte suppose d'en connaître ~95 à 98 % des mots ; sous ce seuil, les stratégies d'inférence n'ont plus de contexte. Le pré-enseignement de quelques mots porteurs fait repasser l'élève au-dessus du seuil — il est la CONDITION des stratégies, pas leur concurrent. On ne pré-enseigne pas tout : on laisse un résidu de mots à inférer, sinon les stratégies n'ont plus d'objet.
Langue de communication ≠ langue de scolarisation (Cummins ; Verdelhan-Bourgade)	Un élève fluide dans la cour peut être démuni devant « justifie ta réponse » : la langue sociale s'acquiert en 1 à 2 ans, la langue scolaire (abstraite, décontextualisée) en 5 à 7 ans. Ne jamais juger le lexique scolaire à l'aisance orale — c'est le cœur du FLSco.
Le nombre de rencontres (Nation ; Webb)	En langue seconde, il faut de l'ordre de 8 à 12 rencontres d'un mot, en réception et en production, pour l'acquérir durablement. Une seule « leçon de mots » ne suffit jamais : réactivations espacées et réemploi imposé.
L'équilibre des quatre volets (Nation)	Input compréhensible (écouter, lire) + output (parler, écrire) + étude explicite de la langue + travail de fluence. Nos corpus, jeux, réemplois et la Ruche couvrent les quatre.
Les langues premières comme ressources (recherche plurilingue ; IGÉSR p. 24-25)	Cognats et mots voyageurs (français-anglais-arabe), comparaisons entre langues : activer le répertoire de l'élève construit des réseaux plus riches et valorise son identité — levier d'engagement autant que d'apprentissage.
La banque de mots (vocabulaire.notre-sac-a-dos.net)	L'outil qui rend tout cela faisable : corpus de période du niveau, fiches enrichies (sens en contexte, familles, traductions, illustrations), pré-enseignement FLSco outillé, réactivations — et la réponse à la préconisation 4 du rapport (l'outil de collecte).

Références : IGÉSR juin 2026 · Hu & Nation (2000) · Schmitt, Jiang & Grabe (2011) · Nation, Learning Vocabulary in Another Language (2013) · Webb (2007) · Cummins (BICS/CALP) · Verdelhan-Bourgade, Le français de scolarisation (2002) · Diamond (2013) · Dehaene, Apprenons à apprendre (2018) · Piaget (1977).

Support I — La démarche dans votre niveau

Pour la phase 5 de chaque créneau — à discuter avec l'enseignante FLSco.

Niveau	La démarche adaptée
CP	Le lexique s'apprend d'abord À L'ORAL, adossé aux albums et au vécu de classe. Corpus : mots des albums de P1 et du quotidien scolaire (consignes comprises). Pré-enseignement FLSco AVANT la lecture offerte. Jeux : imagier, loto, memory, boîte à mots, devinettes. Mémorisation : rituel quotidien du mot (deviner, mimer, réemployer à l'oral).
CE1	Corpus tirés des textes de lecture et des consignes. Catégorisation simple, premières familles. Mur de mots ou carnet illustré. Jeux : appariement, intrus, mime. Réactivation hebdomadaire des corpus précédents. Réemploi guidé dans une phrase écrite ou dictée à l'adulte.
CE2	On outille la MORPHOLOGIE : préfixes et suffixes fréquents, familles, fleur lexicale. Corpus mêlant lecture et vocabulaire disciplinaire. Jeux : tri par familles, mistigri des dérivés, devinettes définitionnelles. Réemploi imposé en production courte (deux mots du corpus minimum).
CM1	On entre dans les RÉSEAUX : champs lexicaux, polysémie, registres. Corpus disciplinaires assumés. Jeux : Taboo du corpus, catégorisations croisées, chasse à la polysémie. Carnet de lexique organisé en réseaux — pas en listes. Stratégies d'inférence enseignées explicitement sur les mots NON pré-enseignés.
CM2	La démarche complète, en préparation de la 6e : corpus disciplinaires, stratégies explicites (contexte, morphologie, langues connues — cf. la séquence de rentrée de l'équipe), pré-enseignement FLSco pour les allophones, réemploi imposé avec grille, banque de mots alimentée par la classe, auto-interrogation en binômes (format Ruche).

Dans tous les niveaux, la même colonne vertébrale : corpus raisonné de période (15 à 25 mots) → pré-enseignement pour ceux qui en ont besoin → rencontre en contexte + stratégies → jeux de récupération → réactivation espacée → réemploi. Et la même mesure : T0 au lancement, T1 avant la Toussaint. On ne demande à personne d'y croire : on propose de mesurer.

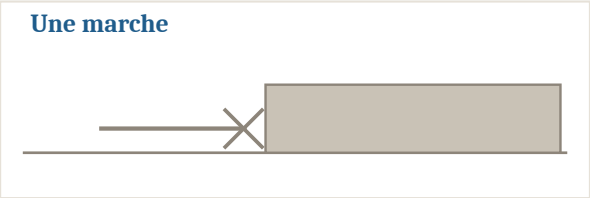
Support J — La conception universelle des apprentissages

À distribuer dans tous les niveaux, en ouverture de la séance 1 · une minute pour la définition, deux pour l'image.

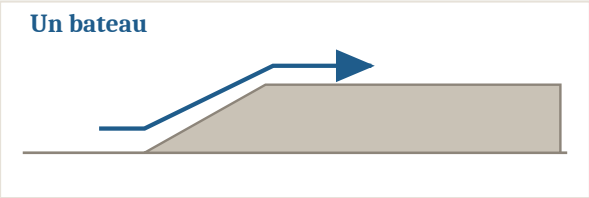
> **En une phrase :** ce qui est **indispensable à certains** est **utile à tous**. On ne conçoit pas la séance pour l'élève moyen, quitte à rattraper ensuite ceux qui décrochent — on la conçoit d'emblée pour la diversité réelle de la classe.

La phrase à dire, en formation comme aux parents : « Tout ce qu'on met en place pour nos élèves allophones, on le met en place pour toute la classe. Ce n'est pas du travail en plus pour quelques-uns : c'est une autre façon de concevoir la séance, dont tout le monde profite. » C'est aussi ce que demande le référentiel du LIB, à la compétence C4 — prendre en compte la diversité des élèves.

L'image qui la fait comprendre : le bateau de trottoir



Conçu pour un fauteuil roulant.



Emprunté par tous : poussettes, valises, livreurs, vélos d'enfant.

Creusé pour les fauteuils roulants, il sert aux poussettes, aux valises, aux livreurs, aux enfants à vélo. Personne n'a réclamé qu'on garde « aussi » une marche. Même chose pour le sous-titrage, inventé pour les personnes sourdes et que nous lisons tous dans le métro : **l'aménagement conçu pour la contrainte la plus forte profite à tout le monde**.

Les trois principes, traduits en gestes de lexique

Le principe	Ce que ça donne sur un corpus de mots
Plusieurs façons de **comprendre** l'information	Le mot est dit, écrit, illustré, traduit dans la langue première, mis en scène, comparé à un autre mot. Aucun élève ne dépend d'un seul canal pour accéder au sens.
Plusieurs façons de **montrer ce qu'on a appris**	On peut le dire, l'écrire, le dessiner, le trier, l'employer dans une phrase, le retrouver dans un jeu. Le test n'est pas la seule preuve d'un mot appris.
Plusieurs façons de **s'engager**	Le jeu, le défi contre soi-même, le binôme, la collection personnelle, l'utilité visible du mot dans la séance qui suit.

Dans votre niveau, concrètement

Niv.	Le geste de conception universelle, cette période
CP	Chaque mot est donné avec une image et entendu avant d'être lu : celui qui ne décode pas encore accède au sens comme les autres.
CE1	Le corpus existe en trois formats : affiche, boîte à mots individuelle, jeu. Chacun y revient par où il peut.
CE2	Toute consigne lexicale est donnée à l'oral ET écrite ; la réponse peut être un tri, un dessin ou une phrase.
CM1	Le corpus disciplinaire est affiché avec images et traductions ; le réemploi est demandé à l'oral avant l'écrit.
CM2	Chacun choisit la forme de sa trace ; le lexique de la séquence reste affiché en permanence.

La question à poser à l'équipe : que gardent les élèves de leur lexique ?

Une décision d'école, pas de niveau — à instruire en formation, à trancher en conseil des maîtres.

Ce que demande le rapport (préconisation 4) : « munir chaque élève d'un outil personnel de collecte du lexique **qu'il conserve tout au long de l'école primaire** ». La formule est exigeante — elle n'appelle pas un cahier par an, mais un outil qui SUIT l'élève.
Pourquoi c'est la question décisive : sans outil qui traverse les années, chaque rentrée efface la précédente. C'est exactement ce que mesure le rapport quand il constate que la mémorisation du lexique passe de 49 % des séances au cycle 1 à 9 % au cycle 3 : les mots ne sont pas perdus par les élèves, ils sont perdus par le système. Un corpus de période sans support de conservation, c'est un travail qui s'évapore à la Toussaint.

Les sept questions à trancher

Question	Options et points de vigilance
1. Quelle **forme** ?	Carnet dédié · cahier d'écrivain avec une partie lexique · porte-vues · boîte à mots (maternelle et CP) · outil numérique (banque de mots, accessible par QR code). *Le plus probable : une trace papier personnelle ET un réservoir numérique de classe. Le papier appartient à l'élève ; le numérique se transmet sans se perdre.*
2. Comment est-il **organisé** ?	Par ordre alphabétique · par période · par champ lexical · par discipline. *Vigilance : l'ordre alphabétique est le plus tentant et le moins efficace — le rapport insiste sur le RÉSEAU (champs lexicaux, familles). Organiser par réseaux, avec un index alphabétique si besoin.*
3. Qu'y met-on **pour chaque mot** ?	Le mot seul ? le mot + une définition ? + un dessin ? + une phrase d'exemple produite par l'élève ? + la traduction ? *Le minimum utile : le mot, une phrase où il est employé, et un indice visuel. La phrase produite par l'élève vaut mieux qu'une définition recopiée.*
4. **Qui** l'alimente et **quand** ?	L'enseignant colle-t-il des étiquettes ? l'élève écrit-il ? à quel moment de la séance ? *Un outil que l'élève n'écrit pas lui-même n'est pas le sien. Prévoir un temps court et rituel.*
5. **Quand s'en sert-on** ?	En production d'écrit (contrainte de réemploi) · en révision avant un test · en autonomie · lors des réactivations espacées. *Un outil qui ne sert jamais devient un objet mort : c'est le constat du rapport sur les affichages « statiques et peu réactivés ».*
6. Que **devient-il en fin d'année** ?	Il part avec l'élève ? il monte au niveau suivant ? l'enseignant suivant le consulte-t-il ? *C'est LE point qui fait la différence entre un cahier annuel et l'outil demandé par le rapport. À trancher en conseil des maîtres, pas en niveau.*
7. Et pour les élèves **allophones** ?	Traductions dans la langue première ? illustrations systématiques ? le même outil que les autres, ou un outil enrichi ? *Le même outil, enrichi — pour ne pas stigmatiser, et parce que l'illustration et la traduction profitent à tous (conception universelle).*

Comment poser la question en formation : en fin de séance 2, cinq minutes, sans chercher à conclure. « Vos élèves auront travaillé 40 à 60 mots cette période. Dans deux ans, qu'en restera-t-il de visible ? Où sont les mots de la période 1 en juin ? » Recueillir ce que chaque niveau fait déjà — beaucoup ont un support qui s'ignore — et remonter la synthèse au conseil des maîtres. **La décision est d'école : c'est la continuité du CP au CM2 qui est en jeu, et au-delà, la liaison avec la maternelle et avec la 6e.**

Un indicateur en découle directement (ensemble « évolution des pratiques ») : *existence d'un outil de collecte du lexique chez les élèves, et son utilisation effective* — observable en une minute lors d'une visite.

Mesurer les progrès sans rien ajouter : le protocole des tests espacés

Le principe qui rend la mesure indolore : **le test EST la réactivation** (effet-test — se tester consolide plus que revoir). Les mini-tests espacés ne s'ajoutent donc pas à l'apprentissage : ils SONT l'apprentissage. Cinq minutes en rituel, en binômes façon Ruche (l'un interroge avec la liste, l'autre répond, on échange), auto-corrigés, jamais ramassés.

Quand	Quoi	Qui garde la trace
Jour 0 — T0	Un échantillon de 10 mots du corpus : « peux-tu expliquer ce mot ? l'employer dans une phrase ? » Score sur 10, à l'oral pour les petits, à l'écrit à partir du CE1.	L'élève note son score sur SA fiche de suivi (une ligne de cases, une courbe). L'enseignant ne relève que le score moyen de classe.
J+2 puis J+7	Mini-test de réactivation en rituel (5 min, binômes) : mêmes mots, ordre mélangé, nouveaux exemples demandés.	L'élève ajoute un point à sa courbe. C'est sa progression qu'il regarde — jamais celle du voisin.
J+21 (environ)	Réactivation espacée : les mots reviennent mélangés à ceux du corpus suivant (le rebrassage), et dans une production imposée (deux mots du corpus dans le texte).	Même fiche. Les mots ratés deux fois sont entourés : cibles du pré-enseignement FLSco.
Semaine 6 — T1	Reprise du format exact de T0. Comparaison T0/T1 par l'élève, puis score moyen de classe comparé en conseil de niveau, avant la Toussaint.	Le niveau apporte deux nombres au conseil : moyenne T0, moyenne T1. C'est tout le tableau de bord qu'il faut.

Le calendrier J0 / J+2 / J+7 / J+21 / semaine 6 suit la courbe de l'oubli : chaque reprise arrive juste avant que le mot s'efface, ce qui est le moment le plus rentable pour la mémoire. Et l'élève voit sa propre courbe monter — la motivation la plus sûre qui soit.

Sources du dossier

Tout ce qui est affirmé dans ces pages vient de l'une de ces références.

Textes officiels et rapports institutionnels

Référence	Ce qu'on en tire ici
IGÉSR, **Enseigner le lexique à l'école primaire**, n° 24-25 047A, juin 2026 (F. Imokrane et F. Poli, 16 inspecteurs généraux ; 109 écoles, 26 académies)	Support G en entier. Constats d'inégalités (p. 8-9) ; les trois étapes contextualisation / décontextualisation / recontextualisation (p. 23) ; vocabulaire passif et actif (p. 23) ; la déperdition 49 % → 25 % → 9 % au fil des cycles (p. 24, 152 classes observées) ; l'étiquetage insuffisant (p. 20) ; plurilinguisme et « mots voyageurs », citation d'A. Potocki (p. 24-25) ; les dix préconisations (p. 3), dont la définition du corpus raisonné (préconisation 2) et l'outil personnel de collecte (préconisation 4).
Programmes 2025 des cycles 1, 2 et 3 (rubriques « vocabulaire »)	Support F : attendus par niveau, quantification « 2 à 3 corpus par période » au cycle 1, citations sur l'articulation des mots entre eux (C2) et sur les temps dédiés « spécifiques, systématiques et régulières » (C3).
Guides **Eduscol** : Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle (2020) ; La grammaire du français, terminologie (2021) ; du CP à la 6e (2022)	Support F (progressivité maternelle) ; les trois étapes cognitives encodage / stockage / récupération.
CSEN, Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations, septembre 2023	Fondements du travail lexical précoce (cité par le rapport IGÉSR).
Programmes de mathématiques 2025, cycle 2 (annexe 4)	Cibles de fluence de calcul (9, 12, 15 résultats en 3 minutes) — utilisées dans le volet La Ruche, hors de ce dossier.

Recherche : lexique, langue seconde, FLSco

Référence	Ce qu'on en tire ici
Laufer, B. (1989), What percentage of text-lexis is essential for comprehension ?	Le seuil historique de 95 % de couverture lexicale (support A bis).
Hu, M. & Nation, P. (2000), Unknown vocabulary density and reading comprehension, *Reading in a Foreign Language*, 13(1)	Le protocole des mots remplacés (repris pour la démonstration du support A bis) et le seuil de 98 % pour une compréhension autonome.
Schmitt, N., Jiang, X. & Grabe, W. (2011), The percentage of words known in a text and reading comprehension, *Modern Language Journal*, 95	Relation continue plutôt que seuil magique : 95 % minimum, 98 % cible (support A bis).
Laufer, B. & Ravenhorst-Kalovski, G. (2010), Lexical threshold revisited, *Reading in a Foreign Language* 22(1)	Support A bis : les DEUX seuils — 95 % (≈ 4 000-5 000 familles de mots) pour une lecture guidée, 98 % (≈ 8 000 familles) pour une lecture autonome. 745 participants : l'étude la plus solide en effectif.

Référence	Ce qu'on en tire ici
Webb, S. (revue), Research investigating lexical coverage and comprehension	Support A bis : les limites de cette littérature — trois études seulement testent directement la compréhension en lecture ; 100 % de couverture ne garantit pas la compréhension.
Beck, I., McKeown, M. & Kucan, L., *Bringing Words to Life* — robust vocabulary instruction	Support F : l'ordre de grandeur de l'enseignement explicite (≈ 10 mots par semaine, en séries de 6 à 10 travaillées sur plusieurs jours) et la notion de mots de « niveau 2 ».
Apprentilangue — « deux mots par jour » (expérimentation en Bretagne, 5 années)	Support F : la faisabilité d'un rythme soutenu en maternelle et ses effets mesurés sur l'entrée en lecture et la compréhension orale.
Nation, P. (2006 ; 2013), How large a vocabulary is needed for reading and listening ? ; *Learning Vocabulary in Another Language*	Support H : le nombre de rencontres nécessaires, l'équilibre des quatre volets (input, output, étude de la langue, fluence).
Webb, S. (2007), The effects of repetition on vocabulary knowledge	Support H : de l'ordre de 8 à 12 rencontres pour acquérir durablement un mot en langue seconde.
Cummins, J., distinction BICS / CALP	Support H : langue de communication (1-2 ans) ≠ langue de scolarisation (5-7 ans) — ne pas juger le lexique scolaire à l'aisance orale.
Verdelhan-Bourgade, M. (2002), *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, PUF	Support H : le cadre théorique du FLSco lui-même.
Florin, A. (2020), *Le développement du langage*, Dunod ; **Bentolila, A.** (2007), rapport sur l'acquisition du vocabulaire	Support G : « explosion lexicale » précoce ; « la pénurie et le flou des mots » (cités par le rapport IGÉSR).
Simonin, M.-C. (2024, Lille) ; **Auger, N.** (Montpellier)	Support G/H : rôle de la langue première, approches plurilingues (cités par le rapport IGÉSR, note 32).

Sources du dossier (suite)

Sciences cognitives et texte support

Référence	Ce qu'on en tire ici
Diamond, A. (2013), Executive Functions, *Annual Review of Psychology*, 64	Support C : le modèle en trois composantes — inhibition, mémoire de travail, flexibilité cognitive ; leur maturation prolongée.
Sweller, J., théorie de la charge cognitive ; **Baddeley, A.**, mémoire de travail	Supports C et E : les ressources limitées, le coût de la double tâche, l'automatisation qui libère la mémoire de travail.
Dehaene, S. (2018), *Apprenons à apprendre / Apprendre !*, Odile Jacob	Les quatre piliers de l'apprentissage : attention, engagement actif, retour d'erreur, consolidation — fil conducteur des deux séances.
Roediger, H. & Karpicke, J. (2006), Test-enhanced learning	L'effet-test : se tester consolide plus que revoir — fondement du protocole des tests espacés (dernière page des supports).
Ebbinghaus, H., courbe de l'oubli ; recherches sur la répétition espacée	Le calendrier J0 / J+2 / J+7 / J+21 / semaine 6.
Ashcraft, M., anxiété mathématique et mémoire de travail	Support C et volet Ruche : l'anxiété consomme les ressources exécutives au moment même où elles sont nécessaires.
Piaget, J. (1977), *Recherches sur l'abstraction réfléchissante*, PUF	Terminologie du texte du support A. Le texte lui-même est une **synthèse rédigée pour la formation** dans cette terminologie — ce n'est pas une citation de Piaget.
Texte du support E (contrôle exécutif)	Également rédigé pour la formation, à partir du modèle de Diamond et de la littérature sur la charge cognitive — aucun emprunt textuel.

Une note d'honnêteté à assumer devant l'équipe : la recherche sur le seuil de couverture lexicale a été conduite principalement sur des apprenants de langue seconde, adultes et adolescents. Sa transposition à nos élèves d'élémentaire est solide (une réplication en école élémentaire existe, Reading and Writing, 2022) mais les chiffres exacts sont des ordres de grandeur, pas des normes. Ce qu'il faut en retenir n'est pas « 95,0 % » : c'est que la compréhension s'effondre brutalement en dessous d'un seuil, et que quelques mots pré-enseignés suffisent à le franchir.

Ce qui a servi à construire ce dispositif

Inventaire complet : documents, guides, applications et ressources mobilisés.

Textes officiels et rapports

Document	Usage
IGÉSR — Enseigner le lexique à l'école primaire, n° 24-25 047A, juin 2026 (rapport complet, 96 p. ; F. Imokrane et F. Poli, 16 inspecteurs généraux ; 109 écoles, 44 départements, 26 académies) education.gouv.fr → igesr/enseigner-le-lexique-l-ecole-primaire-505410 · PDF : enseigner-le-lexique-l-ecole-primaire-519657.pdf	**Le document de référence du dispositif.** Colonne vertébrale théorique : support G en entier, définition du corpus raisonné (préconisation 2), les trois étapes (p. 23), les chiffres de la déperdition (p. 24), le plurilinguisme et les allophones (p. 24-25), les dix préconisations (p. 3). *À mettre à disposition de l'équipe : la synthèse et la liste des préconisations (p. 1 à 3) suffisent pour une première lecture.*
Programmes 2025 des cycles 1, 2 et 3 — rubriques « vocabulaire »	Support F : les attendus de la PS au CM2, la quantification des corpus au cycle 1, les citations sur les temps dédiés.
Programme de mathématiques 2025, cycle 2 (annexe 4)	Cibles de fluence de calcul — volet La Ruche.
Circulaire de rentrée 2026-2027 « Instruire et protéger » ; Plan langue française de la zone Moyen-Orient ; note de service pédagogique n° 1 du 20/08/2026	Ancrage institutionnel : priorité « maîtrise du langage », cohérence avec le pilotage de zone.
Projet d'établissement du LIB et contrat d'objectifs (DPGS)	Ancrage local ; formulation des indicateurs.
Référentiel professionnel « Mission professeur des écoles LIB V4 » (Balzac, 2026) — 14 compétences communes + 5 propres, adossé au BOEN n° 30 du 25 juillet 2013	Le croisement des compétences visées (P2, C4, C3, C14 en cible ; P1, P3, P5, C10, C9, C7, C12 mobilisées) et la formulation des indicateurs d'évolution des pratiques. Intégré au tableau de bord du conseiller pédagogique (écran Référentiel, échelle 1 à 4, avec distinction autoévaluation / regard CPéda / analyse partagée).

Guides Eduscol

Guide	Ce qu'on y puise
Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle (2020) eduscol.education.fr → guide-pour-enseigner-le-vocabulaire-l-ecole-maternelle-67695.pdf	Les trois étapes cognitives — encodage, stockage, récupération ; la progressivité PS-MS-GS du support F ; les formats de jeux lexicaux (imagier, loto, memory, boîte à mots) repris dans l'adaptation par niveau.
Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP (et au CE1)	L'articulation décodage / compréhension ; la vigilance rappelée au CP : le décodage ne donne accès qu'aux mots déjà connus à l'oral.
La grammaire du français — terminologie grammaticale (2021)	La terminologie employée dans les supports (nature, fonction, dérivation, famille de mots, champ lexical) — pour parler la même langue d'un niveau à l'autre.
La grammaire du français du CP à la 6e (2022)	La progressivité morphologique du CE2 au CM2 : préfixes, suffixes, dérivation et composition, éléments latins et grecs.

Guide	Ce qu'on y puise
Pour enseigner la lecture et l'écriture au cycle 2 / au cycle 3 — guides « rouges »	Stratégies de compréhension, enseignement explicite, place du lexique dans la compréhension de textes.
CSEN — Comment faciliter l'acquisition du vocabulaire à l'école maternelle ? Synthèse de la recherche et recommandations (septembre 2023)	Fondements de l'enseignement précoce du lexique ; cité par le rapport IGÉSR.

Tous les guides Eduscol sont téléchargeables gratuitement sur eduscol.education.fr (rubriques « Ressources d'accompagnement »). Ils sont les documents de référence cités par le rapport de l'inspection générale lui-même.

Ce qui a servi à construire ce dispositif (suite)

Documents de l'école et ressources de terrain

Ressource	Usage
Séquence de français de rentrée CM2 (équipe CM2, septembre 2026) : « Le voyage de Tom », fiches outils, texte de fluence numéroté	L'exemple vécu de l'école : stratégies lexicales explicites en contexte, dont les rapprochements avec l'anglais et l'arabe. Point de départ de la première intervention FLSco.
Scénario « Les trois clés d'or de Prague » (Peter Sís), CM2 — textes en quatre versions, imagiers, activités de vocabulaire et de compréhension, outils EDL, enregistrements, vidéos (archives de préparation, lycée français de Hong Kong)	L'accroche : un scénario abouti qui montre l'horizon de la démarche. Diffusé aux élèves via un espace en ligne de type Genially.
Évaluations nationales CP → CM2 (PERSAÉ) et repères DEPP	Objectivation des besoins lexicaux ; indicateur « effets sur les élèves » (compréhension de mots, septembre → janvier).
Calendrier scolaire 2026-2027 du LIB, emplois du temps des 28 classes, créneaux de réunion et de formation par niveau	Le calendrier de mise en œuvre : dates, heures et groupes.
Progression FLSco en syntaxe par paliers allophones P1→P3 (construite le 02/09/2026)	Le prolongement du dispositif côté FLSco ; chantier parallèle des enseignantes.

Applications et outils

Outil	Rôle dans le dispositif
vocabulaire.notre-sac-a-dos.net — banque de mots, séries, corpus par période et niveau, imagiers, flashcards, activités (Memory, QCM…), champs lexicaux, bibliothèque partagée	L'outil central : il rend la démarche tenable et répond à la préconisation 4 (outil de collecte). Première application déployée du projet FLSco.
notre-sac-a-dos.net/FLSco/demarches/fluence_ruche.html — méthode La Ruche	Le volet fluence (lecture et calcul) : format des binômes repris pour l'auto-interrogation lexicale et les tests espacés.
tb-peda.notre-sac-a-dos.net — tableau de bord du conseiller pédagogique	Pilotage : préparation et bilan des séances, suivi des enseignants, indicateurs de déploiement.
Genially (espace de diffusion en ligne)	Modèle de porte d'entrée unique vers les ressources d'une séquence — usage démontré par le scénario de l'accroche.
Générateurs d'activités imprimables et en ligne (flashcards, quiz, appariements, phrases à compléter)	Production rapide des supports de récupération active — aujourd'hui intégrée à l'application vocabulaire.
Assistant IA (Claude)	Aide à la conception : recherche et vérification des références, rédaction des textes supports, mise en forme du dossier. Les choix pédagogiques, le dispositif et les décisions restent ceux du conseiller pédagogique.

> *Des mots pour comprendre les textes, des textes pour apprendre les mots, et du temps pour qu'ils restent.*