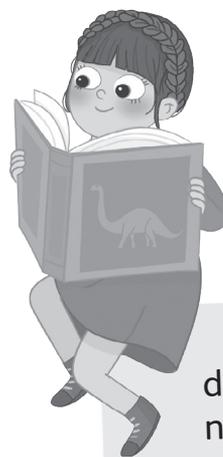


Grammaire • Conjugaison • Orthographe • Vocabulaire

Extrait

Guide pédagogique



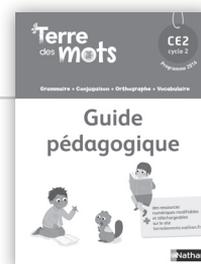
+ des ressources
numériques modifiables
et téléchargeables
sur le site
terredesmots.nathan.fr

Sommaire de l'extrait

Avant-propos	p. 3
Proposition de programmation annuelle	p. 4
La progression par domaine	p. 6
La démarche des unités	p. 7
La démarche des révisions	p. 10
La démarche des évaluations	p. 11

Exemples de mise en œuvre du manuel

GRAMMAIRE	6	Comment peut-on compléter le verbe dans une phrase ?	p. 12
ORTHOGRAPHE	3	Quand écrire <i>est</i> ? Quand écrire <i>sont</i> ?	p. 15
CONJUGAISON	3	Comment classer les verbes par leur infinitif ?	p. 17
VOCABULAIRE	8	Comment savoir si l'on doit dire <i>bonjour</i> ou <i>salut</i> ?	p. 20
	Révision 3	L'utilisation des mots et le sens des mots en contexte	p. 23



Exemples de fiches du fichier à photocopier

GRAMMAIRE	Parcours Soutien de l'unité 1	p. 25
CONJUGAISON	Fiche évaluation 0 (début d'année)	p. 27
VOCABULAIRE	Fiche évaluation Période 3	p. 28



Exemple de ressources du site compagnon

ORTHOGRAPHE	Dictée accompagnée de l'unité 3	p. 30
--------------------	---------------------------------------	-------



Donner du sens aux mécanismes de la langue

- Au **cycle 2**, les élèves apprennent progressivement à pratiquer des observations, à entrer dans des réflexions organisées sur le fonctionnement de la langue pour commencer à acquérir les notions fondamentales dans le domaine de l'étude de la langue.
- On ne doit jamais séparer l'étude des mécanismes de la langue du sens que chacun d'eux produit car à quoi bon décrire des mécanismes si l'on ne sait pas à quoi ils servent ? Comment un élève pourrait-il prendre goût à l'analyse grammaticale ou lexicale s'il ne voit pas ce que chaque changement dans l'organisation d'une phrase induit en termes de représentation ? Un élève comprendra ce qu'est un adjectif si, devant ses yeux, la couleur d'un objet change avec le changement d'adjectif ; il comprendra ce qu'est un verbe si, dans la représentation qu'il se fait d'une phrase, un acteur modifie son comportement lorsque le verbe est modifié.
- **La langue est au service du sens.** Lorsque la langue change, le monde change ; lorsque le monde change, la langue change. N'ayons pas peur du sens ! N'enseignons pas l'orthographe, le vocabulaire, la grammaire ou la conjugaison de manière strictement formelle : faisons savoir à nos élèves que la langue, c'est d'abord ce plaisir de partager avec l'Autre une vision singulière du monde. Montrons-leur que les règles et les conventions leur donnent ce pouvoir magique de construire. Si nous les enfermons dans une conception purement mécanique de la langue, ils se hâteront, dès l'exercice terminé, d'effacer de leur mémoire ces procédures d'analyse et d'identification privées de sens et ils laisseront l'aléatoire remplacer la réflexion.
- Disons-le clairement : il faut établir une **programmation précise et rigoureuse** dans l'apprentissage de la grammaire, de la conjugaison, de l'orthographe et du vocabulaire. Faire l'étude réfléchie de la langue répond à une logique interne qui permet de décrire le système en allant du plus simple au plus complexe et du plus fréquent au plus rare.
- Attention ! Ce n'est pas parce que nous préconisons de respecter une programmation logique des « leçons de langue » qu'il faudrait pour autant repousser le choix pédagogique de l'**observation**, de la **manipulation** et de la **réflexion**. Il faut certes que les élèves apprennent, mais il faut aussi qu'ils découvrent. Dans le cadre d'une progression soigneusement définie, chaque leçon doit ainsi s'articuler sur l'observation de situations choisies de façon à permettre à l'élève de découvrir le fait linguistique que l'on a décidé d'étudier.
- Dans **Terre des mots**, les pratiques de l'oral sont privilégiées : les élèves observent un fait de langue à partir d'un support documentaire ou littéraire. Ils échangent et confrontent leurs propositions à partir des questions posées, effectuent des tris ou des transformations sur des mots et des phrases afin d'en découvrir l'organisation et le sens. Ils posent les constats et les explications qui constituent une première étape d'analyse. Les conclusions seront ensuite élaborées, retenues et mises en œuvre dans des exercices, puis réinvesties en production d'écrit.

Alain Bentolila

Introduction générale

Proposition de programmation annuelle

Cette programmation est une **proposition** que l'enseignant(e) adaptera en fonction des besoins de ses élèves. En début d'année, il ou elle devra prévoir un temps dédié à l'**introduction des domaines** (pages « Qu'est-ce que... ? ») et à l'**évaluation 0** de chaque domaine. Puis au fil de l'année, l'enseignant(e) répartira selon ses besoins les **évaluations périodiques** proposées dans le fichier à photocopier (et disponibles en version modifiable sur le site terredesmots.nathan.fr).

	Période 1	Période 2
Semaines 1 et 2	<p>G Unité 1 Qu'est-ce qu'une phrase ?</p> <p>OL Unité 1 Comment écrire le son [ɛ̃] ?</p> <p>OL Unité 2 Comment écrire le son [ɛ] ?</p> <p>V Unité 1 Comment classer les mots dans l'ordre alphabétique ?</p>	<p>G Révision 1</p> <p>G Unité 5 Qu'est-ce que le verbe dans une phrase ?</p> <p>OL Unité 7 Comment écrire le son [ʒ] ?</p> <p>OL Unité 8 Comment écrire le son [g] ?</p> <p>C Unité 1 Comment reconnaître le passé, le présent et le futur ?</p> <p>V Révision 1</p>
Semaines 3 et 4	<p>G Unité 2 Comment former des phrases interrogatives ?</p> <p>OL Unité 3 Comment écrire le son [e] ?</p> <p>OL Révision 1</p> <p>V Unité 2 Qu'est-ce qu'un mot étiquette ?</p>	<p>OL Révision 3</p> <p>G Unité 6 Comment peut-on compléter le verbe dans une phrase ?</p> <p>OG Unité 1 Quand écrire à ? Quand écrire où ?</p> <p>C Unité 2 Pourquoi le verbe change-t-il de forme ?</p> <p>V Unité 5 Qu'est-ce qu'un mot contraire ?</p>
Semaines 5 et 6	<p>G Unité 3 Comment former des phrases négatives ?</p> <p>OL Unité 4 Quand n devient-il m ?</p> <p>OL Unité 5 Comment écrire le son [s] ?</p> <p>OL Unité 6 Comment écrire le son [z] ?</p> <p>V Unité 3 Qu'y a-t-il sur une page de dictionnaire ?</p>	<p>G Unité 7 Qu'est-ce que le sujet dans une phrase ?</p> <p>OG Unité 2 Quand écrire et ? Quand écrire ou ?</p> <p>OL Unité 9 Comment écrire le son [k] ?</p> <p>C Unité 3 Comment classer les verbes par leur infinitif ?</p> <p>V Unité 6 Qu'est-ce qu'un synonyme ?</p>
Semaine 7	<p>G Unité 4 Comment dire où ça se passe et quand ?</p> <p>OL Révision 2</p> <p>V Unité 4 Qu'est-ce qu'une famille de mots ?</p>	<p>G Unité 8 Comment utiliser les pronoms personnels sujets ?</p> <p>C Révision 1</p> <p>V Unité 13 Comment parler de la sécurité ?</p>

Remarques :

- La **conjugaison** démarre en Période 2, en même temps que l'unité de grammaire sur le verbe.
- Les unités 1 à 10 d'**orthographe lexicale** étant des unités de révision sur l'écriture des sons, l'enseignant(e) jugera bon de les faire ou non selon les besoins des élèves.
- En vocabulaire, les **unités thématiques** peuvent se répartir tout au long de l'année (en lien avec d'autres disciplines, par exemple) ou regroupées en fin d'année.

G Grammaire **OG** Orthographe grammaticale **C** Conjugaison

OL Orthographe lexicale **V** Vocabulaire

Période 3	Période 4	Période 5
<p>G Révision 2</p> <p>C Unité 4 Comment conjuguer les verbes en -er au présent ?</p> <p>OL Unité 10 Comment écrire le son [lj] ?</p> <p>OL Unité 11 Comment trouver la consonne muette à la fin d'un mot ?</p> <p>V Unité 7 Qu'est-ce qu'une expression imagée ?</p>	<p>OG Révision 1</p> <p>G Unité 11 Comment donner des précisions sur le nom ?</p> <p>C Révision 2</p> <p>V Unité 9 Comment faire quand un mot a plusieurs sens ?</p>	<p>OG Unité 10 Comment accorder au féminin dans le groupe nominal ?</p> <p>C Révision 3</p> <p>V Unité 12 Comment parler de la ville ?</p>
<p>G Unité 9 Comment reconnaître le nom et le groupe nominal ?</p> <p>C Unité 5 Comment conjuguer les verbes être et avoir au présent ?</p> <p>C Unité 6 Comment reconnaître certains verbes au présent ?</p> <p>OL Révision 4</p> <p>V Révision 2</p>	<p>G Unité 12 Quelles fonctions le nom peut-il avoir ?</p> <p>OG Unité 7 Comment accorder le verbe avec le sujet quand ils sont éloignés ?</p> <p>C Unité 7 Comment conjuguer les verbes à l'imparfait ?</p> <p>V Unité 10 Comment faire pour comprendre le sens d'un mot inconnu ?</p>	<p>OG Révision 3</p> <p>OG Unité 11 Comment écrire les noms et les adjectifs au pluriel ?</p> <p>C Unité 10 Comment conjuguer les verbes en -er au futur ?</p> <p>V Unité 15 Comment parler des sentiments ?</p>
<p>OG Unité 6 Comment accorder le verbe avec le sujet ?</p> <p>OG Unité 3 Quand écrire est ? Quand écrire sont ?</p> <p>OG Unité 4 Quand écrire a ? Quand écrire ont ?</p> <p>V Unité 8 Comment savoir si l'on doit dire bonjour ou salut ?</p>	<p>G Révision 3</p> <p>OG Révision 2</p> <p>OG Unité 8 Comment écrire au féminin les adjectifs en -d, -t, -s ?</p> <p>C Unité 8 Comment conjuguer les verbes au passé composé ?</p> <p>V Révision 3</p>	<p>OG Unité 12 Comment écrire au pluriel les noms et les adjectifs en -al ?</p> <p>OG Unité 13 Comment accorder au pluriel dans le groupe nominal ?</p> <p>C Unité 11 Comment reconnaître les autres verbes au futur ?</p> <p>V Révision 4</p>
<p>OG Unité 5 Quand écrire son ? Quand écrire ses ?</p> <p>G Unité 10 Comment utiliser les déterminants ?</p> <p>V Unité 11 Comment parler du temps qu'il fait ?</p>	<p>C Unité 9 Comment construire les verbes au passé composé ?</p> <p>OG Unité 9 Comment écrire au féminin les adjectifs en -eux, -eur, -er ?</p> <p>V Unité 14 Comment parler de la protection de la planète ?</p>	<p>OG Unité 14 Comment faire attention aux accords dans le groupe nominal ?</p> <p>OG Révision 4</p> <p>C Révision 4</p>

La progression par domaine

L'ambition de **Terre des mots** est de faire comprendre à l'élève « comment ça marche ». Pour cela, un rituel d'apprentissage est mis en place : observer la langue en œuvre dans un texte, s'exprimer oralement, manipuler, réfléchir et s'entraîner. Enfin, retenir les éléments essentiels du fait de langue étudié. Les parcours d'entraînement se terminent par une courte activité de production d'écrit qui permet de réinvestir dans un contexte différent la notion travaillée. Les règles ne sont pas une fin en soi. Elles restent un outil au service de la pratique langagière : elles n'ont d'intérêt que dans la mesure où elles sont utilisées dans des discours. L'enseignant(e) doit donc accompagner l'élève dans l'acquisition des codes de l'écrit sans négliger, en toute situation d'apprentissage, de travailler la maîtrise de la lecture et de l'écriture. On privilégie toujours l'approche du fait de langue avant de faire utiliser la terminologie.

La progression en grammaire

La grammaire n'est pas seulement un ensemble de règles à apprendre par cœur, elle conditionne la capacité des élèves à **créer du sens**. Vouloir donner à tous les élèves les atouts pour une réussite dans les apprentissages implique que l'on élabore **un parcours de découverte cohérent**. Au cours du cycle 2, les élèves doivent construire **les repères fondamentaux du système de la langue**.

Les **12 unités de grammaire** sont réparties en 3 grands ensembles :

- **unités 1 à 4** : la phrase et ses composants ;
- **unités 5 à 8** : autour du verbe (le verbe, son sujet, ses compléments) ;
- **unités 9 à 12** : autour du nom (le déterminant, l'adjectif et le complément du nom).

Il est primordial d'aborder l'analyse grammaticale par l'étude de la phrase en introduisant au CE2 la phrase interrogative et la phrase négative. Une fois cette analyse de base établie, il est important d'étudier le verbe, son sujet, ses compléments, puis autour du nom, le déterminant et les éléments qui apportent des précisions, l'adjectif et le complément du nom.

Trois **révisions** permettent tout au long de l'année de revenir en différé sur ses acquis, notion par notion, puis de les réinvestir grâce à des activités croisant plusieurs faits de langue.

La progression en orthographe grammaticale

L'orthographe nous permet de **coder et décoder une réalité par l'écrit**. En orthographe grammaticale, il s'agit d'amener l'élève de CE2 à être capable d'abandonner une approche phonologique pour s'intéresser à la forme orthographique des mots afin d'en saisir le sens. Cela passera par la reconnaissance de la classe grammaticale des mots qui lui permettra de distinguer **les homophones grammaticaux** et par **le phénomène d'accord** : entre le sujet et le verbe puis entre les composants d'un groupe nominal.

Les **12 unités d'orthographe grammaticale** sont réparties en 4 grands ensembles :

- **unités 1 à 5** : les homophones grammaticaux ;
- **unités 6 et 7** : l'accord du verbe avec son sujet ;
- **unités 8 à 10** : l'accord du nom et de l'adjectif en genre (le féminin) ;
- **unités 11 à 14** : l'accord du nom et de l'adjectif en nombre (les chaînes d'accord).

Quatre **révisions** permettent tout au long de l'année de revenir en différé sur ses acquis, notion par notion, puis de les réinvestir grâce à des activités croisant plusieurs faits de langue.

La progression en conjugaison

La progression de ce domaine a été construite selon les principes suivants.

● **Entrer dans la conjugaison par le sens** : on analyse d'abord le fonctionnement du verbe dans le discours, puis on étudie la façon de l'écrire correctement.

● **Fonder l'approche de la conjugaison sur la fréquence**. Afin de donner aux élèves les repères les plus utiles, le choix est fait de focaliser l'attention sur les grandes régularités des marques du temps et du sujet. Les dix verbes les plus fréquents dans l'usage (*être, avoir, aller, faire, dire, vouloir, pouvoir, devoir, voir, prendre*) font par ailleurs l'objet d'une attention particulière.

● **Travailler les difficultés essentielles que sont les homophonies**, au sein de chaque temps. Ce sont les points de vigilance à étudier méthodiquement.

Les **11 unités de conjugaison** sont réparties en quatre grands ensembles :

- **unités 1 à 3** : le verbe, ses variations et son infinitif ;
- **unités 4 à 6** : l'analyse du présent, ses emplois fréquents et les terminaisons ;

- **unités 7 à 9** : les emplois et les formes des temps du passé : l'imparfait et le passé composé (*être* et *avoir*) ;
- **unités 10 et 11** : les emplois et les formes du futur.

Quatre **révisions** permettent tout au long de l'année de revenir en différé sur ses acquis, notion par notion, puis de les réinvestir grâce à des activités croisant plusieurs faits de langue.

La progression en orthographe lexicale

Au niveau lexical, la compétence orthographique s'exprime dans la possibilité de faire des liens entre les unités de l'oral, les phonèmes, et les unités de l'écrit correspondantes, les graphèmes. Il s'agit donc de **maitriser le code orthographique** qui régit ces liens. Sa difficulté majeure réside dans le fait que les rapports entre l'oral et l'écrit sont complexes. Les unités d'orthographe lexicale focalisent l'attention de l'élève sur les **rapports entre phonèmes et graphèmes**. Chaque unité d'orthographe prend appui sur un texte contenant un corpus de mots relatifs à la notion abordée. Ces mots permettent à l'élève de prendre conscience d'une difficulté particulière. Ils sont réutilisés de différentes façons et travaillés dans les exercices d'entraînement du manuel.

Les **11 unités d'orthographe lexicale** sont réparties en quatre grands ensembles :

- **unités 1 à 3** : les graphies des sons [œ], [ɛ], [e] ;
- **unités 4 à 6** : le remplacement de **n** par **m** et les graphies des sons [s] et [z] ;
- **unités 7 et 8** : les graphies des sons [ʒ] et [g] ;
- **unités 9 à 11** : les graphies des sons [k], [j] et les consonnes finales muettes.

La démarche des unités

Le temps accordé à chaque séance et à chaque phase de la démarche est laissé à la libre appréciation de l'enseignant(e). Néanmoins, nous recommandons de ne pas excéder 45 minutes par séance. Des durées préconisées figureront à titre indicatif dans les mises en œuvre.

Séance 1 La découverte

Phase 1 : Observons la langue (phase sémantique, orale et collective)

Dans chaque unité, la première phase consiste en une **observation fondée sur la lecture** d'un court

Quatre **révisions** permettent tout au long de l'année de revenir en différé sur ses acquis, notion par notion, puis de les réinvestir grâce à des activités croisant plusieurs faits de langue.

La progression en vocabulaire

Il faut accompagner l'élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux ; il faut aussi l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. L'appétit du mot nouveau lui viendra d'autant mieux qu'il saura lui trouver sa juste place sur les étagères bien rangées de son stock lexical. On doit donc aider l'élève, de la maternelle au collège, à **tisser des liens sémantiques et syntaxiques entre les mots** de son vocabulaire.

Les **15 unités de vocabulaire** sont réparties en quatre grands ensembles :

- **unités 1 à 4** : le classement et la construction des mots (l'ordre alphabétique, les mots étiquettes, la page de dictionnaire, les familles de mots) ;
- **unités 5 à 7** : l'utilisation des mots (les antonymes, les synonymes, les expressions imagées) ;
- **unités 8 à 10** : le sens du mot en contexte (les niveaux de langage, la polysémie, la compréhension de mots inconnus) ;
- **unités 11 à 15** : les champs lexicaux. Le vocabulaire de cinq grands thèmes (*le temps qu'il fait, la ville, la sécurité, la protection de la planète, les sentiments*) est développé pour permettre à l'élève d'enrichir son langage écrit et oral.

Quatre **révisions** permettent tout au long de l'année de revenir en différé sur ses acquis, notion par notion, puis de les réinvestir grâce à des activités croisant plusieurs faits de langue.

récit, d'un extrait de **texte littéraire** ou d'un **texte documentaire**. Pour faciliter les échanges, il serait souhaitable que le texte soit disponible individuellement (sur le manuel) et collectivement : sur le tableau, une affiche, en vidéoprojection ou sur TBI.

Ce temps de lecture et d'observation est d'abord individuel. L'observation conduit ensuite à des échanges **collectifs, toujours oraux**.

La situation initiale est **le support de questionnement des élèves** ; à partir des questions sous le texte, les élèves commencent par expliquer ce qu'ils comprennent et amorcent le repérage du fait de langue,

objet de l'unité. Dans cette phase 1, l'enseignant(e) s'en tient à des questions ouvertes qui s'appuient très progressivement sur la terminologie linguistique (verbes, pronoms...). Il ou elle écoute, reformule, aide à la compréhension des éléments importants du texte et écrit au tableau les propositions des élèves sans les valider. Notons que ce moment est particulièrement propice au développement de **compétences langagières à l'oral** : les élèves sont invités à décrire, raconter, expliquer, argumenter, justifier, dialoguer, intervenir à bon escient dans le débat.

Phase 2 : Réfléchissons ensemble (phase de découverte formelle, collective)

Dans la phase 2, les élèves sont invités à approfondir et structurer progressivement leur analyse du fait de langue.

Cette phase est une **activité de recherche** qui permet aux élèves de mobiliser leurs connaissances antérieures : ils s'appuient sur ce qu'ils savent déjà ; les phrases et les questions déclenchent une réflexion sur des faits de langue perçus dans leur fonctionnement.

La démarche pédagogique est légèrement différente de celle de la phase 1 : recherche individuelle, puis échanges oraux partiellement consignés au tableau ou sur une affiche par l'enseignant(e). Ce moment permet de susciter des repérages, des comparaisons, des substitutions, des classements collectifs et oraux. L'enseignant(e) ne valide rien à ce stade. Cette posture entretient et développe le **questionnement des élèves**.

Pour être validées ou écartées, les réflexions des élèves peuvent être confrontées aux phrases, aux mots ou groupes de mots figurant dans le manuel ou proposés par les élèves en phase 1. On retient collectivement, après validation par la preuve, les premiers éléments d'apprentissage ; il s'agit ici de commencer à identifier le fait de langue, puis, progressivement, d'introduire la terminologie linguistique qui lui correspond.

Outre sa dimension pratique (préparation de la séance 2), cette phase est essentielle sur le plan didactique : elle prépare la **structuration d'un savoir institutionnalisé**.

En fin de séance (phase 3), les élèves doivent être en mesure d'amorcer l'identification des éléments essentiels du fait de langue découvert ou approfondi.

Les remarques notées par l'enseignant(e) au fur et à mesure de l'observation (phase 1) et de la réflexion collective (phase 2) sur le tableau ou sur une affiche

doivent permettre de formuler des éléments à retenir. Les élèves confrontent alors leurs formulations avec le « Je retiens » du manuel qui se trouve à la fin de l'unité concernée.

Phase 3 : Est-ce que j'ai compris ? (phase d'application, individuelle)

Ce moment est important : l'élève va pouvoir **appliquer immédiatement les premiers éléments identifiés**. Il s'agit de travailler le matériau de la langue en utilisant la notion étudiée.

L'objectif de cette activité est d'identifier pour chaque élève le niveau du parcours d'entraînement (1, 2 ou Soutien) qui lui sera proposé en séance 2.

Les élèves réalisent l'exercice seuls. Puis reprise collective au tableau et validation ou invalidation des réponses trouvées. Il s'agit de confronter celles-ci aux observations menées dans les phases précédentes et figurant dans le « Je retiens » de la leçon.

D'une unité à l'autre, les activités proposées invitent à des modalités de recherche diversifiées : repérer, identifier, compléter, ordonner ou classer.

Chacun(e) sait qu'il ne suffit pas de connaître une règle pour être capable de l'appliquer à bon escient. En diversifiant les situations de manipulation de la langue, nous invitons du même coup l'élève à diversifier son point de vue, pour développer en lui ou elle une compétence essentielle au transfert des connaissances : la vigilance.

Séance 2 L'entraînement différencié

Phase 1 : Mobilisation des connaissances (collectif)

Il s'agit, au cours de cette phase, de faire un **rappel collectif** des conclusions de la séance 1. Suite à ce rappel collectif, une relecture du « Je retiens » de l'unité est conseillée.

Phase 2 : Je m'entraîne (individuel)

L'activité « Est-ce que j'ai compris ? », à la fin de la séance précédente, a permis à l'enseignant(e) de déterminer le parcours adapté à chaque élève. Les compétences travaillées sont explicitées dans chaque parcours. Il appartiendra à l'enseignant(e) d'évaluer la quantité et la pertinence des exercices proposés. Le premier exercice est toujours oral, ce qui facilite l'entrée de tous dans la réflexion sur le fait de langue étudié.

● **Le parcours 1** s'adresse surtout aux élèves moins à l'aise qui amorcent la construction de la notion étudiée. Il propose des exercices progressifs avec un étayage systématique : aides, exemples, phrases plus courtes, lexique plus simple, recours limité à la copie ou à l'écriture.

● **Le parcours 2** est destiné aux élèves plus à l'aise. Les exercices, également progressifs, sont un peu plus longs, ils nécessitent des stratégies plus complexes.

● Le **parcours Soutien** (ou parcours 3) proposé dans le fichier à photocopier ou disponible en version modifiable sur Internet (*terredesmots.nathan.fr*) est destiné aux élèves les plus fragiles.

Pour la mise en œuvre des exercices, plusieurs scénarios sont possibles :

● **Scénario 1** : avec une classe relativement homogène, de niveau moyen, l'enseignant(e) peut proposer à tous un mélange d'exercices du parcours 1 et du parcours 2, en s'appuyant sur la progression des compétences mobilisées : identifier, utiliser, produire.

● **Scénario 2** : avec une classe plutôt hétérogène, les trois parcours sont proposés en parallèle, selon les besoins de chacun(e). La quantité et le degré de difficulté des exercices proposés seront laissés à l'appréciation de l'enseignant(e).

Dans un souci de différenciation, il ou elle pourra également choisir les exercices à réaliser partiellement ou en entier, en autonomie, en binôme, ou avec l'aide de l'enseignant(e).

Phase 3 : Correction

Remarque : pour les élèves les plus autonomes, puis progressivement pour tous, les corrigés des exercices (parcours 1 et 2) pourront être mis à disposition. Cela permettra aux élèves de se fixer un objectif et surtout de travailler à leur rythme. Les corrigés en facsimilé des exercices sont fournis sur le site *terredesmots.nathan.fr*

La correction en classe entière, avec des élèves qui n'auront pas travaillé sur les mêmes exercices, ne présente que très peu d'intérêt. Diverses démarches sont possibles, qu'il faudra – quoi qu'il en soit – mettre en place avec une grande progressivité.

Un temps collectif sur un objet précis avec un objectif commun peut s'avérer incontournable pour les élèves. Si l'enseignant(e) veut faire de ce moment une étape essentielle dans l'apprentissage, il ou elle choisira de différencier la correction en fonction des élèves : aux uns, il ou elle peut remettre les corrigés

des exercices et assurer une aide limitée ; avec les autres, plus en difficulté, l'enseignant(e) pourra proposer un travail en binôme, avec le corrigé, en leur demandant de s'entraider pour corriger les erreurs. Ensuite, pour les erreurs non résolues, l'enseignant(e) pourra organiser des confrontations argumentées qui permettront à l'ensemble de la classe d'avancer vers des solutions validées.

Enfin, pour ceux qui ne peuvent pas travailler du tout en autonomie, l'enseignant(e) devra accompagner pas à pas un petit groupe de trois ou quatre élèves dans l'analyse des erreurs et la recherche méthodique de la réponse correcte.

Quelles que soient les modalités de correction choisies, cette étape sera l'occasion de faire analyser et expliciter les stratégies de chacun(e).

Séance 3 Le réinvestissement

Phase 1 : Je joue / J'enquête (individuel, en binômes ou en groupes)

D'une unité à l'autre, la rubrique varie. *Je joue* ou *J'enquête*, l'une comme l'autre, sont l'occasion pour l'élève de réutiliser autrement les notions abordées dans les séances précédentes. Ces situations ludiques ou de réflexion incitent à l'échange et peuvent être mises en œuvre en groupes plus ou moins importants.

● **La rubrique « Je joue »** peut être l'occasion de compléter une grille, un texte ou des phrases pour trouver un mot mystère. Le jeu peut prendre aussi la forme d'un rébus ou de devinettes, par exemple.

● **La rubrique « J'enquête »** peut être l'occasion de résoudre une énigme. Il peut s'agir également d'un court dialogue sur une question donnée. L'élève doit alors prendre position pour l'un(e) des interlocuteurs-trices, ou les deux, ou aucun(e).

Phase 2 : J'écris (collectif puis individuel)

Écrire dans toutes les disciplines, et notamment en français, est la meilleure façon d'ancrer les apprentissages liés à la maîtrise de la langue. L'activité d'écriture proposée est simple et courte : il s'agit, en s'appuyant sur la notion étudiée dans l'unité, de placer l'élève en situation de réinvestir ce qu'il a appris en séances 1 et 2 pour organiser un matériau linguistique. Afin de faciliter la réussite de tous les élèves, l'enseignant(e) prévoira une courte étape d'oral : tous les élèves participent à l'expression du matériau d'écriture, de différentes pistes... L'enseignant(e) peut les écrire au tableau. Ces pistes constituent un support dans lequel chaque élève

peut prélever ce qui l'aide au moment de la rédaction individuelle.

Le plus souvent, on demande à l'élève de concevoir et de rédiger quelques phrases, un court paragraphe, une description, un bref récit, un dialogue... La tâche est guidée, modélisée par une contextualisation,

La démarche des révisions

Dans chaque domaine, trois ou quatre révisions sont proposées : elles permettent de vérifier ou consolider les notions travaillées mais aussi de réinvestir ensemble plusieurs faits de langue étudiés dans les unités précédentes et/ou les autres domaines.

● Pourquoi ces révisions ?

Tout au long du cycle, l'acquisition et l'étude de faits de langue doivent se faire en contexte, pour développer la compréhension des élèves en lecture et en écriture, mais aussi hors contexte, lors des séances spécifiques d'étude de la langue. Tous les constats montrent que beaucoup d'élèves sont parfaitement capables d'assimiler des règles d'orthographe ou de grammaire, d'apprendre par cœur les terminaisons des verbes en conjugaison... Mais ces mêmes élèves, en situation de production, peinent à mobiliser à bon escient leurs connaissances multiples. Il est donc essentiel, d'une part, de placer les élèves dans d'authentiques situations de communication écrite ou orale dans toutes les disciplines et, d'autre part, de **mobiliser en différé toutes les connaissances intégrées** dans les semaines précédentes. Les révisions visent plus précisément le second objectif.

● Quels sont les objectifs des révisions ?

La révision n'est pas un moment d'évaluation (à propos de l'évaluation, voir page suivante). C'est un moment qui approfondit l'apprentissage.

Dans **Terre des mots**, chaque révision répond essentiellement à deux objectifs vis-à-vis de l'élève :

- réinvestir en différé les notions apprises dans les unités qui précèdent en privilégiant toujours la compréhension ;
- approfondir et structurer ces notions en situation de lecture et de production.

● Comment mettre en œuvre chaque révision ?

Sur des supports simples progressivement enrichis, les élèves retrouvent en contexte les faits de langue récemment étudiés. Chaque révision est mise en œuvre au cours de **deux séances**.

par une banque de mots ou par une illustration en parcours 1. Les situations d'écriture du parcours 2 supposent plus d'autonomie chez l'élève, soit dans sa capacité à imaginer une situation, soit dans sa capacité à l'écrire. Elles sont donc volontairement plus exigeantes et présentent moins d'aide à la rédaction.

→ Séance 1 : Je révise ce que j'ai appris (45 minutes)

Il s'agit ici de faire le point sur la maîtrise des notions précédemment abordées.

→ Séance 2 : J'utilise ce que j'ai appris (40 minutes)

Il s'agit ensuite d'entraîner sa capacité à réinvestir et croiser les notions acquises, notamment dans un contexte textuel.

Séance 1 Je révise ce que j'ai appris

Phase 1 : Le point sur les notions (25 minutes – individuel et collectif)

Oralement, les élèves sont invités à reformuler les notions abordées, à partir de la question « Qu'avons-nous appris ? ». Cette phase développe la capacité des élèves à mieux percevoir le parcours de leurs apprentissages, processus de métacognition qui favorise le développement de l'autonomie.

Puis l'enseignant(e) propose aux élèves un choix d'exercices (un par notion révisée). La consigne de l'exercice puis les items sont lus collectivement. Les élèves répondent au fur et à mesure, individuellement et par écrit, sur leur cahier ou leur ardoise.

Puis procéder à la correction ; les erreurs seront débattues, corrigées.

Une fois ce point sur les notions effectué, l'enseignant(e) pourra opter pour deux scénarios possibles dans la phase 2.

Phase 2 : Le renforcement des notions (20 minutes – individuel ou collectif)

● **Scénario 1** : Pour les élèves ayant rencontré des difficultés lors de la phase 1, faire relire le « Je retiens » de la notion, dans l'unité concernée avant de proposer d'autres exercices de la page **Je révise ce que j'ai appris**, correspondant à cette notion.

Les exercices pourront être menés individuellement ou avec le soutien de l'enseignant(e), à l'écrit ou à l'oral, selon le profil des élèves.

● **Scénario 2** : Pour les élèves n'ayant rencontré aucune difficulté lors de la phase 1, proposer un choix d'exercices de la page *Je révise ce que j'ai appris*. La quantité d'exercices sera adaptée aux besoins et au profil de chaque élève.

Phase 3 : Correction (10 minutes – collectif)

La démarche et les modalités sont identiques à celles des unités ; voir p. 9 : phase 3 de la séance 2.

Séance 2 J'utilise ce que j'ai appris

Phase 1 : Réinvestissement (20 minutes – individuel et collectif)

Tous les élèves, là encore, ne traitent pas nécessairement toutes les activités proposées. Dans une approche différenciée, le choix et la quantité d'exercices seront à l'appréciation de l'enseignant(e). Pour ce faire, il (elle) se basera sur les compétences ou difficultés révélées par le travail mené en séance 1. Il (elle) pourra également se fonder sur les besoins et les acquis révélés par la ou les évaluations précédentes, afin de choisir au mieux les croisements

La démarche des évaluations

Évaluer sert à valoriser ce que les élèves savent déjà faire et à donner une meilleure lisibilité sur ce qu'il leur convient d'apprendre ou d'approfondir. L'évaluation est donc un constituant essentiel de l'apprentissage.

Il s'agit d'utiliser **Terre des mots** pour que les élèves plus à l'aise approfondissent leur réflexion sur la langue mais aussi pour que les élèves plus fragiles consolident, à leur rythme, la construction des repères essentiels. Pour tous les élèves, nous avons conçu deux types d'évaluation.

● **Une évaluation « zéro »** en début d'année pour chaque domaine, fondée sur des consignes qui emploient un langage courant. Nous privilégions l'approche du fait de langue sans insister sur l'emploi des termes techniques.

de notions sur lesquels il lui semblera profitable de solliciter les élèves.

Ces exercices seront menés individuellement ou en binômes, avec le soutien ou non de l'enseignant(e), à l'écrit ou à l'oral, selon le profil des élèves. La correction pourra se faire collectivement afin de favoriser un débat entre les élèves.

Lorsque l'exercice est basé sur un texte, procéder à une lecture silencieuse individuelle, suivie d'une ou deux questions orales sur la compréhension du texte, phase indispensable, avant d'aborder les activités.

Phase 2 : J'écris (20 minutes – collectif et individuel)

À la fin de chaque **révision**, une activité d'écriture permet aux élèves de réinvestir les faits de langue qu'ils ont étudiés. Cette phase peut être mise en œuvre individuellement, en binômes ou collectivement. Pour faciliter la production d'un écrit individuel, il est toujours préférable de ménager, surtout en début d'année, un court moment collectif. Les propositions des élèves, inscrites au tableau par l'enseignant(e), vont ainsi constituer un matériau dans lequel chacun(e) pourra s'approprier ce qui lui convient pour sa production. Procéder ensuite à une lecture collective de quelques productions pour les valoriser après correction et validation par l'enseignant(e).

Ces évaluations permettent à l'enseignant(e) d'évaluer le niveau de chaque élève et ses acquis du CE1 en début d'année du CE2.

● Dans chaque domaine, **cinq évaluations périodiques** sont ensuite proposées. À l'issue de chaque période, ces évaluations vont éclairer les élèves et l'enseignant(e) sur les acquis et les besoins en cours d'année.

Avec ces outils, l'enseignant(e) est en mesure de vérifier l'acquisition des compétences au fur et à mesure des apprentissages en s'appuyant sur le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Toutes les fiches d'évaluation sont dans le fichier à photocopier et disponibles en version modifiable sur le site terredesmots.nathan.fr

Matériel :

- Manuel, pp. 29-31
- Sur le site *terredesmots.nathan.fr* : le facsimilé des corrigés, la grille de repérage pour le parcours Soutien, le parcours Soutien en version modifiable
- Dans le fichier à photocopier : le parcours Soutien

Sous-domaine : Autour du verbe

Objectifs :

- Identifier les différents compléments du verbe ;
- Utiliser les différents compléments du verbe ;
- Comprendre que le complément du verbe est essentiel.

Repères théoriques

À la fin du cycle 2, l'approche intuitive prévaut pour l'identification des compléments du verbe. C'est en cycle 3 que les compléments du verbe feront l'objet d'une étude plus explicite. Et la terminologie *complément d'objet direct (COD)*, *complément d'objet indirect (COI)* et *complément d'objet second (COS)* sera utilisée en cycle 4. Ces appellations sont utilisées dans ces repères théoriques pour procéder à un rappel de la notion pour l'enseignant(e). On ne parlera aux élèves que des **compléments du verbe** en les distinguant des *compléments de phrase* (unité 4).

a. Du point de vue sémantique

Le COD et le COI sont dits **essentiels**. Sémantiquement, ils complètent le sens du verbe :

Il connaît ce livre (COD).

Ce livre appartient à Louis (COI).

Ces compléments apportent toujours une information **appelée par le sens du verbe**.

Remarque : ce lien entre grammaire et sémantique est clairement mis en évidence par le fait que la présence ou l'absence de la fonction COD ou COI change le sens du verbe, et vice versa : *Je descends ma valise. / Je descends tout de suite. – Vous allez manquer votre train. / Vous allez nous manquer.*

- Certains verbes, quant à eux, appellent nécessairement un objet, comme *rencontrer*, *fréquenter* par exemple.

b. Du point de vue morphosyntaxique

Le COD et le COI font partie du groupe verbal alors que le complément circonstanciel lui est extérieur. Les verbes se distinguent par **le nombre de leurs compléments**, c'est-à-dire **la valence du verbe** (zéro, un, deux, voire plus) et par la construction directe ou indirecte de ces compléments.

Les structures à dégager sont les suivantes :

Construction transitive directe	Construction intransitive
GNS + GV V + COD → GV = V + GN	GNS + GV V <i>dormir, bâiller, éternuer</i>
<i>Sarah écrit une lettre.</i>	<i>Sarah écrit.</i>

Construction transitive indirecte	Double complémentation
GNS + GV V + COI → GV = V + GN prépositionnel	GNS + GV V + COD + COI → GV = V + GN + GNP
<i>Sarah écrit à un ami.</i>	<i>Sarah écrit une lettre à un ami.</i>

Le COD est relié au verbe sans préposition.

Le groupe nominal COD peut se définir syntaxiquement par :

- sa place obligatoire à droite du verbe ;
- l'absence de pause à la lecture entre le verbe et le groupe nominal COD ;

– la pronominalisation possible (CM1) : *Le lion mange le zèbre.* → *Le lion le mange.*

– la transformation passive (6^e) : *Jean mange les pommes.* → *Les pommes sont mangées par Jean.*

Deux difficultés constituent des points de vigilance :

– la présence possible de l'article partitif *du* : *Les canards mangent du pain* ;

– la présence de l'article *de* devant un adjectif qualificatif : *Maman cueille de jolies roses.*

Cette construction verbale est dite transitive directe : les articles *du* et *de* ne doivent pas être confondus avec des prépositions. Le verbe a un complément directement relié au verbe. Le complément est donc dit d'objet direct.

Remarque : certains verbes ont un complément construit directement mais qu'on ne considère pas comme COD ; ce sont les verbes d'évaluation quantitative ou qualitative comme *couter* (2 €), *valoir*, *mesurer* (1,50 m), *peser* (40 kg), et, dans certains emplois, *faire* (la piscine fait 25 mètres), *prendre* (du temps), *respirer* (la santé).

Le COI est relié au verbe par diverses prépositions : *à, de, avec, après, chez, contre, pour, sur, par, vers...*

Remarque : la plupart des compléments circonstanciels sont aussi introduits par une préposition. Pour distinguer un COI d'un complément circonstanciel, on peut étudier :

– le rapport sémantique : le sens du verbe appelle nécessairement un complément (*obéir à quelqu'un, parvenir au sommet*, etc.) ;

– le rapport syntaxique : le complément circonstanciel est déplaçable, le COI ne l'est en général pas. *Au lever du jour, l'alpiniste parvient au sommet de la montagne* (COI).

Déroulement de la leçon

Séance 1 La découverte (45 minutes)

Phase 1 : Observons la langue (collectif)

Faire observer et lire collectivement l'affiche (vidéo-projetable), puis répondre oralement aux questions.

1 La récurrence du verbe *manger* permet de faire percevoir la variation *des groupes de mots qui le complètent* (à ce stade, employer cette expression). Faire formuler une phrase complète pour chaque complément du verbe.

Réponses attendues : Non : Mathis mange des céréales. – Mathis mange des carottes râpées, etc.

2 L'objectif est de percevoir le caractère essentiel du complément de verbe : en supprimant les mots en bleu dans « Mathis pense à sa santé. Il parle de son petit déjeuner. », les phrases restent correctes mais changent de sens.

3 Faire utiliser le verbe *manger* et noter au tableau les différentes expressions qui peuvent le compléter.

Phase 2 : Réfléchissons ensemble (collectif)

4 Faire dire que, dans la phrase **a**, on ne sait pas ce que mange Mathis ; ce n'est pas précisé dans la phrase. Dans les phrases **b** et **c**, faire observer que le changement de groupe de mots après le verbe *manger* correspond au changement d'aliment.

Lecture collective de l'information en marge. Faire formuler la conclusion que l'on peut en tirer : *une pomme* et *des haricots* sont des compléments du verbe *manger*. Ils complètent le verbe *manger*. Noter sur une affiche ou sur un TBI les conclusions provisoires que l'on retient.

5 Au préalable, on pourra masquer l'affiche et ne mettre au tableau que les trois questions **a**, **b** et **c**. Demander : *À quoi pense Mathis ? Que boit Mathis ? De quoi Mathis parle-t-il ?* Découvrir ensuite l'affiche et/ou les phrases : on vérifie les réponses, on entoure « ce qui complète le verbe ». On peut alors utiliser l'expression *complément du verbe*.

6 Faire repérer les prépositions *à* et *de*. Faire utiliser les verbes *penser à, parler de/à* (ce sont les deux prépositions les plus fréquentes) avec d'autres compléments trouvés par les élèves.

7 La démarche met en évidence l'utilité et la contrainte syntaxique du complément du verbe : la suppression (phrase **d**) rend la phrase incompréhensible ; le déplacement (phrases **a** et **c**) est impossible.

Différenciation

Dans le cadre d'une approche sémantique, des jeux de substitution permettront aux **élèves peu à l'aise** de mettre en évidence de façon simple le rôle du complément du verbe.

Valoriser les propositions de ces élèves. Proposer aussi des verbes du type *bâiller, tousser, éternuer* pour montrer que certains verbes n'acceptent pas de complément du verbe.

Proposer une lecture du « Je retiens » page 31 du manuel. Comparer ces éléments à ce qui a été noté précédemment.

Phase 3 : Est-ce que j'ai compris ? (individuel)

Les élèves travaillent en autonomie. Ils doivent compléter chaque phrase lorsque c'est nécessaire. Le sens de chaque verbe appelle les groupes nominaux compléments des verbes dans les phrases **a**, **b** et **c**. Seule la phrase **d** n'appelle aucun complément du verbe.

Repérage des élèves pour le parcours Soutien

- L'élève sait-il ce que veut dire « compléter un verbe ? »
- L'élève sait-il ce que veut dire « complément » ?
- L'élève repère-t-il sur quoi porte l'action indiquée par le verbe ?
- L'élève segmente-t-il correctement la phrase en groupes de sens ?
- L'élève repère-t-il le changement dans un couple de phrases où seul le complément du verbe change ?
- L'élève perçoit-il que certains verbes ont absolument besoin d'un complément, que d'autres peuvent en avoir mais pas nécessairement et que d'autres n'ont pas du tout besoin d'être complétés ?

Les élèves pour lesquels les réponses à ces questions sont négatives seront dirigés vers le parcours Soutien pour la séance suivante.

Séance 2 L'entraînement

(45 minutes)

Phase 1 : Mobilisation des connaissances (collectif)

Qu'avons-nous découvert sur le verbe et ses compléments ? Se référer à ce qui a été noté sur l'affiche ou sur le TBI. À ce stade de la démarche, il peut être nécessaire pour certains élèves de relire le « Je retiens » p. 31 avant de commencer l'entraînement.

Phase 2 : Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Voir la démarche type p. 8 du guide. Le premier exercice à l'oral facilite l'entrée de tous dans la réflexion sur les compléments du verbe.

3 Avec la phrase **e** (*Juliette parle toujours.*), il peut être intéressant de demander aux élèves à quelle question répond le mot placé après le verbe.

Différenciation

Doser le nombre d'exercices à faire selon les difficultés et les capacités des élèves. Repérer avec les premiers exercices les élèves qui répondent au hasard ; ceux qui ne répondent rien ; ceux qui ne comprennent pas la consigne et ceux qui ne comprennent pas le sens des mots employés.

Proposer le parcours Soutien si besoin.

Phase 3 : Correction

Différentes modalités de correction sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Quelles que soient ces modalités, tous les élèves procèdent à une vérification de leur travail.

Différenciation

Les **élèves plus à l'aise** pourront corriger leurs exercices en autonomie à l'aide des corrigés disponibles sur le site terredesmots.nathan.fr

Séance 3 Le réinvestissement

(45 minutes)

Phase 1 : J'enquête (individuel ou en binôme)

L'activité est ludique et invite à mobiliser les notions abordées dans les séances précédentes. Le dernier mot du texte est à construire et à découvrir : les élèves doivent repérer les cinq premières phrases, identifier les verbes et leur complément. Avec **bain**, **avion**, **tarentule**, **écrevisses**, **avion** et **ULM**, ils peuvent trouver le mot **BATEAU**. Préciser que é = e.

Différenciation

Pour les **élèves moins à l'aise**, décomposer et expliciter les quatre tâches : où sont les cinq premières phrases ? Où sont les verbes ? Où sont les compléments de ces verbes ? Quelles sont les initiales de ces compléments ?

Phase 2 : J'écris (collectif puis individuel)

8 et 15 L'activité peut être conduite en petits groupes avec l'enseignant(e). Faire exprimer oralement toutes les idées possibles. L'enseignant(e) inscrit au tableau les propositions des élèves ; puis, individuellement, chacun(e) exploite ce matériau collectif pour créer ses propres phrases.

Différenciation

- 8 Rappeler aux **élèves moins à l'aise** que pour certains verbes, on peut utiliser à juste après le verbe.
- 15 Préciser que pour chaque phrase créée, il n'est pas indispensable d'utiliser tous les mots de la liste.

Matériel :

- Manuel pp. 58–59
- Sur le site terredesmots.nathan.fr : le facsimilé des corrigés, la grille de repérage pour le parcours Soutien, le parcours Soutien en version modifiable
- Dans le fichier à photocopier : le parcours Soutien

Sous-domaine : L'orthographe grammaticale (homophonie)

Objectifs :

- Connaître le sens des formes verbales *est* et *sont* ;
- Savoir les utiliser ;
- Savoir les écrire.

Repères théoriques

a. Du point de vue disciplinaire

L'homophonie signifie le « même son ». Le terme caractérise un fonctionnement de la langue française qui possède plusieurs mots se prononçant de la même façon mais s'écrivant de différentes manières.

On trouve l'homophonie au niveau du lexique : *sang/sans/cent*. Dans ce cas, l'orthographe lexicale est porteuse de sens, dans la mesure où c'est la graphie du mot qui permet d'accéder à la compréhension précise.

Ce phénomène est plus délicat en grammaire lorsqu'il s'agit de distinguer *a/à, on/ont, ou/où, ce/se...* car ils ne prennent sens qu'avec les mots qui les entourent. C'est ce que l'on nomme **homophonie grammaticale**. C'est parce que le sens est ici fondamental qu'il est important de renoncer à des approches qui n'expliquent rien et, au contraire, de laisser toute la place nécessaire au raisonnement sémantique et syntaxique.

Ce principe rappelle qu'orthographier, ce n'est pas seulement transcrire des sons selon un code mais aussi transcrire du sens. L'intérêt est donc de travailler l'interaction entre la compréhension et l'orthographe, de s'interroger sur les catégories grammaticales et de les mobiliser. C'est pourquoi on s'attachera à travailler le sens des homophones en lien avec la catégorie grammaticale sans les opposer l'un à l'autre.

b. Du point de vue sémantique et cognitif

L'objectif général consiste à développer chez les élèves un raisonnement sémantique afin de :

- mettre en évidence les régularités du système de la langue ;
- saisir les liens syntaxiques entre l'homophone et ce qui l'entoure ;
- distinguer et catégoriser les homophones selon leur sens.

Pour accéder à la maîtrise de l'homophonie grammaticale, il est important de :

- repérer l'homophone dans un contexte de phrase : par quels mots est-il entouré ?
- connaître les liens qu'il entretient avec ces mots ;
- connaître sa forme orthographique ;
- catégoriser l'homophone selon sa classe grammaticale ;
- traiter la production écrite de l'homophone : opérer la production orthographique ;
- formaliser les stratégies (analogie, substitution) qui permettent de choisir l'orthographe adéquate.

Cette unité propose une catégorisation sémantique (par le sens) des formes verbales *est* et *sont*. Autrement dit : *Quel sens ont-elles ? À quoi servent-elles ? Pourquoi vont-elles ensemble ?*

Ici, c'est l'appartenance au verbe *être* qui réunit *est* et *sont*. Leur forme orthographique s'inscrit dans le domaine de la conjugaison (le présent), leur opposition se situe dans le nombre (singulier/pluriel).

Les élèves les utilisent depuis qu'ils savent parler. Cela signifie qu'en principe, le sens de ces mots en contexte est acquis et peut donc servir de support pour l'apprentissage orthographique.

Déroulement de la leçon

Séance 1 La découverte (45 minutes)

Phase 1 : Observons la langue (collectif)

Faire observer et lire individuellement le document avant de poser oralement les questions. Les réponses seront notées au tableau par l'enseignant(e). Dans chacune d'elles, faire rechercher le verbe *être*. Faire remarquer la forme sous laquelle il se présente : *est* ou *sont*.

- 1 Biro **est** celui qui a inventé le stylo à bille.
- 2 Plusieurs réponses sont possibles : *Il est très pratique. Il est toujours prêt à écrire. Son encre sèche presque immédiatement au contact du papier.*
- 3 La plume, le stylo à plume, le stylo à bille **sont** les instruments d'écriture cités dans le texte.

Phase 2 : Réfléchissons ensemble (collectif)

Il s'agit de vérifier, confirmer, le sens de *est* et *sont* (catégorisation sémantique) comme étant le singulier et le pluriel du même verbe *être*.

- 4 Il s'agit de reconnaître le verbe *être* puis de vérifier le sens de *est* et *sont*. Dans **a.** un seul stylo à bille et dans **b.** plusieurs stylos à bille permet une catégorisation sémantique, un repérage du singulier et du pluriel et de reconnaître le temps présent.
- 5 Il s'agit de conforter le passage du pluriel *sont* au singulier *est* du verbe *être*, opéré par le changement du sujet. Cette phase permet de reconnaître le verbe *être* et le temps présent auquel il est utilisé.

Phase 3 : Est-ce que j'ai compris ? (individuel)

Procéder en deux étapes. Valider les réponses des élèves à la première consigne avant d'aborder la seconde afin de pouvoir cibler précisément les éventuelles difficultés de chacun(e).

Repérage des élèves pour le parcours Soutien

- L'élève sait-il qu'il est question de lien entre ce que l'on entend et ce que l'on écrit ?
- L'élève prononce-t-il correctement les mots *est* et *sont* en situation de lecture ?
- L'élève repère-t-il les mots *est* et *sont* écrits dans une phrase ?
- L'élève sait-il les orthographier ?
- L'élève a-t-il conscience d'utiliser le verbe *être* lorsqu'il parle ?

Les élèves pour lesquels les réponses à ces questions sont négatives seront dirigés vers le parcours Soutien pour la séance suivante.

Séance 2 L'entraînement (45 minutes)

Phase 1 : Mobilisation des connaissances (collectif)

*Qu'avons-nous découvert à propos des mots **est** et **sont** ?*
Se référer à ce qui a été noté et conservé sur l'affiche ou au tableau (TBI).

À ce stade de la démarche, il peut être nécessaire pour certains élèves de relire le « Je retiens » de la page 59 du manuel avant de commencer l'entraînement.

Phase 2 : Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Voir la démarche type p. 8 du guide.

Différenciation

- 5 Pour les **élèves moins à l'aise**, limiter l'écriture à deux phrases, l'une avec *est* (item **a** ou **c**), l'autre avec *sont* (item **b** ou **d**).
- 7 et 8 En plus d'utiliser *est* ou *sont*, l'élève doit écrire correctement la chaîne d'accord : dans l'exercice 7, *Les camions sont...* devient *Le camion est...* Dans l'exercice 8, *Le livre est...* devient *Les livres sont...*
Au moment de la correction, s'assurer que les accords ont bien été modifiés.

Phase 3 : Correction (collectif)

Différentes modalités de correction sont proposées dans la démarche type p. 9 du guide.

Pour préparer la séance 3, *Dictée accompagnée*, lire plusieurs fois la dictée p. 30 et demander aux élèves d'apprendre par cœur les mots invariables.

Séance 3 Le réinvestissement (45 minutes)

Phase 1 : J'écris (individuel)

11 Il s'agit pour l'élève de réinvestir ce qu'il a appris en rédigeant deux phrases à l'appui du déclencheur d'écriture proposé.

L'activité peut être lancée collectivement pour vérifier que les élèves ont bien compris la consigne.

Phase 2 : Dictée accompagnée (20 minutes)

Voir la fiche de préparation, p. 30 du guide.
La dictée est programmée pour le jour suivant.

Matériel :

- Manuel, pp.105-107
- Sur le site *terredesmots.nathan.fr* : le facsimilé des corrigés, la grille de repérage pour le parcours Soutien, le parcours Soutien en version modifiable
- Dans le fichier à photocopier : le parcours Soutien

Sous-domaine : L'infinitif des verbes

Objectifs :

- Savoir reconnaître un infinitif ;
- Trier les verbes en fonction de la terminaison de l'infinitif : les verbes en *-er* et les autres.

Repères théoriques

L'infinitif est la forme du verbe quand il n'est pas conjugué. L'infinitif est **un mode impersonnel**, c'est-à-dire qu'il ne comporte pas de marque de personne. Les verbes en *-er* sont **très nombreux** (environ 90 % des verbes), **peu fréquents** dans l'usage et assez **réguliers**. Les nouveaux verbes sont en général en *-er* (exemple : *zapper*). Seul le verbe *aller* a une conjugaison irrégulière et plusieurs radicaux. Les autres verbes (en *-ir*, en *-oir* et en *-re*) sont beaucoup **moins nombreux, irréguliers** et, pour la plupart, **très fréquents**. Les dix verbes les plus employés en français contemporain sont (par ordre décroissant de fréquence) : *être, avoir, faire, dire, aller, voir, prendre, pouvoir, vouloir* et *venir*. Ils doivent tous faire l'objet d'une étude particulière au cours du CE2. Les programmes en vigueur ont supprimé le classement des verbes en trois groupes, ce qui invite à mettre l'accent sur les régularités les plus fréquentes, c'est-à-dire les plus utiles aux élèves. C'est ce qui sera travaillé prioritairement dans les unités suivantes.

Déroulement de la leçon

Séance 1 La découverte (45 minutes)

Phase 1 : Observons la langue (collectif)

Faire observer et lire collectivement l'affiche, puis répondre oralement aux questions.

1 Les huit verbes à l'infinitif (*aller – acheter – prendre – accompagner – faire – profiter – jardiner – sortir*) sont oralisés, reformulés, écrits au tableau. Inviter les élèves à des substitutions avec d'autres actions utiles à la santé et proches de leur quotidien : *sauter à la corde, pratiquer un sport, danser...*

2 Les élèves doivent constater qu'on ne peut pas savoir qui fait l'action puisqu'il n'y a pas de sujet devant les verbes et qu'ils ne comportent pas de marque de personne : tout le monde peut faire une balade, prendre l'escalier... Inviter les élèves à conjuguer les verbes des bulles en prenant les personnages dessinés comme sujet : *Le jeune homme sort son chien. La dame prend l'escalier.* etc. Les noter au tableau et faire remarquer les différences entre l'infinitif et la forme conjuguée.

3 Outre les verbes déjà identifiés, faire repérer les verbes dans le titre (*Bouger, c'est la santé !*), le pied du document (*Notre corps a faim de santé.*), le verbe *protéger* dans le texte central. Si *protéger* et *avoir* sont conjugués, *bouger* est à l'infinitif. Si certains élèves repèrent le verbe *être* dans « c'est la santé ! », valoriser évidemment le repérage. Mais à ce stade de la séance, si personne ne le voit, il n'est pas indispensable d'insister sur ce point. La question 6 permettra d'y revenir et l'unité 5 conduira à une étude encore plus structurée.

Phase 2 – Réfléchissons ensemble (collectif)

4 Chaque verbe apparaît dans les expressions coupées, ce qui devrait faciliter les distinctions.

Réponses attendues : *faire, boire, nager, mettre et manger*. La seconde partie de la question met la focale sur la terminaison de l'infinitif.

Faire formuler la conclusion que l'on peut en tirer : *certaines infinitifs ont des terminaisons identiques*. Il est intéressant de noter sur une affiche ou sur un TBI les conclusions provisoires que l'on retient.

5 La question cible explicitement le repérage de la terminaison des infinitifs. Reprendre les deux listes de la question 4 pour constituer les deux catégories, ce qui conduit au constat que la seconde catégorie réunit les verbes en *-ir*, en *-re* et en *-oir*.

6 **Réponses attendues :** forme conjuguée du verbe *être* présente sur l'affiche : *c'est la santé*. – forme conjuguée du verbe *avoir* : *Notre corps a faim de santé*.

7 **Réponse attendue :** *protège* → *protéger*, verbe en *-er*.

Différenciation

4 Inviter les élèves à proposer d'autres verbes et à les répartir dans les deux listes amorcées avec la question 4.

7 Avec des **élèves plus à l'aise**, élargir le support de travail (recettes, modes d'emploi, consignes, etc.) : la distinction infinitif/impératif pourra être sentie grâce à un travail oral de comparaison (*verser/versez/versons ; remuer/remuez... mais ramollir/ramollissez ; prendre/prenez ; mettre/mettez...*).

Proposer une lecture du « Je retiens » page 107 du manuel. Comparer ces éléments à ce que la classe a mis en avant et qui a été écrit au tableau ou sur une affiche précédemment.

Phase 3 : Est-ce que j'ai compris ? (individuel)

Les élèves travaillent en autonomie. Ils doivent retrouver l'infinitif de chaque verbe. Les élèves les moins à l'aise pourront oralement modifier la personne de la conjugaison ou placer au début de chaque expression « J'ai envie de... » → *J'ai envie d'écrire*, etc.

Repérage des élèves pour le parcours Soutien

- L'élève comprend-il le sens des activités ?
- L'élève sait-il ce que veut dire « action », « terminaison », « infinitif », « verbe conjugué » ?
- L'élève repère-t-il le verbe dans la phrase ?
- L'élève est-il capable d'associer un verbe conjugué à son infinitif ?
- L'élève isole-t-il les terminaisons verbales ?
- L'élève remarque-t-il l'absence de sujet dans les formes infinitives ?

Les élèves pour lesquels les réponses à ces questions sont négatives seront dirigés vers le parcours Soutien pour la séance suivante.

Séance 2 L'entraînement (45 minutes)

Phase 1 : Mobilisation des connaissances (collectif)

Qu'avons-nous découvert à propos de l'infinitif du verbe ? De la manière de trier les verbes à l'infinitif ? Se référer à ce qui a été noté sur l'affiche ou sur le TBI. À ce stade de la démarche, il peut être nécessaire pour certains élèves de relire le « Je retiens » p.107 avant de commencer l'entraînement.

Phase 2 : Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Voir p. 8 du guide. Le premier exercice à l'oral facilite l'entrée de tous dans la réflexion sur le repérage de l'infinitif des verbes.

Différenciation

2 Pour faciliter la recherche de certains élèves, proposer d'utiliser l'une des expressions suivantes en tête de phrase, ce qui conduira à modifier oralement le verbe : *demain, aujourd'hui, hier, parfois*.

Doser le nombre d'exercices à faire selon les capacités ou les difficultés des élèves.

Repérer les élèves qui répondent au hasard ; ceux qui ne répondent rien ; ceux qui ne comprennent pas la consigne et ceux qui ne comprennent pas le sens des mots employés dans les exercices.

Proposer le parcours Soutien si besoin.

Phase 3 : Correction

Différentes modalités de correction sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe (voir p. 9 du guide).

Quelles que soient ces modalités, tous les élèves procèdent à une vérification de leur travail.

Différenciation

Les **élèves plus à l'aise** pourront corriger leurs exercices en autonomie à l'aide des corrigés disponibles sur le site terredesmots.nathan.fr

Séance 3 Le réinvestissement

(45 minutes)

Phase 1 : J'enquête (individuel ou en binôme)

Il s'agit de repérer le verbe dans la phrase, d'associer l'infinitif (*courir*) et la forme conjuguée pour les deux premières phrases.

Protéger, verser, se poser, supplier permettent de répondre à la question 2.

Différenciation

Faire travailler les **élèves moins à l'aise** en binôme.

Phase 2 : J'écris (collectif puis individuel)

7 et **15** L'activité peut être conduite en petits groupes avec l'enseignant(e). Faire exprimer oralement toutes les idées possibles. L'enseignant(e) inscrit au tableau les propositions des élèves ; puis, individuellement, chaque élève exploite ce matériau collectif pour créer ses propres phrases.

Matériel :

- Manuel, pp. 195-197
- Sur le site *terredesmots.nathan.fr* : le facsimilé des corrigés, la grille de repérage pour le parcours Soutien, le parcours Soutien en version modifiable.
- Dans le fichier à photocopier : le parcours Soutien

Sous-domaine : L'utilisation des mots

Objectifs :

- Reconnaître le langage courant ou familier ;
- Comprendre le langage courant ou familier ;
- Utiliser le bon langage.

Repères théoriques

Bien qu'il s'agisse toujours de la même langue, le registre peut varier d'un locuteur à l'autre selon le **contexte** et le **statut social, culturel ou professionnel**. Il peut aussi varier chez une même personne, selon la **situation de communication**, notamment selon son ou ses interlocuteurs(trices).

Le juste usage de la langue est donc celui qui s'appuie sur une évaluation des attentes et des besoins de son interlocuteur(trice) et mobilise en conséquence les moyens linguistiques pertinents.

Les différences entre les registres s'observent dans la **prononciation**, le **vocabulaire**, la **syntaxe**.

Au CE2, nous ne nous attacherons qu'aux registres courant et familier et aux différences de vocabulaire de l'un à l'autre. L'approche du langage soutenu sera réservée au CM2.

Déroulement de la leçon

Séance 1 La découverte (45 minutes)

Phase 1 : Observons la langue (collectif)

Lecture individuelle de la bande dessinée. Puis relecture expressive par quatre bons lecteurs se répartissant le texte, avant de répondre oralement aux questions.

1 Les trois personnages sont Ariol, son grand-père et son copain Ramono. Les liens entre eux sont à

déduire des bulles de chaque vignette (*Salut papi ! / Et lui là, c'est ton copain ? Comment il s'appelle ? / Ramono*).

2 Faire relire les bulles dans lesquelles les deux personnages disent « bonjour » : vignette 1 : « Salut papi ! » ; vignette 3 : « Bonjour, monsieur. » Faire observer qu'Ariol peut être plus familier puisqu'il s'agit de son grand-père tandis que Ramono s'exprime de façon plus correcte car il ne connaît pas le grand-père d'Ariol.

3 Recueillir dans un premier temps le sens proposé par les élèves. Puis chercher le mot dans le dictionnaire : faire remarquer l'indication *familier* (ou *fam.*) dans l'article.

Phase 2 : Réfléchissons ensemble (collectif)

4 **1.** Constaté que les phrases **a** et **b** ont le même sens.

Faire repérer les mots qui changent (*pote / ami ; papi / grand-père ; trop / très ; sympa / gentil*).

2. Faire lire l'information donnée par Victor, le castor. La phrase **b**, en langage courant, est celle qui convient le mieux pour parler en classe ; la phrase **a**, en langage familier, convient pour parler avec des camarades ou des proches (en famille, par exemple). En conclure qu'il faut faire attention à la personne à qui l'on parle, pour choisir le langage qui convient : langage courant ou langage familier.

5 Noter au tableau les phrases qui sont en langage familier (*On se gèle ! – C'est chouette ! – Je me casse. – Tu es gonflé !*). En faire expliquer oralement le sens.

Puis noter dans la catégorie *langage courant* la reformulation proposée par les élèves de chacune de ces phrases. Par exemple : *On a froid ! – C'est formidable ! – Je m'en vais. – Tu exagères.*

6 S'assurer que les élèves ont bien compris que tous les mots de la liste **a** sont des synonymes, de même que ceux de la liste **b**, mais qu'ils n'appartiennent pas tous au même langage (familier : *costaud / baraqué* et *marrant / rigolo* ; courant : *musclé / athlétique* et *amusant / drôle*).

En conclure que *lorsqu'on remplace un mot par un synonyme, il faut faire attention à son niveau de langage.*

Différenciation

Les **élèves peu à l'aise** avec le langage ne saisissent pas toujours la différence entre *langage familier* et *langage vulgaire* (utilisant des « gros mots »). Faire remarquer cette différence, en donnant un ou deux exemples si nécessaire.

6 Pour les **élèves peu à l'aise**, consolider la maîtrise des termes *langage courant / langage familier* en reprenant les couples de mots relevés dans les phrases **a** et **b** de l'**activité 4** : faire remarquer qu'il s'agit de couples de synonymes ; pour chaque mot, ils devront préciser son niveau de langage : *pote* → langage familier ; *ami* → langage courant, etc.

Proposer une lecture du « Je retiens » page 197 du manuel. Comparer ces éléments à ce que la classe a mis en avant et qui a été écrit au tableau ou sur une affiche précédemment.

Phase 3 : Est-ce que j'ai compris ? (individuel)

Lors de la correction, il faudra distinguer :

– les erreurs dues à une mauvaise maîtrise des niveaux de langage (l'élève ignore qu'*écrabouiller*, *baraque*, *bazar* ou *crevé* sont des mots familiers). Dans ce cas, recourir au dictionnaire pour vérification ;

– les erreurs dues à une mauvaise maîtrise des termes de *langage familier / langage courant*. Dans ce cas, proposer oralement des phrases avec les mots des dominos : les élèves indiqueront si, selon eux, il s'agit d'*une phrase que l'on peut dire en classe* ou d'*une phrase que l'on peut dire à un copain*. Par exemple : J'habite dans une petite baraque. / J'habite dans une petite maison. ; Je suis crevé. / Je suis fatigué, etc.

Repérage des élèves pour le parcours Soutien

- L'élève comprend-il le sens des activités ?
- L'élève connaît-il le sens du lexique abordé ?
- L'élève fait-il, dans la vie courante, la distinction entre langage familier et langage courant, du point de vue lexical et social ?
- L'élève a-t-il un vocabulaire assez riche pour passer d'un registre à l'autre, selon le contexte ?

Les élèves pour lesquels les réponses à ces questions sont négatives seront dirigés vers le parcours Soutien pour la séance suivante.

Séance 2 L'entraînement (45 minutes)

Phase 1 : Mobilisation des connaissances (collectif)

Qu'avons-nous découvert à propos du langage familier et du langage courant ? Se référer à ce qui a été noté et conservé sur l'affiche ou au tableau (TBI).

À ce stade de la démarche, il peut être nécessaire pour certains élèves de relire le « Je retiens » p. 197 du manuel avant de commencer l'entraînement.

Phase 2 : Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Voir la démarche type p. 8 du guide.

6 Demander aux élèves de vérifier dans le dictionnaire l'orthographe des mots remplaçant les abréviations.

9 Une fois le tri effectué, faire reformuler les réponses en employant les termes de *langage courant / langage familier* (la phrase **a** s'adresse à un camarade, elle est en langage familier ; la phrase **b** s'adresse au vendeur, elle est en langage courant, etc.). Faire relever les mots familiers dans les phrases **a**, **c** et **d**.

12 Rappeler, si besoin, le sens de l'abréviation *fam*.

14 Demander aux élèves de vérifier dans le dictionnaire l'orthographe des mots trouvés.

Différenciation

9 Demander aux **élèves à l'aise** de reformuler oralement les phrases **a**, **c** et **d** en langage courant.

6 et 14 La vérification dans le dictionnaire se fera avec le soutien de l'enseignant(e), pour les **élèves peu à l'aise**.

15 Pour les **élèves peu à l'aise**, commencer par le repérage dans la phrase des mots qui indiquent *qui parle et à qui* ; puis oralement les élèves explicitent leur choix (*c'est le maître qui parle, il utilise le langage courant ; Sam utilise le langage courant pour parler au docteur*) avant de compléter les phrases avec le mot qui convient.

Doser le nombre d'exercices à faire selon les difficultés et les capacités des élèves. Repérer avec les premiers exercices les élèves qui répondent au hasard ; ceux qui ne répondent rien ; ceux qui ne comprennent pas la consigne et ceux qui ne comprennent pas le sens des mots employés.

Proposer le parcours Soutien si besoin.

Phase 3 : Correction (collectif)

Différentes modalités de correction sont proposées en p. 9. Quelles que soient ces modalités, tous les élèves procèdent à une vérification de leur travail.

Différenciation

Les **élèves plus à l'aise** pourront corriger leurs exercices en autonomie à l'aide des corrigés disponibles sur le site terredesmots.nathan.fr

Séance 3 Le réinvestissement

(35 minutes)

Phase 1 : Je joue (individuel ou en binômes)

En cas de difficulté, donner un indice supplémentaire : il faut lire dans ce sens ↓ pour trouver le mot PEUR et dans ce sens → pour trouver ses synonymes.

Différenciation

L'activité pourra également être menée en petits groupes avec l'enseignant(e) pour les **élèves moins à l'aise**. La précéder d'une activité de recherche de synonymes familiers de *peur* : *Il a peur. → il a la ...* . Les synonymes proposés seront notés au fur et à mesure au tableau (*trouille, pétoche, frousse*). Puis les élèves chercheront seuls(es) les synonymes dans la grille.

Phase 2 : J'écris (collectif puis individuel)

8 Vérifier dans un premier temps la compréhension du sens des quatre mots proposés ainsi que leur classe grammaticale.

Procéder en deux temps : les phrases produites en langage familier seront corrigées et validées avant de passer à l'étape de leur réécriture en langage courant. Terminer par une lecture collective des phrases de chacun(e), après correction et validation par l'enseignant(e).

16 Il ne s'agit pas ici de récrire le premier dialogue en langage courant mais bien de produire deux dialogues de contenu différent, l'un en langage familier, l'autre en langage courant. Guider si besoin les élèves en proposant un thème différent pour chaque dialogue : dialogue familier → les deux garçons parlent de ce qu'ils ont fait à la récréation ; dialogue courant → ils parlent de leurs dernières vacances, par exemple.

Différenciation

8 Les **élèves plus à l'aise** pourront écrire une phrase avec chacun des quatre mots de la liste.

L'activité sera menée avec le soutien de l'enseignant(e) pour les **élèves moins à l'aise**.

16 Les **élèves moins à l'aise** pourront dans un premier temps produire leur dialogue à l'oral, avec le soutien de l'enseignant(e).

Matériel :

- Manuel, pp. 204–205
- Sur le site *terredesmots.nathan.fr* : le facsimilé des corrigés des exercices
- Dans le fichier à photocopier : Évaluation 3

Objectifs : Réinvestir les notions des unités 8 à 10

- Comment savoir si l'on doit dire *bonjour* ou *salut* ?
- Comment faire quand un mot a plusieurs sens ?
- Comment faire pour comprendre le sens d'un mot inconnu ?

Séance 1 Je révise ce que j'ai appris

Phase 1 : Le point sur les notions (25 minutes – individuel et collectif)

Aborder les exercices 1 4 5 et 8 collectivement, afin de faire le point sur les notions révisées. Lire collectivement la consigne, puis chaque item. Les élèves répondent au fur et à mesure, par écrit (sur leur ardoise ou leur cahier).

1 Les élèves répondent à la première partie de la consigne en notant *Vrai* ou *Faux* sur l'ardoise ou le cahier. Puis après validation des réponses, ils (elles) corrigent les affirmations fausses en notant le mot à barrer (**b** se grouiller ; **c** bagnole).

4 Les élèves recopient les deux phrases et indiquent les dessins correspondant : *C'est dur* → **b, c** ; *C'est fort* → **a, d**.

Lors de la correction, faire expliciter les deux sens illustrés → reformulation de la phrase par les élèves et/ou à l'aide d'un synonyme ou d'un contraire (**a** *syn. bruyant ou élevé* (pour un son) ; **b** *contr. facile* ; **c** *contr. mou* ; **d** *syn. pimenté*).

5 Les élèves répondent à la première partie de la consigne en notant *Oui* ou *Non* sur l'ardoise ou le cahier. Puis après validation des réponses, leur faire noter les mots qui les ont aidés : **a** *en panne, sonne* ; **b** *repasser*.

Faire expliquer oralement, à l'aide du terme *contexte*, pourquoi on ne peut pas choisir le sens de *grue* dans l'item **c** : *aucun mot du contexte (c'est-à-dire aucun mot de la phrase) ne permet de savoir si l'on parle d'un oiseau ou d'un engin de chantier. La phrase convient pour les deux sens.*

8 Après un temps de recherche individuelle dans le dictionnaire, les élèves recopient chaque mot avec la lettre de la définition correspondante (*bicorne c* ; *boléro a* ; *cardigan b*).

Puis correction des réponses trouvées : en cas d'erreurs, relire collectivement les définitions du dictionnaire des élèves et confronter leur sens à celui des définitions du manuel.

Une fois le point sur les notions effectué, opter pour l'un des deux scénarios de la phase 2.

Différenciation

Pour les **élèves à l'aise**, les exercices 1 4 5 et 8 seront abordés directement en autonomie. Procéder à la correction avant de diriger les élèves vers d'autres exercices de la page de révision. Le choix et la quantité de ces derniers dépendra de la maîtrise par chacun(e) des notions révisées.

Phase 2 : Le renforcement des notions (20 minutes – individuel ou collectif)

● **Scénario 1** : Pour les élèves ayant rencontré des difficultés lors de la phase 1, faire relire le « Je retiens » de la notion, dans l'unité concernée, avant de proposer d'autres exercices de la page *Je révise ce que j'ai appris* correspondant à cette notion. Ces exercices pourront être menés individuellement ou avec le soutien de l'enseignant(e), à l'écrit ou à l'oral, selon le profil des élèves.

2 Préciser que les deux mots de chaque item sont synonymes ; ils appartiennent soit à un langage différent, soit au même langage. Les élèves doivent ainsi bien réfléchir au niveau de langage de chaque mot, sans tomber dans des automatismes qui les feraient

répondre par simple déduction (un mot familier et un mot du langage courant dans chaque item). Raison pour laquelle nous proposons dans l'item **b** deux mots familiers et dans l'item **c** deux mots du langage courant.

Différenciation

Pour les **élèves peu à l'aise**, proposer de rapides exercices oraux après la relecture du « Je retiens », afin de consolider la maîtrise de la notion. Revenir si besoin à certains exercices du parcours Soutien.

3 Procéder en deux étapes avec les **élèves peu à l'aise** : leur faire repérer d'abord les deux verbes de chaque phrase ; puis ils trouvent seuls celui qui est en langage familier.

6 Plus complexe, cet exercice sera proposé en autonomie aux **élèves à l'aise** et avec le soutien de l'enseignant(e) aux **élèves peu à l'aise**.

● **Scénario 2** : Pour les élèves n'ayant rencontré aucune difficulté lors de la phase 1, proposer un choix d'exercices de la page *Je révise ce que j'ai appris*. Doser la quantité d'exercices selon les besoins et le profil de chacun(e).

Séance 2 J'utilise ce que j'ai appris

Phase 1 : Réinvestissement (20 minutes – individuel et collectif)

Le choix et la quantité des exercices proposés sera à l'appréciation de l'enseignant(e), selon le profil et les besoins de chacun(e).

Il (elle) pourra également se baser sur les besoins et les acquis révélés par l'Évaluation 3 mais aussi les évaluations précédentes pour choisir les croisements de notions sur lesquelles il lui semblera profitable de solliciter les élèves.

Phase 2 : J'écris (25 minutes – individuel et collectif)

La banque de mots est donnée à titre indicatif. Les élèves pourront évidemment employer d'autres mots s'ils le souhaitent.

Terminer par une lecture collective des productions de chacun(e), après validation ou correction.

Différenciation

Pour les **élèves moins à l'aise**, précéder l'activité d'une formulation à l'oral de ce que raconte Éloi. L'écriture pourra se limiter à une ou deux phrases. L'activité sera menée en autonomie pour les **élèves plus à l'aise**.

Parcours Soutien

Grammaire

Exemple de fiche
du Parcours Soutien



1 Qu'est-ce qu'une phrase ?

- Objectifs :**
- Connaître les composants de la phrase ;
 - Faire le lien entre le monde et la phrase ;
 - Identifier le rôle des mots.

1 Coche la case quand les mots forment une phrase.

- Le lapin ronge une carotte. le soleil montagne illumine la
- Les éléphants traversent la rivière. éléphants rivière eau

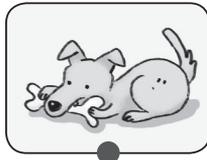
2 Coche le nombre de phrases dans ce paragraphe.

Le matin, les éléphants se dirigent vers la rivière. Ils vont se laver.
Les petits suivent leur mère, ils sont impatients de jouer dans l'eau.

- 2 3 4

Combien y a-t-il de mots dans la dernière phrase ? Il y a mots.

3 Relie chaque image à la phrase qui convient.



Le chien est assis.

Pendant la nuit,
le chien ronge un os.

Le chien ronge
un os dans le jardin.

Le chien ronge
un os.

4 Relie chaque image à la phrase qui convient.



La nuit, un chien
court dans la forêt.

La nuit, un chat
court dans le jardin.

Le matin, un chien
court dans la forêt.

Le matin, un chien
dort dans le jardin.

5 Qui mange un os ? Entoure les mots de la phrase qui l'indiquent.

- a. Un chien mange un os. b. Un prince mange un os.

6 Entoure les mots qui indiquent qui fait l'action.

Exemple : Qui gazouille ? → L'oiseau gazouille.

- a. Le petit éléphant nage. b. Le petit coq se couche sur le canapé.

7 Que mange le tigre ? Entoure les mots de la phrase qui l'indiquent.

- a. Le tigre mange une gazelle. b. Le tigre mange une antilope.

8 Que fait-on ? Entoure les mots de la phrase qui l'indiquent.

Exemple : Élodie fait des crêpes. Elle fait quoi ? → Élodie fait des crêpes.

- a. Le magicien fait des tours de magie. d. L'avion fait des loopings dans le ciel.
b. Joseph fait des ronds dans l'eau. e. Le clown fait des grimaces.
c. Maïra chante un refrain.

9 Quand se passe l'action ? Entoure les mots de la phrase qui l'indiquent.

Exemple : Max va à la piscine le jeudi. Il y va quand ? → Max va à la piscine le jeudi.

- a. Le train démarre à 17 h. c. Chaque dimanche, Audrey va à la patinoire.
b. Je prends le bus chaque matin. d. En automne, les cigognes émigrent vers le sud.

10 Où se passe l'action ? Entoure les mots de la phrase qui l'indiquent.

Exemple : Le hibou se cache dans le tronc. Il se cache où ? → Le hibou se cache dans le tronc.

- a. Le pilote monte dans l'avion. c. Les voyageurs lisent dans le train.
b. Le bateau arrive au port. d. Les grenouilles plongent dans l'étang.

11 Coche la fin de phrase qui convient.

Exemple : La coccinelle se pose → sur la fleur. la fleur.

Le lièvre entre dans le terrier. une pomme.

Garance danse un crayon. sur la piste.

Luc marche une promenade. sur la plage.

12 Coche la question qui correspond aux mots soulignés.

Nous partons vers la montagne. où ? quoi ?

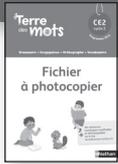
Nous partons dimanche. quand ? où ?

Nous mangeons une glace à la vanille. où ? quoi ?

Nom et prénom :

Date :

Évaluation 0 Conjugaison



Reconnaitre le passé, le présent et le futur

1 Le verbe en gras indique-t-il une action située dans le passé, le présent ou le futur ? Coche la bonne case.

L'action est située dans →	le passé	le présent	le futur
Bientôt, nous verrons nos copains.			
Hier, j' ai vu un beau film.			
En ce moment, il fait beau.			

..... / 6 points

Reconnaitre les verbes conjugués au présent

2 Entoure les verbes conjugués au présent.

- a. Garance joue aux cartes avec sa sœur.
- b. Nous réciterons des poésies.
- c. Les chèvres gambadaient dans la montagne.
- d. Elle a de la chance.

..... / 4 points

Reconnaitre le passé composé, l'imparfait et le futur

3 À quel temps le verbe en gras est-il conjugué ? Coche la bonne case.

Le verbe en gras est conjugué →	au passé composé	à l'imparfait	au futur
J' ai écouté mes chansons préférées.			
Nous avons construit une cabane.			
Tu voulais écrire à ton ami ?			
Le voilier entrera bientôt au port.			
Le lapin grignotait des carottes.			

..... / 10 points

Pour les exercices 1 et 3, compte 2 points par bonne réponse.
 Pour l'exercice 2, compte 1 point par bonne réponse.

Le passé, le présent et le futur	Le présent	Le passé composé, l'imparfait et le futur
..... / 6 points / 4 points / 10 points

Total / 20 points

Nom et prénom :

Date :

Évaluation 3 Vocabulaire

Unité 8 Comment savoir si l'on doit dire *bonjour* ou *salut* ?

1 Entoure le mot familier dans chaque liste.

- un ouvrage – un bouquin – un livre
- fatiguée – épuisée – crevée
- pleurer – sangloter – chialer
- rigolo – amusant – drôle

..... / 2 points

2 Souligne chaque phrase de la bonne couleur :

- en vert : on peut la dire en classe ;
- en rouge : on ne peut pas la dire en classe.

- a. Mon stylo rouge est pété.
- b. Je ne sais plus où j'ai rangé mon ardoise.
- c. Je n'ai pas aimé ce roman, l'histoire est débile.
- d. Est-ce que je peux prendre un livre ?

..... / 4 points

Unité 9 Comment faire quand un mot a plusieurs sens ?

3 Écris le numéro de la définition qui convient.

Attention au sens du mot grand dans la phrase !

grand adj. 1. De haute taille. 2. Plus âgé. 3. Important, célèbre. 4. Très fort.

- Pablo a sursauté en entendant un **grand** bruit. → Définition n°
- Le **grand** frère de Morgan apprend à conduire. → Définition n°
- Mozart est un **grand** musicien. → Définition n°
- Thomas est **grand** pour son âge ! → Définition n°

..... / 4 points

4 Entoure le synonyme ou le contraire du mot souligné.

Attention à son sens dans la phrase !

- Tu as mis ton pull à l'envers ! → SYNONYME : **posé / rangé / enfilé**
- Cette chanteuse a une voix grave. → CONTRAIRE : **légère / sérieuse / aigüe**
- Lili a rangé son vieux cartable au grenier. → CONTRAIRE : **jeune / nouveau / beau**

..... / 3 points



Unité 10 Comment faire pour comprendre le sens d'un mot inconnu ?

5 Complète chaque phrase avec un mot de la famille du mot souligné.

- Un dénoyauteur sert à retirer le d'un fruit.
- Une lapinière est un endroit où l'on élève des
- Un parc ombragé est un parc où il y a de l'.....

..... / 3 points

6 Coche la bonne définition. Souligne les mots qui t'ont aidé(e) dans la phrase.

● Le ramboutan a une belle couleur quand il est mûr.

→ Le **ramboutan** est un fruit. un oiseau. un poisson.

● Le piéd du guéridon est cassé, pose le vase sur l'autre table.

→ Un **guéridon** est un animal. un champignon. un meuble.

..... / 2 points

7 Lis les définitions puis complète chaque phrase avec le mot en gras qui convient.

Attention, il y a une définition intruse !

fiolle n. f. Petite bouteille de verre.

oriflamme n. f. Long drapeau découpé.

perche n. f. Poisson d'eau douce, à chair délicate.

- Léo a attrapé une : il l'a mangée mais elle était pleine d'arêtes !
- Une flotte sur la plus haute tour du château.

..... / 2 points

Pour l'exercice 1, compte 1/2 point par bonne réponse.
Pour les exercices 2 à 7, compte 1 point par bonne réponse.

Unité 8	Unité 9	Unité 10
..... / 6 points / 7 points / 7 points

Total / 20 points



Ressource gratuite
disponible sur
le site compagnon
terredesmots.nathan.fr

Matériel :

Toutes les dictées accompagnées sont disponibles en version modifiable sur le site terredesmots.nathan.fr

La séance 1 (phases 1, 2 et 3) représente un travail d'analyse préalable à la dictée.
La dictée est donc à faire un autre jour (séance 2).

Qui est Michel Ocelot ?

Michel Ocelot est un réalisateur français.
Il est célèbre pour ses films d'animation.

Il est né en Guinée. C'est pourquoi ses souvenirs d'enfance sont africains.
Très tôt, il s'intéresse au film d'animation. Sa technique est le papier découpé.
Aujourd'hui, ses films les plus connus sont *Kirikou et la sorcière* et *Azur et Asmar*.

Séance 1 Travail d'analyse préalable

Phase 1 : Je lis, je comprends (25 minutes - collectif)

Demander aux élèves quelle notion ils sont en train de travailler. Procéder à une révision rapide.
Proposer une lecture magistrale puis une lecture individuelle du texte.

Comprendre le texte : répondre aux questions 1 à 4 de compréhension ci-dessus. Lever les points d'incompréhension liés au lexique. L'accès au sens du texte sollicite la mémoire sémantique qui aide à mémoriser l'orthographe.

Je comprends le texte

1. Qui est Michel Ocelot ?
2. Où est-il né ?
3. Quel métier fait-il ?
4. Quels sont ses films d'animation les plus connus ?

Faire attention à la ponctuation : les élèves repèrent les unités syntaxiques de sens que sont les phrases. Ce repérage graphique permet de développer la compréhension générale du texte de la dictée mais aussi la compréhension des formes orthographiques porteuses de sens : les majuscules et les signes de ponctuation.

Je fais attention à la ponctuation

5. Il y a sept phrases dans cette dictée. Regarde bien où sont les majuscules et les points.
6. Pourquoi y a-t-il des majuscules à *Michel Ocelot*, *Guinée*, *Kirikou*, *Azur et Asmar* ?

Lire le texte à haute voix : quelques élèves procèdent à une lecture expressive à voix haute. La lecture à haute voix donne à l'enseignant(e) les moyens d'une évaluation rapide et facile du traitement du sens effectué durant les activités précédentes.

J'apprends à écrire les mots invariables

qui pourquoi très tôt aujourd'hui
plus et pour en

Phase 2 : Analyse de l'orthographe lexicale (15 minutes - collectif)

Faire attention à l'orthographe des mots *est* et *sont*.

Verbe être	
est = 3 ^e personne du singulier	sont = 3 ^e personne du pluriel
Qui est Michel Ocelot ? Michel Ocelot est un réalisateur. Il est célèbre. Il est né...	Ses souvenirs sont africains. Ses films sont Kirikou...
Sa technique est ...	

Faire attention à l'orthographe des autres mots.

Les mots invariables à apprendre par cœur	qui · pourquoi · très · tôt · aujourd'hui · plus · et · pour · en
Les noms	un réalisateur · ses films d'animation · Guinée · ses souvenirs d' enfance · sa technique · le papier
Les adjectifs	français · célèbre · africains · découpé · connus
Les verbes	il est né · il s'intéresse

Phase 3 : Analyse de l'orthographe grammaticale (collectif - 15 minutes)

Faire attention aux accords dans le groupe nominal.

déterminant	nom
ses	films
ses	souvenirs
sa	technique

déterminant	nom	adjectif
un	réalisateur	français
le	papier	découpé

préposition	nom
d' (de + voyelle)	animation
d' (de + voyelle)	enfance
au (à le)	film

Faire attention aux accords sujet/verbe.

sujet	verbe	personne	temps
Michel Ocelot (il)	est (être)	3 ^e pers. du sing.	présent
Il	est (être)	3 ^e pers. du sing.	présent
Il	est né (être né)	3 ^e pers. du sing.	passé composé
C' (cela)	est (être)	3 ^e pers. du sing.	présent
ses souvenirs (ils)	sont (être)	3 ^e pers. du plur.	présent
il	s'intéresse (s'intéresser)	3 ^e pers. du sing.	présent
sa technique (elle)	est (être)	3 ^e pers. du sing.	présent
ses films (ils)	sont (être)	3 ^e pers. du plur.	présent

Remarque
 Deux accords sont difficiles. Ils sont à signaler et, éventuellement, leur écriture est à donner aux élèves.
 Ses souvenirs d'enfance **sont africains**. (→ accord de l'adjectif attribut du sujet)
 Ses films **les plus connus**. (→ accord de l'adjectif superlatif)

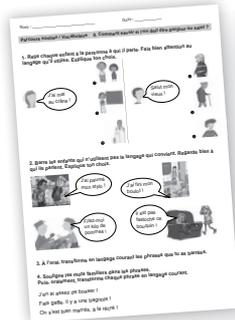
Séance 2 Dictée
 (15 minutes - individuel)
 Rappeler les points importants avant de faire la dictée : la ponctuation, les majuscules, l'orthographe des mots, les chaînes d'accord (sujet/verbe, dans le groupe nominal).
 Relire collectivement la dictée puis laisser aux élèves un temps de relecture silencieuse.

Les ressources de Terre des mots

À télécharger gratuitement sur terredesmots.nathan.fr

Les ressources pédagogiques de Terre des mots faciliteront la mise en œuvre des unités, de façon différenciée pour s'adapter à tous les élèves.

word
Toutes ces fiches sont modifiables pour s'adapter aux besoins de la classe !



● Les parcours Soutien

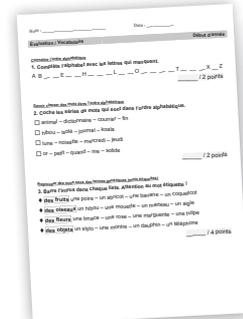
Pour chaque unité du manuel, un parcours Soutien est proposé pour les élèves en difficulté.

Repérage pour le parcours Soutien - Vocabulaire

Cette grille reprend principalement les thèmes de repérage indiqués dans le guide pédagogique après chaque chapitre. Elle est conçue pour être utilisée par les enseignants et les élèves en difficulté. Les enseignants peuvent évaluer les progrès de leurs élèves en fonction des difficultés rencontrées par leurs élèves et de la progression des unités de soutien, en notant les réussites ou les exercices non réussis.

Type d'activités	Unité 1	Unité 2	Unité 3
Difficultés générales	1. Lire et comprendre le texte de la page 10. 2. Lire et comprendre le texte de la page 11. 3. Lire et comprendre le texte de la page 12.	1. Lire et comprendre le texte de la page 13. 2. Lire et comprendre le texte de la page 14. 3. Lire et comprendre le texte de la page 15.	1. Lire et comprendre le texte de la page 16. 2. Lire et comprendre le texte de la page 17. 3. Lire et comprendre le texte de la page 18.
Difficultés spécifiques	1. Lire et comprendre le texte de la page 10. 2. Lire et comprendre le texte de la page 11. 3. Lire et comprendre le texte de la page 12.	1. Lire et comprendre le texte de la page 13. 2. Lire et comprendre le texte de la page 14. 3. Lire et comprendre le texte de la page 15.	1. Lire et comprendre le texte de la page 16. 2. Lire et comprendre le texte de la page 17. 3. Lire et comprendre le texte de la page 18.
Difficultés particulières	1. Lire et comprendre le texte de la page 10. 2. Lire et comprendre le texte de la page 11. 3. Lire et comprendre le texte de la page 12.	1. Lire et comprendre le texte de la page 13. 2. Lire et comprendre le texte de la page 14. 3. Lire et comprendre le texte de la page 15.	1. Lire et comprendre le texte de la page 16. 2. Lire et comprendre le texte de la page 17. 3. Lire et comprendre le texte de la page 18.

Une grille de repérage : rappel des difficultés, exercices du parcours Soutien ciblés.



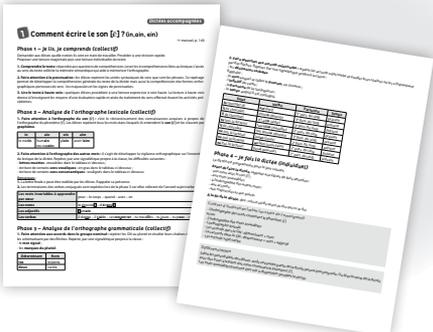
● Les évaluations

Dans chaque domaine : Une évaluation de début d'année.



Une évaluation par période.

● Les dictées accompagnées



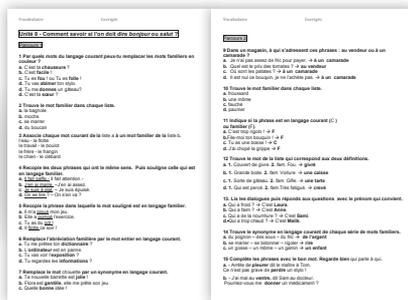
25 dictées accompagnées en orthographe grammaticale et lexicale.

● Les fiches à imprimer

Tous les exercices du manuel signalés par le pictogramme pour éviter la recopie et faciliter le travail des élèves.



● Les corrigés des exercices en facsimilé



● Les règles des Je retiens



Le manuel numérique enseignant

- La version numérique du manuel papier personnalisable.
- Les textes documentaires et littéraires et tous les exercices à afficher en plein écran d'un simple clic pour animer vos séances collectives !

