

TERRE DES MOTS CE2

Grammaire – Conjugaison – Orthographe – Vocabulaire

Extraits du guide pédagogique
et des fiches du CD ressources

Sous la direction d'Alain Bentolila

Auteurs

Paul Benaych, IEN

Patrick Binisti, Formateur ESPE, ASH

Martine Descouens, Professeur des écoles

Sophie Snégaroff, Professeur des écoles

Sommaire

Avant-propos	p. 3
Introduction générale	p. 4
1. Les outils de la collection	P. 4
2. La programmation des unités	p. 4
3. La démarche des unités	p. 7
4. La différenciation	p. 12
5. L'évaluation	p. 13
La mise en œuvre des unités	p. 15
Grammaire unité 4	p. 16
Conjugaison unité 3	p. 18
Orthographe unité 13	p. 20
Vocabulaire unité 5	p. 22
Les fiches du CD ressources	p. 25
Parcours « soutien » de l'unité 13 d'orthographe	p. 26
Bilan grammaire de la période 1	p. 27
Matériel de manipulation de l'unité 4 de grammaire	p. 28

Avant-Propos

Donner du sens aux mécanismes de la langue

On ne doit jamais séparer l'étude des mécanismes de la langue du sens que chacun d'eux propose, ou le plus souvent impose, avec pertinence : 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 une épithète 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 la grammaire, le vocabulaire 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 pour cet autre une expérience qu'il interprétera avec autant de liberté que de respect. 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 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. 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 l'**expérimentation** (ou **manipulation**) et de la **réflexion**. Loin de nous l'idée qu'une leçon de grammaire ou de vocabulaire se réduirait à assener une règle et à l'appliquer dans des exercices répétitifs, ou à apprendre par cœur des listes de mots. 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 en sorte de permettre à l'élève de découvrir le fait linguistique que l'on a décidé d'étudier.

Dans **Terre des mots**, chaque leçon de grammaire, de conjugaison, d'orthographe et de vocabulaire est conduite dans l'esprit des leçons de science : on manipule, on se questionne, on propose des explications provisoires qui, passées au filtre des intentions précises du maître, constituent une première étape d'analyse.

Alain Bentolila

Introduction générale

1. Les outils de la collection

Le manuel + le mémo

224 p. (Mémo 48 p.), 14,50 €

Le guide pédagogique

224 p., 25 €

+ CD ressources avec 188 fiches modifiables et imprimables

- ✦ Des parcours « soutien » pour toutes les unités
- ✦ Des bilans périodiques dans chaque domaine
- ✦ Tous les exercices d'entraînement du manuel
- ✦ Les corrigés en fac-similé de tous les exercices du manuel
- ✦ Toutes les règles du mémo
- ✦ Le matériel de manipulation

Les ressources numériques



Clé USB, 79 €

- ✦ Le manuel projetable en classe et personnalisable grâce aux outils de la trousse (gomme, surligneur, zoom...) et à l'espace « Mes cours »
- ✦ Tous les documents de la phase d'observation en grand format
- ✦ Les activités de manipulation du manuel en version interactive

* Accès réservé aux enseignants ayant équipé leur classe du manuel papier

www.nathan.fr
le guide
pédagogique
+ les corrigés + le matériel
de manipulation
téléchargeables
gratuitement*
sur le site

2. La programmation des unités

L'ambition de *Terre des mots* est de faire comprendre à l'enfant « **comment ça marche** ».

Pour cela, un véritable rituel d'apprentissage est mis en place : observer le monde, observer la langue, manipuler, s'entraîner et retenir les éléments essentiels de la notion étudiée. Le parcours de chaque unité aboutit à une courte activité de lec-

ture et de production d'écrit qui permet de réinvestir dans un contexte différent la notion étudiée.

Les règles de grammaire, tout comme celles des autres domaines, 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 à l'oral comme à l'écrit. L'enseignant doit donc accompagner l'élève dans la maîtrise des

codes de l'écrit sans négliger, en toute situation d'apprentissage, de travailler la maîtrise de la lecture et de l'écriture.

Tout en lisant des textes qui éveillent sa sensibilité, enrichissent sa connaissance du monde et forgent des références culturelles, l'élève va approfondir sa réflexion sur le fonctionnement de la langue. Les « leçons de choses sur la langue » permettent, à coup sûr, de garantir les fondations solides pour l'avenir linguistique de l'enfant.

On privilégie toujours l'approche du fait de langue et de la notion, avant de faire utiliser la terminologie. En début d'année, parce que **l'approche du sens précède la maîtrise des outils**, une unité brève permet d'aborder l'utilité de chaque domaine: *À quoi sert la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire?*

a. La programmation des unités de grammaire

Suivre une programmation suppose que l'on détermine pour les élèves un parcours de découverte progressive des structures et du fonctionnement de la langue. La grammaire n'est pas seulement un ensemble de règles et de termes à apprendre par cœur, elle conditionne notre capacité à créer du sens.

Vouloir donner à tous les élèves les atouts pour une réussite dans les apprentissages implique que l'on construise un parcours de découverte cohérent. Il serait préjudiciable à l'acquisition d'une maîtrise convenable de la langue orale et de la langue écrite de faire découvrir les mécanismes de la langue de façon aléatoire et occasionnelle. Les élèves doivent sortir de l'école primaire en ayant intégré les repères fondamentaux du système de la langue.

Les **15 unités de grammaire** sont réparties sur cinq périodes, ce qui permet de traiter chaque unité sur une durée de deux semaines.

On distingue quatre ensembles.

1. Unités 1 à 3 : les constituants sémantiques (Qui? Quoi? Où? Quand?) de la phrase et les types et formes de phrases (interrogatives, négatives).

2. Unités 4 à 9 : la phrase et ses constituants (groupe sujet et groupe verbal, les compléments).

3. Unités 10 à 13 : les composants du groupe nominal.

4. Unités 14 et 15 : unités de structuration sur la nature des mots et les fonctions du nom.

Le « moteur » de la langue est le verbe. Il convient donc de privilégier **l'analyse du groupe verbal**. Si l'on a: « Le garçon, le chat », l'énoncé est statique, il fait naître une image figée chez le lecteur. Si l'on a « Le garçon **caresse** le chat. », la scène prend vie. Dans l'usage, en dehors de quelques phrases nominales intégrées dans le discours, la plupart des énoncés comportent un verbe.

Il est donc primordial d'aborder l'analyse grammaticale par l'étude des constituants sémantiques et du groupe verbal. *Que se passe-t-il? Que fait-on? Où? Quand? Pourquoi?* Autant de questions immédiates que le locuteur ou le lecteur se pose.

Savoir ensuite comment est le garçon, s'il est jeune, grand, blond ou brun, ce sont des informations qui complètent l'approche. C'est pourquoi **l'analyse du groupe nominal** vient dans un deuxième temps.

La programmation se termine sur deux unités « point d'orgue » qui peuvent favoriser l'identification des repères fondamentaux posés au cours de l'année: **la nature des mots et les fonctions du nom**. Tout élève sortant de l'école primaire devrait pouvoir identifier sans effort le sujet, le verbe et ses compléments dans la phrase de base.

b. La programmation des unités de conjugaison

Les **10 unités de conjugaison** sont réparties sur cinq périodes, ce qui permet de traiter chaque unité sur une durée de deux semaines.

On distingue deux grands ensembles:

1. Unités 1 à 3 : les verbes, les groupes, les temps et les terminaisons.

2. Unités 4 à 10 : analyse systématique du présent, de l'imparfait, du passé composé et du futur de l'indicatif.

En conjugaison, les difficultés majeures concernent **les homophonies**: ce sont les points de vigilance; elles doivent être méthodiquement travaillées (-e, -es, -ent au présent; -ais, -ait, -aient à l'imparfait...).

L'approche de la conjugaison est également fondée 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** : s'il existe environ 10 000 verbes du 1^{er} groupe, environ 300 verbes du 2^e groupe et 300 verbes du 3^e groupe, il est important de retenir que parmi les dix verbes les plus fréquents dans l'usage (*être, avoir, faire, dire, vouloir, pouvoir, aller, venir, voir, savoir*), huit appartiennent au 3^e groupe. Il est donc indispensable d'insister sur la maîtrise des terminaisons du 3^e groupe.

De même, pour le présent, il est plus pertinent d'insister sur **les terminaisons les plus fréquentes** (-s, -s, -t) car elles concernent la majorité des verbes fréquents (2^e et 3^e groupes). Trois verbes ont une terminaison en -x, -x, -t (*vouloir, pouvoir et valoir*). Quelques verbes (*prendre...*) ont pour désinences -ds, -ds, -d. Tous les autres, les moins fréquents, ont pour désinences -e, -es, -e. Il est donc inutile de mettre sur le même plan des terminaisons dont la fréquence est très inégale.

Dans l'approche de la conjugaison, il convient de **privilegier l'oral** afin de favoriser le questionnement sur les homophones. « J'entends [ɛ], c'est une forme verbale, comment dois-je l'écrire ? -ai, -ais, -ait, -aient ?... » Il importe alors de donner aux élèves des habitudes méthodologiques de questionnement : regarder le contexte, s'interroger sur le temps, la personne.

c. La programmation des unités d'orthographe

La compétence orthographique se manifeste de trois façons différentes.

1. Elle s'exprime tout d'abord dans la possibilité de faire au niveau lexical des liens entre les unités de l'oral, les phonèmes, et les unités de l'écrit correspondantes, les graphèmes. Il s'agit donc de **maîtriser 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.

2. Il s'agit ensuite d'être capable de gérer **l'homophonie grammaticale et lexicale**. L'élève doit comprendre et maîtriser ce fonctionnement très particulier qui ne peut être compris que s'il abandonne une approche phonologique pour s'intéresser à la forme orthographique des mots afin d'en saisir le sens.

3. Il convient enfin de savoir gérer **les accords en genre et en nombre** dans les groupes nominaux

et entre le sujet et le verbe. Le principe d'accord est fondamental car il assure la continuité du sens dans un groupe de mots ou dans une phrase.

Les **26 unités d'orthographe** de *Terre des mots* suivent scrupuleusement cette progression et se répartissent en trois ensembles distincts. Chaque unité sera étudiée sur une semaine.

1. Unités 1 à 11 (orthographe lexicale) : elles focalisent l'attention de l'élève sur les **rapports entre phonèmes et graphèmes**. Chaque unité d'orthographe lexicale contient un corpus de mots relatifs à la notion abordée intitulé : *Des mots à connaître* (issus de la base Manulex©). Ces mots permettent à l'élève de prendre conscience d'une difficulté particulière. Pour autant, s'il ne les voit qu'une fois, il n'aura pas suffisamment de temps pour les mémoriser. Ces mots doivent être réutilisés de différentes façons afin d'être davantage observés par l'élève. Ils sont donc systématiquement travaillés dans les exercices d'entraînement du manuel (parcours 1).

Ils peuvent également :

– constituer des listes de mots à savoir orthographier en situation de copie avec pour titre :

Les mots dans lesquels le son [ɛ̃] s'écrit : ain

Les mots dans lesquels le son [ɛ̃] s'écrit : in

Etc.

– servir de corpus à des *Ateliers d'orthographe lexicale* durant lesquels les élèves observent les rapports phonèmes/graphèmes ;

le requin →

r	e	qu	in
---	---	----	----

un pain →

p	ain
---	-----

– constituer un « réservoir de mots » à compléter tout au long de l'année au gré des rencontres, permettant aux élèves de produire des écrits.

Noms communs	Adjectifs	Verbes	Adverbes
un sapin la fin un matin le chemin le pain la main un grain un humain une ceinture la peinture...	interdit malin plein certain...	inviter craindre éteindre...	demain...

2. Unités 12 à 16 (orthographe grammaticale): elles abordent les **cas d'homophonie grammaticale** (*a/à; sont/son...*).

3. Unités 17 à 26 (orthographe grammaticale): elles traitent des **accords** sous leurs différents aspects.

Cependant, la compétence orthographique revêt aussi une **dimension méthodologique** qui prend la forme :

- **de la relecture**, puisque la compétence orthographique suppose un contrôle visuel ;
- **de l'analyse et de la réflexion**, afin que l'apprenant comprenne les principes fondamentaux et applique les règles à bon escient.

Le manuel propose des **dictées accompagnées** qui permettent l'apprentissage progressif de la méthodologie en orthographe (voir p. 11).

d. La programmation des unités de vocabulaire

Les **14 unités de vocabulaire** sont réparties sur cinq périodes, ce qui permet de traiter chaque unité pendant deux semaines. Ces unités sont regroupées dans trois ensembles :

1. Unités 1 et 2 : elles abordent le classement des mots dans l'**ordre alphabétique** (comment et pourquoi) et l'utilisation du **dictionnaire** (se repérer dans une page de dictionnaire, dans un article).

2. Unités 3 à 9 : elles traitent de l'étude des **relations de sens** et de la **formation des mots** : regroupement de mots sous des termes génériques, familles de mots, antonymie, synonymie, polysémie, identification des niveaux de langue – familier et courant). La dernière unité (*Comment comprendre le sens d'un mot ?*) revient sur les différentes méthodes travaillées dans les unités précédentes pour accéder au sens d'un mot (s'appuyer sur la construction du mot, le contexte, avoir recours au dictionnaire).

3. Unités 10 à 14 : ces cinq unités sont consacrées aux **champs lexicaux**. De même qu'il faut accompagner un élève dans sa quête heureuse de mots nouveaux, de même faut-il l'aider à les ranger dans sa mémoire d'après leur forme et d'après leur sens. Il faut éviter que dans sa mémoire, s'entassent en désordre des mots dont il ne sait identifier la famille,

définir la lignée, percevoir les affinités sémantiques. Imaginez ce capharnaüm lexical dans lequel il serait condamné à choisir chaque mot pour lui-même en l'absence de toute relation morphologique ou sémantique. 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. Cela signifie que l'on doit aider l'élève, de la maternelle au collège, à tisser des liens entre les mots de son vocabulaire : liens sémantiques et liens syntaxiques. Sans oublier que dans un même champ sémantique il faut faire découvrir, certes, objets et personnages mais aussi les caractéristiques de chacun et les actions qu'il peut effectuer.

3. La démarche des unités

Chaque unité de 4 pages se déroule sur trois séances d'environ 45 minutes chacune.

Les unités de 2 pages donneront lieu à des séances plus courtes, d'une durée d'environ 20 minutes.

a. Séance 1 : la découverte

✦ Phase 1 : Observons le monde (phase sémantique)

Observer le monde est la posture spontanée, « naturelle » de l'enfant, infatigable explorateur. Pour l'enseignant, cette observation peut être un précieux déclencheur pour accompagner l'élève dans une meilleure appréhension du fonctionnement de la langue.

Observer d'abord le monde avant d'observer la langue est une démarche qui place clairement le sens des apprentissages avant la maîtrise des outils et des mécanismes. C'est pourquoi, dans chaque unité, la première phase consiste en une observation fondée sur divers documents, photos, dessins, supports extraits de la vie quotidienne. Pour faciliter les échanges, il sera toujours souhaitable que le support soit disponible individuellement et collectivement : sur le tableau, sur une affiche ou sur TBI.

Ce temps d'observation est d'abord **individuel**, ce qui est favorisé par la consigne, toujours à la deuxième personne du singulier. L'observation conduit ensuite à **des échanges collectifs toujours oraux** ; le maître sert alors de « secrétaire » au tableau ou sur affiche.

Notons que ce moment est particulièrement propice au développement de compétences langagières à l'oral : les élèves sont incités à décrire, raconter, expliquer, argumenter, justifier, dialoguer, intervenir à bon escient dans le débat.

La situation initiale est le support de questionnement des élèves ; elle suscite des échanges qui s'appuient sur le sens et sur l'usage. Les questions proposent un cheminement finalisé par l'objectif de la séance.

À ce stade, il s'agit de mettre en mots, oralement et de façon interactive, ce que l'on peut voir dans la situation-support. À partir de la remarque ou de la question de la mascotte, les élèves commencent par nommer ce qu'ils perçoivent de la situation.

Il s'agit de partir de cette observation pour tisser du lien avec la langue, pour mettre en mots ce que l'on perçoit du monde ; c'est essentiel pour motiver et convaincre l'élève :

– **le motiver** parce que la situation proposée dans chaque unité fait appel au vécu de l'enfant ou à la connaissance du monde qui l'entoure ;

– **le convaincre**, dans la mesure où ce qui est premier pour l'enfant, c'est bien de regarder le monde qui l'entoure, non d'étudier la langue ; l'étude de la langue est seconde, elle n'est pas (à ses yeux !) une finalité. La langue peut progressivement, aux yeux de l'enfant, devenir un outil au service d'une meilleure compréhension du monde.

Cette phase 1 est une invitation à avoir prise sur le monde, pour revendiquer un pouvoir pacifique sur les autres tout en se mettant à leur écoute.

Avec l'observation du monde, par l'entremise des mascottes (Grammi, Ortha, Conjuguo et Voca), les élèves sont invités à nommer progressivement certains éléments soigneusement sélectionnés du monde. Dans cette phase 1, le maître s'en tient à des questions ouvertes dénuées de toute terminologie linguistique, il écoute et reformule. Certains éléments, ponctuellement, peuvent être notés au tableau pour être exploités dans la phase 2, mais ce n'est pas une obligation.

➤ Phase 2 : Observons la langue (phase de découverte formelle)

Dans la phase 2, il s'agit de placer les élèves en situation d'observer un fait de langue centré sur la notion

étudiée. 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 un questionnement sur des faits de la langue perçus dans leur fonctionnement.

***Exemple :** l'unité 4 de grammaire (p. 16) concerne l'identification du verbe. La phase 1 renvoie à une situation tirée de la vie quotidienne : Éric pratique le triathlon. La même personne effectue trois actions différentes, nager, pédaler, courir. En phase 2, on observe la variable « verbe » pour constater les variations du verbe en fonction de la personne (le sujet) et du temps, autant de notions (le sujet, le temps du verbe) qui ont déjà été abordées en CE1 et qui peuvent être remobilisées dans cette unité.*

La démarche pédagogique est identique à celle de la phase 1 : **recherche individuelle, puis échanges oraux collectifs** partiellement consignés au tableau ou sur affiche par le maître. Ce moment permet de susciter des repérages, des classements ou des comparaisons conduits collectivement et oralement.

L'enseignant développe une écoute active, il est en quelque sorte le « secrétaire » des élèves : il reformule, note au tableau les différentes propositions et suscite des confrontations ; il ne valide rien à ce stade. Cette posture entretient et développe le questionnement des élèves.

Les hypothèses ne sont validées qu'après un retour au corpus linguistique : les phrases ou le texte. On confronte les propositions des élèves aux « infobulles » du manuel, qui jalonnent cette investigation. C'est à ce moment que prennent forme les premiers éléments à retenir, dans un espace réservé du tableau, ou sur une affiche, à exploiter en début de séance 2. Outre sa dimension pratique (préparation de la séance 2 consacrée à l'entraînement), cette étape est essentielle sur le plan didactique : elle prépare la structuration d'un savoir institutionnalisé.

Les divergences peuvent être analysées à partir des phrases du manuel ou des phrases proposées par les élèves en phase 1 ou en phase 2.

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. Ainsi, dans l'unité 4 de grammaire, il est

essentiel de mettre en évidence que le verbe « indique l'action ». Une fois cette précision formulée et reformulée par les élèves, on peut affirmer explicitement que « le mot qui indique l'action s'appelle le verbe ».

✦ Phase 3 : Manipulons ensemble (phase de construction)

Ce moment est important : l'élève va vivre des situations lui permettant de repérer, d'associer, de permuter, de trier, de remplacer ou de transformer des mots ou des énoncés. Il s'agit de travailler le matériau de la langue en interrogeant la notion étudiée. Les activités proposées invitent à des modalités d'expression diversifiées : mimer, dessiner, jouer des rôles, écrire sur l'ardoise, manipuler des étiquettes, seul ou en interaction avec un camarade.

Chacun 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 une compétence essentielle au transfert des connaissances : **la vigilance**.

L'objectif est de développer chez l'élève **une attitude métacognitive** en lui proposant par exemple de créer un exercice pour d'autres camarades ou de corriger des erreurs (qui ne sont pas les siennes). Cela lui permet de changer de posture, d'être non plus simplement un apprenant mais un lecteur ou un rédacteur expert. Il réinvestit des connaissances passives (ce qu'il peut reconnaître et comprendre) pour développer des connaissances actives (ce qu'il maîtrise et est capable de produire, voire d'expliquer à d'autres).

Ce qu'il apprend dans ce type de situations « scolaires », nous faisons l'hypothèse qu'il peut le transférer en situation socialisée, où il est plus autonome. Cette démarche pour inviter l'élève à changer de posture est suggérée dans les fiches du guide pédagogique.

Les démarches préconisées dans *Terre des mots* visent à rendre l'élève acteur de ses apprentissages, de plus en plus autonome dans son rapport à la langue.

✦ Phase 4 : Qu'avons-nous compris ? (phase de formulation)

En fin de séance, les élèves doivent être en mesure d'amorcer l'identification des éléments essentiels de la notion découverte ou approfondie.

Les remarques notées par l'enseignant au fur et à mesure de la leçon sur le tableau ou sur une affiche doivent permettre de formuler des éléments de réponse aux questions posées en phase 4. Ces éléments de réponses seront confrontés au contenu du **mémo**, document qui sera lu et analysé soit en fin de première séance, soit en début de deuxième séance, selon les besoins perçus par l'enseignant.

b. Séance 2 : l'entraînement

✦ Phase 1 : Mobilisation des connaissances avec rappel de la règle (collectif)

✦ Phase 2 : Je m'entraîne

Le manuel propose deux parcours d'entraînement différenciés visant les mêmes compétences.

Le **parcours 1** s'adresse aux élèves peu à l'aise. Il propose des exercices progressifs avec un étayage adapté : aides, exemples, phrases plus courtes, lexique plus simple, recours limité à la copie ou à l'écriture des réponses.

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

Chaque parcours commence systématiquement par une activité à faire « À deux ». Il s'agit généralement du même exercice décliné en deux niveaux de difficulté, ce qui permet de rassembler la classe autour d'une activité commune de recherche.

Un troisième parcours, appelé « **parcours soutien** », destiné aux élèves les plus fragiles, est proposé dans le CD ressources qui accompagne le guide (cf. p. 13 et 26).

Ces trois parcours permettent à l'enseignant d'offrir à ses élèves un entraînement adapté au rythme et aux compétences de chacun. Il lui appartiendra d'évaluer la quantité et la pertinence des exercices à proposer à chaque élève et de les sélectionner en fonction des besoins perçus.

Par ailleurs, *Terre des mots* propose **plusieurs évaluations au cours de l'année**. Celles-ci permettront d'évaluer les acquis de chaque élève et aideront l'enseignant à constituer les groupes de niveau (p. 13).

Différentes mises en œuvre de la phase d'entraînement sont possibles, selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe.

Activités « À deux » :

- scénario 1 : les activités « À deux » sont menées en classe entière : tous les élèves, regroupés par binômes, font l'activité « À deux » du parcours 1. Après une synthèse collective des réponses trouvées, procéder de même avec l'activité « À deux » du parcours 2 ;
- scénario 2 : la classe est séparée en deux groupes de niveau, chacun menant l'activité « À deux » des parcours 1 ou 2 dans le même temps. Puis synthèse collective des réponses trouvées, les deux groupes confondus.

Autres exercices des deux parcours :

- avec une classe relativement **homogène**, de niveau moyen, l'enseignant pourra proposer à tous un panache d'exercices du **parcours 1** et du **parcours 2**, en veillant à respecter une progression dans la montée en difficulté des exercices ;
- dans le cas d'une classe **hétérogène**, les deux parcours seront proposés en parallèle, selon les difficultés rencontrées par chacun. La quantité, le degré de difficulté des exercices proposés aux élèves au sein de chaque parcours seront à l'appréciation de l'enseignant, qui pourra également choisir les exercices à faire partiellement ou en entier, en autonomie ou avec l'aide de l'enseignant.

Les élèves à l'aise avec la notion abordée entreront directement dans les exercices du **parcours 2**. Pour les élèves moins à l'aise, il sera préférable de se limiter aux exercices du **parcours 1**. Après une lecture collective de la consigne et des éventuels exemples ou aides proposés, il pourra être nécessaire de faire le début de l'exercice avec le soutien de l'enseignant, individuellement ou en petits groupes de besoin.

✦ Phase 3 : correction

La correction se fera collectivement ou individuellement, selon les cas. La correction collective des exercices ne sera pas systématique mais il conviendra d'y recourir le plus souvent possible. Elle pourra se faire en classe entière, tous les élèves corrigeant en même temps, quel que soit le parcours et les exercices donnés. Cette étape collective sera l'occasion de comparer les réponses (en cas de désaccord) et de les faire justifier. La correction pourra également être menée par groupes, selon le parcours d'exercices travaillé. Les élèves autonomes pourront également procéder à l'autocorrection de leurs exercices, à l'aide des **corrigés en fac-similé fournis dans le CD ressources du guide**.

Quelles que soient les modalités de correction choisies, cette étape sera l'occasion d'analyser et d'expliquer les stratégies de chacun et de lever les difficultés rencontrées.

c. Séance 3 : le réinvestissement

✦ Phase 1 : Je lis

Tous les textes proposés sont extraits de la **littérature de jeunesse**. Nous avons varié les thématiques, les styles, les types de textes.

Chaque texte est suivi d'un bref questionnaire qui privilégie deux objectifs :

- accompagner les élèves dans la construction du sens général du texte ;
- guider les élèves dans le repérage du fait de langue étudié dans l'unité.

Plusieurs démarches sont possibles, qui toutes doivent ménager un temps de lecture silencieuse individuelle, pour permettre à chacun de s'approprier à son rythme le contenu du texte. La recherche individuelle des réponses aux questions posées est une étape possible avant la mise en commun. Avec une classe entraînée, ce peut être une étape très courte.

Après la lecture individuelle, on peut amener tous les élèves (et pas seulement les plus rapides) à parler du texte à partir de questions ouvertes. Les élèves peuvent également écrire leurs réponses, individuellement ou en binôme. Ils peuvent relire attentivement le texte pour justifier telle ou telle proposition. Nous sommes bien sûr dans un moment de construction collective du sens (et non pas dans une vérification de la compréhension). **C'est le texte qui sert d'instance de validation.**

L'objectif demeure l'identification de la notion étudiée dans l'unité : il s'agit de mettre en évidence l'articulation entre le repérage du fait de langue étudié et la compréhension du texte. L'enseignant peut conclure l'activité de lecture en relisant lui-même le texte à haute voix.

Deux niveaux de questionnement sont proposés. Si l'enseignant décide de travailler en petit groupe, pour favoriser la prise de parole de chacun, le dispositif peut être envisagé de la façon suivante :

- une partie de la classe est en autonomie sur un ou plusieurs exercices d'entraînement, en approfondissement ou en remédiation ;

– l’autre partie est avec l’enseignant en activité de lecture.

On permute ensuite les deux groupes.

✦ Phase 2 : J’écris

C’est en écrivant qu’on apprend à écrire. Écrire dans toutes les disciplines, et notamment en français, est la meilleure façon d’ancrer les apprentissages liés à la maîtrise de la langue. On constate des progrès importants chez les élèves qui écrivent beaucoup.

L’activité d’écriture proposée est simple et courte : elle consiste, en s’appuyant sur la notion étudiée dans l’unité, à placer l’élève en situation de réinvestir ce qu’il a appris en séances 1 et 2. Le plus souvent, il s’agit de rédiger quelques phrases, un court paragraphe, une description, un court récit, des paroles de personnage. La tâche est le plus souvent guidée, modélisée. Le déclencheur d’écriture peut être le texte lu ; ce peut être aussi une image, une photographie issue de la situation qui ouvre l’unité.

Deux niveaux d’écriture sont proposés, qui invitent :

– soit à utiliser les mots ou les structures du texte, dans une logique d’imitation ;

– soit à réinvestir les contenus étudiés dans d’autres contextes.

Une bonne façon de faciliter la réussite de tous les élèves est de prévoir une **courte étape d’oral collectif** : tous les élèves lancent des pistes, l’enseignant peut les écrire au tableau afin qu’elles servent de support à chacun au moment de la rédaction individuelle.

Particularité de la séance 3 en orthographe : la dictée accompagnée

Pour chaque notion d’orthographe, *Terre des mots* propose une dictée. Écrire sous la dictée n’est pas un exercice simple. Il s’avère suffisamment complexe pour que sa réussite nécessite un entraînement réel. Pour y parvenir au mieux, l’élève doit d’abord prendre conscience des compétences et connaissances qu’il est nécessaire de mobiliser pour éviter les erreurs. Pour l’aider en cela, le professeur propose des séances de préparation de dictée au cours desquelles il organise une analyse du texte au regard de :

1. la compréhension ;
2. la ponctuation ;

3. la phonographie ;
4. la morphographie ;
5. l’homophonie ;
6. l’invariabilité.

Cet entraînement doit permettre à l’élève de construire les stratégies orthographiques que l’on attend de lui dans une production d’écrit spontanée. C’est le but ultime de l’apprentissage de la langue écrite à l’école.

Une discussion collective portant sur la compréhension du texte de la dictée débute la préparation. Les **mots inconnus** des élèves sont prononcés et explicités. La **ponctuation** qui permet de comprendre le texte est précisément observée. C’est le moment de compter le **nombre de phrases**, d’en repérer les différents types afin d’en saisir le sens.

On peut procéder alors à la **lecture à haute voix** qui garantit par l’intonation et le respect de la ponctuation une bonne compréhension du sens de la dictée.

Pour chaque dictée, **toutes les difficultés du texte doivent être répertoriées et situées dans leur domaine respectif**. Les dictées portant chacune sur la notion de l’unité, celle-ci doit être abordée en tout premier lieu.

La transcription des phonèmes semble complexe ? Les graphèmes correspondant aux phonèmes posent problème ? L’élève doit pouvoir analyser les rapports entre lettres et sons.

Des mots de la dictée sont invariables ? C’est l’occasion de les mémoriser dans le but de faire le moins d’erreurs possible. Cet entraînement complète et actualise tout au long de l’année l’apprentissage des listes proposées dans le manuel.

Des accords sont silencieux, des lettres sont muettes ? L’élève doit les voir et avoir à l’esprit ce fonctionnement de l’écrit. Des accords sont complexes parce que des adjectifs sont antéposés ou parce que des compléments de nom amènent à oublier le sujet qui se trouve très éloigné du verbe à accorder ? L’élève doit repérer cette difficulté pour se préparer à la traiter au moment de la dictée.

Après avoir suivi cette préparation, le moment est enfin venu de se lancer à proprement parler dans l’exercice de la dictée, c’est-à-dire de **gérer toutes les difficultés en même temps** car c’est cela qu’on attend de l’élève. L’évaluation portera soit sur la no-

tion abordée dans l'unité, soit sur plusieurs notions que le professeur choisira parce qu'elles auront été abordées précédemment.

4. La différenciation

Comme chacun le sait, tous les élèves n'apprennent pas au même rythme. Cette idée est vraie mais elle peut s'avérer tout aussi trompeuse. En effet, elle laisse à penser que la compréhension des notions aux programmes ne serait qu'une question de temps. Or, ce n'est pas d'un temps plus long dont **l'élève fragile** a besoin, mais d'une **activité différente** traitant la même notion. Autrement dit, il ne suffit pas de donner du temps supplémentaire mais de proposer des activités ciblées qui donnent la possibilité de comprendre la notion dans ses **principes fondamentaux**.

a. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?

La différenciation pédagogique consiste à donner des activités différentes aux élèves en fonction des obstacles qu'ils rencontrent dans l'apprentissage d'une notion dans le but de les aider à contourner, dépasser ces obstacles et de les faire accéder à la compréhension de la notion. L'objectif est le même pour tous mais les moyens de les atteindre sont différents.

Les élèves fragiles sont ceux qui ont des difficultés à conceptualiser, à accéder à une compréhension immédiatement abstraite telle que peut l'être une règle à appliquer. Ils perçoivent avant tout la langue comme un outil de communication. Elle leur sert à se faire comprendre, à comprendre et à dire le monde. Cette représentation les amène à poser un regard dubitatif sur le travail scolaire, les règles, les exercices, les notions savantes qu'on leur présente car ils ne perçoivent pas le sens de ces activités qui donne à la langue un autre statut : celui d'objet d'étude. Pour autant, ils ne sont pas incapables d'abstraction ; loin de là.

Pour ce faire, ils ont besoin d'une démarche qui leur permette de changer de point de vue et de comprendre que la langue que l'on parle et que l'on écrit peut aussi se donner à observer, à étudier, à comprendre en soi. Ils ont donc avant tout besoin de **donner du sens à l'apprentissage de la langue**.

Mais cela n'est pas tout. Ils réclament une compréhension active. Il leur faut une approche procédurale offrant des manipulations qui leur permettent de voir les mécanismes de la langue en action, de les observer en agissant dessus. Ces manipulations concrétisent les fonctionnements complexes de la langue écrite. C'est seulement après cette étape que ces élèves peuvent verbaliser ce qu'ils ont observé et mettre en narration ce qu'ils ont fait et ce qu'ils en ont compris.

L'explicitation orale leur permet d'organiser en la structurant la compréhension des principes abordés en grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire qu'ils ont pu construire selon leur propre cheminement.

b. La différenciation dans *Terre des mots*

Terre des mots permet d'apporter des réponses adaptées à ces élèves. Chaque rubrique des unités accompagne l'élève dans ce changement de statut de la langue. De fait, le professeur peut, tout au long de ce cheminement, qui va de la langue en lien avec le monde vers la langue comme objet d'étude et d'apprentissage, repérer les élèves qui rencontrent des problèmes sur le chemin de l'abstraction et de la généralisation de la règle.

La rubrique « Observons le monde » permet d'évaluer de façon permanente l'usage que les élèves font de leur langue pour dire et décrire le monde. Ce moment permet l'usage d'une syntaxe, d'un terme, d'un temps, d'un accord que les élèves en difficulté n'ont pas l'habitude de formuler.

La rubrique « Observons la langue » les amène à repérer les fonctionnements de cette même langue. Ce qui a été dit est maintenant observé dans sa forme écrite. Le sens des activités qui suivent est donné : il s'agit de comprendre un usage pour en maîtriser la règle.

La rubrique « Manipulons ensemble » offre des activités concrètes, étayées par l'ensemble du groupe classe et du professeur. Les élèves sont ainsi accompagnés dans une approche où l'action est de mise. Il est question d'agir pour comprendre puis de comprendre pour accéder à la règle.

La rubrique « Qu'avons-nous compris ? » représente une étape importante puisqu'elle instaure un temps métacognitif. Les élèves peuvent exprimer à leur manière la compréhension de ce qu'ils viennent de faire. Ils accèdent à la règle par leur propre façon

de dire. **Cette phase est très importante** car elle permet au professeur de corriger les représentations erronées, les incompréhensions massives de certains élèves. Il peut dès lors agir afin de les aider. Si besoin est, la règle est à disposition sous forme d'énoncés simples et exemplifiés accompagnés de tableaux analogiques dans le **Mémo**. Elle peut être un **outil d'aide** pour construire une représentation mentale que les élèves auraient eu du mal à élaborer ainsi qu'une aide pour réussir les exercices.

La rubrique «Je m'entraîne» est organisée selon deux parcours aux difficultés progressives afin d'offrir au professeur la possibilité de répondre aux besoins différents des élèves. Une véritable pédagogie différenciée est donc mise en œuvre. Si nécessaire, **un parcours soutien** plus détaillé, à destination des élèves **en très grande difficulté** et traitant des principes fondamentaux de chaque domaine, se trouve dans le guide du maître.

Ce parcours de soutien a les mêmes objectifs que les autres parcours proposés dans le manuel : permettre à l'élève de s'approprier la notion visée dans l'unité ; les démarches et les supports sont adaptés à des élèves fragiles qui n'ont pas encore construit certaines notions ou certains outils méthodologiques. Les consignes privilégient deux opérations mentales, reconnaître et comprendre :

– **reconnaître** : on demande alors à l'élève d'identifier, voire de classer les éléments constitutifs de la notion étudiée ;

– **comprendre** : on demande alors à l'élève de transposer, de transformer ou d'illustrer la notion étudiée.

Dans tous les cas, il s'agit de permettre à l'élève de mieux structurer les connaissances et de consolider des démarches.

Les rubriques «Je lis», «j'écris» ainsi que **les dictées** permettent la transposition nécessaire à toute appropriation d'une notion. L'élève qui a réussi les exercices en étant aidé, saura-t-il pour autant réinvestir ce qu'il a compris dans une autre situation ? Cette phase est absolument nécessaire pour vérifier si les élèves fragiles ont acquis ou non la notion. Le professeur peut ainsi réellement évaluer le degré de maîtrise ou les difficultés persistantes.

Par ailleurs, tout au long du descriptif des séances dans le guide pédagogique, sont proposés des **encadrés «Différenciation»** qui alertent sur les difficultés possibles soulevées par chaque notion et détaillent de manière concrète les principes d'une conduite de classe différenciée.

5. L'évaluation

Évaluer sert à valoriser ce que les élèves savent déjà faire et à donner à l'élève et à l'enseignant une meilleure lisibilité sur ce qu'il convient d'apprendre ou d'approfondir.

L'évaluation est donc **un constituant essentiel de l'apprentissage**.

L'ambition de *Terre des mots* est claire : favoriser la construction de vrais apprentissages pour tous. Il s'agit d'utiliser *Terre des mots* pour que les élèves les plus rapides approfondissent leur réflexion sur la langue mais aussi pour que les élèves les plus fragiles consolident, à leur rythme, la construction des repères essentiels. Alléger et simplifier ne signifient pas appauvrir les contenus et les démarches. Cela signifie renforcer l'accompagnement et l'étayage.

Pour tous les élèves, nous avons conçu deux types d'évaluation dans *Terre des mots* :

1. Une évaluation «zéro» en début d'année, commune à tous les domaines, fondée sur des consignes qui emploient un langage courant. Ainsi, en orthographe, la consigne «Entoure ce qui dit qu'il y en a beaucoup» permettra d'évaluer la compétence à identifier les marques du pluriel. De même, en grammaire, l'élève trouvera des consignes du type : «Coche les phrases contenant un mot qui indique une action». Nous privilégions l'approche du fait de langue sans insister sur l'emploi des termes «grammaticaux» ou «techniques».

2. Une évaluation par domaine et par période : dans chaque domaine, 5 évaluations-bilans sont ainsi proposées. À l'issue de chaque période, de façon différée, les bilans vont éclairer les élèves et l'enseignant sur les acquis et les besoins.

Ces évaluations-bilans sont simultanément **référéés à chaque unité du manuel** et aux **compétences du Socle commun** de connaissances et de compétences. Avec ces bilans, l'enseignant est en mesure de vérifier l'acquisition des compétences au fur et à mesure des apprentissages en s'appuyant sur l'outil de référence qu'est le Socle commun.

Dans chaque unité, les exercices d'entraînement s'inscrivent clairement dans les phases d'apprentissage (ils ont en premier lieu une vertu pédagogique et peuvent revêtir une dimension formative), ils ne constituent pas des évaluations-bilans.

La mise en œuvre des unités

Fiches pédagogiques données dans l'extrait à titre d'exemples :

- Grammaire unité 4,
- Conjugaison unité 3,
- Orthographe unité 13,
- Vocabulaire unité 5.

Qu'est-ce que le verbe dans une phrase ?

Matériel :

- manuel, p. 26-29
- mémo, p. 5
- CD : fac-similé des corrigés, parcours « soutien », matériel de manipulation (activités 8, 9, 10), mémo

Sous-domaine : les fonctions

Objectif : identifier le verbe comme élément fondamental du groupe verbal

Repères théoriques

Du point de vue sémantique

Le verbe est **le pivot** de la phrase, il en est en quelque sorte le « moteur ». Il met en relation les autres parties de la phrase. Le verbe évoque **un processus** (appelé « procès » par certains grammairiens). Il permet d'inscrire l'événement dans le temps.

Le groupe verbal comprend le pivot verbal (le verbe) et éventuellement des compléments essentiels pour le verbe (COD, COI, COS).

Le groupe verbal assure souvent la fonction globale de propos (ce que l'on dit à propos de ce dont on parle), par opposition au thème de l'énoncé (ce dont on parle), représenté le plus souvent par le groupe sujet.

Du point de vue morphologique

Le verbe se reconnaît par ses **variations de forme** : il se conjugue.

Les terminaisons (ou désinences) marquent le singulier et le pluriel (la personne), le temps, le mode.

Déroulement

Séance 1 (45 min)

Phase 1 – Observons le monde (collectif)

Faire observer et lire le document, puis répondre aux questions.

1 Cette question permet d'observer la variation des actions effectuées par le même sujet. Il ne fait pas la même chose. Il nage. Il fait du vélo ou il pédale. Il court.

2 Les élèves doivent percevoir que, lorsqu'on ne voit pas d'action, on ne peut pas utiliser des mots comme « nage », « fait du vélo » ou « court ». C'est le cas sur la première photo avec le portrait du champion.

Phase 2 – Observons la langue (collectif)

3 Faire observer que le changement d'action correspond au changement de verbe.

4 Faire repérer la variation singulier/pluriel du sujet et donc du verbe.

5 Faire repérer la variation de temps. L'infinitif permet de nommer le verbe. On pourra utiliser des étiquettes indicatrices de temps pour classer les phrases.

6 Tous les verbes abordés auparavant indiquent une action. Ici, un verbe marque une pause dans la chaîne des actions (cf. activité 10) : le verbe *être*. Demander : *par quel mot peut-on remplacer est dans la première phrase ?* On aborde la notion de verbe d'état, qui sera approfondie en CM, notamment avec l'attribut du sujet.

Différenciation/Difficultés possibles

3 Inviter les élèves, oralement, à développer les substitutions : *changez le verbe*.

4 Même jeu de substitutions : *changez le sujet*.

5 Faire développer oralement les variations (au passé composé et au futur) en commençant par un indicateur de temps (*hier, demain*).

Les variations de temps sont repérables à l'oreille. Les variations de personne s'entendent ou non selon les verbes (*court/cours* et *courent*, mais *descend* et *descendent...*). Des jeux de substitutions doivent donner lieu à la mise en évidence des marques morphologiques « s »/« nt ».

Phase 3 – Manipulons ensemble (collectif)

7 à **10** Toutes les activités ont un unique objectif : associer le verbe et l'action, sauf pour l'activité 10 où l'on donne aux élèves l'occasion de distinguer un verbe d'état d'un verbe d'action. Le matériel de manipulation pour les activités 8, 9 et 10 peut être imprimé en grand format pour un affichage au tableau ou en format individuel.

Ces activités restent toutefois collectives et donnent lieu à des échanges.

Phase 4 – Qu'avons-nous compris ? (collectif)

Qu'avez-vous compris à propos du verbe ? Recueillir les représentations des élèves. Poser les questions 11 à 14. Confronter les réponses aux observations menées en phases 1 à 3.

Faire formuler la règle. Se reporter au mémo p. 5 et le lire collectivement. Écrire la règle au tableau ou imprimer le mémo du CD au format affiche.

Des exemples donnés par les élèves peuvent remplacer ceux du mémo. Conserver l'affichage de la règle durant tout le temps du travail sur le verbe.

Différenciation/Difficultés possibles

Difficultés morphographiques : les élèves identifient-ils les changements de terminaisons verbales ?

Difficultés de compréhension : les élèves savent-ils ce que veut dire « action », « forme », « infinitif », « indiquer » ? S'assurer de l'accès au sens.

Les élèves qui présentent ces difficultés seront dirigés vers le parcours « soutien » pour la séance suivante.

Séance 2 (45 min)

Phase 1 – Mobilisation des connaissances (collectif)

Qu'avons-nous découvert hier à propos du verbe ? Se référer à l'affiche ou au mémo p. 5.

Phase 2 – Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Ces modalités seront développées dans la version intégrale du guide.

On pourra, par exemple, proposer à tous les élèves l'exercice « À deux » du parcours 1. Correction immédiate et collective. Procéder de même pour le 2^e exercice.

Orienter ensuite les élèves vers le parcours 1 ou 2.

Différenciation/Difficultés possibles

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

Repérer : les élèves qui répondent au hasard ; qui ne répondent rien ; qui ne comprennent pas la consigne.

Proposer le parcours « soutien » si besoin.

Phase 3 – Correction (collectif)

Tous les élèves corrigent en même temps quel que soit le parcours et les exercices donnés.

Différenciation/Difficultés possibles

Les élèves en difficulté sont davantage sollicités à ce moment y compris sur des exercices qu'ils n'ont pas faits.

Séance 3 (45 min)

Phase 1 – Je lis (collectif)

Demander quelle notion les élèves sont en train de travailler. Procéder à une révision rapide.

Lecture individuelle du texte. Puis lecture expressive à voix haute par quelques élèves ou par l'enseignant. Lever les incompréhensions liées au lexique.

a*. À mener collectivement.

b**. À mener individuellement pour les élèves à l'aise et en petit groupe avec l'enseignant pour les autres. Puis synthèse collective des réponses trouvées.

Phase 2 – J'écris (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Ces modalités seront développées dans la version intégrale du guide.

Ce moment d'écriture individuelle doit être précédé d'une phase collective où les idées de chacun sont écrites au tableau.

Différenciation/Difficultés possibles

Pour les élèves en grande difficulté, l'activité **a*** pourra être menée intégralement avec l'enseignant.

Autre possibilité : la première phrase est écrite avec l'aide de l'enseignant, la deuxième phrase est écrite en autonomie, après une étape préparatoire à l'oral.

Comment classer les verbes par leur infinitif ?

Matériel :

- manuel, p. 80-83
- mémo, p. 15
- CD : fac-similé des corrigés, parcours « soutien », matériel de manipulation (activités 6, 7, 8), mémo

Sous-domaine : les groupes des verbes

Objectif : savoir reconnaître un infinitif ; identifier le groupe auquel appartient un verbe conjugué

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 dont les temps ne comportent pas de marque de personne. Les verbes du 1^{er} groupe (en **er**) sont très nombreux (90 % des verbes, soit environ 4 000), peu fréquents dans l'usage et assez réguliers. Les nouveaux verbes sont en général du 1^{er} groupe (exemple : *zapper*).

Les verbes du 2^e groupe (en **ir**) sont beaucoup moins nombreux (environ 300) et ont une base élargie en **-ss-** dans de nombreux temps, notamment au participe présent.

Les verbes du 3^e groupe sont peu nombreux (environ 300), irréguliers et, pour la plupart, très fréquents. On les répartit en trois séries : les verbes en **re** (*lire*), les verbes en **ir** (*sentir*), les verbes en **oir** (*valoir*) + le verbe *aller*.

Les auxiliaires *être* et *avoir* ne font partie d'aucun groupe.

Les dix verbes les plus employés en français contemporain sont (par ordre décroissant de fréquence) : *être, avoir, faire, dire, aller, voir, savoir, pouvoir, vouloir* et *venir*. Ils doivent tous faire l'objet d'une étude particulière au cours du cycle 3.

Déroulement

Séance 1 (45 min)

Phase 1 – Observons le monde (collectif)

Faire observer et lire le document, puis répondre aux questions.

1 Les neuf verbes à l'infinitif sur l'affiche (huit dans les bulles et un dans le slogan) 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 Faire remarquer qu'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 vieille dame prend l'escalier.* Les noter au tableau et faire remarquer les différences entre l'infinitif et la forme conjuguée.

Phase 2 – Observons la langue (collectif)

3 Faire observer les terminaisons des verbes dans chaque groupe et expliciter leur classement. Faire classer les autres verbes de l'affiche dans le tableau. Susciter d'autres exemples et les classer dans le tableau des trois groupes. On pourra proposer des structures qui appellent nécessairement un infinitif : *On est en train de... Il vient de... On fait cela pour... On a envie de...*

4 Forme conjuguée du verbe *être* présente sur l'affiche : *c'est la santé.* Forme conjuguée du verbe *avoir* : *Notre corps a faim de santé.*

5 Autre verbe conjugué sur l'affiche : *protège.*

Différenciation/Difficultés possibles

Travailler sur d'autres types de textes (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...*).

Phase 3 – Manipulons ensemble (collectif)

6 à **9** Ces manipulations préparent l'approche des grandes régularités morphologiques (*e, es, e/s,*

s, t). Les élèves devront associer terminaisons récurrentes et groupe du verbe.

Pour l'activité 8, accepter évidemment d'autres verbes liés aux actions mimées (*prendre, marcher, faire, penser, etc.*)

Le matériel de manipulation pour les activités 6, 7 et 8 peut être imprimé en grand format pour un affichage au tableau ou en format individuel. Ces activités restent toutefois collectives et donnent lieu à des échanges.

Phase 4 – Qu'avons-nous compris ? (collectif)

Qu'avez-vous compris à propos de l'infinitif du verbe ? Et des groupes des verbes ? Recueillir les représentations des élèves. Poser les questions 10 et 11. Confronter les réponses aux observations menées en phases 1 à 3.

Faire formuler la règle. Se reporter au mémo p. 15 et le lire collectivement. Écrire la règle au tableau ou imprimer le mémo du CD au format affiche.

Des exemples donnés par les élèves peuvent remplacer ceux du mémo. Conserver l'affichage de la règle durant tout le temps du travail sur l'infinitif et les trois groupes.

Différenciation/Difficultés possibles

Difficultés morphographiques : les élèves isolent-ils correctement les terminaisons verbales ?

Difficultés syntaxiques : les élèves remarquent-ils l'absence de sujet dans les formes infinitives ?

Difficultés de compréhension : les élèves savent-ils ce que veut dire « action », « terminaison », « infinitif », « forme conjuguée » ? S'assurer de l'accès au sens.

Les élèves qui présentent ces difficultés seront dirigés vers le parcours « soutien » pour la séance suivante.

Séance 2 (45 min)

Phase 1 – Mobilisation des connaissances (collectif)

Qu'avons-nous découvert hier à propos de l'infinitif du verbe ? Et des groupes des verbes ? Se référer à l'affiche ou au mémo p. 15.

Phase 2 – Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Ces modalités seront développées dans la version intégrale du guide.

On pourra, par exemple, proposer à tous les élèves l'exercice « À deux » du parcours 1. Correction immédiate et collective. Procéder de même pour le 2^e exercice.

Orienter ensuite les élèves vers le parcours 1 ou 2.

Différenciation/Difficultés possibles

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

Repérer : les élèves qui répondent au hasard ; qui ne répondent rien ; qui ne comprennent pas la consigne ; qui n'ont pas acquis la compétence d'identification des verbes. Proposer le parcours « soutien » si besoin.

Phase 3 – Correction (collectif)

Tous les élèves corrigent en même temps quel que soit le parcours et les exercices donnés.

Différenciation/Difficultés possibles

Les élèves en difficulté sont davantage sollicités à ce moment y compris sur des exercices qu'ils n'ont pas faits.

Séance 3 (45 min)

Phase 1 – Je lis (collectif)

Demander quelle notion les élèves sont en train de travailler. Procéder à une révision rapide.

Lecture individuelle du texte. Puis lecture expressive à voix haute par quelques élèves ou par l'enseignant. Lever les incompréhensions liées au lexique.

a*. À mener collectivement.

b**. À mener individuellement pour les élèves à l'aise et en petit groupe avec l'enseignant pour les autres. Puis synthèse collective des réponses trouvées.

Différenciation/Difficultés possibles

La structure « se mit à ... » implique l'emploi de l'infinitif. Oralement, inviter les élèves à l'utiliser pour reformuler l'histoire. Exemple : *Il se mit à verser de grosses larmes...*

Phase 2 – J'écris (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Ces modalités seront développées dans la version intégrale du guide.

Ce moment d'écriture individuelle doit être précédé d'une phase collective où les idées de chacun sont écrites au tableau.

Quand mettre un accent sur à et où ?

Matériel :

- manuel, p. 122-123
- mémo, p. 23
- dictée, p. 158
- CD : fac-similé des corrigés, parcours « soutien », matériel de manipulation (activité 6), mémo

Sous-domaine : orthographe grammaticale – homophonie

Objectif : connaître le sens de à et de où et savoir les écrire

Repères théoriques

L'homophonie signifie « **même son** ». Le terme caractérise un fonctionnement de notre langue qui possède plusieurs mots se prononçant de la même façon mais s'écrivant de différentes manières. L'homophonie se retrouve 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, se/ce, etc.* 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 techniques qui n'expliquent rien pour laisser toute la place nécessaire **au raisonnement syntaxique**. C'est donc parce que les liens syntaxiques entre l'homophone et ce qui l'entoure sont saisis que l'enfant peut faire le bon choix. Ce principe rappelle qu'orthographe, ce n'est pas seulement transcrire des sons selon un code mais aussi transcrire du sens.

C'est pourquoi on s'attachera, dans cette leçon, à travailler uniquement le sens de à et de où avec accent, sans les opposer aux mots *a* et *ou*.

Déroulement

Séance 1 (20 min)

Phase 1 – Observons le monde (collectif)

Faire observer les deux photos et répondre aux questions.

- 1 Réponse attendue : Lina va à la cantine.

- 2 Réponse attendue : À 11 h 30.

- 3 Réponse attendue : Lina est à la cantine.

Si les élèves disent « dans la cantine », demander si on peut le dire autrement pour faire employer la préposition « à ».

Phase 2 – Observons la langue (collectif)

- 4 Faire observer le tableau et répondre aux questions.

- 5 Si absence de réponse, faire observer le tableau de l'exercice 4.

Phase 3 – Manipulons ensemble (collectif)

- 6 Faire observer le tableau : à votre avis, à quoi sert ce tableau ? Faire classer les phrases une par une.

Phase 4 – Qu'avons-nous compris ? (collectif)

Qu'avez-vous compris à propos des petits mots à et où ? Recueillir les représentations des élèves. Poser les questions 7 et 8. Confronter les réponses aux observations menées en phases 1 à 3.

Faire formuler la règle. Se reporter au mémo p. 23 et le lire collectivement. Écrire la règle au tableau ou imprimer le mémo du CD au format affiche.

Des exemples donnés par les élèves peuvent remplacer ceux du mémo. Conserver l'affichage de la règle durant tout le temps du travail sur à et où.

Différenciation/Difficultés possibles

Difficultés phonologiques : les élèves entendent-ils la différence entre [a] et [u] ?

Difficultés visuelles : les élèves voient-ils l'accent ?

Difficultés de compréhension : les élèves savent-ils ce que veut dire « lieu », « temps » ? S'assurer de l'accès au sens.

Les élèves qui présentent ces difficultés seront dirigés vers le parcours « soutien » pour la séance suivante.

Séance 2 (20 min)

Phase 1 – Mobilisation des connaissances (collectif)

Qu'avons-nous découvert hier à propos de à et où ? Se référer à l'affiche ou au mémo p. 23.

Phase 2 – Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Ces modalités seront développées dans la version intégrale du guide.

On pourra, par exemple, proposer à tous les élèves l'exercice « À deux » du parcours 1. Correction immédiate et collective. Procéder de même pour le 2^e exercice.

Orienter ensuite les élèves vers le parcours 1 ou 2.

Différenciation/Difficultés possibles

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

Repérer : les élèves qui répondent au hasard ; qui ne répondent rien ; qui oublie l'accent.

Proposer le parcours « soutien » si besoin.

Phase 3 – Correction (collectif)

Tous les élèves corrigent en même temps quel que soit le parcours et les exercices donnés.

Différenciation/Difficultés possibles

Les élèves en difficulté sont davantage sollicités à ce moment y compris sur des exercices qu'ils n'ont pas faits.

→ **Pour préparer la séance 3** : lire plusieurs fois la dictée et demander d'apprendre par cœur les mots invariables :

sur – beaucoup – comme – pour – et – aujourd'hui

Différenciation/Difficultés possibles

Les élèves en difficulté sont sollicités. Vérifier leurs connaissances des rapports phonèmes/graphèmes.

Séance 3 (20 min)

Dictée accompagnée

Phase 1 – Mobilisation des connaissances (collectif)

Demander quelle notion les élèves sont en train de travailler. Procéder à une révision rapide.

Phase 2 – Préparation de la dictée (individuel) → voir fiche de préparation (disponible dans la version intégrale du guide)

La dictée est programmée pour le jour suivant.

Différenciation/Difficultés possibles

Pour les élèves en grande difficulté, seule une petite partie de la dictée sera proposée.

Ou bien le texte de la dictée avec des trous à la place des mots à et où.

Les mots invariables pourront être mis à disposition pendant la dictée.

Matériel :

- manuel, p. 182-185
- mémo, p. 35
- CD : fac-similé des corrigés, parcours « soutien », matériel de manipulation (activités 6, 8, 9, 10), mémo

Sous-domaine : maîtrise du sens des mots

Objectifs : reconnaître des mots de sens contraire ; trouver le contraire d'un mot dans son contexte ; former des mots de sens de contraire par ajout de préfixes (*mal-*, *mé-*, *in-/im-*, *dé-*)

Repères théoriques

Par définition, deux mots ou deux expressions sont considérés comme antonymes s'ils sont de sens contraire. Cette définition amène à considérer :

- **l'antonymie d'expressions**, sous la forme d'une négation : *le livre est ouvert/le livre n'est pas ouvert* (voir unité 3 de grammaire, *Comment former des phrases négatives ?*) ;
- **l'antonymie de mots** : *propre/sale* (abordée dans cette unité) ;
- **l'antonymie par dérivation** (abordée dans cette unité et réinvestie dans certains exercices d'entraînement de l'unité 4 de vocabulaire, *Qu'est-ce qu'une famille de mots ?*).

Au CE2, on aborde les trois aspects.

Tout comme dans le cas de la synonymie, le contraire d'un mot dépend du sens de ce mot dans un contexte donné. Par exemple, le contraire de « léger » pourra être lourd (*un cartable léger*), fort (*un café léger*) ou grave (*un blessé léger*). Il est donc essentiel de travailler également le vocabulaire dans une logique textuelle.

Déroulement

Séance 1 (45 min)

Phase 1 – Observons le monde (collectif)

Faire observer les deux sculptures et répondre aux questions.

- 1 Réponses attendues : *grand/noir/gentil/assis* pour le chat de Botero, *petit/blanc/méchant/debout* pour le marbre romain. Plus difficile : *tranquille/inquiet*. Demander aux élèves où se trouvent les deux sculptures : *à l'extérieur/dehors* pour celle de Botero et *à l'intérieur* (dans un musée) pour l'autre.

- 2 Faire repérer tout ce qui oppose les deux chats : l'un est grand, au contraire l'autre est petit, etc.

Phase 2 – Observons la langue (collectif)

- 3 Faire lire les phrases et répondre aux questions.
- 4 Relever les couples de mots (*grand/petit, content/mécontent, adorer/détester*). Faire formuler le terme de « contraires ».

Noter que ces couples de contraires sont de même nature : des adjectifs pour les phrases du **a** et du **b** ; des verbes pour les phrases du **c**.

- 5 Dire que le groupe de lettres ajouté au début du mot s'appelle un préfixe (sans insister davantage) et qu'il modifie le sens de l'adjectif. On pourra également faire remarquer que dans les phrases du **a** et du **c**, les deux contraires sont deux mots complètement différents alors que dans les phrases du **b**, il s'agit de deux mots de la même famille.

Phase 3 – Manipulons ensemble (collectif)

- 6 Après lecture à voix haute des étiquettes, tri collectif. Justifier les choix en s'appuyant sur les deux dessins.
- 7 Les phrases produites devront bien marquer l'opposition. Varier les formulations : *Tom pleure alors que Léo rit* mais aussi *Tom est... mais Léo est...*
- 8 Faire formuler à chaque fois le couple de mots contraires qui a été mimé.
- 9 Après un temps de recherche individuelle, synthèse collective des réponses trouvées et justification des choix opérés (mots de même nature dans chaque couple de contraires).
- 10 Lecture à voix haute des mots du tableau et des étiquettes préfixes. Mise en commun des mots trouvés par chacun.

Différenciation/Difficultés possibles

L'activité 10 pourra se limiter à trois mots pour les élèves en difficulté ou bien sera menée sur la totalité en petit groupe avec l'aide de l'enseignant.

Le matériel de manipulation pour les activités 6, 8, 9 et 10 peut être imprimé en grand format pour un affichage au tableau ou en format individuel. Ces activités restent toutefois collectives et donnent lieu à des échanges.

Phase 4 – Qu'avons-nous compris ? (collectif)

Qu'avez-vous compris à propos des mots contraires ? Recueillir les représentations des élèves.

Poser les questions 11 à 13. Confronter les réponses aux observations menées en phases 1 à 3.

Faire formuler la règle. Se reporter au mémo p. 35 et le lire collectivement.

Écrire la règle au tableau ou imprimer le mémo du CD au format affiche. Des exemples donnés par les élèves peuvent remplacer ceux du mémo. Conserver l'affichage de la règle durant tout le temps du travail sur les mots contraires.

Différenciation/Difficultés possibles

Difficultés de compréhension : les élèves connaissent-ils le sens du lexique abordé ? Les élèves distinguent-ils bien la différence entre mots contraires et mots de même sens ?

S'assurer de l'accès au sens.

Diriger si nécessaire vers le parcours « soutien » pour la séance suivante.

Séance 2 (45 min)

Phase 1 – Mobilisation des connaissances (collectif)

Qu'avons-nous découvert hier à propos des mots contraires ? Se référer à l'affiche ou au mémo p. 35.

Phase 2 – Je m'entraîne (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Ces modalités seront développées dans la version intégrale du guide.

On pourra, par exemple, proposer à tous les élèves l'exercice « À deux » du parcours 1. Correction immédiate et collective. Procéder de même pour le 2^e exercice.

Orienter ensuite les élèves vers le parcours 1 ou 2.

Différenciation/Difficultés possibles

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

Repérer : les élèves qui répondent au hasard ; qui ne répondent rien ; qui ne comprennent pas la consigne ; qui se trompent dans l'association des mots contraires par deux (vérifier qu'il ne s'agit pas d'un problème de compréhension du lexique) ; qui confondent « contraires » et « synonymes ».

Proposer le parcours « soutien » si besoin.

Phase 3 – Correction (collectif)

Tous les élèves corrigent en même temps quel que soit le parcours et les exercices donnés.

Différenciation/Difficultés possibles

Les élèves en difficulté sont davantage sollicités à ce moment y compris sur des exercices qu'ils n'ont pas faits.

Séance 3 (45 min)

Phase 1 – Je lis (collectif)

Demander quelle notion les élèves sont en train de travailler. Procéder à une révision rapide.

Lecture individuelle du texte. Puis lecture expressive à voix haute par quelques élèves ou par l'enseignant. Lever les incompréhensions liées au lexique.

a*. À mener collectivement.

b**. À mener individuellement pour les élèves à l'aise et en petit groupe avec l'enseignant pour les autres. Puis synthèse collective des réponses trouvées.

Phase 2 – J'écris (individuel)

Différentes mises en œuvre sont possibles selon les besoins des élèves et l'organisation de la classe. Ces modalités seront développées dans la version intégrale du guide.

Ce moment d'écriture individuelle doit être précédé d'une phase collective où les idées de chacun sont écrites au tableau.

Différenciation/Difficultés possibles

Pour les élèves en grande difficulté, l'activité **a*** pourra être menée intégralement avec l'enseignant.

Elle pourra se limiter à la rédaction de deux conseils.

Autre possibilité : les deux premiers conseils sont écrits avec l'aide de l'enseignant, le troisième conseil est écrit en autonomie, après une étape préparatoire à l'oral.

Les fiches du CD ressources

Fiches modifiables et imprimables du CD ressources données dans l'extrait à titre d'exemples :

- Parcours « soutien » de l'unité 13 d'orthographe,
- Bilan grammaire période 1,
- Matériel de manipulation de l'unité 4 de grammaire.

Un parcours
« soutien » pour
les élèves en grande
difficulté, au format
Word, dans le CD
ressources.

Nom : _____

Date : _____

Parcours « soutien » / Orthographe

13 Quand mettre un accent sur à et où ?

Remédiation phonologique

1 Écoute bien la lecture de ton professeur. Colorie quand tu entends les sons [a] et [u].

é	eu	a	u	ou	en	a	ou	ai	u	ou	ai	a
---	----	---	---	----	----	---	----	----	---	----	----	---

2 Lis les phrases. Colorie la case où tu entends le son [a] tout seul.

Je	vais	à	l'hôtel.
----	------	---	----------

Je	pars	à	l'hôpital.
----	------	---	------------

Je	suis	à	la	piscine.
----	------	---	----	----------

Je	suis	à	la	mairie.
----	------	---	----	---------

Remédiation visuelle

3 Colorie à et où.

a	ou	à	a	à	où	a	à	ou	où	à	ou	a
---	----	---	---	---	----	---	---	----	----	---	----	---

4 Dans les phrases suivantes, colorie seulement le à avec UN ACCENT.

Je	suis	à	l'école.
----	------	---	----------

Il	a	faim.
----	---	-------

Elle	va	à	la	plage.
------	----	---	----	--------

Le	chien	a	un	os.
----	-------	---	----	-----

5 Dans les phrases suivantes, colorie seulement le où avec UN ACCENT.

L'école	où	tu	travailles	est	grande.
---------	----	----	------------	-----	---------

Où	va	Laurent ?
----	----	-----------

Tu	veux	des	pâtes	ou	des	légumes ?
----	------	-----	-------	----	-----	-----------

Où	es	tu ?
----	----	------

Compréhension : notion de lieu et de temps

6 Lis les phrases. Entoure les nombres ou les mots qui indiquent l'heure.

L'école	commence	à	8 h 30.
---------	----------	---	---------

Le	train	arrive	à	midi.
----	-------	--------	---	-------

Le film	a	commencé	à	20 h.
---------	---	----------	---	-------

7 Lis les phrases. Entoure les mots qui indiquent le lieu.

Mon	copain	est	à	la piscine.
-----	--------	-----	---	-------------

On	va	à	la cantine.
----	----	---	-------------

Ce	bus	va	à	la gare.
----	-----	----	---	----------

La piscine	où	je	nage	est	fermée.
------------	----	----	------	-----	---------

Un bilan par domaine et par période au format Word dans le CD ressources + une grille de suivi des élèves.

Nom : _____

Date : _____

Bilan / Grammaire / Période 1

Qui ? Quoi ? Où ? Quand ?

1 À quelle question répondent les mots en gras ? Coche la bonne case.

	Qui ?	Quoi ?	Où ?	Quand ?
Le soir, la chèvre regarda la maison de M. Seguin au fond de la vallée.				
Le soir , la chèvre regarda la maison de M. Seguin au fond de la vallée.				
Pendant la nuit, le renard entra dans le poulailler.				
Pendant la nuit, le renard entra dans le poulailler .				

➔ / 2 points

Comment former des phrases interrogatives ?

2 Transforme les phrases affirmatives (A) en phrases interrogatives (I).
Transforme les phrases interrogatives (I) en phrases affirmatives (A).

a. Connais-tu l'histoire de Robinson ?

→ (A) _____

b. Il arrive sur une île déserte.

→ (I) _____

c. Est-ce qu'il vit seul sur l'île ?

→ (A) _____

d. Il voit un Indien.

→ (I) _____

➔ / 4 points

Comment former des phrases négatives ?

3 Transforme les phrases affirmatives (A) en phrases négatives (N).
Transforme les phrases négatives (N) en phrases affirmatives (A).

a. Les dauphins sont des poissons.

→ (N) _____

b. Vincent n'aime pas les épinards.

→ (A) _____

c. Les tigres mangent de la laitue.

→ (N) _____

d. L'écureuil ne perd jamais ses noisettes.

→ (A) _____

➔ / 4 points

..... / 10 Points

Exercice 1 : 0,5 point par bonne réponse.
Exercices 2 et 3 : 1 point par bonne réponse.

« Manipulons ensemble » : le matériel* au format Word dans le CD ressources et en téléchargement sur le site www.nathan.fr.

* matériel utilisable individuellement ou en collectif (étiquettes fournies également en grand format)

les étiquettes des actions à découper pour l'activité de mime

Matériel de manipulation / Grammaire

4 Qu'est-ce que le verbe dans une phrase ?

Activité 8

il court	il chante	il se caresse la tête	il ferme la main
il danse	il saute	il se gratte la tête	il ouvre la main



Activité 8

il court	il chante	il se caresse la tête	il ferme la main
il danse	il saute	il se gratte la tête	il ouvre la main



Activité 8

il court	il chante	il se caresse la tête	il ferme la main
il danse	il saute	il se gratte la tête	il ouvre la main



Activité 8

il court	il chante	il se caresse la tête	il ferme la main
il danse	il saute	il se gratte la tête	il ouvre la main



Activité 8

il court	il chante	il se caresse la tête	il ferme la main
il danse	il saute	il se gratte la tête	il ouvre la main



Activité 8

il court	il chante	il se caresse la tête	il ferme la main
il danse	il saute	il se gratte la tête	il ouvre la main

© Nathan.

© Nathan.

les étiquettes-phrases
et les étiquettes-mots à
découper pour l'activité
des phrases à trous

Matériel de manipulation / Grammaire

4 Qu'est-ce que le verbe dans une phrase ?

Activité 9

- a. Quand il était petit, Axel les cheveux bouclés.
- b. Demain, le cirque devant l'école.
- c. Aujourd'hui, nous en forêt.

a	avait
arrivera	arrivait
allons	iront



Activité 9

- a. Quand il était petit, Axel les cheveux bouclés.
- b. Demain, le cirque devant l'école.
- c. Aujourd'hui, nous en forêt.

a	avait
arrivera	arrivait
allons	iront



Activité 9

- a. Quand il était petit, Axel les cheveux bouclés.
- b. Demain, le cirque devant l'école.
- c. Aujourd'hui, nous en forêt.

a	avait
arrivera	arrivait
allons	iront



Activité 9

- a. Quand il était petit, Axel les cheveux bouclés.
- b. Demain, le cirque devant l'école.
- c. Aujourd'hui, nous en forêt.

a	avait
arrivera	arrivait
allons	iront



Activité 9

- a. Quand il était petit, Axel les cheveux bouclés.
- b. Demain, le cirque devant l'école.
- c. Aujourd'hui, nous en forêt.

a	avait
arrivera	arrivait
allons	iront



Activité 9

- a. Quand il était petit, Axel les cheveux bouclés.
- b. Demain, le cirque devant l'école.
- c. Aujourd'hui, nous en forêt.

a	avait
arrivera	arrivait
allons	iront

Matériel de manipulation / Grammaire

4 Qu'est-ce que le verbe dans une phrase ?

Activité 10

La chèvre <input type="checkbox"/> le chou.	Le lionceau <input type="checkbox"/> affamé.	Laetitia <input type="checkbox"/> joyeuse.
La chèvre <input type="checkbox"/> courageuse.	Le loup <input type="checkbox"/> la chèvre.	Le lion <input type="checkbox"/> la gazelle.
Obélix <input type="checkbox"/> des sangliers.	Obélix <input type="checkbox"/> amoureux.	Le lion <input type="checkbox"/> endormi.

est	est	est
est	est	mange
mange	mange	mange



Activité 10

La chèvre <input type="checkbox"/> le chou.	Le lionceau <input type="checkbox"/> affamé.	Laetitia <input type="checkbox"/> joyeuse.
La chèvre <input type="checkbox"/> courageuse.	Le loup <input type="checkbox"/> la chèvre.	Le lion <input type="checkbox"/> la gazelle.
Obélix <input type="checkbox"/> des sangliers.	Obélix <input type="checkbox"/> amoureux.	Le lion <input type="checkbox"/> endormi.

est	est	est
est	est	mange
mange	mange	mange



Activité 10

La chèvre <input type="checkbox"/> le chou.	Le lionceau <input type="checkbox"/> affamé.	Laetitia <input type="checkbox"/> joyeuse.
La chèvre <input type="checkbox"/> courageuse.	Le loup <input type="checkbox"/> la chèvre.	Le lion <input type="checkbox"/> la gazelle.
Obélix <input type="checkbox"/> des sangliers.	Obélix <input type="checkbox"/> amoureux.	Le lion <input type="checkbox"/> endormi.

est	est	est
est	est	mange
mange	mange	mange



Activité 10

La chèvre <input type="checkbox"/> le chou.	Le lionceau <input type="checkbox"/> affamé.	Laetitia <input type="checkbox"/> joyeuse.
La chèvre <input type="checkbox"/> courageuse.	Le loup <input type="checkbox"/> la chèvre.	Le lion <input type="checkbox"/> la gazelle.
Obélix <input type="checkbox"/> des sangliers.	Obélix <input type="checkbox"/> amoureux.	Le lion <input type="checkbox"/> endormi.

est	est	est
est	est	mange
mange	mange	mange



Activité 10

La chèvre <input type="checkbox"/> le chou.	Le lionceau <input type="checkbox"/> affamé.	Laetitia <input type="checkbox"/> joyeuse.
La chèvre <input type="checkbox"/> courageuse.	Le loup <input type="checkbox"/> la chèvre.	Le lion <input type="checkbox"/> la gazelle.
Obélix <input type="checkbox"/> des sangliers.	Obélix <input type="checkbox"/> amoureux.	Le lion <input type="checkbox"/> endormi.

est	est	est
est	est	mange
mange	mange	mange



Activité 10

La chèvre <input type="checkbox"/> le chou.	Le lionceau <input type="checkbox"/> affamé.	Laetitia <input type="checkbox"/> joyeuse.
La chèvre <input type="checkbox"/> courageuse.	Le loup <input type="checkbox"/> la chèvre.	Le lion <input type="checkbox"/> la gazelle.
Obélix <input type="checkbox"/> des sangliers.	Obélix <input type="checkbox"/> amoureux.	Le lion <input type="checkbox"/> endormi.

est	est	est
est	est	mange
mange	mange	mange

Achevé d'imprimer en France par l'imprimerie CLERC
N° de projet : 10201928 - Février 2014



TERRE DES MOTS CE2

**Une nouvelle collection qui donne du sens
aux mécanismes de la langue**

- ✦ Un manuel élève + un mémo
- ✦ Un guide pédagogique
+ un CD ressources de 188 fiches modifiables et imprimables
- ✦ Les ressources numériques

Le guide pédagogique, les corrigés et le matériel de manipulation
téléchargeables gratuitement* sur

www.nathan.fr

* Accès réservé aux enseignants ayant équipé leur classe du manuel papier

ISBN : 313-3-09-101899-3



3 133091 018993