

le nouveau

Millefeuille

CM1
cycle 3

PROGRAMME 2016

Guide pédagogique

Sous la direction de **Christian DEMONGIN**
Professeur agrégé de lettres modernes

Alain BONDOT
Professeur des écoles
Maître formateur

Yolande GONNET
Professeure des écoles
Maître formateur

Michel GONNET
Inspecteur de l'Éducation nationale

Gisèle HOSTEAU
Conseillère pédagogique

Françoise PICOT
Inspectrice de l'Éducation nationale

Marie-Louise PIGNON
Professeure des écoles



Nathan

SOMMAIRE

Introduction	4
1. Les principes didactiques de la collection	4
2. Mise en œuvre	10
3. Différencier la conduite des activités	18
4. Comment utiliser le manuel ?	20
Pour mieux te repérer dans ton manuel	25
Lire/Écrire/Parler	27
Les logos des questions de compréhension (fiche à photocopier)	28
1. Des textes pour raconter des petits bonheurs	29
2. Des récits d'aventures	36
3. Des récits qui font peur	42
4. Des histoires en bandes dessinées	48
5. Des textes documentaires historiques	55
6. Un conte détourné	61
7. Des récits mythologiques de l'Antiquité	69
8. Des fables d'hier et d'aujourd'hui	76
9. Enfants et parents en scène	85
10. Des interviews variées	92
Étude de la langue	99
Grammaire	
Autour de la phrase	
1. La phrase simple	100
2. Le sujet du verbe	102
3. Le verbe et les compléments du verbe	104
4. Les compléments de phrase	106
5. Des phrases pour quoi faire ?	108
Autour du verbe	
6. Le verbe	110
7. Le présent de l'indicatif (1) : verbes en -er	112
8. Le présent de l'indicatif (2) : autres verbes	114
9. Le futur de l'indicatif	116

SOMMAIRE

10. L'imparfait de l'indicatif	117
11. Le passé composé de l'indicatif (1) : verbes en <i>-er</i> et autres verbes	119
12. Le passé composé de l'indicatif (2) : auxiliaire <i>être</i>	121
Autour du nom	
13. Le nom et le déterminant	122
14. L'adjectif	124
15. Le groupe nominal	125
16. Les pronoms personnels	127
Orthographe	
Orthographe lexicale	
1. Quelles lettres pour les sons [ã],[ẽ],[õ] ?	129
2. Les rôles de la lettre <i>s</i>	131
3. Les rôles de la lettre <i>x</i>	133
4. Les rôles de la lettre <i>t</i>	134
5. Les mots formés avec les préfixes <i>in-/im-</i> , <i>il-</i> , <i>ir-</i> et les suffixes <i>-tion</i> , <i>-sion</i> , <i>-ssion</i>	136
Orthographe grammaticale	
6. L'accord sujet/verbe	137
7. L'accord du participe passé	139
8. Les marques du pluriel des noms et des adjectifs	140
9. Le féminin des adjectifs	142
10. L'accord de l'adjectif	143
11. Les homophones autour du verbe <i>avoir</i>	144
12. les homophones autour du verbe <i>être</i>	146
Vocabulaire	
Le sens et la formation des mots	
1. Lire un article de dictionnaire	147
2. La formation des mots	149
3. Les préfixes	150
4. Les suffixes	152
5. Les synonymes et les contraires	153
6. Les termes génériques et les mots particuliers	155
7. Le sens propre et le sens figuré	156
8. Les niveaux de langue	157
9. D'où viennent les mots du français ?	159

1

Les principes didactiques de la collection

I. Présentation

Un manuel complet

Ce premier manuel de la collection « Le nouveau Millefeuille », à destination des classes de CM1, veut être un outil d'apprentissage du français dans toutes ses composantes. Selon le nouveau Programme, « le champ du français articule des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. »

Ce manuel est donc **complet** et composé de **deux parties distinctes**.

La **première partie** est consacrée aux trois domaines généralement désignés par l'expression de **lecture et expression : lire-écrire-parler**. Cette partie aborde l'apprentissage de la lecture, ou plus exactement l'approfondissement de cet apprentissage, à travers des **textes divers**. Elle aborde aussi l'apprentissage de la **rédaction**, de la production d'écrits, et y accorde une part importante. La **pratique de l'oral** et son apprentissage sont également largement considérés.

La **seconde partie** est consacrée aux apprentissages systématiques de la **langue française : grammaire, orthographe et vocabulaire**, selon les rubriques définies par le Programme comme par les pratiques courantes. Il convient de faire ici deux remarques. La première porte sur la **conjugaison**. Conformément au Programme, celle-ci est intégrée dans la partie de la « grammaire » qui consiste à « observer le fonctionnement du verbe et à l'orthographier ». La seconde remarque concerne le **vocabulaire**, qui est traité dans les **deux parties du manuel**. Dans la première partie, il est abordé de **façon thématique**, en relation avec les activités d'écriture et avec les textes lus. Dans la deuxième partie, on considère les grandes **notions lexicales** : formation des mots ; familles lexicales ; relations de sens... En effet, comme l'indique le Programme, « l'acquisition et l'étude de mots nouveaux se fait en contexte (compréhension en lecture et écriture) et hors contexte (activités spécifiques sur le lexique et la morphologie). »

Deux parties indépendantes et complémentaires

Les deux parties du manuel sont à la fois **indépendantes** et **complémentaires**. Indépendantes, car chacune donne lieu à des **activités spécifiques** menées selon des démarches appropriées. Complémentaires, car comment oublier que la **maitrise de la langue sert avant tout à comprendre et à produire des textes** ? Elle est la condition d'une expression correcte et adaptée aux diverses situations de communication. Le Programme le rappelle : « [L'étude de la langue] doit permettre un aller-retour entre des activités intégrées à la lecture et à l'écriture et des activités décrochées plus spécifiques, dont l'objectif est de mettre en évidence les régularités et de commencer à construire le système de la langue. »

L'ambition de ce manuel est donc d'aider chaque élève, guidé par son professeur, à **acquérir les connaissances** et à **développer les compétences** qui feront de lui un individu doté des savoirs fondamentaux auxquels chacun doit pouvoir accéder.

II. Les choix didactiques et pédagogiques

1 Prendre en compte tous les domaines de l'apprentissage du français

Rupture et continuité des pratiques de cet enseignement

Le manuel doit à l'évidence couvrir les divers champs d'apprentissage de la discipline appelée « français ». L'évolution de la réflexion didactique et les choix des concepteurs de programmes ont conduit à des pratiques différentes au cours de ces dernières années. On a vanté les mérites du décloisonnement en

voulant relier entre eux tous les apprentissages lors de séances en classe. Puis on est revenu à des apprentissages nettement séparés, en particulier en rétablissant des séances d'« étude de la langue » clairement identifiées, c'est-à-dire des séances de grammaire (dont la conjugaison), de vocabulaire, d'orthographe. Le Programme de 2106 affirme: « Le champ du français articule des activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes, complétées par des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicque) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. Les activités langagières (s'exprimer à l'oral, lire, écrire) sont prépondérantes dans l'enseignement du français, en lien avec l'étude des textes qui permet l'entrée dans une culture littéraire commune. »

Il n'y a plus de répartition horaire entre les domaines, mais une durée de huit heures hebdomadaires est fixée par le Programme pour l'enseignement du français.

2 Les principes fondamentaux

Ce manuel s'inscrit dans le cadre du Programme tout en tenant compte des constantes qui, en définitive, se retrouvent dans la réflexion didactique et pédagogique au fil des ans. Les principes qui ont présidé à son élaboration peuvent se résumer ainsi:

- permettre à l'élève de **progresser dans tous les domaines** du français et d'atteindre les compétences précisées dans le Programme.
 - aborder la **lecture dans toutes ses composantes** afin de former des lecteurs polyvalents: maîtrise du code, prise de conscience des opérations à mettre en œuvre pour mieux lire, accès à la compréhension de plus en plus fine, lecture de textes divers;
 - aborder l'écriture en apprenant à structurer des phrases et des textes, à respecter les principales contraintes syntaxiques et orthographiques mais aussi en développant les **compétences lexicales**;
 - **s'exprimer** clairement et avec suffisamment d'aisance à l'oral, dans des situations variées.
 - amener l'élève à **réfléchir aux tâches** qu'il doit accomplir, dans une perspective « métacognitive ».
- En même temps, il est évident que chaque élève apprend à sa façon, à son rythme, en fonction de ce qu'il sait déjà, de ce qu'il vit, de ce qu'il est. C'est pourquoi ce manuel aborde tous les apprentissages en **différenciant** les approches de manière à s'adresser à tous les élèves (→ page 17 du guide).

En fonction de ces principes, le manuel *Le nouveau Millefeuille CM1* associe les activités de lecture et d'écriture, ainsi que d'expression orale de façon systématique. En effet, la lecture d'extraits conduit l'élève à dégager les principales caractéristiques d'un genre littéraire (conte, théâtre, roman...) ou autre (documentaire, presse...) et à les appliquer dans ses activités d'écriture. De même à partir de la lecture est abordée l'étude d'un **vocabulaire thématique** que l'élève pourra utiliser dans ses activités d'expression écrite ou orale.

3 L'organisation générale

Lire/Écrire/Parler

Dans la première partie, le manuel est structuré en **dix unités**.

Le choix des textes et des thématiques

Le Programme indique: « Les situations de lecture sont nombreuses et régulières, les supports variés et riches tant sur le plan linguistique que sur celui des contenus. Il s'agit de confronter les élèves à des textes, des œuvres et des documents susceptibles de développer leur bagage linguistique et en particulier leur vocabulaire, de nourrir leur imagination, de susciter leur intérêt et de développer leurs connaissances et leur culture. »

Le manuel aborde donc des domaines variés, avec certes une prédominance des textes littéraires, mais aussi en proposant des documentaires et des textes de presse.

Les textes littéraires correspondent aux « entrées » que précise le Programme.

Les unités sont donc organisées ainsi.

Titre des unités	Entrée du Programme
1 Des textes pour raconter des petits bonheurs	Se découvrir, s'affirmer dans les rapports aux autres
2. Des récits d'aventures	Vivre des aventures
3. Des récits pour faire peur	Vivre des aventures
4. Des histoires en bandes dessinées	Se confronter au merveilleux, à l'étrange
5. Des textes documentaires historiques	Texte non littéraire

6. Un conte détourné	Héros et personnages
7. Des récits mythologiques de l'Antiquité	Héros et personnages
8. Des fables d'hier et d'aujourd'hui	La morale en questions
9. Parents et enfants en scène	Se découvrir, s'affirmer dans les rapports aux autres
10. Des interviews variées	<i>Texte non littéraire</i>

Précisons que l'entrée indiquée est l'entrée principale. Cependant, il est possible d'en aborder d'autres dans chaque unité. En particulier, l'entrée « la morale en questions » peut se retrouver dans toutes les unités.

Le Programme demande également d'aborder les **principaux genres**. En effet, le lecteur aborde différemment un texte selon qu'il y reconnaît un conte, un roman, un poème, un article de presse ou un documentaire. Ainsi, l'élève devra découvrir les principales caractéristiques génériques des textes selon les recommandations du Programme : « Identification du genre et de ses enjeux » ; « construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée) ».

Rappelons que les différents **genres** correspondent à des conventions qui peuvent être liées à une époque. Ainsi, le roman traditionnel répond à une certaine définition et à la représentation que s'en fait habituellement le lecteur : écrit en prose, il raconte les aventures d'un ou de plusieurs personnages selon une certaine chronologie, dans des lieux précisés, etc. Le texte théâtral, quant à lui, est facilement identifiable par sa disposition.

Les principaux genres littéraires sont les **genres narratifs** (romans, nouvelles, contes...), le **théâtre** (comédie, tragédie, drame...) et la **poésie** (lyrique, épique...). On y ajoute généralement la **littérature « d'idées »** (essais, textes d'opinion). Il existe aussi des genres non littéraires : l'**article de presse** par exemple, ou le **texte documentaire**. Et que dire de la **bande dessinée** qui, le plus souvent narrative, appartient autant aux arts graphiques ou visuels qu'à la littérature ?

Chaque genre connaît de multiples variations. Pour ce qui est du roman, on peut s'interroger : de quel roman parlera-t-on : du roman policier, d'apprentissage, historique, d'anticipation... ?

Rappelons que dans un texte d'un genre donné, certaines séquences peuvent appartenir à différents types. Dans un roman, qui globalement raconte des actions (type narratif), on lit aussi des passages descriptifs, dialogués, voire argumentatifs. La poésie peut également raconter, décrire, chercher à convaincre.

Il faut ici faire rapidement allusion à la notion de **registre**. Le registre d'un texte correspond à l'effet qu'il vise à produire chez le lecteur. On parle alors, parmi beaucoup d'autres, de **registre comique** (il s'agit de faire sourire ou rire), **pathétique** (pour émouvoir, apitoyer), **fantastique** (pour créer un étonnement inquiet devant l'inexpliqué).

Toutes ces distinctions, pour importantes qu'elles soient, seront progressivement découvertes par les élèves au fil de leur scolarité. À l'école, il convient d'éveiller leur curiosité et de commencer à leur permettre de considérer les textes comme des écrits construits en fonction de ce que l'auteur veut dire et de l'effet qu'il veut provoquer chez son lecteur.

Le Programme demande également de lire et « comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter. »

Le manuel permet d'atteindre ces objectifs. En lecture, les textes **documentaires** sont abordés à travers le documentaire historique (unité 5) et l'unité 10, consacrée à l'interview, permet de considérer un type particulier de texte apportant des informations, mais à travers une **forme dialoguée**.

Pour les **textes littéraires**, le **récit**, genre narratif, est abordé à travers le roman d'aventures (unité 2) ou les « récits qui font peur » (unité 3) ou encore le conte détourné (unité 6). Deux types particuliers de récit sont aussi proposés, le récit mythologique (unité 7) et le récit de petits bonheurs (unité 1). Le **théâtre** est l'objet de l'unité 9 ; la **bande dessinée** avec ses spécificités est celui de l'unité 4. Enfin, la **poésie** est abordée par le biais de la fable (unité 8), bien que ce genre ne soit pas exclusivement poétique.

Des genres et des thèmes

À l'école, il n'est pas question d'étudier les caractéristiques des différents genres, types ou registres de façon abstraite. Aussi l'approche des différences entre les textes passe-t-elle par des **thématiques** qui correspondent aux **centres d'intérêt des élèves** de CM1. Les activités d'**expression orale** ainsi que le **vocabulaire** s'inscrivent dans cette même perspective.

Le vocabulaire, abordé de façon « thématique », permet aux élèves de découvrir, de mémoriser et d'utiliser des mots à la fois divers et précis. Ainsi, dans l'unité 6, « Un conte détourné », l'élève travaille sur un ensemble de mots qui lui permet de transformer un conte connu en en changeant les personnages, les lieux... Dans l'unité 10, « Des interviews variées », il apprend toute une série de mots interrogatifs permettant de bien préciser la question posée. Les **listes de mots proposées permettent donc de mieux comprendre les textes et de mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit**.

L'**organisation générale** du manuel dans sa première partie correspond au tableau suivant.

Unités et genres	Thématiques	Vocabulaire : Des mots pour...	Travail d'écriture	Oral
1. Des récits pour raconter des petits bonheurs	Les bonheurs simples, liés au quotidien.	Exprimer ses sensations.	Écrire un texte sur un petit bonheur.	Raconter des petits bonheurs.
2. Des récits d'aventures	Le héros dans un environnement hostile.	Exprimer les actions des personnages.	Écrire un épisode de récit d'aventures.	Parler d'une aventure.
3. Des récits qui font peur	Des situations qui peuvent faire peur ; le fantastique.	Évoquer la peur.	Écrire un récit qui fait peur.	Parler de la peur.
4. Des histoires en bandes dessinées	Des mondes étranges en bandes dessinées.	Construire un dialogue.	Passer d'un dialogue à une BD et vice versa.	Faire parler une bande dessinée.
5. Des textes documentaires historiques	Histoire de l'écriture ; Léonard de Vinci.	Des mots liés à une époque.	Écrire un texte documentaire historique.	Décrire des objets anciens.
6. Un conte détourné	Autour du <i>Petit Chaperon rouge</i> .	Détourner un conte.	Écrire un conte détourné.	Jouer un conte.
7. Des récits mythologiques de l'Antiquité	Mythes antiques : Thésée, Hercule.	Exagérer.	Écrire un récit mythologique.	Raconter un épisode mythologique.
8. Des fables d'hier et d'aujourd'hui	La Fontaine et quelques successeurs.	Parler des animaux.	Écrire une fable.	Dire une fable et en parler.
9. Des textes de théâtre	Enfants et parents en scène.	Évoquer des relations d'opposition.	Écrire une scène d'opposition entre deux personnages.	Jouer comme au théâtre.
10. Des interviews variées	Une sportive amateur ; Claude Picasso, le fils du peintre.	Poser des questions.	Écrire une interview.	Interviewer et être interviewé(e).

Textes complets ou extraits ?

Dans la mesure où cela reste possible et pertinent, on a cherché à proposer aux élèves des **textes courts complets**.

La question est souvent posée de la légitimité de lire des extraits de textes. De nombreux professeurs estiment devoir continuer l'apprentissage de la lecture à partir de textes intégraux. S'il est vrai que la lecture, en dehors de la situation d'apprentissage, porte le plus souvent sur des textes intégraux de dimension variable, il n'en reste pas moins légitime, en apprentissage, de considérer des extraits, constituant eux-mêmes des ensembles compréhensibles. Remarquons à ce propos qu'il est parfois d'une stratégie pédagogiquement discutable de présenter des textes complets systématiquement très courts. En effet, le plus souvent, ces textes courts sont eux-mêmes tirés d'un recueil formant un tout, recueil poétique, de nouvelles, d'histoires courtes, avec lequel l'extrait entretient des relations qui interviennent dans sa compréhension. Mais aussi, le risque existe d'habituer le jeune lecteur à la lecture exclusive de brefs textes alors que les œuvres sont généralement plus ou moins longues, dépassant de toute façon les dimensions d'une unité de manuel.

En outre, les objectifs visés ne sont pas les mêmes lorsque l'on fait lire une œuvre complète et lorsque l'on aborde un extrait, même si le but visé est toujours de perfectionner l'automatisation des mécanismes et des procédures qui interviennent dans l'acte lexique et de développer les stratégies de compréhension. « Les temps d'apprentissage dévolus aux activités de compréhension, leur fréquence et leur régularité sont les conditions de la construction d'un rapport à la lecture en situation d'autonomie. » (Programme). Nul doute que les extraits ou les textes courts soient les supports les plus adaptés à ces activités. Il s'agit, en même temps, de permettre à l'élève de devenir un lecteur autonome. Cela passe par la découverte d'œuvres diverses. Le Programme indique : « en CM1 : cinq ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et deux œuvres classiques ».

Ces ouvrages et ces œuvres doivent relever de genres variés : contes, romans, recueils de nouvelles, pièces de théâtre, recueils de poésie, albums de bande dessinée, albums. Ils sont lus de préférence dans leur intégralité, en particulier pour les ouvrages de littérature de jeunesse, ou peuvent faire l'objet de parcours de lecture pour les œuvres les plus longues ou les plus exigeantes. Quelle que soit la forme de lecture

choisie, les élèves doivent avoir accès aux ouvrages eux-mêmes, non à des photocopies ou à des extraits dans des manuels. Il s'agit de passer progressivement au cours du cycle d'une lecture accompagnée par le professeur en classe à une lecture autonome, y compris hors de la classe.»

Le manuel n'aborde pas ces activités de littérature de façon détaillée. Il propose toutefois à la fin des unités qui s'y prêtent trois titres de livres en rapport avec la thématique qui permettront une approche plus littéraire.

La cohérence de chaque unité

Citons à nouveau le Programme :

«Tout au long du cycle [...], les activités de lecture restent indissociables des activités d'écriture, qu'il s'agisse des écrits accompagnant la lecture [...], de ceux qui sont liés au travail de compréhension [...] ou de l'écriture créative qui prend appui sur la lecture des textes littéraires.

Les activités de lecture relèvent également de l'oral, qu'il s'agisse d'entendre des textes lus ou racontés pour travailler la compréhension, de préparer une lecture expressive, de présenter un livre oralement, de partager des impressions de lecture ou de débattre de l'interprétation de certains textes.»

Ces principes et orientations sont mis en œuvre dans chaque unité.

– **Ouverture** : à partir d'une image que les élèves sont amenés à examiner, la thématique est abordée. Les échanges permettent de se représenter leur degré de familiarisation avec le sujet et le type de texte abordés, au plan des connaissances, du vocabulaire, de la réception...

– **Lire** : chaque unité offre deux textes, extraits d'œuvres ou textes complets. Quelques questions « avant de lire » contextualisent le texte, suscitent des « horizons d'attente » ou anticipent certaines difficultés de vocabulaire ou autres.

Les activités de lecture sont avant tout liées au travail de compréhension. Les questions proposées sont de divers types, de la prise d'informations à la gestion de l'implicite et à l'interprétation.

Pour chaque texte, un moment de lecture à haute voix est proposé, ainsi qu'un moment d'échange collectif sur le texte ou à partir de lui. Et dans le souci de lier lecture et écriture, un bref exercice demande à l'élève d'ajouter une ou deux phrases au passage lu.

– Une page « **Pour mieux lire** » aborde ensuite une des nombreuses compétences mises en œuvre par le lecteur : repérage de l'idée d'un paragraphe, approche des mots de liaison, des indicateurs temporels...

– Un moment de synthèse, « **Faire le point** » : il s'agit de faire repérer aux élèves les principales caractéristiques ou constantes du genre de texte lu. Cette page prépare le travail d'écriture en en fixant le cadre.

– **Enrichir son vocabulaire** : à partir des textes lus et en prévision des activités d'expression écrite et orale, une thématique lexicale est abordée.

– **Écrire** : «Au cycle 3, les élèves affirment leur posture d'auteur et sont amenés à réfléchir sur leur intention et sur les différentes stratégies d'écriture. Les situations de réécriture et de révision menées en classe prennent toute leur place dans les activités proposées.»

Dans la logique de ce qui a été exposé ci-dessus, les élèves écrivent des textes plus ou moins complets selon leurs « intentions », leur « stratégie » et leur capacité. (→ « différenciation » p. 17). Les consignes sont accompagnées de conseils. Des indications sont données pour amener les élèves à se relire et à réviser souvent leur production.

– **Parler** : «La régularité et la fréquence des activités orales sont indispensables à la construction des compétences dans le domaine du langage oral. Ces activités prennent place dans des séances d'apprentissage qui n'ont pas nécessairement pour finalité première l'apprentissage du langage oral mais permettent aux élèves d'exercer les compétences acquises ou en cours d'acquisition, et dans des séances de construction et d'entraînement spécifiques mobilisant explicitement des compétences de compréhension et d'expression orales.» Elles font parler et écouter les élèves. Dans le manuel, une page spécifique est consacrée au maniement de l'oral, proposant toujours trois activités : la première se fonde sur les textes lus et invite à jouer un des personnages, à faire un reportage..., la deuxième reste dans la thématique traitée mais s'éloigne davantage des textes et s'apparente à un jeu de rôle : journaliste, guide de musée, demandeur ou fournisseur de renseignements... Des conseils sont donnés, tant pour mieux parler que pour mieux écouter et comprendre. Une troisième activité aborde de façon plaisante certains aspects de technique vocale : intensité de la voix, respiration, rythme du débit...

Étude de la langue française

Les pages traitant de l'étude de la langue sont regroupées en trois ensembles selon l'ordre proposé dans le Programme : *Grammaire ; Orthographe ; Lexique (Vocabulaire)*.

Grammaire

– Les unités 1 à 5 ont pour objectif d'« identifier les constituants d'une **phrase simple** en relation avec sa cohérence sémantique ». Ainsi sont abordés les constituants de la phrase : groupe sujet ; groupe verbal ; complément du verbe ; complément de phrase... La réflexion sur les types de phrase clôt cette partie.

- Les unités 6 à 12 considèrent **le verbe** et ses différentes formes. Il s'agit de dégager le plus possible de régularités dans la morphologie verbale. Les élèves sont amenés à raisonner en termes de radical et de terminaison. Sont étudiés l'infinitif, et pour l'indicatif : le présent, le futur, l'imparfait et le passé composé.
 - Les unités 13 à 16 s'intéressent surtout au **groupe nominal**. Ce faisant, le **nom** est considéré, mais aussi **l'adjectif** associé à un nom dans le groupe nominal, ainsi que **les pronoms personnels** qui, pour certains, fonctionnent comme des substituts du nom.
- Les accords abordés plus spécifiquement dans la partie « Orthographe », sont travaillés de façon transversale dans tous les domaines.

Orthographe

Le Programme met l'orthographe en relation avec plusieurs compétences, en particulier : maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit ; maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe ; acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots. Ces objectifs conduisent à organiser en deux ensembles la partie Orthographe.

1. Unités 1 à 5 : l'orthographe lexicale, qui considère la façon dont s'écrivent les mots. Les unités 1 à 4 reviennent au préalable sur certaines notions qui ne sont pas souvent acquises au CM, telles que les différents rôles des lettres *s, x ou t*. L'unité 5 considère certains préfixes et suffixes fréquents.

2. Unités 6 à 12 : l'orthographe grammaticale. Le titre de l'ensemble est explicite. Il s'agit de revoir l'accord du verbe avec son sujet, celui du participe passé, le pluriel de noms, la formation du féminin des adjectifs, l'accord de l'adjectif avec le nom. On y a placé également des réflexions sur les différentes formes des verbes *avoir* et *être*, qui se prononcent de la même façon mais s'écrivent différemment.

Vocabulaire

Rappelons que dans la première partie du manuel, le vocabulaire est abordé de façon thématique. En étude de la langue, on considère les structures lexicales (la formation des mots) et les relations de sens entre les mots. Le dictionnaire reste l'outil privilégié pour les apprentissages lexicaux. Il convient donc d'habituer les élèves à son utilisation en les invitant en permanence à y recourir. C'est pourquoi l'unité 1 apprend à lire un article de dictionnaire.

Ensuite, les unités 2 à 4 reviennent sur la formation des mots, en distinguant la composition et la dérivation (unité 2), puis en considérant le sens des principaux préfixes (unité 3) et suffixes (unité 4).

L'unité 5 aborde les relations de sens : synonymie ou antonymie.

Les unités 6 à 9 veulent faire comprendre aux élèves les facteurs qui peuvent entraîner des variations dans le sens ou l'emploi des mots : la précision recherchée (les termes génériques et particuliers, unité 6), le sens propre et le sens figuré (unité 7), les niveaux de langue liés à la situation de communication (unité 8). L'unité 9 aborde l'origine des mots du français en présentant d'abord des mots de diverses langues adoptés par notre langue puis les origines latine et grecque.

2

Mise en œuvre

I. Lire

L'ambition du manuel *Le nouveau Millefeuille CM1* est de permettre aux élèves de consolider leurs compétences de lecteur. Cela passe par des stratégies diverses.

Chaque unité comprend **deux textes** à lire **d'auteurs différents**, le premier étant plus court que le second sauf l'unité 8, consacrée aux fables d'hier et d'aujourd'hui, qui propose un corpus significatif.

Nous avons cependant voulu offrir le plus souvent possible à la lecture des élèves des **textes complets** :

- dans l'unité 1, le texte de Philippe Delerm (bien qu'appartenant à un recueil, il constitue un texte complet) ;
- dans l'unité 6, le texte intégral du conte de Perrault, *le Petit Chaperon rouge* ainsi que celui de l'album *Le loup de la 135^e*, de Rébecca Dautremer ;
- dans l'unité 7, une version complète de l'histoire d'Hercule et l'Hydre de Lerne, même si cette histoire fait elle aussi partie d'un recueil.
- dans l'unité 8, des fables dont chacune peut être considérée comme un texte complet ;
- dans l'unité 10, deux interviews qui forment chacune une unité textuelle.

Les **extraits d'œuvres** sont découpés de façon à former chacun une séquence cohérente, avec son ouverture et sa fermeture. Ils peuvent être considérés comme une invitation à découvrir l'œuvre intégrale.

Les activités qui accompagnent les textes visent à aider l'élève dans sa maîtrise des opérations de lecture en essayant de mettre en place des habitudes et des compétences fondamentales.

La page d'ouverture

Avant la lecture

Cette page d'introduction de chaque unité doit être considérée comme un support d'activité et particulièrement d'activité orale. Il s'agit d'éveiller l'intérêt des élèves pour la thématique abordée et d'annoncer le genre de textes qui va être étudié.

Pour ce faire, il convient généralement de passer par une phase de **description** d'illustrations. La plupart de celles proposées ont un caractère artistique qu'il est bon de faire découvrir aux élèves : photographie, sculpture, tableau... On passera ensuite de la description à l'interprétation, ou simplement à la **réaction** des élèves face à l'image et à la thématique.

Trois questions permettent d'organiser cette phase d'examen de la page d'ouverture. Elles visent à conclure les discussions ou échanges par l'introduction de la thématique de l'unité. Au cours de cette séance d'ouverture, le professeur pourra également se faire une idée de la familiarisation des élèves avec la thématique, de leurs attentes. Des éléments de vocabulaire pourront également être abordés.

1 Le travail sur les textes : les pages « Lire... »

Avant la lecture

Quelques questions sont posées avant d'aborder le texte, le plus souvent à partir d'images. À l'aide de ces questions, les élèves formulent leurs « horizons d'attente » : ils indiquent le genre de texte auquel ils pensent avoir à faire et en anticipent le contenu.

Certaines précisions lexicales nécessaires à la compréhension globale du texte peuvent être apportées grâce aux images.

• Quelle photo correspond à la jungle ?
Justifie ta réponse.



Exemple : unité 2, page 24

Ce travail d'anticipation peut être proposé en aide personnalisée à des élèves qui ont besoin de soutien pour comprendre le sens du travail de lecture qui va leur être demandé en classe.

La rubrique « Je comprends »

Des questions guident l'élève dans la découverte du ou des sens du texte, en accompagnant au mieux la démarche de compréhension, objectif fondamental de la lecture. L'idéal est de consacrer deux ou trois séances de lecture à chaque texte et de répartir les questions sur ces séances.

Certaines questions concernent la **compréhension littérale**, par la prise d'informations ponctuelles explicites dans le texte ou par l'élucidation d'une difficulté lexicale. D'autres conduisent l'élève à faire de premières **inférences**. Des considérations sur la spécificité générique du texte sont aussi abordées. C'est la **compréhension globale** qui est alors visée¹. Dans ces tâches d'apprenti lecteur, l'élève est guidé par la présence de **logos qui lui indiquent de quel type de question** il s'agit et donc de quelle façon il peut répondre.

La rubrique « Je lis à haute voix »

L'exercice est considéré comme permettant une **vérification de la compréhension** du texte. En effet, l'élève qui a saisi les enjeux d'un texte, sa construction et sa progression est mieux à même de le lire à haute voix pour le partager avec ses pairs. Cet exercice suppose aussi de travailler d'autres compétences que celles permettant la compréhension : maîtriser la **voix**, la **respiration**, le **rythme**... Tout cela s'apprend et des conseils sont donnés.

La rubrique « Échangeons autour du texte »

Le lecteur s'approprié le texte, il le fait sien ou le rejette. L'élève, il est vrai, ne se sent peut-être pas vraiment en mesure de rejeter les textes que l'enseignant propose. Mais au moins peut-il réagir, donner son avis et on ne peut que l'y encourager. Chaque lecture est donc suivie d'un **débat** qui permet de confronter les interprétations, d'aller plus loin que le texte et d'échanger à l'oral. Il s'agit bien d'une activité orale liée à la lecture.

L'échange peut porter sur le thème du texte : *Un chat peut-il faire peur ?* (unité 3, page 39 du manuel) La consigne peut aussi amener l'élève à exprimer ce qu'il ressent ou ce qu'il aime : *Aimes-tu lire des BD ? Explique pourquoi* (unité 4, page 55 du manuel) ou à revenir sur un point de compréhension : *À ton avis, que s'est-il passé chez le vieux Johnson ?* (unité 6, page 81 du manuel)

La rubrique « J'ajoute une phrase à l'histoire »

Le fait est admis depuis longtemps et tous les programmes l'ont rappelé : la lecture et l'écriture sont étroitement liées et font l'objet d'exercices quotidiens. Chaque travail sur un texte se prolonge donc par un **court moment d'écriture** : insertion de paroles dans un récit, suite immédiate d'un épisode, ajout d'une question et d'une réponse à une interview ou de répliques à une scène de théâtre.

2 Le travail sur l'acte de lire, sur la compréhension

La lecture a un statut bien particulier à l'école. L'enseignant veut à la fois persuader l'élève de son importance, lui faire découvrir le plaisir de lire et lui permettre d'acquérir de multiples compétences pour mieux appréhender l'écrit. C'est bien pour parvenir à ces fins que l'on pose si souvent des questions sur les textes à l'élève. Celui-ci peut même en venir à penser que lire, c'est savoir répondre à des questions sur un texte, ce qui n'est pas fondamentalement erroné tant il est vrai qu'un lecteur expert **dialogue avec le texte** qu'il lit. C'est lui, lecteur, qui dans ce cas (se) pose les questions.

Le **rôle du questionnement** est fondamental dans le processus de compréhension comme dans la procédure pédagogique. Il convient dès lors de faire **travailler l'élève sur les questions elles-mêmes** et sur les différentes possibilités dont il dispose pour y répondre.

Les logos et les différentes procédures pour répondre à une question

Nous fondant sur les travaux de Jocelyne Giasson, Roland Goigoux et Michel Fayol² entre autres, nous avons retenu **quatre procédures principales** que l'élève peut utiliser pour trouver les réponses aux questions. Toutes les questions du « Je comprends » posées lors de la lecture des textes sont accompagnées d'un **logo** correspondant à l'une de ces procédures. L'élève est ainsi guidé dans sa recherche.

1. Observatoire national de la lecture (2000). *Maîtriser la lecture*. Paris : CNDP, Odile Jacob.

2. Fayol M. & coll., *Maîtriser la lecture*. ONL, Editions Odile Jacob, CNDP. ONL (2004) ; Goigoux, R. et Cèbe, S. *Apprendre à lire à l'école*, Éditions Retz (2006) ; Giasson J., *La compréhension en lecture*, Éditions De Boeck (1996).

Introduction

-  Il faut chercher la réponse à **un endroit précis du texte**: un mot, une expression, une phrase.
-  Il faut chercher la réponse à **plusieurs endroits du texte** et regrouper les informations.
-  Il faut réfléchir à partir du texte (faire des **inférences**).
-  Il faut se référer à ses **propres connaissances** ou à une **source extérieure d'information**: un dictionnaire, une encyclopédie, Internet...

Les procédures sont suggérées par des logos à côté des questions. Cependant, il faut que l'élève s'habitue à trouver par lui-même comment il va s'y prendre pour répondre à une question, sans nécessairement passer par le logo. Celui-ci reste toutefois une aide précieuse pour les élèves qui ont quelques difficultés à répondre aux questions.

Les pages « Pour mieux lire »

Les **compétences de lecture** sont multiples et interviennent de façon simultanée. Il n'est guère envisageable de les travailler toutes. Certaines d'entre elles semblent cependant suffisamment générales, importantes, pour qu'on les travaille systématiquement. Elles peuvent concerner la cohérence d'un texte ou être liées à un genre de texte particulier.

	Compétence travaillée	Intérêt pour la lecture
unité 1	bien comprendre une comparaison	fondamental dans de nombreux textes
unité 2	savoir répondre à des questions sur un texte	retour sur les procédures possibles
unité 3	repérer les paroles ou les pensées d'un personnage	fondamental dans de nombreux textes
unité 4	comprendre l'enchaînement des vignettes	spécifique de la BD
unité 5	repérer de quoi parle un paragraphe	fondamental pour comprendre un texte
unité 6	distinguer récit, dialogue et commentaire	fondamental dans de nombreux textes
unité 7	bien comprendre à <i>qui</i> ou à <i>quoi</i> renvoient les pronoms	fondamental dans tous les textes
unité 8	repérer les différents mots qui désignent un personnage	fondamental dans de nombreux textes
unité 9	suivre l'enchaînement des répliques	spécifique du texte théâtral
unité 10	comprendre sur quoi porte une question	particulièrement adapté à l'interview

Toutes ces activités visent à aider l'élève dans la tâche d'apprenti lecteur, en le rendant conscient de ce qu'il doit faire quand il lit, à l'école et en dehors de l'école.

Chaque page « Pour mieux lire » est structurée en trois phases. « Je réfléchis » amène l'élève à se poser une question relative à la compétence de lecture visée, par exemple dans l'unité 6 : comprendre un mot inconnu sans recourir systématiquement au dictionnaire. Cette réflexion aboutit à la formulation d'un conseil.

Suivent quelques exercices d'application. Il convient par la suite de se référer au conseil donné chaque fois que la situation de lecture y est propice. Par exemple, si au cours de la lecture d'un texte, les élèves hésitent pour savoir à quel nom renvoie un pronom, le professeur pourra leur demander comment ils peuvent s'y prendre pour trouver la solution et renvoyer à la page « Pour mieux lire » de l'unité 7.

2 Pour mieux lire

Savoir répondre à des questions sur un texte

Je réfléchis

• Reporte-toi aux questions 1, 3 et 5 posées sur le texte *Vivre dans la jungle*, page 24.
– Comment as-tu fait pour répondre à chacune de ces questions ?

Je retiens

Pour répondre à une question sur un texte, je peux :
– citer un mot ou un passage du texte ;
– utiliser plusieurs informations qui se complètent ;
– interpréter une information pour comprendre ce qui n'est pas clairement dit.

Je m'entraîne

1 Lis cet extrait.
Puis réponds à la question. Comment fais-tu pour répondre ?
Le feu commençait à flamber superbement. L'homme se mit en position de décaler ses mocassins. Ils étaient recouverts d'une croûte de glace. Mais avant qu'il ait pu couper les lacets, l'événement survint. Ce fut la faute de l'homme. Il avait commis une grave erreur en établissant son feu sous un sapin.
D'après J. LONDON, *Construire un feu*.

a. À ton avis, pourquoi est-ce une erreur de faire un feu sous un sapin ?

3 Lis ce texte.
Puis réponds aux questions. Comment fais-tu pour répondre ?
À la suite d'un tsunami, le narrateur se retrouve perdu dans la jungle indonésienne.
Au moment même où je ruminais ces pensées, au moment même où je regardais Oona agiter sa trompe vers moi là-bas dans le fleuve, je compris que je n'avais rien fait de mal, que papa et maman ne m'en voudraient pas.
Il y avait un oiseau-mouche qui volait au-dessus d'une fleur. Il était minuscule, si minuscule que c'en était presque un miracle, et si beau !... Je sentis alors ma tristesse et ma culpabilité s'évaporer. Je ne pensai plus au passé, à mes parents. Je pensai que la seule famille que j'avais aujourd'hui, c'était Oona. L'idée était étrange, je le savais. Mais plus j'y réfléchissais, plus je m'apercevais que c'était vrai...
M. MORRIS, *Enfant de la jungle*, © Ed. Gallimard Jeunesse.

a. Quel est le nom de l'oiseau décrit ?
b. Pourquoi le narrateur sent-il sa tristesse s'évaporer ?
c. Où se passe cette histoire ?

Mélémé

Trouve un mot synonyme de tsunami. Aide-toi de ce rébus.



Exemple : unité 2, page 28

3 Le travail sur le code : la rubrique « Mélémé »

Dans cette rubrique, on cherche à attirer l'attention de l'élève sur la nécessité de bien maîtriser le code graphique. Il s'agit d'exercices variés, d'**activités ludiques** dans lesquels doivent être remis en ordre des lettres, des syllabes, des mots pour résoudre une petite énigme.

Mélémé

Trouve un mot synonyme de tsunami. Aide-toi de ce rébus.



Exemple : unité 2, page 28

4 Des moments de bilan : les pages « Faire le point »

Pour clore les pages consacrées aux activités de lecture, chaque unité comporte un **bilan**, intitulé « Faire le point », qui rassemble les principales connaissances à retenir à propos du genre textuel rencontré. Ce point est bien signalé dans le Programme : « Construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée). » Les textes non littéraires sont également considérés.

Ce bilan constitue une **transition avec le travail de l'écrit**. En effet, les caractéristiques découvertes lors de la lecture servent de références, de critères, pour rédiger ensuite les textes demandés. Dans un premier temps, en se reportant aux textes lus, les élèves sont amenés à dégager les caractéristiques du type d'écrit considéré. C'est pourquoi les deux opérations « Je réfléchis » et « Je retiens » sont mises en relation.

Suivent quelques exercices d'entraînement qui confortent les connaissances en lecture et préparent à l'écriture.

Faire le point

Des récits d'aventures

Je réfléchis

• Dans les textes *Vivre dans la jungle* (pages 24 à 25) et *Construire un feu* (pages 26 à 27) :

- quel est le personnage principal ?
- jusqu'où se retrouve-t-il dans un endroit inconnu ?
- un même problème se pose à Will et à l'homme : lequel ?
- quelles réponses trouvent-ils à ce problème ?

Je retiens

Dans un récit d'aventures :

- le personnage principal est souvent seul ;
- à la suite d'un événement imprévu, le personnage principal se retrouve dans un endroit inconnu ;
- il doit apprendre à survivre et à s'adapter à son nouvel environnement.

Je m'entraîne

1 Lis ce résumé d'un récit d'aventures. Identifie le personnage principal, l'événement imprévu, l'endroit où il se retrouve et ce qu'il doit faire.

Paola va passer ses vacances avec son père, en mission au Kenya, dans un parc national. Mais, pendant les voyages, l'avion atterrit en catastrophe. Elle se retrouve seule, perdue dans la savane, et doit rejoindre son père par ses propres moyens.

2 Voici des résumés de livres. Lequel présente les caractéristiques d'un récit d'aventure ? Justifie ta réponse.

a. Safiatou arrive un beau matin de printemps à l'aéroport de Roissy où sa tante l'attend. Elle doit passer quelques jours à Paris avant de retrouver ses grands-parents qui vivent dans le sud de la France. Sa tante lui fait visiter les grands monuments de la capitale et le château de Versailles.

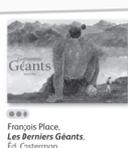
b. En 1580, Peter, un jeune Anglais, décide de fuir sa famille adoptive pour embarquer sur le bateau du célèbre navigateur John Davis. Il part ainsi à la recherche d'un nouveau passage pour se rendre aux Indes orientales. Ce voyage lui fera découvrir des terres inconnues.

c. En vacances chez son ami Martin dans les Alpes, Charles se lie d'amitié avec un vieux berger. Il l'accompagne quand celui-ci part faire paître son troupeau dans l'alpage. Le vieil homme lui apprend les secrets de la montagne.

D'autres récits...



Federica de Cesco,
Khan, cheval des steppes,
Éd. Flammarion,
Castor Poche.



François Place,
Les Berniers Géants,
Éd. Castorman.



Rudyard Kipling,
Le Livre de la Jungle,
Folio Junior.

2 - Des récits d'aventures 29

Exemple : unité 2, page 29

II. Écrire

Le manuel de CM1 apporte une attention particulière aux activités d'écriture et aux apprentissages qui y sont liés.

1 Les activités ponctuelles

On a déjà signalé qu'après chaque lecture d'un texte, l'élève est invité à écrire quelques lignes. De même, on le reverra plus loin, chaque unité de la partie Étude de la langue se termine par un bref travail d'écriture (→ page 16 du guide).

2 Les activités systématiques : les pages « Écrire... »

Les travaux didactiques¹ ont décrit le « processus rédactionnel » que suit tout rédacteur de texte, même si les étapes ne sont pas identiques pour chacun, et si leur ordre n'est pas nécessairement suivi par tous. De façon simplifiée, on peut dire que pour écrire son texte, le rédacteur doit :

- trouver des idées ;
- organiser le texte ;
- rédiger, mettre en mots ;
- réviser et améliorer son texte.

La prise en charge de toutes ces étapes est difficile pour le scripteur débutant. Le manuel cherche donc à l'accompagner. Une première aide est de donner le thème de l'écrit à produire en relation avec la thématique des textes lus. Cela permet à l'élève de s'inspirer des textes et des remarques faites à leur propos.

Trouver des idées : plusieurs situations d'écriture de difficulté croissante

La **recherche d'idées est guidée** : des pistes sont indiquées dans les consignes. Ces pistes, variées, sont plus ou moins précises selon les activités. En effet, **plusieurs situations d'écriture de difficulté croissante** sont proposées dans une même unité (→ *Différencier la conduite des activités*, page 17 du guide). Selon la classe, selon le moment de l'année, l'enseignant pourra demander à tel élève de faire tel ou

1. Charolles M. « L'analyse des processus rédactionnels : aspects linguistiques, psychologiques et didactiques », *Pratiques* n°49, mars 1986 ; Garcia-Debanc C. « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », même source ; Garcia-Debanc C., *L'élève et la production d'écrit*, Metz CASUM, 1990 ; revue *Repères* de l'INRP, n°26-27, 2004, *L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire*.

Introduction

tel exercice. Il pourra aussi laisser l'élève choisir quel exercice il souhaite réaliser. On passe alors d'une certaine façon à une pédagogie de contrat.

Organiser le texte : un guide d'écriture

Pour **organiser son texte**, l'élève doit tenir compte des **critères de réalisation de chaque type d'écrit**. Un encadré les rappelle dans chaque unité. Ils sont pour la plupart en relation avec les caractéristiques dégagées à la fin des activités de lecture dans la page « Faire le point ». Il sera toujours intéressant de faire définir ces critères par les élèves lors de la première séance consacrée au travail d'écrit. Cet encadré sert de **guide d'écriture** auquel l'élève peut se référer.

2 Écrire des récits d'aventures

Pour écrire un épisode d'un récit d'aventures, je dois :

1. présenter le personnage principal (une femme ou un homme) ;
2. évoquer l'événement qui change sa vie ;
3. décrire l'endroit où il (ou elle) se retrouve ;
4. expliquer comment il (ou elle) parvient à vivre dans son nouvel environnement.

1 Je complète des phrases

Complète chaque phrase en ajoutant un ou plusieurs verbe(s) d'action. Tu peux utiliser des verbes des listes page 31.

A. Juste par un court-circuit, Lucas est obligé de quitter son appartement et il lui faut partir. Lorsqu'il retourne sur ses pas, il s'aperçoit qu'il a perdu la trace de ses camarades. Il erre seul pendant plusieurs jours avant de retrouver le camp de base.

B. La nuit va tomber, Louis s'installe dans un endroit pour dormir. Que va-t-il faire pour aménager cet endroit avant la nuit ?

C. Louis a l'impression qu'il était toujours le même chemin, comme s'il tournait en rond. Soudain, il a une idée. Qu'imagine-t-il pour se réorienter ?

2 Je prolonge un épisode

Situation 1

Liz participe à une randonnée en montagne. Dans son sac à dos, elle emporte un gratin, une grande bouteille d'eau, un couteau, un peu de ficelle, une couverture de survie et une lampe de poche. En chemin, la jeune fille s'arrête pour observer un scarabée. Alors que Liz décide de rejoindre le groupe, elle se rend compte qu'elle ne sait plus où elle est. Un brouillard épais l'isole des autres randonneurs. Elle se retrouve seule, perdue au milieu de la montagne. Écris la suite de l'histoire. Explique comment Liz s'organise en attendant que le brouillard se dissipe et qu'elle retrouve ses amis.

Situation 2

Un jeune homme nommé Lucas a décidé de vivre seul pendant une année dans le Grand Nord. Il emporte le minimum pour vivre en ayant pour projet de s'organiser une fois arrivé. Il s'installe à la fin du printemps, dans un endroit propice. Il a tout l'équipement pour passer l'hiver, qui sera rigoureux. Écris la suite en racontant ce que Lucas doit faire en premier.

3 J'écris un épisode complet

Choisis, dans chaque liste ci-dessous, un élément pour écrire le début d'un récit d'aventure.

- Le personnage principal : un enfant (un garçon ou une fille) - un adulte (un homme ou une femme) - un groupe d'amis...
- Le lieu inconnu : une île - une réserve naturelle - une immense forêt - un désert - une montagne...
- L'événement pendant lequel le changement se produit : une porte de pêche en bois - un voyage en montgolfière - un voyage organisé - une expédition scientifique...

Donne des précisions sur le personnage, sur l'événement qui l'entraîne dans une aventure et sur le lieu qu'il découvre.

Explique ensuite comment il (ou elle) s'organise pour vivre. Tu peux t'aider des verbes des listes page 31.

J'améliore mon texte.

Comment page 143-145 ? J'ai utilisé des verbes d'action précis et variés, souvent suivis d'un complément du verbe.

Comment page 143-145 ? J'ai fait les accents sujet/verbe.

2 - Des récits d'aventures 33

Exemple :
unité 2,
pages 32-33

Rédiger, mettre en mots : les pages « Vocabulaire »

La **mise en mots**, c'est-à-dire la rédaction proprement dite, relève le plus souvent du travail individuel, même si la rédaction en groupe peut être pratiquée. Cependant, pour mettre en mots, il faut posséder un **lexique suffisamment étoffé**. C'est pourquoi, en ouverture des activités d'écriture, une double page est consacrée à l'acquisition d'un **vocabulaire thématique** en lien avec le thème de chaque unité et adapté au travail d'écriture proposé. Ces doubles pages suivent la même démarche que dans la partie Étude de la langue, inspirée de la démarche inductive. Une première phase, « Je réfléchis », fait rechercher les mots correspondant à l'unité dans des extraits de textes. Ensuite, les mots trouvés, complétés par d'autres, sont regroupés sous forme de listes structurées en sous-thèmes.

2 Enrichir son vocabulaire

Des verbes pour exprimer les actions des personnages

Je réfléchis

1. Relève les verbes qui indiquent ce que fait l'homme.

2. Relève les verbes qui indiquent ce que fait Will.

3. Classe en trois colonnes les verbes relevés dans les exercices 1 et 2 qui indiquent :
- que le personnage apprend / qu'il s'organise / qu'il agit pour vivre.
- apprendre s'organiser / s'installer vivre au quotidien

4. Trouve, pour chaque vignette, le verbe qui indique ce que fait le personnage.

5. Si tu te retrouves seul(e) sur une île déserte, que ferais-tu pour survivre ? Écris la liste de tes actions.

Je m'entraîne

1. Dans quelles listes de mots ci-dessous ajouterais-tu les verbes suivants ?
s'entraîner - se nourrir - créer - dessiner - se débarrasser - s'ennuyer - investir - réaliser - capturer - chauffer - s'abriter

2. Complète ce texte avec des verbes des listes de mots ci-dessus que tu trouves comme il convient.
L'homme : 1. Les empreintes d'un lapin dans la neige. Il ... 2. ... une branche d'extrémité de laquelle il ... 3. ... une corde avec un nœud coulant pour ... 4. ... l'animal. Demain, il pourrait enfin ... 5. ... à sa fin.

3. Fais la liste des actions nécessaires à la construction de cette cabane, du choix de son implantation jusqu'aux finitions.

Apprends

transporter - récupérer - déterrer - ranger - construire - isoler - se - s'attacher - couper - planter - accrocher - rapporter - charger / fabriquer - préparer - creuser - recouvrir - réparer

explorer - observer - repérer - guetter - surveiller - épier - écouter - imaginer - se souvenir - percevoir - composer

Vivre au quotidien

manger - boire - dormir - pêcher - chasser - palier - cueiller - se lever - se rasseoir - faire du feu - marcher - grimper - courir - escalader

Améliore tes verbes en gras par un synonyme :
imaginer - explorer - observer - guetter - repérer - découvrir

Kélla avance péniblement à cause de sa cheville qui lui fait mal. Elle **trouve** enfin une petite grotte. Elle y **positionne** prudemment et **regarde** le sol, c'est du sable fin. Ses yeux s'habituent à la pénombre, elle **voit** alors un sursaut contre la paroi : des feuilles et des branches bien sèches que le vent a dû pousser à l'intérieur de cet abri. Elle **écoute** le moindre bruit et **pose** à ce qu'elle va devoir faire en attendant le retour d'Étienne, parti chercher du secours.

Quels verbes des listes peux-tu utiliser pour décrire ce que l'homme doit faire ? Tu peux en proposer d'autres.
L'homme veut aménager un endroit près de son abri pour protéger sa nourriture des prédateurs.

Retrouve dans les listes ci-dessus les verbes qui correspondent aux définitions.
a. Visiter un lieu en l'observant avec soin.
b. Prendre soin de quelque chose.
c. Monter en s'aidant des pieds et des mains.
d. Garder sans sa mémoire.
e. Entrer de terre.
f. Diviser avec un instrument tranchant.
g. Remettre en état de fonctionnement.

Choisis deux verbes dans les listes ci-dessus. Rédige une phrase avec chaque verbe.

2 - Des récits d'aventures 31

Exemple :
unité 2,
pages 30-31

Afin que l'élève comprenne et mémorise les mots rencontrés, il est amené à les utiliser dans divers exercices. Tel est l'objet de la rubrique « Je m'entraîne ».

Réviser et améliorer son texte

La **révision** et l'**amélioration** du texte sont guidées dans chaque unité par des encadrés intitulés « **Je vérifie** » qui attirent l'attention de l'élève sur certains aspects importants de sa production. Ainsi, face à un exercice d'écriture qui demande de modifier les éléments d'un conte, et particulièrement de changer les caractéristiques d'un personnage, l'élève trouve un encadré lui indiquant : « J'ai modifié une ou plusieurs caractéristiques du personnage que j'ai choisi. Je peux souligner dans mon texte les passages qui décrivent ces caractéristiques. »

En outre, à la fin de la double page écrire, sont indiqués dans une rubrique « **J'améliore mon texte** » des renvois à la partie du manuel Étude de la langue. Des passerelles sont ainsi établies avec la grammaire, l'orthographe et le vocabulaire.

Ces activités de révision et d'amélioration peuvent être pratiquées avec profit en groupe à partir d'une ou deux productions d'élèves.

J'améliore mon texte

Grammaire pages 144-145

J'ai utilisé des verbes d'action précis et variés, souvent suivis d'un complément du verbe.

Orthographe pages 182-183

J'ai fait les accords sujet/verbe.

Exemple : unité 2, page 33

III. Parler

La dernière page de chaque unité est consacrée spécifiquement à l'apprentissage de l'oral. Cet apprentissage est abordé auparavant, lors des activités liées à la page d'ouverture, lors des questions « Avant de lire », ou encore lors des activités de lecture à voix haute ou d'échange sur les textes.

La première activité se fonde sur **les textes lus**. Elle invite à jouer un des personnages, à faire un reportage... Ainsi, dans l'unité 3, la première consigne est : « Lequel des textes te semble le plus inquiétant ? Explique ton choix. » L'élève est amené à argumenter oralement.

La deuxième activité s'apparente à un **jeu de rôle** avec des consignes du type : « Tu es un agent immobilier. Tu fais visiter une grande maison abandonnée à une famille de vampires ou de fantômes. » Pour chacune des deux premières situations orales, des conseils sont donnés, tant pour mieux parler que pour mieux écouter et comprendre.

Une troisième activité aborde de façon ludique certains aspects de **technique vocale** : intensité de la voix, respiration, rythme du débit.

2 Oral

Parler d'une aventure

Situation 1
Will a été retrouvé dans la jungle. Il revient chez lui et est interviewé par un journaliste. Joue cette situation avec un camarade.

Pour te préparer
• Pense à trois ou quatre questions et aux réponses avec lesquelles Will racontera son aventure.
• Les questions peuvent commencer par :
• Comment... ? • Où... ? • Quand... ? • Qui... ?

Pour bien parler
• Parle assez fort.
• Regarde ton interlocuteur.

Pour écouter une ou un camarade
• Le journaliste pose-t-il bien ses questions ?
• Les réponses de Will correspondent-elles aux questions ?



Situation 2
Tu as gagné une place dans une expédition au pôle Nord avec l'explorateur Mike Horn. Tu dois préparer ton sac à dos. Pour cela, choisis un des objets proposés dans chaque case. Explique tes choix.

des timbres • de l'argent • des cartes géographiques	des bonbons • une boisson gazeuse • des fruits secs	une trousse de secours • une trousse de couture • une boîte de feutres
du matériel de pêche • une scie • une pelle	un maillot de bain • une chupka • des chaussons	un appareil photo • un téléphone portable • un ordinateur
un miroir • un carnet avec un crayon • un paquet d'enveloppes	une lampe de poche • un sifflet • un jeu de cartes	des lunettes de soleil • des jumelles • des écouteurs

Pour te préparer
• Commence tes phrases par : « Je prends... » • « Je choisis... » • « Je préfère... »
• Justifie tes choix en utilisant : « parce que », « car », « puisque », « même si... »

Pour écouter une ou un camarade
• Note les choix de ta ou ton camarade et les raisons qu'il donne.
• Qu'en penses-tu ?

Combien de mots, ton camarade, a-t-il proposés sans respirer ?

Dis le maximum de mots proposés dans la situation 2 sans reprendre ta respiration.

34

Exemple : unité 2, page 34

IV. Étude de la langue

Les compétences travaillées dans cette partie sont présentées au début du Programme de cycle 3 :

- Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.
- Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots.
- Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.
- Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe.
- Identifier les constituants d'une phrase simple en relation avec son sens ; distinguer phrase simple et phrase complexe.

1 Trois domaines

Plus loin, les trois domaines de l'étude de la langue sont rappelés : grammaire, orthographe et vocabulaire. Leurs finalités respectives sont précisées :

- « Il s'agit d'assurer des savoirs solides en **grammaire** autour des notions centrales et de susciter l'intérêt des élèves pour l'étude de la langue... L'objectif est de mettre en évidence les régularités et de commencer à

construire le système de la langue... La découverte progressive du fonctionnement de la phrase (syntaxe et sens) pose les bases d'une analyse plus approfondie qui ne fera l'objet d'une étude explicite qu'au cycle 4.» La **conjugaison** ne fait pas l'objet d'une partie distincte dans le Programme ni dans le manuel. Elle est abordée dans la partie de grammaire consacrée à l'étude des formes verbales.

– « L'acquisition de l'**orthographe** (orthographe lexicale et grammaticale) est privilégiée et son apprentissage est conduit de manière à mettre d'abord en évidence les régularités du système de la langue. De la même façon, l'étude de la morphologie verbale prend appui sur les régularités des marques de personne et de temps. L'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990.»

– « Le **lexique** est pris explicitement comme objet d'observation et d'analyse dans des moments spécifiquement dédiés à son étude, et il fait aussi l'objet d'un travail en contexte, à l'occasion des différentes activités langagières et dans les différents enseignements. Son étude est également reliée à celle de l'orthographe lexicale et à celle de la syntaxe, en particulier pour l'étude des constructions verbales.» Rappelons que dans cette partie « Étude de la langue », le vocabulaire est pris explicitement comme objet d'étude alors que dans les unités de la première partie du manuel, il est abordé « en contexte », selon la thématique traitée.

2 La démarche

Chaque unité comporte deux temps principaux, l'un de rappel et/ou de découverte du fait linguistique et l'autre d'entraînement.

Les rubriques « Je réfléchis » et « Je retiens »

Dans la rubrique « Je réfléchis », l'élève observe un court texte (souvent extrait d'un roman ou d'un documentaire pour la jeunesse), des phrases ou un corpus de mots. Les questions posées l'amènent à s'interroger sur un point précis de grammaire, d'orthographe ou de vocabulaire.

La phase d'observation, dans chaque unité, est structurée en étapes, afin d'aborder la notion considérée de façon progressive.

3 Grammaire

Le verbe et les compléments du verbe

Je réfléchis

A Le verbe, noyau du groupe verbal

La découverte de la grotte Chauvet
Le 18 décembre 1994, dans une falaise de l'Ardèche, deux hommes et une femme **explorent** une petite cavité. Pendant plusieurs heures, ces spéléologues **empruntent** un étroit passage. Enfin, ils **atteignent** le sommet d'un puits. Ils **s'engagent** à l'intérieur. Dans une vaste galerie, la lumière de leur lampe frontale **révèle** des stalactites étincelantes. Bientôt, sur les parois d'une salle immense, ils **aperçoivent** des dessins et des gravures. Ils **rien croient** pas leurs yeux. Tout spéléologue **rêve** d'une telle découverte ! Aussi, ils **pensent** à son importance.



- Trouve le sujet et le groupe verbal dans chaque phrase. Indique le verbe.
- Lis le texte sans les verbes. Est-il compréhensible ? Chaque verbe est le noyau du groupe verbal.
- Quand le sujet est un pronom, quels noms reprend-il ?

B Les compléments du verbe

- Quelle précision apportent les groupes de mots situés après chaque verbe dans le groupe verbal ?
- Peux-tu supprimer ou déplacer ces groupes de mots ? Pourquoi ?
- Quels compléments sont directement reliés au verbe ? Lesquels sont reliés par la préposition à, de ou d' ?

Je retiens

- Le verbe est le noyau du groupe verbal. Deux hommes et une femme explorent une petite cavité.
- Dans le groupe verbal, des **compléments** ou **verbe** que l'on ne peut ni déplacer, ni supprimer précisent le sens du verbe. Ils empruntent un étroit passage. Le complément du verbe indique ce qu'ils empruntent. Ils s'engagent à l'intérieur. Le complément du verbe indique où ils s'engagent. Tout spéléologue rêve d'une telle découverte ! Le complément du verbe indique de quoi rêve tout spéléologue. Ils pensent à son importance. Le complément du verbe indique à quoi ils pensent. Certains compléments du verbe sont reliés au verbe par à ou de.

Exemple : grammaire, page 144

Je m'entraîne

1 Recopie le groupe verbal souligné du groupe verbal par un de ceux proposés : regarde - nettoie - bâtissent - détruit - participez.

a. Les castors construisent des barrages.
b. Il lave la vaisselle.
c. Vous assistez à un grand défilé.
d. La mer démolît le château de sable.
e. La jeune femme lit une revue scientifique.

2 Complète chaque groupe verbal avec un des verbes proposés : perd - cueille - écrit - apporte - embrasse.

a. Le livreur apporte une pizza.
b. Roxane cueille le bébé.
c. Lilou écrit ses clés.
d. Tu perds tes parents.
e. David embrasse des pommes.

3 Complète chaque groupe verbal avec un verbe de ton choix.

a. Le client attend un chou et du persil.
b. Il regarde les abeilles.
c. Nous avons reçu des crêpes.
d. Le lion se moque de la gazelle.
e. Marc participe à un cercle.

4 Recopie le complément du verbe de chaque groupe verbal.

a. Des enfants ont découvert la grotte de Lascaux.
b. La sorcière chevauche son balai.
c. Elle vivait un grand verre d'eau.
d. Le médecin soigne le malade.
e. Aicha récite un poème.

5 Complète chaque groupe verbal avec un complément du verbe de ton choix.

a. La vache passe la nuit.
b. Je regarde la télévision.
c. Nous avons reçu des lettres.
d. Le client attend son repas.
e. Suzie se moque de son frère.

6 Complète chaque groupe verbal avec un complément du verbe de ton choix.

a. La vache pausse la nuit.
b. Je regarde la télévision.
c. Nous avons reçu des lettres.
d. Le client attend son repas.
e. Suzie se moque de son frère.

7 Recopie les compléments du verbe séparés du verbe par une préposition.

a. Nadia parle à son frère.
b. Le soleil éclaire la chambre.
c. Les enfants ibent des s'emoies.
d. Elle a trouvé des champignons.
e. Ils ont discuté de tous les derniers événements.

8 Complète chaque groupe verbal avec un complément du verbe introduit par à ou de.

a. Samia écrit à son frère.
b. Les promeneurs profitent de la vue.
c. Vous avez téléphoné à votre mère.
d. Le jeune homme sort avec ses amis.
e. Les athlètes participent à la compétition.

Je révis

1 Raconte en quelques phrases ce que font des enfants le mercredi. Tu peux utiliser les verbes : joue, lancer, attrape, regarde, lire...



Exemple : grammaire, page 145

3

Différencier la conduite des activités

Une préoccupation des auteurs du manuel *Le nouveau Millefeuille CM1* a été de permettre aux enseignants de mettre en place une pédagogie différenciée. On sait que la volonté et la nécessité de tenir compte des différences entre les élèves d'une même classe sont permanentes chez les enseignants. Mais la tâche n'est pas simple.

I. Qu'entend-on par différenciation ?

Il s'agit de la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui cherchent à accompagner chaque élève dans ses apprentissages en prenant en compte ses réussites et ses difficultés. Une question se pose aussitôt : quelles différences précisément veut-on prendre en compte ? S'agit-il de considérer le niveau des acquis, les degrés de connaissances ? S'agit-il de tenir compte du rythme des élèves, des plus lents comme des plus rapides ? Ou encore d'aider avant tout les « élèves en difficulté », que l'on aura reconnus, mais de quelle façon ?

En outre, d'où viennent ces différences ? S'agit-il de différences de connaissances liées à de multiples facteurs sociaux, culturels, familiaux... ?

Quoi qu'il en soit, il est évident que les élèves, bien que différents, doivent pouvoir atteindre les mêmes objectifs. Le Programme est le même pour tous, ainsi que les compétences à développer.

Une solution, qui n'en est pas une en réalité, consiste à regrouper les élèves selon leur « niveau ». Cette différenciation risque bien alors de s'apparenter à une ségrégation. Les élèves faibles ne progressent généralement pas, car ils sont confrontés sans cesse aux mêmes difficultés qu'ils n'arrivent pas à surmonter. Les aides proposées restent souvent peu adaptées, qu'elles viennent de l'enseignement ou d'autres élèves. Les écarts se creusent.

Or la pédagogie de la différenciation, pour permettre à chacun d'atteindre les objectifs visés, suit des chemins diversifiés, adaptés. Elle se fonde donc sur des démarches différentes, offre aux élèves des « étayages » différents, en cherchant à prendre en compte leurs besoins.

En théorie, la véritable différenciation devrait conduire à une individualisation des démarches. Mais dans la pratique de la classe, comment faire ? Comment s'occuper précisément de tel ou tel élève sans laisser les autres à eux-mêmes ?

II. La différenciation dans le manuel *Le nouveau Millefeuille*

Le manuel souhaite aider l'enseignant à pratiquer une pédagogie différenciée en proposant des outils et des démarches variés.

1 Des outils à adapter pour les élèves en difficulté

Les activités avant la lecture

Les pages d'ouverture peuvent être utilisées de façon complémentaire avec les élèves en difficulté pour les mettre davantage en appétit, leur permettre de réagir au thème à leur façon et préciser le « contrat didactique » concernant l'unité qui commence. Plus encore, comme déjà précisé plus haut, les questions posées avant chaque texte et conduisant à un travail d'anticipation ou de contextualisation peuvent être proposées en aide personnalisée à des élèves qui ont besoin d'un soutien pour comprendre le sens du travail de lecture qui leur sera demandé en classe.

Les logos accompagnant les questions de compréhension

Ils attirent l'attention des élèves sur les différentes stratégies qu'ils peuvent mettre en œuvre pour trouver les réponses aux questions posées. C'est à une réflexion sur l'acte de lire et ce que cet acte demande au lecteur que ces logos conduisent l'élève. Il convient dès lors de s'y référer particulièrement avec les élèves en difficulté.

2 Des exercices classés en trois niveaux de difficulté

Dans toutes les activités d'entraînement, que ce soit en lecture-écriture ou en étude de la langue, les exercices sont signalés par **un**, **deux**, ou **trois astérisques**. Un exercice avec un astérisque est moins difficile mais surtout plus guidé qu'un exercice avec deux ou trois astérisques. Mais il travaille la même compétence. Il permet donc à des élèves considérés comme d'un niveau un peu faible d'accéder à la compétence visée et de poursuivre son apprentissage en passant à un exercice accompagné de deux astérisques.

3 Les situations d'écriture

En travail d'écriture sont également proposées des situations variées correspondant toutes à un même objectif que l'on cherche à atteindre selon des modalités différentes.

À partir de ces situations d'écriture, différentes mises en œuvre sont possibles pour créer des parcours différenciés.

1. Toute la classe travaille sur la même situation d'écriture choisie par l'enseignant ou par les élèves eux-mêmes. L'enseignant accompagne ceux qui en ont besoin pendant que les autres rédigent en autonomie.
2. L'enseignant constitue deux groupes et mène en parallèle deux situations d'écriture, il accompagne les deux groupes en alternance.
3. Chaque élève choisit une situation d'écriture en fonction de ses capacités et rédige son texte en autonomie. L'enseignant présente d'abord chaque situation à toute la classe et met en évidence les principales difficultés.

Il choisira la mise en œuvre qui correspond le mieux aux besoins de ses élèves.

Toutes ces différences dans les activités et exercices sont donc envisagées comme des chemins variés qui doivent permettre à tous d'accéder aux savoirs et savoir-faire fondamentaux devant être acquis en CM1.

III. La différenciation dans le guide pédagogique

Le guide pédagogique présente des pistes pour aider les enseignants à mettre en œuvre une pédagogie de différenciation. Le plus souvent, cela revient à alterner les phases de travail collectif, les phases en groupes différenciés et les phases individuelles. Comment s'organiser pour accompagner un groupe dans sa recherche ou son travail sans que les autres restent sans véritable tâche ? Comment, lors de mises en commun des réponses, faire en sorte que chacun en tire profit et progresse ?

C'est à ces soucis permanents rencontrés dans les classes que les propositions de différenciation proposées dans le guide tentent de répondre pour chaque séance.

IV. Et l'évaluation ?

L'évaluation est indispensable à la fois pour accompagner l'élève dans ses apprentissages et pour savoir « où il en est », s'il a acquis les connaissances et les compétences attendues. On pourrait schématiser les relations entre apprentissage et évaluation de la façon suivante :

- a. en début d'apprentissage, l'évaluation diagnostique permet de vérifier les connaissances et/ou les compétences de l'élève dans un domaine donné.
- b. en cours d'apprentissage, en liaison avec les objectifs visés, une évaluation immédiate (formative) indique s'il faut revenir sur certains points ou s'il est possible de poursuivre l'apprentissage. Cette phase peut être répétée et s'étendre sur plusieurs séances ;
- c. à la fin d'une séance ou d'une unité, une évaluation sommative (contrôle) permet de constater le degré d'acquisition des connaissances et des compétences visées dans les apprentissages menés.

Comment le manuel permet-il de procéder à des évaluations ?

Les questions posées et les différents exercices, particulièrement en étude de la langue, peuvent être utilisés selon deux intentions pédagogiques : l'apprentissage et l'évaluation. Ainsi, les questions posées

sur un texte sollicitent l'élève en cherchant à développer ses compétences de lecture et sa connaissance des textes. Elles sont donc posées dans une perspective d'apprentissage. Mais certaines questions, par exemple dans les pages *Pour mieux lire* ou *Faire le point*, peuvent être réservées à l'évaluation.

Dans les travaux d'écriture, l'évaluation formative se fait tout naturellement lors des moments où l'élève vérifie un point précis de son texte ou cherche à l'améliorer.

De même en étude de la langue, toutes les activités de découverte sont à considérer comme des aides à l'apprentissage. Les exercices d'entraînement peuvent être utilisés également pour accompagner cet apprentissage. Ils sont alors proposés et commentés en cours de leçon. Certains peuvent être utilisés pour l'évaluation, les élèves les faisant seuls en fin de leçon.

Dans un souci de différenciation, le même exercice peut être donné à certains élèves pour mieux les accompagner dans leur apprentissage et à d'autres en évaluation d'une connaissance ou d'une compétence précise.

Dans la même collection « Le nouveau Millefeuille », un fichier d'exercices complémentaires CM1 propose d'autres activités dans les différents domaines d'enseignement. Il propose aussi quelques évaluations portant sur un ensemble de notions ou de compétences.

4

Comment utiliser le manuel ?

I. Programmation générale

Tout en proposant un outil aux enseignants, le manuel scolaire est parfois perçu comme contraignant, imposant un parcours linéaire. La collection « Le nouveau Millefeuille » souhaite éviter cette rigidité en envisageant deux façons d'utiliser le manuel : suivre l'ordre proposé ou considérer chaque unité comme un « module » indépendant qui peut être étudié au moment de l'année qui paraît le plus pertinent.

1 Suivre l'ordre du manuel

Le manuel a logiquement été conçu en envisageant une certaine progression. Les enseignants peuvent donc suivre l'ordre des unités proposé. En particulier, on a souhaité placer en début de manuel une unité en relation avec des sentiments et des sensations connus de tout enfant (unité 1, « Des textes pour raconter des petits bonheurs »). On a aussi voulu séparer les unités narratives en deux ensembles. Les unités 1, 2 et 3 présentent différents types de récits (courts récits de petits bonheurs ; récits d'aventures ; récits qui font peur). Pour varier les situations de lecture, on aborde alors la bande dessinée (unité 4) puis une forme particulière de texte documentaire, le documentaire historique (unités 5). On revient ensuite aux récits, en deux genres particuliers, le conte (unité 6) et le récit mythologique (unité 7). Suit l'étude de deux genres littéraires moins faciles d'accès, la fable (unité 8) et le texte de théâtre (unité 9). Un autre texte non littéraire est enfin abordé avec l'interview (unité 10).

Une progression du même ordre sous-tend l'organisation des travaux d'écriture.

2 Adapter l'ordre du manuel

Chaque enseignant peut aussi adapter l'ordre du manuel et le modifier en fonction de ses projets de classe. Ainsi, on peut souhaiter ne pas aborder à la suite trois unités consacrées à des récits et donc par exemple traiter l'unité 4 avant l'unité 3, ou placer les unités 8 ou 9 entre les unités 4 et 5. On peut aussi bien commencer et finir l'année avec les textes narratifs et aborder les autres types d'écrits entre ces deux blocs.

On peut également souhaiter aborder l'unité 10 au moment de la semaine de la presse à l'école, qui a lieu en général fin mars.

On peut donc envisager une programmation qui conduise à une utilisation éclatée du manuel, décidée par l'enseignant en toute liberté pédagogique.

II. Programmation d'une unité

L'horaire officiel attribué à l'enseignement du français au CM1 et au CM2 est de 8 heures par semaine. Chaque unité de la première partie du manuel, Lire/Écrire/Parler, est conçue pour être travaillée sur une période de trois semaines de classe. En trois semaines, on dispose donc de 24 heures de cours, qu'il convient de répartir en trois ensembles : l'un consacré aux activités de lecture et d'écriture, dont le Programme rappelle combien ces activités sont associées, le deuxième à l'apprentissage et à la pratique de l'oral, auquel le Programme accorde plus de temps désormais, et le troisième à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, vocabulaire).

1 Organisation générale Partie Lire/Écrire/Parler

Bien que, rappelons-le, le travail de chaque unité soit envisagé sur trois semaines, nous présentons ici une organisation hebdomadaire. Pour les activités parfois dites « d'expression », présentées dans la première partie du manuel, la pratique la plus cohérente, et la plus fréquente, est de suivre l'ordre des pages : page

d'ouverture, puis Lire/Écrire/Parler... Toute activité de lecture se prolonge par un moment d'écriture et l'oral est sollicité en permanence au cours des séances.

Sont dès lors envisagées par unité 15 séances de 45 minutes chacune, ce qui revient à 5 séances par semaine, correspondant à 3 heures et 45 minutes. Il convient d'y associer chaque semaine une séance consacrée à l'oral.

Chaque semaine également, trois séances sont prévues pour l'étude de la langue, soit 2 heures et 15 minutes.

Ainsi, la programmation porte sur 9 séances par semaine, soit 6 heures 45.

Le reste du temps, 1 h 15, peut correspondre aux récréations, mais aussi à des moments de lecture cursive, de littérature.

2 Partie Lire/Écrire/Parler

La répartition proposée est évidemment indicative et peut être adaptée pour chaque unité ou en fonction des spécificités et des besoins de chaque classe.

semaine 1	Oral : page d'ouverture*	texte 1	texte 1	texte 1	vocab. 1	texte 2
semaine 2	texte 2	texte 2	vocab. 2 (exercices)	oral situation 1	faire le point	écrire 1
semaine 3	pour mieux lire	écrire 2	écrire 3	oral situation 2	présentation autres textes	bilan, évaluation **

* On peut aussi aborder lors de cette séance les exercices « d'entraînement à l'élocution » présentés dans la page consacrée à l'oral.

** On trouvera des propositions dans les fichiers d'exercices.

Pour les séances de « lecture », il est possible de répartir ainsi les activités :

Séance 1 : avant de lire (15 minutes) ; lecture(s) du texte : silencieuse, magistrale... Réactions spontanées... Précisions lexicales... Relecture (30 min).

Séance 2 : relecture silencieuse ; questions « Je comprends » ; rubrique « Je lis à haute voix ».

Séance 3 : les deux dernières rubriques (« Échangeons sur le texte » ; « J'ajoute une phrase à l'histoire »).

Pour les séances d'écriture :

Séance 1 : choix de l'activité ; réflexion sur les critères ; premier jet.

Séance 2 : retour sur le premier jet ; prise en compte des conseils indiqués.

Séance 3 : amélioration individuelle ou travail collectif d'amélioration d'une ou deux productions.

3 Partie Étude de la langue

Il est important que l'étude de la langue soit abordée chaque jour. On consacrera ainsi deux séances par semaine à la grammaire ou à la conjugaison et deux séances à l'orthographe ou au vocabulaire. En outre, chaque leçon est traitée en plusieurs séances. On aboutit donc à une programmation de ce type :

1^{re} période

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Grammaire Unité 1 : <i>La phrase simple</i> , étape A	Grammaire Unité 1 : <i>La phrase simple</i> , étape B	Orthographe Unité 1 : Quelles lettres pour écrire les sons [ɑ̃], [ɛ̃] et [ɔ̃] ?, étape A
Semaine 2	Grammaire Unité 2 : <i>Le sujet du verbe</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe	Orthographe Unité 1 : Quelles lettres pour écrire les sons [ɑ̃], [ɛ̃] et [ɔ̃] ?, étape B
Semaine 3	Grammaire Unité 2 : <i>Le sujet du verbe</i> , étape B	Grammaire Unité 3 : <i>Le verbe</i> et les compléments du verbe, étape A	Exercices Grammaire / orthographe
Semaine 4	Grammaire Unité 3 : <i>Le verbe</i> et les compléments du verbe, étape B	Grammaire Unité 6 : <i>Le verbe</i> , étape A	Orthographe Unité 1 : Quelles lettres pour écrire les sons [ɑ̃], [ɛ̃] et [ɔ̃] ?, étape C
Semaine 5	Grammaire Unité 6 : <i>Le verbe</i> , étape B	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 1 : <i>Lire un article</i> de dictionnaire, étape A
Semaine 6	Orthographe Unité 6 : <i>L'accord sujet /</i> <i>verbe</i> , étape A	Orthographe Unité 6 : <i>L'accord sujet /</i> <i>verbe</i> , étape B	Vocabulaire Unité 1 : <i>Lire un article</i> de dictionnaire, étape B
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation

2^e période

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Grammaire Unité 13 : <i>Le nom</i> et le déterminant, étape A	Grammaire Unité 13 : <i>Le nom</i> et le déterminant, étape B	Vocabulaire Unité 2 : <i>La formation</i> <i>des mots</i> , étape A
Semaine 2	Grammaire Unité 7 : <i>Le présent (1)</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 2 : <i>La formation</i> <i>des mots</i> , étape B
Semaine 3	Grammaire Unité 7 : <i>Le présent (1)</i> , étape B	Grammaire Unité 14 : <i>L'adjectif</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 14 : <i>L'adjectif</i> , étape B	Orthographe Unité 8 : <i>Les marques</i> <i>du pluriel des noms</i> et des adjectifs, étape A	Orthographe Unité 8 : <i>Les marques</i> <i>du pluriel des noms</i> et des adjectifs, étape B
Semaine 5	Grammaire Unité 8 : <i>Le présent (2)</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 3 : <i>Les préfixes</i> , étape A
Semaine 6	Grammaire Unité 8 : <i>Le présent (2)</i> , étape B	Orthographe Unité 9 : <i>Le féminin</i> <i>des adjectifs</i> , étape A	Vocabulaire Unité 3 : <i>Les préfixes</i> , étape B
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation

3^e période

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Grammaire Unité 4 : <i>Les compléments de phrase</i> , étape A	Grammaire Unité 4 : <i>Les compléments de phrase</i> , étape B	Orthographe Unité 9 : <i>Le féminin des adjectifs</i> , étape B
Semaine 2	Orthographe Unité 2 : <i>Les rôles de la lettre s</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 4 : <i>Les suffixes</i> , étape A
Semaine 3	Orthographe Unité 2 : <i>Les rôles de la lettre s</i> , étape B	Grammaire Unité 9 : <i>Le futur</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 9 : <i>Le futur</i> , étape B	Orthographe Unité 3 : <i>Les rôles de la lettre x</i> , étape A	Vocabulaire Unité 4 : <i>Les suffixes</i> , étape B
Semaine 5	Orthographe Unité 3 : <i>Les rôles de la lettre x</i> , étape B	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 5 : <i>Les synonymes et les contraires</i> , étape A
Semaine 6	Grammaire Unité 15 : <i>Le groupe nominal</i> , étape A	Grammaire Unité 15 : <i>Le groupe nominal</i> , étape B	Vocabulaire Unité 5 : <i>Les synonymes et les contraires</i> , étape B
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation

4^e période

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Grammaire Unité 16 : <i>Les pronoms personnels</i> , étape A	Grammaire Unité 16 : <i>Les pronoms personnels</i> , étape B	Vocabulaire Unité 6 : <i>Les termes génériques et les mots particuliers</i> , étape A
Semaine 2	Orthographe Unité 5 : <i>Les mots formés avec les préfixes in-/im-, il-, ir- et les suffixes -tion, -sion, -ssion</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 6 : <i>Les termes génériques et les mots particuliers</i> , étape B
Semaine 3	Orthographe Unité 5 : <i>Les mots formés avec les préfixes in-/im-, il-, ir- et les suffixes -tion, -sion, -ssion</i> , étape B	Grammaire Unité 10 : <i>L'imparfait</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 10 : <i>L'imparfait</i> , étape B	Orthographe Unité 4 : <i>Les rôles de la lettre t</i> , étape A	Orthographe Unité 4 : <i>Les rôles de la lettre t</i> , étape B
Semaine 5	Grammaire Unité 5 : <i>Des phrases pour quoi faire ?</i> étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 7 : <i>Le sens propre et le sens figuré</i> , étape A
Semaine 6	Grammaire Unité 5 : <i>Des phrases pour quoi faire ?</i> étape B	Orthographe Unité 10 : <i>L'accord de l'adjectif</i> , étape A	Vocabulaire Unité 7 : <i>Le sens propre et le sens figuré</i> , étape B
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation

5^e période

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Grammaire Unité 11 : <i>Le passé composé (1)</i> , étape A	Grammaire Unité 11 : <i>Le passé composé (1)</i> , étape B	Orthographe Unité 10 : <i>L'accord de l'adjectif</i> , étape B
Semaine 2	Orthographe Unité 11 : <i>Les homophones autour du verbe avoir</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 8 : <i>Les niveaux de langue</i> , étape A
Semaine 3	Orthographe Unité 11 : <i>Les homophones autour du verbe avoir</i> , étape B	Grammaire Unité 12 : <i>Le passé composé (2)</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 12 : <i>Le passé composé (2)</i> , étape B	Orthographe Unité 7 : <i>L'accord du participe passé</i> , étape A	Vocabulaire Unité 8 : <i>Les niveaux de langue</i> , étape B
Semaine 5	Orthographe Unité 7 : <i>L'accord du participe passé</i> , étape B	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 9 : <i>D'où viennent les mots du français ?</i> étape A
Semaine 6	Orthographe Unité 12 : <i>Les homophones autour du verbe être</i> , étape A	Orthographe Unité 12 : <i>Les homophones autour du verbe être</i> , étape B	Vocabulaire Unité 9 : <i>D'où viennent les mots du français ?</i> étape B
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation



Pour mieux te repérer dans ton manuel

Présentation

Objectifs

- Permettre à l'élève de se familiariser avec le manuel.
- L'amener à réfléchir sur ce qu'il fait en classe lors des séances de « français ».

Le manuel est un outil, un support d'apprentissage, que l'élève va utiliser fréquemment. Il est judicieux de le lui présenter pour qu'il sache au plus vite « s'y retrouver ». Cela permettra en même temps de préciser avec la classe en quoi consiste l'enseignement du français et de découvrir comment les élèves envisagent ces activités.

La présentation du manuel vise aussi à éveiller une certaine curiosité et une envie de découvrir les textes et les thématiques, tant il est vrai qu'on ne peut apprendre sans être curieux. C'est à ces objectifs que répondent les pages 2 à 5 du manuel « Pour mieux te repérer dans ton manuel ».

Mise en œuvre

Impressions générales sur le manuel

Demander aux élèves ce que l'on fait en classe lorsqu'on fait du « français ». On peut adopter plusieurs modalités pratiques, par exemple en commençant par une phase de réflexion en groupe. Les manuels ne doivent pas être consultés pendant cette phase. Recueillir les réponses, que les élèves fonderont peut-être sur leur expérience du CE2, mais aussi sur leur représentation de la discipline; leur demander des précisions, par exemple sur ce que c'est que lire en classe: *que s'attendent-ils à lire? Quels exercices vont-ils faire?* On peut poser les mêmes questions à propos de l'écriture.

Faire ouvrir le manuel; le laisser feuilleter un moment. Recueillir les premières impressions. Faire commenter le titre: *qu'est-ce qu'un « Millefeuille »? En quoi ce mot peut-il convenir pour le titre d'un manuel de français?* Demander: *combien de parties compte le manuel?* Faire trouver la réponse en haut de la page 2. *Quelles sont ces parties?* → Lire/Écrire/Parler; Étude de la langue. Faire trouver à quelle page commence l'étude de la langue.

Découverte de la partie Lire/Écrire/Parler

Observer les pages 2, 3, 4 de « Pour mieux te repérer dans ton manuel ». Faire remarquer les cinq « blocs ». Commenter rapidement chacun d'eux.

Observer les différentes pages d'ouverture des unités (pages 11, 23, 35, 47, 63, 75, 89, 101, 113, 127): *lesquelles donnent le plus envie aux élèves d'entrer dans l'unité?*

Montrer que les pages « Lire » proposent des textes à lire et commenter les titres « Pour mieux lire » et « Faire le point ».

En venir aux logos qui accompagnent la rubrique « Je comprends » des pages « Lire », les lire et les commenter. Annoncer qu'on les utilisera souvent et qu'il s'agit d'une aide pour les élèves lorsqu'ils devront répondre à des questions sur un texte.

Pour les pages « Vocabulaire », « Écrire » et « Oral », annoncer de quelles activités il s'agit, sans détailler.

Découverte de la partie Étude de la langue

Observer la page 5 de « Pour mieux te repérer dans ton manuel ». Faire repérer de quoi traite cette seconde partie du manuel: *grammaire, orthographe, vocabulaire*. Repérer dans le manuel les couleurs correspondant à chaque domaine.

Demander aux élèves ce qu'évoquent pour eux les mots *grammaire, orthographe, vocabulaire*. Si certains font remarquer qu'il y a aussi du vocabulaire dans la première partie, expliquer brièvement la différence entre les deux approches. Dans la première partie, on découvre des listes de mots qui serviront à écrire; dans la deuxième, on voit comment les mots sont formés, comment on apprend à les comprendre...

Pour terminer cette présentation de l'ouvrage, regarder les titres des unités dans le sommaire. Demander aux élèves lesquels éveillent le plus leur envie, leur curiosité.

