

le nouveau

Millefeuille

CM2
cycle 3

PROGRAMME 2016

Guide pédagogique

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

Alain BONDOT
Professeur des écoles
Maitre formateur

Yolande GONNET
Professeure des écoles
Maitre 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	17
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 récits avec des personnages insolites	29
2. Des récits de science-fiction	36
3. Des textes documentaires géographiques	44
4. Des récits biographiques	51
5. Des journaux intimes	58
6. Des contes de sagesse	65
7. Le théâtre et la vie	75
8. Du roman à la BD	84
9. Les mots du poète	92
10. Se poser des questions	101
Étude de la langue	109
Grammaire	
Autour de la phrase	
1. La phrase simple	110
2. Le sujet du verbe	112
3. Le verbe et ses compléments	113
4. L'attribut du sujet	115
5. Les compléments de phrase	116
6. Des phrases pour quoi faire ?	118
Autour du verbe	
7. Le verbe	119
8. Le présent de l'indicatif (1) : verbes en -er	121
9. Le présent de l'indicatif (2) : autres verbes	123

SOMMAIRE

10. Le futur de l'indicatif	124
11. L'imparfait de l'indicatif	125
12. Le passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire <i>avoir</i>	126
13. Le passé composé de l'indicatif avec l'auxiliaire <i>être</i>	128
14. Le passé simple	130
Autour du nom	
15. Les constituants du groupe nominal	132
16. Les déterminants	134
17. Compléter un nom : complément du nom et adjectif	135
18. Les pronoms personnels	137
Orthographe	
Orthographe lexicale	
1. Le rôle des lettres ?	138
2. S'appuyer sur la formation des mots pour les écrire	139
3. Les mots commençant par <i>aff...</i>	141
Orthographe grammaticale	
4. L'accord sujet / verbe	143
5. L'accord de l'adjectif et du participe passé employés avec <i>être</i>	144
6. Les accords dans le groupe nominal : genre et nombre	145
7. Participe passé ou infinitif ?	146
8. Marquer les accords dans un texte	147
Vocabulaire	
Le sens et la formation des mots	
1. Utiliser le dictionnaire	148
2. L'origine des mots du français	149
3. Les familles de mots	151
4. Les préfixes	152
5. Les suffixes	153
6. L'emploi des synonymes	154
7. Le champ lexical	156
8. Un mot, plusieurs sens	157
9. Le sens du verbe selon sa construction	158
10. Abréviations et sigles	160

Édition : Elisabeth Moinard

Coordination artistique : Domitille Pautonnier, Geoffroy Lindenmeyer

Mise en pages : Typo-Virgule

Couverture : Delphine D'Inguibert

1

Les principes didactiques de la collection

I. Présentation

Un manuel complet

Ce manuel de la collection « Le nouveau Millefeuille » à destination des classes de CM2 veut être un outil d'apprentissage du français dans toutes ses composantes. Comme le rappelle 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, lexic) qui permettent d'en comprendre le fonctionnement et d'en acquérir les règles. »

Il s'agit donc d'un **manuel complet**, composé de **deux parties distinctes**.

La **première partie** est consacrée aux « activités de lecture, d'écriture et d'oral, régulières et quantitativement importantes », c'est-à-dire aux trois domaines généralement désignés comme **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, et y accorde une part importante, l'apprentissage de la **rédaction**, de la production d'écrits. La **pratique de l'oral** et son apprentissage sont également largement considérés.

La **deuxième 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 nouveau 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 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 lexicologiques** : 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 en écriture) et hors contexte (activités spécifiques sur le lexic et la morphologie). »

Deux parties indépendantes et complémentaires

Les deux parties sont à la fois **indépendantes** et **complémentaires**. Indépendantes, car chacune donne lieu à des **activités spécifiques** menées selon des démarches appropriées. Complémentaires aussi, car comment oublier que la **maitrise de la langue sert avant tout à comprendre et à produire des textes** ? Elle aide à la lecture de ceux-ci. Elle est la condition d'une expression correcte et adaptée aux diverses situations de communication écrite ou orale. 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. »¹

L'ambition du manuel *Le nouveau Millefeuille CM2* est donc d'aider chaque élève, guidé par l'enseignant(e), à **développer les compétences** et à **acquérir les connaissances** qui feront de lui un individu doté des savoirs fondamentaux auxquels chacun doit pouvoir accéder, et apte à les utiliser dans des situations variées.

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 du Programme ont conduit à des pratiques différentes au cours de ces dernières années. On a vanté les mérites du décloisonnement, en

1. Programme 2016 du cycle 3.

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), d'orthographe et de vocabulaire. Comme cela est rappelé ci-dessus, le Programme de 2016 affirme clairement l'articulation des activités de lecture, d'écriture et d'oral et des activités plus spécifiques dédiées à l'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexicale). Il précise que « 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. »

Une durée de huit heures hebdomadaires est fixée par le Programme pour l'enseignement du français, mais aucune répartition horaire entre les domaines n'est proposée. Les activités de lecture-écriture-oral étant qualifiées de « quantitativement importantes », de « prépondérantes » et complétées par les activités d'étude de la langue, elles doivent occuper une large partie des séances.

2 Les principes fondamentaux

Le manuel *Le nouveau Millefeuille CM2* s'inscrit dans le cadre du Programme actuel 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. C'est en effet une pédagogie par compétences qui est préconisée. Il s'agit de rendre les élèves capables de comprendre un texte, de s'exprimer, etc. Chaque compétence générale est développée en plusieurs compétences spécifiques indiquées dans le Programme. Les connaissances acquises par les élèves sont des conditions et des outils pour développer les compétences et ne sont pas envisagées pour elles-mêmes.

– 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 de textes divers.

– Aborder l'**écriture** en apprenant à tenir compte des caractéristiques du genre de texte étudié, 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 » et explicite. 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 18 du guide).

En fonction de ces principes, le manuel veut **associer les activités de lecture et d'écriture**, ainsi que celles **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 *Le nouveau Millefeuille CM2* aborde donc des domaines variés avec certes une prédominance des textes littéraires, mais avec également des documentaires ou des textes d'idées.

Les textes littéraires quant à eux correspondent aux « enjeux » que précise le Programme.

Les unités sont donc ainsi organisées.

Titre des unités	Entrée du Programme
1. Des récits avec des personnages insolites	Héros et personnages
2. Des récits de science-fiction	Se confronter au merveilleux, à l'étrange

3. Des textes documentaires géographiques	<i>Textes non littéraires</i>
4. Des récits biographiques	<i>Textes non littéraires</i>
5. Des journaux intimes	Héros et personnages
6. Des contes de sagesse	La morale en question
7. Le théâtre et la vie	La morale en question – Héros et personnages
8. Du roman à la BD	Vivre des aventures – Se confronter au merveilleux, à l'étrange
9. Les mots du poète	Dire et célébrer le monde
10. Se poser des questions	<i>Textes non littéraires</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 question » peut se retrouver dans toutes les unités. D'autre part, le Programme demande d'aborder les **principaux genres** pour développer chez les élèves les compétences suivantes : « construction des caractéristiques et spécificités des genres littéraires (conte, fable, poésie, roman, nouvelle, théâtre) et des formes associant texte et image (album, bande dessinée) ; identification, construction de caractéristiques et spécificités des genres [non littéraires, en particulier documentaires] ». En effet, le lecteur aborde différemment le texte selon le genre qu'il reconnaît. De plus, l'élève se fondera sur les principales caractéristiques génériques qu'il aura découvertes pour ses travaux d'écriture. 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** (roman, nouvelle, conte...), le **théâtre** (comédie, tragédie, drame...) et la **poésie** (lyrique, épique...). On y ajoute généralement la **littérature « d'idées »** (essai, texte 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 en rester au roman, on peut s'interroger : de quel roman parle-t-on : policier, d'apprentissage, historique, d'anticipation... ?

Rappelons enfin 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 elle aussi raconter, décrire, chercher à convaincre.

Il faudrait ici en outre 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 élémentaire, 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.

En outre, le Programme demande de lire et de « 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 géographique (unité 3) et l'unité 10, consacrée à des textes « pour réfléchir », permet de considérer un type particulier de texte, à visée « philosophique ».

Pour les **textes littéraires**, le **récit**, le genre narratif, est abordé à travers le roman de science-fiction (unité 2) et les récits avec des personnages insolites (unité 1), les récits biographiques (unité 4) ou encore le conte de sagesse (unité 6). Le **théâtre** est l'objet de l'unité 7 ; la **bande dessinée** avec ses spécificités est celui de l'unité 8. Enfin, la **poésie** est abordée dans l'unité 9.

Des genres et des thèmes

À l'école élémentaire, il n'est pas envisageable 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 CM2. 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 3, « Des textes documentaires géographiques », l'élève travaille une série de mots utiles pour décrire un paysage. Dans l'unité 5, « Des journaux intimes », il découvre des mots pour dire ce que l'on ressent.

Il s'agit donc de proposer des **listes de mots pour mieux comprendre les textes et mieux s'exprimer à l'oral et à l'écrit**.

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

Unités et genres	Thématiques	Vocabulaire	Travail d'écriture	Expression orale
1. Des récits avec des personnages insolites	Des personnages autres qu'humains dans des récits	Des mots pour présenter des personnages insolites	Présenter des personnages insolites	Parler d'un personnage insolite
2. Des récits de science-fiction	La science-fiction ; l'anticipation	Des mots pour décrire un paysage de science-fiction	Écrire un récit de science-fiction	Décrire un lieu ou un objet de science-fiction
3. Des textes documentaires géographiques	Les pôles Nord et Sud ; les mégalofoles	Des mots pour décrire un paysage	Écrire un texte documentaire géographique	Parler d'un paysage
4. Des récits biographiques	A. de Saint-Exupéry ; Helen Keller	Des mots pour donner des repères temporels	Écrire un passage d'un récit biographique	Parler d'une personne célèbre
5. Des journaux intimes	Un journal imaginé ; un journal authentique	Des mots pour dire ce que l'on ressent	Écrire un journal intime	Parler pour émouvoir ou convaincre
6. Des contes de sagesse	Un conte jordanien ; un conte coréen	Des verbes pour préciser les relations entre les personnages	Écrire un conte de sagesse	Présenter une histoire
7. Le théâtre et la vie	La relation aux autres	Des mots pour exprimer les relations entre les personnages	Écrire une scène de théâtre	Jouer une scène de théâtre
8. Du roman à la bande dessinée	L'adaptation d' <i>Alice au pays des merveilles</i> en BD	Les mots de la bande dessinée	Écrire le scénario d'une BD à partir d'un roman	Parler de la bande dessinée
9. Les mots du poète (poésie)	L'expression poétique ; Jacques Prévert	Jouer avec la langue, jouer avec les mots	Écrire des poèmes	Dire un poème de façon évocatrice
10. Se poser des questions (textes pour réfléchir)	Normal/pas normal ; vrai/faux	Des mots pour dire ce que l'on pense	Écrire un texte pour réfléchir	Parler pour convaincre

Textes complets ou extraits ?

La question est souvent posée de la légitimité de lire des extraits de textes. De nombreux enseignant(e)s 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 de poèmes, de nouvelles, d'histoires courtes, recueil avec lequel l'extrait entretient des relations qui interviennent dans sa compréhension. Le risque existe alors d'habituer le jeune lecteur à la lecture exclusive de textes brefs 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 procédures qui interviennent dans l'acte de lire 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 2016) Nul doute que les extraits ou les textes courts ne 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 CM2 : quatre ouvrages de littérature de jeunesse contemporaine et trois 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 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 proposés dans les 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 pour chaque unité trois titres de livres en rapport avec la thématique.

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 oraux permettent de se représenter leur degré de familiarisation avec le sujet et le type de textes abordé, au plan des connaissances, du vocabulaire, de la réception...

– **Lire.** Chaque unité offre deux textes, extraits d'œuvre 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 mise 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 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. » (Programme 2016)

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

Dans le manuel *Le nouveau Millefeuille CM2*, plusieurs activités font parler et écouter les élèves. Dans la page spécifique réservée au maniement de l'oral, trois activités sont proposées : la première se fonde sur les textes lus et invite à jouer l'un des personnages, à raconter un épisode... La deuxième reste dans la thématique traitée mais s'éloigne davantage des textes et s'apparente à un jeu de rôle : journaliste, présentateur, 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 – Vocabulaire.

Grammaire

– Les unités 1 à 6 ont pour objectif d'« identifier les constituants d'une **phrase simple** en relation avec sa cohérence sémantique ». Les constituants de la phrase sont abordés ainsi : sujet et prédicat ; groupe sujet ; groupe verbal ; complément du verbe ; complément de phrase... La réflexion sur les types de phrase clôt cet ensemble.

– Les unités 7 à 14 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, l'imparfait, le futur, le passé composé, le passé simple.

– Les unités 15 à 18 s'intéressent surtout au **groupe nominal**. Ce faisant, les **constituants** du GN sont considérés, puis les **déterminants** et les façons de **compléter un nom** ainsi que les **pronoms personnels** qui, pour certains, fonctionnent comme des substituts du nom.

Les accords, traités plus spécifiquement dans la partie « Orthographe », sont également 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 l'organisation de deux ensembles.

1. Unités 1 à 3 : l'**orthographe lexicale** considère la façon dont s'écrivent les mots. Ces unités reviennent au préalable sur le rôle des lettres qui transcrivent des sons (graphèmes) ou donnent des indications grammaticales ou lexicales (morphèmes). L'unité 2 invite à se fonder sur la formation des mots pour les écrire et l'unité 3 considère quelques lettres en début de mots.

2. Unités 4 à 8 : l'**orthographe grammaticale**. Ce titre est explicite : il s'agit de revoir l'accord du verbe avec son sujet, celui du participe passé employé avec *être*, les accords dans le groupe nominal, et plus généralement les accords dans un texte.

Vocabulaire

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

Les unités 2 à 5 reviennent sur l'origine (unité 2) et la formation des mots, en distinguant la composition et la dérivation (unité 3) puis le sens des principaux préfixes (unité 4) ou suffixes (unité 5).

Les unités 6 à 9 abordent les relations de sens : la synonymie (unité 6), le regroupement en champ lexical (unité 7), la polysémie (unité 8) ou le sens du verbe selon sa construction (unité 9). Enfin, l'unité 10 s'intéresse aux abréviations et aux sigles.

2

Mise en œuvre

I. Lire

L'ambition du manuel *Le nouveau Millefeuille CM2* est de permettre aux élèves de consolider leurs compétences de lecteurs. Cela passe par des stratégies diverses.

Chaque unité propose, en général, **deux textes à lire d'auteurs différents**, le premier étant plus court que le second. La majorité des textes sont des **extraits d'œuvres**, découpés de façon à former chacun une séquence cohérente, avec son ouverture et sa fin. Ils peuvent aussi être considérés comme une invitation à découvrir l'œuvre intégrale.

L'unité 8, consacrée aux fables d'hier et d'aujourd'hui, présente plus de deux textes afin d'offrir aux élèves un corpus significatif.

– Dans le cas des unités « non littéraires », les pages proposées constituent en elles-mêmes un texte complet, par exemple dans l'unité 3, Des textes documentaires géographiques ou unité 10, Des textes pour réfléchir.

– Il en est de même dans l'unité 6, Des contes de sagesse. Chaque conte est un texte complet mais appartient à un recueil.

– Dans l'unité 9, Les mots du poète, chaque poème peut être considéré comme un texte complet.

Au-delà de la découverte des textes, les activités proposées visent à aider l'élève dans sa maîtrise des opérations de lecture en essayant de mettre en place des habitudes et des compétences fondamentales.

1 La page d'ouverture

Avant la lecture

Cette page d'introduction à l'unité doit être considérée comme un support d'activités et particulièrement d'**activité orale**. Son intérêt est double : il s'agit d'une part de développer les compétences de description d'un support visuel et d'expression orale et d'autre part d'éveiller l'intérêt des élèves pour la thématique abordée et d'annoncer le genre de textes qui sera étudié.

Pour ce faire, nous proposons de procéder en trois temps. On commencera par une phase de **description** de l'illustration. Beaucoup d'images ont un caractère artistique qu'il est bon de faire découvrir aux élèves : photographie, sculpture, tableau... Cette description suppose l'utilisation d'un vocabulaire précis. On passera ensuite de la description à l'**interprétation**, ou simplement à la **réaction** des élèves face à l'image et à la thématique. Le vocabulaire utilisé est alors un vocabulaire d'évocation. En outre, les élèves pourront faire référence à leurs connaissances de la thématique abordée ou des genres textuels proposés. Le troisième temps est un moment de **synthèse**. Les élèves devront exposer oralement, mais de façon construite, les points principaux retenus au moment de la description et de l'interprétation. Un moment de préparation écrite peut aussi être envisagé.

Trois questions sont posées pour chaque page d'ouverture. Elles visent à aider à l'organisation de la séance.

Au cours de cette séance d'ouverture, l'enseignant(e) pourra se faire une idée de la familiarisation des élèves avec la thématique, du vocabulaire qui y est lié, de leurs attentes... On peut dire qu'il s'agit là en quelque sorte d'une forme d'**évaluation diagnostique**.


2 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** » en indiquant le genre de texte auquel ils pensent avoir à faire et en anticipant le contenu. Certaines précisions lexicales nécessaires à la compréhension globale du texte peuvent être apportées grâce aux petites images qui accompagnent ce moment. Ces questions préliminaires permettent aussi d'évoquer certaines connaissances et expériences.

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.

• À quoi sert une notice biographique ?



Notice biographique

Antoine de Saint-Exupéry est né le 29 juin 1900 à Lyon. Il a vécu une enfance heureuse malgré la mort de son père. Interne dans un pensionnat, c'est un élève moyen. Il fait son baptême de l'air à 12 ans. Il obtient son baccalauréat en 1917. En 1921, il fait son service militaire dans l'aviation.

Antoine de Saint-Exupéry est l'auteur du *Petit Prince*, un livre écrit à New York en 1943, pendant la guerre, et qui devient un immense succès mondial.

Antoine de Saint-Exupéry meurt accidentellement en survolant la Méditerranée le 31 juillet 1944. Son avion n'a été retrouvé qu'en 2004.

Exemple : unité 4, page 48

La rubrique « Je comprends »

Il s'agit de questions qui guident l'élève dans la découverte ou la construction du sens, en accompagnant au mieux la démarche de compréhension qui est l'objectif fondamental de la lecture. Le Programme indique comme compétences générales en lecture : « comprendre un texte littéraire (ou des textes, des documents, des images) et le(les) interpréter. »

On peut consacrer deux ou trois séances de lecture à chaque texte et répartir les questions sur ces séances. Certaines concernent la **compréhension littérale**, par la prise d'informations ponctuelles explicites 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 y répondre (→ page 12 du guide).

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. L'exercice proposé porte sur un passage du texte mais il peut bien sûr être adapté à l'ensemble.

L'exercice permet de travailler d'autres compétences telles que maîtriser la **voix**, la **respiration**, le **rythme...** à l'aide de conseils.

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(e) 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 visant à la fois le développement des compétences de lecture (par exemple, justifications possibles de son interprétation ou de ses réponses ; appui sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées) et celles d'expression orale (par exemple, « présentation d'une idée, d'un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés : approbation, contestation, apport de compléments, reformulation » Programme 2016).

La consigne peut amener l'élève à exprimer ce qu'il ressent ou ce qu'il aime : *Aimerais-tu randonner dans un des pôles ? lequel ? Pourquoi ?* (unité 3, page 37 du manuel) ou à revenir sur la compréhension : *Explique le titre du livre La métamorphose d'Helen Keller* (unité 4, page 51 du manuel).

La rubrique « J'ajoute une(des) phrase(s) 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 strophe à un poème ou de répliques à une scène de théâtre.

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

La lecture a un statut bien particulier à l'école. L'enseignant(e) 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 comprendre 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. On peut d'ailleurs envisager de faire poser parfois les questions par les élèves-lecteurs.





Le **rôle du questionnement** est donc 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.

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

Introduction

Les logos et les différentes procédures pour répondre à une question

Nous fondant sur les travaux de Jocelyne Giasson, Roland Goigoux et Michel Fayol¹ entre autres, nous avons retenu, comme déjà dans *Le nouveau Millefeuille CM1*, **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.

-  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...

Ces différentes procédures sont proposées pour 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. Cette présentation vise au développement de compétences fondamentales en lecture, telle que celle-ci, citée dans le Programme : « mise en œuvre d'une démarche de compréhension : identification et hiérarchisation des informations importantes, mise en relation de ces informations, repérage et mise en relation des liens logiques et chronologiques, interprétations à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites (inférences) ».

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. Plusieurs concernent un point de cohérence d'un texte, abordant des points d'étude de la langue « en situation », alors même que ces questions ne sont pas explicitement indiquées dans le Programme de grammaire ; d'autres sont liées à un genre de texte particulier.

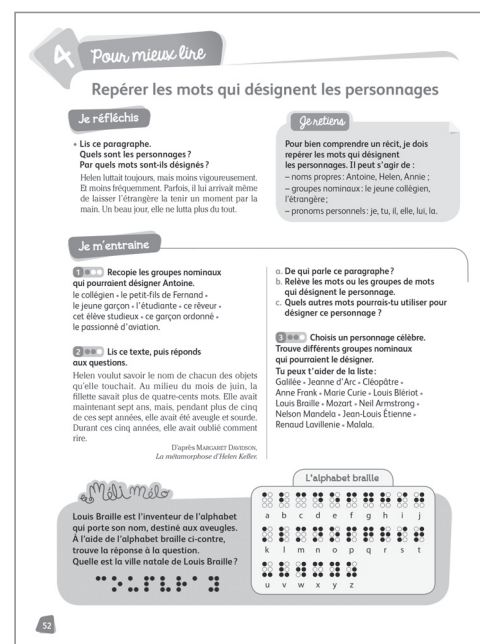
	compétence travaillée		compétence travaillée
unité 1	comprendre un mot inconnu	unité 6	suivre l'enchaînement des répliques
unité 2	mettre en relation des informations	unité 7	comprendre comment l'image raconte
unité 3	repérer les mots qui désignent les personnages	unité 8	repérer les phrases pour lire un poème sans ponctuation
unité 4	comprendre les différents emplois du présent	unité 9	comprendre les mots de liaison
unité 5	bien comprendre l'utilisation de l'imparfait et du passé simple	unité 10	comprendre sur quoi porte une question

Toutes ces activités visent à aider l'enfant dans sa tâche d'élève et d'apprenti lecteur, en le rendant conscient de ce qu'il doit faire en lisant, 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. Cette réflexion aboutit à la formulation de conseils à retenir (Je retiens).

Suivent quelques exercices d'application (Je m'entraîne). Il convient par la suite, en cours d'année, 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, l'enseignant(e) pourra leur demander comment ils peuvent s'y prendre pour trouver la solution et renvoyer à la page « Pour mieux lire » de l'unité 4.

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



Pour mieux lire

Repérer les mots qui désignent les personnages

Je réfléchis

• Lis ce paragraphe. Quels sont les personnages ? Par quels mots sont-ils désignés ?

Helen lutait toujours, mais moins vigoureusement. Et notait fréquemment. Parfois, il lui arrivait même de laisser l'étranger la tenir un moment par la main. Un beau jour, elle ne lutta plus du tout.

Je retiens

Pour bien comprendre un récit, je dois repérer les mots qui désignent les personnages. Il peut s'agir de :
 - noms propres : Antoine, Helen, Annie ;
 - groupes nominaux : le jeune collègue, l'étrangère ;
 - pronoms personnels : je, tu, il, elle, lui, la.

Je m'entraîne

1. Recopie les groupes nominaux qui pourraient désigner Antoine.
 le collègue - le petit-fils de Fernand - le jeune garçon - l'étudiante - ce rêveur - cet élève studieux - ce garçon ordonné - le personnel d'entretien.

2. Lis ce texte, puis réponds aux questions.
 Helen voulait sentir le nom de chacun des objets qu'elle touchait. Au milieu du mois de juin, la fille savait plus de quatre-cents mots. Elle avait maintenant sept ans, mais, pendant plus de cinq de ces sept années, elle avait été aveugle et sourde. Durant ces cinq années, elle avait oublié comment lire.

D'après MARCELET ESTROFF, *La métamorphose d'Helen Keller*.

3. Choisis un personnage célèbre. Trouve différents groupes nominaux qui pourraient le désigner. Tu peux t'aider de la liste :
 Gallée - Jeanne d'Arc - Cléopâtre - Anne Frank - Marie Curie - Louis Braille - Louis Braille - Mozart - Neil Armstrong - Nelson Mandela - Jean-Louis Étienne - Renaud Lavillenie - Melato.

L'alphabet braille

Louis Braille est l'inventeur de l'alphabet qui porte son nom, destiné aux aveugles. À l'aide de l'alphabet braille ci-contre, trouve la réponse à la question.
 Quelle est la ville natale de Louis Braille ?

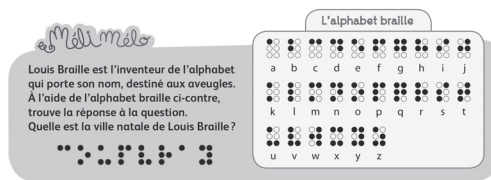
• • • • •
 • • • • •

• • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •
 • • • • •

Exemple : unité 4, page 52

4 Le travail sur le code : la rubrique « Mélimélo »

Par cette rubrique, on cherche à attirer l'attention de l'élève sur la nécessité de bien maîtriser le code graphique. Il s'agit d'**activités ludiques** dans lesquelles, par exemple, l'élève doit remettre des lettres, des syllabes, des mots en ordre pour résoudre une petite énigme.



Exemple : unité 4, page 52

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

Pour clore les pages consacrées aux activités de lecture, chaque unité comporte une page de bilan, intitulée « 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 en même temps une **transition avec le travail de l'écrit**. En effet, les caractéristiques découvertes lors de la lecture servent de références, de critères, pour ensuite rédiger 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.



Exemple : unité 4, page 53

II. Écrire

Le manuel *Le nouveau Millefeuille CM2* apporte une attention particulière aux activités d'écriture et aux apprentissages qui y sont liés. Il s'agit de développer les compétences d'écriture, parmi lesquelles : « Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture. »

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

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

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 18 du guide). Selon la classe, selon le moment de l'année, l'enseignant(e) pourra demander à tel élève de faire tel ou tel exercice. Il pourra aussi le laisser 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**. Ils sont rassemblés dans un encadré au démarrage de chaque double page « Écrire ». 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 en relation avec la compétence : « Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser. »

Écrire un passage d'un récit biographique

Pour écrire un passage d'un récit biographique, je dois :

1. rechercher des informations sur une personne réelle célèbre : son époque, sa famille, son entourage, l'endroit où elle vit, ses activités...
2. sélectionner les informations trouvées pour présenter un moment de sa vie ;
3. écrire ces informations à la manière d'un récit : présenter les personnages, décrire les lieux et les événements, introduire des dialogues, inventer des détails...
4. utiliser des mots qui donnent des repères temporels pour organiser le récit.

1 Je prolonge une notice biographique

Utilise les informations suivantes pour prolonger la notice ci-dessous.

1876 : construction du viaduc de Porto au Portugal.
1884 : viaduc de Gorabl.
1889 : fin de sa carrière d'ingénieur avec la construction de la tour Eiffel.
Les dernières années de sa vie : carrière de sculpteur.
27 décembre 1923 : décès de Gustave Eiffel.

Notice biographique
 Né en 1832 à Dijon, Gustave Eiffel sort de l'École Centrale des Arts et Manufactures en 1855. Ingénieur de formation, en 1864, il fonde son entreprise spécialisée dans les charpentes métalliques. Il construit des pontons d'ouvrages métalliques dans le monde.

Victor Hugo, en 1871

Maryse Bostic, vers 1931

3 J'écris un passage de récit biographique

La notice biographique sur **Maryse Bostic**. Choisis un moment de sa vie que tu développes sous la forme d'un récit.

En fonction du moment choisi, tu pourras imaginer des détails pour décrire où elle se trouve, ce qu'elle peut penser, dire, faire...

Notice biographique
 Maryse Bostic (Limoges, 1898 - Lyon, 1932). Ne Maryse Bombac, elle est tout d'abord ouvrière dans une usine de chaussures. Elle épouse Louis Bostic en 1917. Le 29 juillet 1929 elle obtient son brevet de pilote. Elle habite au Bourget, à bord d'un Caudron 129. Le record féminin de durée en est de 28 h 37 min. En 1931, elle s'engage pour l'Union soviétique. Après 24 heures de vol, elle est au-dessus de Moscou, mais se trouve prise dans une tempête. Elle vole 3 heures dans son avion torpédo et réussit à se poser dans un champ près d'un village. Le 30 décembre 1938, Maryse Bostic s'engage à la traversée de l'Atlantique Sud, partie de Dakar au Sénégal, elle parvient à Natal, elle sur la côte du Brésil. Sa participation à la traversée lui vaut d'être faite à la Légion d'honneur, commandeur de la Légion d'honneur. Elle meurt accidentellement en 1932.

J'améliore mon texte

Complète pour 173.177 : J'ai employé des pronoms pour désigner le personnage.
 Vocabulaire pour 178.579 : J'ai employé des synonymes pour désigner le personnage.

4 Des récits biographiques 57

Exemple :
 unité 4,
 pages 56-57

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 connaître des mots, posséder un **lexique suffisamment étoffé**. C'est pourquoi, en ouverture des activités d'écriture

Enrichir son vocabulaire

Des mots pour donner des repères temporels

Je réfléchis

1 Époque à quel servent les mots ou les groupes de mots écrits en gras.

Marguerite de Craquenour naît le 8 juin 1902 à Bruxelles. Elle adoptera plus tard le pseudonyme Younancart, en changeant l'ordre des lettres de son nom de famille. La future académicienne ne connaît pas sa mère, morte quelques jours après sa naissance. Depuis cette tragique disparition, son père l'éleve seul dans le château qu'il possède sa famille au Mont-Noir, dans le nord de la France. **Enfance** de la petite Marguerite est à la fois privilégiée et solitaire. Pas de frères et sœurs pour jouer avec elle. Elle grandit essentiellement parmi des adultes ; son père **souvent** absent, sa grand-mère pas très sympathique et **parfois** ses oncles et tantes en visite à la belle saison.

2 Lis le texte, puis réponds aux questions.

Maria Skłodowska naît le 7 novembre 1867 à Varsovie, en Pologne. En 1891, jeune étudiante, elle s'installe à Paris comme l'avait fait sa sœur aînée six ans auparavant. Quatre ans après son arrivée en France, elle épouse Pierre Curie, physicien comme elle. En 1903, avec Henri Becquerel, ils reçoivent le prix Nobel de physique pour leurs recherches sur les phénomènes radioactifs. Marie Curie meurt le 7 juillet 1937 d'un cancer du sang provoqué par les radiations subies pendant ses recherches.

a. Quel âge a Maria quand elle vient à Paris pour y étudier ?
 b. En quelle année a-t-elle épousé Pierre Curie ?
 c. En quelle année Marie épouse-t-elle Pierre Curie ?
 d. Quel âge a-t-elle quand elle meurt ?

3 Relève les mots ou les groupes de mots qui donnent des indications de temps.

La première compétition qu'il remporte en 1964 est la course transatlantique en solitaire. Il faut dire qu'Eric Tabarly a commencé à naviguer avec ses parents dès l'âge de trois ans. Ensuite, passionné de voile, il s'engage dans la marine nationale. En 1970, il gagne une seconde fois la Transatlantique en solitaire à bord du *Fin Jank 17*. Au fil des ans, il forme de nombreux équipages dont Olivier de Kersauson. Dix-huit ans après avoir battu le record de vitesse de la traversée de l'Atlantique en 10 jours et 14 minutes, il disparaît le 19 juin 1998 à la suite d'une chute dans l'océan Atlantique.

La durée

- longtemps - peu de temps - à peine
- une seconde - une minute - des heures - des journées - des semaines - des mois - des années - des siècles - une éternité
- long - court - succinct - grand - intermédiaire

Les âges de la vie

- la petite enfance - l'enfance - l'adolescence - l'âge adulte - la vieillesse
- l'enfant - le jeune - le cadet
- un élève - un collègue - un lycéen - un étudiant - un chercheur
- mineur - cadet - junior - sénior - vétéran

Le début ou l'enchaînement des événements

- avant - après - pendant - plus tard - ultérieurement - auparavant - dès
- au début - dans les premiers temps - d'abord - ensuite - puis - enfin - finalement - en premier
- aujourd'hui - demain - hier - le mois dernier - à ce jour - à la veille - le lendemain - au carrefour - au cours - le mois précédent
- le 7 novembre - en 1991 - au mois de septembre - au 11^{er} siècle

Je m'entraîne

1 Dans quelles listes ci-dessus peut-on ranger ces mots ou groupes de mots ?
 diénesis - linéairement - à l'instinct - la puberté - précédemment - à l'origine - un descendant - un oppriment - un ancien - des lors - un grand-père

2 Complète ce texte avec les groupes de mots suivants :
 toute sa vie - dès l'âge de huit ans - au fil des années - l'année suivante - 25 octobre 1881 - quatorze ans - en 1973.
 Pablo Picasso est né à Malaga en Espagne le...
 ... à l'âge de quatre ans... son premier tableau. En 1895, à... il part étudier à Madrid mais très vite arrive de suivre les cours. En 1900, il part pour Paris où... il deviendra l'un des plus grands peintres du 19^{ème} siècle. Il meurt à 92 ans....

3 Lis ce texte. Puis recopie tous les mots ou les groupes de mots qui indiquent le temps.
 Isabelle Autran naît le 20 octobre 1950 à Paris. Elle passe sa jeunesse en région parisienne et découvre la voile à l'âge de 6 ans, en Bretagne. En 1970, elle obtient un diplôme d'ingénieur agronome et enseigne à l'École maritime et aquacole de La Rochelle. En 1990, elle abandonne l'enseignement. La même année, elle est la première femme à faire un tour du monde à la voile puis elle participe à la course autour du monde Le Vendée Globe. Trois ans plus tard, lors de la course en solitaire autour du monde, son bateau chavire et elle se noie. Échappant de peu à la mort, elle abandonne les courses en solitaire mais continue les courses en équipage.

4 Dans quelles listes ci-dessus pourrais-tu ranger les mots ou groupes de mots recopiés ?

4 Des récits biographiques 57

Exemple :
 unité 4,
 pages 54-55

ture, 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 celle de 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.

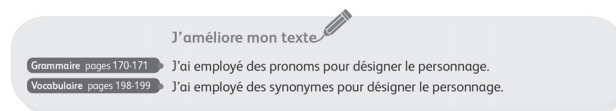
Afin que l'élève comprenne et mémorise les mots rencontrés, il est amené à les utiliser dans divers exercices. Tel est l'objet de la rubrique « Je m'entraîne ».

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 d'écrire la morale d'un petit conte, l'élève trouve un encadré lui indiquant : « la morale que j'ai écrite est un conseil en relation avec la dernière ligne du conte ».

En outre, à la fin de la double page « Écrire », sont indiqués dans une rubrique « J'améliore mon texte » des renvois à la partie 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. Elles correspondent à la compétence « Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte ».



Exemple : unité 4, page 57

III. Parler

Cette dernière page de chaque unité est spécifiquement réservée à l'apprentissage de l'oral. Rappelons que l'oral est très présent dans le manuel, 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'échanges sur les textes.

Cette page « Oral » propose trois activités : la première se fonde sur **les textes lus**. Elle invite à jouer un des personnages, à faire un reportage... Ainsi, dans l'unité 2, Des récits de science-fiction, la première consigne est : « Mets-toi à la place de Jenner, qui doit faire un compte rendu oral de ce qu'il voit à une personne sur la Terre ». L'élève doit donc se fonder sur le texte lu, le transposer, imaginer ce qu'il va dire.

La deuxième activité reste dans la thématique et s'apparente à un **jeu de rôle** : journaliste, guide, demandeur ou fournisseur de renseignements... Ainsi pour reprendre un exemple dans la même unité 2, la deuxième consigne indique : « Tu fais un reportage sur le salon des Innovations en 2095. Présente un des objets qui y sont exposés. Décris-le en imaginant à quoi il sert. » L'élève pourra là encore se référer à certains procédés rencontrés dans les textes lus, au vocabulaire étudié... Mais il devra aussi faire preuve de plus d'imagination que dans la situation 1. 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 plaisante la **technique vocale** : intensité de la voix, respiration, rythme du débit, etc. Cela vise au développement de compétences indiquées également dans le Programme : « Mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). »

Avec ces propositions, il est donc tout à fait possible de procéder à plusieurs séances d'oral.

Ajoutons que le travail de l'oral vise à développer aussi les compétences de ceux qui écoutent et à apprendre à « adopter une attitude critique par rapport au langage produit ». Il s'agit de considérer son propre langage lorsque l'on s'exprime et celui d'autrui lorsqu'il parle.

C'est pourquoi, dans chaque unité de ce guide pédagogique, des propositions sont faites pour aider à structurer les séances d'oral. Trois temps sont prévus : un moment de précision, d'explicitation de la consigne et de la tâche à accomplir ; un temps de préparation à l'intervention orale ; l'intervention elle-même, avec les réactions des auditeurs.

IV. Étude de la langue

Les compétences travaillées en ce domaine, présentées au début du Programme de cycle 3, sont les suivantes :
– Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.

Introduction

- 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. »

- « 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 ; 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 lexique (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.

La **conjugaison** ne fait l'objet d'une partie distincte ni dans le Programme ni dans le manuel. Elle est abordée dans la partie de la grammaire consacrée à l'étude des formes verbales.

2 La démarche

Chaque unité comporte deux temps principaux, l'un de rappel et/ou 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 est structurée en étapes dans le « Je réfléchis » afin d'aborder la notion considérée de façon progressive.

À partir des réponses apportées aux questions posées, les élèves tirent des conclusions qu'ils confrontent à l'encadré « Je retiens » en vis-à-vis, qui présente ce qu'il est nécessaire de retenir.

Exemple : grammaire, page 149

Exemple : grammaire, page 148

La rubrique « Je m'entraîne »

Suivent alors les exercices d'entraînement, de difficultés variées, correspondant aux étapes des pages d'observation.

Cette phase d'entraînement se termine par un bref **exercice d'écriture** permettant d'utiliser la notion que l'élève vient de découvrir.

Il s'agit le plus souvent d'écrire des phrases à partir d'une consigne et d'une illustration. Ce court travail d'écriture attire implicitement l'attention des élèves sur la relation entre les procédés grammaticaux et le sens produit.

3

Différencier la conduite des activités

Une préoccupation des auteurs du manuel *Le nouveau Millefeuille CM2* a été de permettre aux enseignant(e)s 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 enseignant(e)s. 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 veut-on prendre en compte précisément ? 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. Et 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 livrés à eux-mêmes ?

II. La différenciation dans le manuel *Le nouveau Millefeuille CM2*

Pour aider l'enseignant(e) à pratiquer une pédagogie différenciée, le manuel propose 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 (→ page 10 du guide), les questions posées avant chaque texte et conduisant à un travail d'anticipation ou de contex-

tualisation 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 la réponse 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 conçu comme moins difficile mais surtout comme 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, des situations variées sont également proposées, 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(e) ou par les élèves eux-mêmes : l'enseignant(e) accompagne les élèves qui en ont besoin pendant que les autres rédigent en autonomie.
2. L'enseignant(e) constitue deux groupes et mène en parallèle deux situations d'écriture, accompagnant 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(e) présente d'abord chaque situation à toute la classe, met en évidence les principales difficultés et 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 CM2 afin de développer les compétences dans les différents domaines.

III. La différenciation dans le guide pédagogique

Le guide pédagogique présente des pistes pour aider les enseignant(e)s 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 du guide tentent de répondre pour chaque séance.

Parmi les modalités de différenciation, trois sont assez souvent utilisées. Les exemples cités sont extraits de l'unité 7, Le théâtre et la vie.

1. Différenciation par l'aménagement de la consigne, de la tâche

Les élèves les plus en difficulté sont invités à jouer le début de la scène (les trois premières phrases de Léo) pour s'assurer de la compréhension de la situation du retour en arrière (Lecture 2, question 5).

2. Différenciation par l'aménagement matériel (support, durée, apport d'outils)

Le texte des deux premiers exercices peut être écrit au tableau pour observer collectivement l'enchaînement des répliques successives (Pour mieux lire, Je réfléchis).

3. Différenciation par l'aménagement relationnel (travailler seul, en binôme, en petit groupe, en groupe classe, avec ou sans l'étayage de l'enseignant(e))

On peut accompagner les élèves qui en ont besoin dans ces exercices par un échange qui permettra de bien comprendre l'état d'esprit de Max ou de Camille dans la saynète ciblée. Un inventaire oral des suites possibles à donner peut débloquer l'imagination. Pour certains élèves, une aide individuelle à la mise en mots peut être donnée dans la phase de rédaction (Écriture, situation 2).

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 nouveau Millefeuille CM2* 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 pour servir 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.

Enfin, dans la collection « Le nouveau Millefeuille », des fichiers d'exercices proposent d'autres exercices dans les différents domaines d'enseignement ainsi que des évaluations portant sur un ensemble de notions ou de compétences.

4

Comment utiliser le manuel ?

I. Programmation générale

Tout en proposant un outil aux enseignant(e)s, 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 pouvant être étudié au moment de l'année qui paraît le plus pertinent.

1 Suivre l'ordre du manuel

Le manuel a logiquement été conçu dans l'optique d'une certaine progression. Les enseignant(e)s peuvent donc suivre l'ordre des unités proposé. En particulier, on a souhaité placer au début de la première partie deux unités portant sur des textes narratifs pouvant susciter la curiosité et donc l'intérêt des élèves : unité 1 : Des récits avec des personnages insolites ; unité 2 : Des récits de science-fiction. On a aussi voulu séparer les unités narratives en deux ensembles. Les unités 1 et 2 présentent deux types de récits (Des récits avec des personnages insolites – Des récits de science-fiction). Pour changer de situation de lecture, on aborde ensuite une forme de texte documentaire : Des textes documentaires géographiques (unité 3). On revient aux récits, en trois genres différents : Des récits biographiques (unité 4), Des journaux intimes (unité 5) et Des contes de sagesse (unité 6). Suivent l'étude du texte de théâtre : Des textes de théâtre (unité 7), de la bande dessinée adaptée d'un roman : Du roman à la BD (unité 8) et de la poésie : Les mots du poète (unité 9). Un autre texte non littéraire est abordé : Des textes pour réfléchir (unité 10). Une progression du même ordre sous-tend l'organisation des travaux d'écriture.

2 Adapter l'ordre du manuel

Chaque enseignant(e) peut aussi adapter l'ordre du manuel et le modifier en fonction de ses projets de classe. Ainsi, dans la première partie, on peut souhaiter ne pas aborder à la suite les trois unités consacrées aux récits et donc par exemple traiter l'unité 8 (BD) avant l'unité 6, ou placer l'unité 9 (poésie) 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 donc envisager une programmation qui conduise à une utilisation éclatée du manuel, décidée par l'enseignant(e) en toute liberté pédagogique.

L'important est que chaque unité soit considérée comme un projet pédagogique centré sur le genre de texte et la thématique proposés, qui vise à développer des **compétences précises** chez l'élève. Dans le guide, ces compétences sont rappelées au début de chaque unité et pour chaque activité.

II. Programmation d'une unité

L'horaire officiel attribué à l'enseignement du français 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 elles sont associées, le deuxième à l'apprentissage et à la pratique de l'oral, auxquels le Programme accorde plus d'importance 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 Je lis, J'écris, Je parle... 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 45. 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 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

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

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

Page d'ouverture

Le travail sur cette page est à la fois un moment d'évaluation diagnostique permettant de vérifier le niveau de familiarisation des élèves avec le genre et la thématique abordés, leur maîtrise d'un lexique correspondant, les références culturelles, et un moment d'apprentissage de l'oral.

Cette séance de travail gagnera à être divisée en trois temps.

- Décrire : les élèves sont invités à dire ce qu'ils voient sur l'image (oral d'observation).
- Réagir, interpréter : ils précisent ce qu'ils ressentent, ce qu'ils imaginent à partir de l'image (oral d'évocation). Cela peut ouvrir des débats.
- S'exprimer : la séance se termine en formulant une synthèse de ce qui a été dit et en ouvrant sur le contenu de l'unité.

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 de la rubrique Je comprends ; rubrique Je lis à haute voix.
- Séance 3 : les deux dernières rubriques : Échangeons autour du texte ; J'ajoute une (des) phrases à l'histoire.

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.

Séances d'expression orale

Rappelons que deux situations sont proposées dans chaque unité. La première s'appuie sur les textes lus ; la seconde propose un jeu de rôle ou une situation qui reste dans la thématique de l'unité mais sans prendre les textes comme support.

Pour chacune de ces situations, trois temps sont proposés.

- Compréhension de la tâche : la consigne est précisée, reformulée par les élèves. Les modalités de l'intervention sont commentées.
- Préparation de l'intervention orale : les élèves doivent réfléchir à ce qu'ils vont dire et à la façon dont ils le diront.
- Activité orale proprement dite : un élève, ou plusieurs, s'exprime(nt). Les auditeurs reçoivent aussi des consignes pour bien écouter et réagir.

Pour finir, un exercice à la fois technique et ludique permet de travailler les façons de dire : rythme, débit, intonations, volume...

3 Partie Étude de la langue

Les unités de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire du manuel sont réparties sur les cinq périodes de l'année scolaire à raison de trois séances par semaine. Chaque unité est généralement traitée en deux séances comprenant chacune une étape de la partie Je réfléchis et des exercices d'entraînement. Trois ou quatre séances par période sont consacrées uniquement à des exercices.

Proposition de programmation

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 : <i>Le rôle des lettres</i> , étape A
Semaine 2	Grammaire Unité 2 : <i>Le sujet du verbe</i> , étape A	Exercices Grammaire Orthographe	Orthographe Unité 1 : <i>Le rôle des lettres</i> , étape B
Semaine 3	Grammaire Unité 2 : <i>Le sujet du verbe</i> , étape B	Grammaire Unité 3 : <i>Le verbe</i> <i>et ses compléments</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe
Semaine 4	Grammaire Unité 3 : <i>Le verbe</i> <i>et ses compléments</i> , étape B	Grammaire Unité 7 : <i>Le verbe</i> , étape A	Orthographe Unité 3 : <i>Les mots</i> <i>commençant par aff...</i> , étape A
Semaine 5	Grammaire Unité 7 : <i>Le verbe</i> , étape B	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 1 : <i>Utiliser</i> <i>le dictionnaire</i> , étape A
Semaine 6	Orthographe Unité 4 : <i>L'accord sujet /</i> <i>verbe</i> , étape A	Orthographe Unité 4 : <i>L'accord sujet /</i> <i>verbe</i> , étape B	Vocabulaire Unité 1 : <i>Utiliser</i> <i>le dictionnaire</i> , 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 15 : <i>Les constituants</i> <i>du GN</i> , étape A	Grammaire Unité 15 : <i>Les constituants</i> <i>du GN</i> , étape B	Vocabulaire Unité 2 : <i>L'origine des mots</i> , étape A
Semaine 2	Grammaire Unité 8 : <i>Le présent</i> <i>des verbes en -er</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 2 : <i>L'origine des mots</i> , étape B
Semaine 3	Grammaire Unité 8 : <i>Le présent</i> <i>des verbes en -er</i> , étape B	Grammaire Unité 16 : <i>Les déterminants</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 16 : <i>Les déterminants</i> , étape B	Vocabulaire Unité 3 : <i>Les familles</i> <i>de mots</i> , étape A	Vocabulaire Unité 3 : <i>Les familles</i> <i>de mots</i> , étape B
Semaine 5	Grammaire Unité 9 : <i>Le présent</i> <i>des autres verbes</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 4 : <i>Les préfixes</i> , étape A
Semaine 6	Grammaire Unité 9 : <i>Le présent</i> <i>des autres verbes</i> , étape B	Orthographe Unité 3 : <i>Les mots</i> <i>commençant par ap-app</i> , étape B	Vocabulaire Unité 4 : <i>Les préfixes</i> , étape B
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation

3^e période

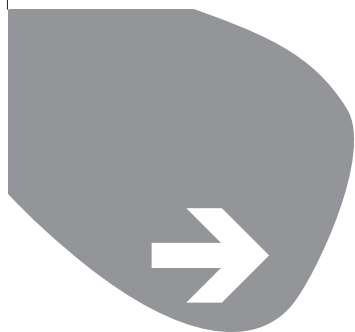
	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Grammaire Unité 5 : <i>Les compléments de phrase</i> , étape A	Grammaire Unité 5 : <i>Les compléments de phrase</i> , étape B	Vocabulaire Unité 5 : <i>Les suffixes</i> , étape B
Semaine 2	Orthographe Unité 2 : <i>S'appuyer sur la formation des mots pour les écrire</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 5 : <i>Les suffixes</i> , étape A
Semaine 3	Orthographe Unité 2 : <i>S'appuyer sur la formation des mots pour les écrire</i> , étape B	Grammaire Unité 10 : <i>Le futur</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 10 : <i>Le futur</i> , étape B	Grammaire Unité 18 : <i>Les pronoms personnels</i> , étape A	Vocabulaire Unité 6 : <i>Les synonymes</i> , étape B
Semaine 5	Grammaire Unité 18 : <i>Les pronoms personnels</i> , étape B	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 6 : <i>Les synonymes</i> , étape A
Semaine 6	Grammaire Unité 17 : <i>Compléter un nom</i> , étape A	Grammaire Unité 17 : <i>Compléter un nom</i> , étape B	Orthographe Unité 3 : <i>Les mots commençant par aff...</i> , étape C
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation

4^e période

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Grammaire Unité 11 : <i>L'imparfait</i> , étape A	Grammaire Unité 11 : <i>L'imparfait</i> , étape B	Vocabulaire Unité 7 : <i>Le champ lexical</i> , étape A
Semaine 2	Orthographe Unité 6 : <i>Les accords dans le groupe nominal</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 7 : <i>Le champ lexical</i> , étape B
Semaine 3	Orthographe Unité 6 : <i>Les accords dans le groupe nominal</i> , étape B	Grammaire Unité 12 : <i>Le passé composé avec avoir</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 12 : <i>Le passé composé avec avoir</i> , étape B	Grammaire Unité 4 : <i>L'attribut</i> , étape A	Vocabulaire Unité 8 : <i>Un mot plusieurs sens</i> , étape A
Semaine 5	Grammaire Unité 4 : <i>L'attribut</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 8 : <i>Un mot plusieurs sens</i> , étape B
Semaine 6	Grammaire Unité 13 : <i>Le passé composé avec être</i> , étape B	Orthographe Unité 10 : <i>Le passé composé avec être</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 7	Révision et évaluation	Révision et évaluation	Révision et évaluation

5^e période

	Jour 1	Jour 2	Jour 3
Semaine 1	Orthographe Unité 5 : <i>L'accord de l'adjectif et du participe passé employé avec être</i> , leçon	Orthographe Unité 5 : <i>L'accord de l'adjectif et du participe passé employé avec être</i> , exercices	Vocabulaire Unité 9 : <i>Le sens du verbe selon sa construction</i> , étape B
Semaine 2	Grammaire Unité 14 : <i>Le passé simple</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 9 : <i>Le sens du verbe selon sa construction</i> , étape A
Semaine 3	Grammaire Unité 14 : <i>Le passé simple</i> , étape B	Orthographe Unité 7 : <i>Participe passé ou infinitif</i> , étape A	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
Semaine 4	Grammaire Unité 6 : <i>Des phrases pour quoi faire ?</i> , étape A	Orthographe Unité 7 : <i>Participe passé ou infinitif</i> , étape B	Vocabulaire Unité 10 : <i>Abréviations et sigles</i> , étape A
Semaine 5	Grammaire Unité 6 : <i>Des phrases pour quoi faire ?</i> , étape B	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire	Vocabulaire Unité 10 : <i>Abréviations et sigles</i> , étape B
Semaine 6	Orthographe Unité 8 : <i>Marquer les accords dans un texte</i> , étape A	Orthographe Unité 8 : <i>Marquer les accords dans un texte</i> , étape B	Exercices Grammaire / orthographe / vocabulaire
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 permet en même temps de préciser avec la classe en quoi consiste l'enseignement du français et de découvrir comment les élèves l'envisagent.

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 CM1, 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, 59, 71, 83, 97, 111, 123) : *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.

