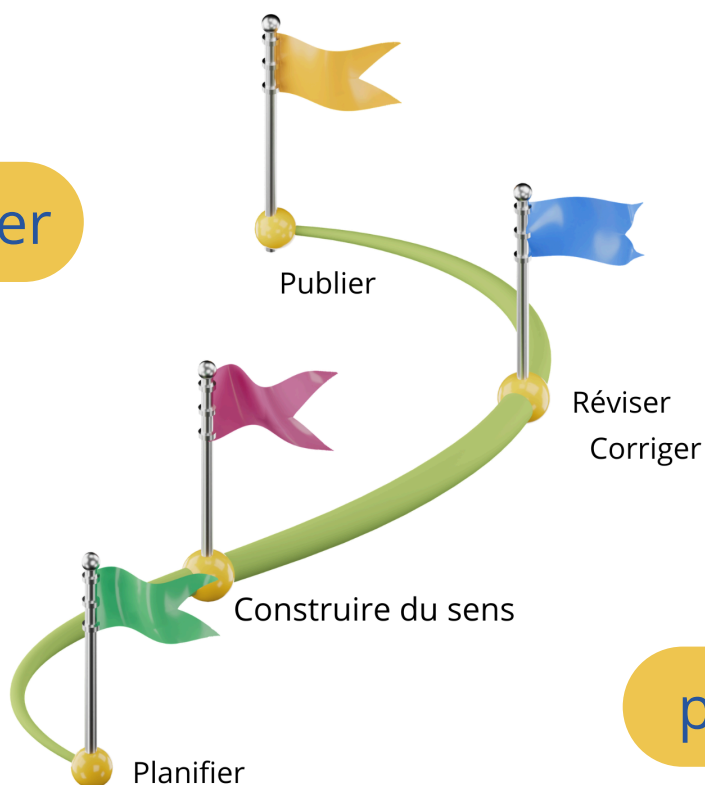


Les savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3

Progression
Modèle grammatical
Exemples d'activités

lire

écouter



parler

écrire

Avant-propos

Les normes linguistiques (écrites ou orales) sont à enseigner. Elles nécessitent qu'on les partage et qu'on les respecte pour se comprendre, mais elles ne sont ni absolues ni immuables. La **maitrise de la langue ne se résume pas à la maitrise de règles grammaticales et de mots de vocabulaire appris par cœur**. Le cours de français est le lieu propice pour **interroger la langue de façon réflexive et critique** et pour l'enseigner de façon à permettre à chaque élève d'en devenir un utilisateur compétent et autonome.

Pour l'apprentissage et l'évaluation des savoirs et des savoir-faire langagiers, cela va au-delà d'une étude de la langue. Cela implique pour l'enseignant de dépasser le contrôle des connaissances linguistiques et pour l'élève d'articuler les savoirs et savoir-faire nécessaires pour rendre la tâche de communication fonctionnelle, cohérente, recevable, intelligible, pertinente.

Les contenus d'apprentissage sont balisés par deux documents officiels :

- le référentiel Français Langues anciennes (FW-B, 2022) ;
- Le programme de français - tronc commun (2026) ;
- le Code de terminologie (1986).

Cet outil poursuit **trois objectifs**, tels que ceux préconisés par le référentiel :

-  Apporter des balises pour permettre aux enseignants de tisser une progression des apprentissages des savoirs et savoir-faire langagiers de la S1 à la S3.
-  Expliciter le modèle grammatical au service de la construction du sens du texte.
-  Proposer des exemples d'activités pour la mise en œuvre des attendus du programme.

Table des matières

1	<u>Rappel du prescrit</u>	p. 4
2	Progression des apprentissages	
	<u>2.1. Conseils pour enseigner les savoirs et savoir-faire langagiers</u>	p. 5
	<u>2.2. Les savoirs et savoir-faire à enseigner de la S1 à la S3</u> <u>Les éléments qui marquent la progression des apprentissages</u>	p. 7
	<u>2.3. Synthèse des éléments majeurs de la progression</u>	p. 14
3	Discours grammatical : une approche grammaticale au service du sens du texte	
	<u>3.1. Les trois principes de base pour enseigner la grammaire par le sens</u>	p. 16
	<u>3.2. Les fonctions des groupes qui constituent la phrase</u>	p. 19
	<u>3.3. Les classes de mots</u>	p. 23
	<u>3.4. Les règles générales d'accord</u>	p. 29
	<u>3.5. Les règles particulières de l'accord du participe passé</u>	p. 30
	<u>3.6. Les règles particulières d'accord</u>	p. 30
4	Exemples d'activités	
	<u>4.1. Pour s'approprier des mots nouveaux</u>	p. 31
	<u>4.2. Pour travailler le sens du texte</u>	p. 43
	<u>4.3. Pour réviser son texte (fond) et le corriger (forme).</u>	p. 48

1 Rappel du prescrit

Les savoirs et savoir-faire correspondant à des attendus d'apprentissage du tronc commun doivent être **entraînés selon leur répartition annuelle** (cf. tableaux ci-après).

Ces savoirs et savoir-faire **ne peuvent faire l'objet d'une évaluation sommative pour eux-mêmes**. L'enseignant peut évaluer ponctuellement la maîtrise de ces attendus de façon formative (cf. **Outil du secteur** : *L'évaluation au cours de français : observer, adapter, soutenir*). Ce n'est toutefois pas une obligation, d'autant plus s'il s'agit d'évaluations considérant ces attendus de façon isolée et indépendante ; l'enseignant peut très bien apprécier la maîtrise des attendus par l'organisation d'activités d'apprentissage et les feedbacks collectifs et individuels qui en résultent.

Il est prescrit de **les enseigner par les régularités, au service des productions finales et des tâches de réception**. Les exceptions se traitent donc quand elles sont rencontrées (FRALA, FWB, p.16)

Les règles d'orthographe à enseigner sont celles de l'**orthographe rectifiée** (FRALA, p.28).

En termes de terminologie, les nouveaux éléments prescrits (et donc à enseigner) sont : le **prédicat**, le **complément circonstanciel de phrase** à distinguer du **complément circonstanciel de verbe**¹, la **phrase multiple** et la phrase complexe, et la classe des "**connecteurs**".



Dans les productions sommatives, la langue s'évalue à l'aide du critère de « recevabilité ».

La recevabilité de l'orthographe lexicale et grammaticale est à distinguer de la recevabilité de la syntaxe, de la ponctuation et du lexique.

En évaluation sommative, elle est évaluée en fonction du pourcentage de formes correctes attendues dans la copie, qui constitue le seuil de réussite.

Quand ?	% de formes correctes attendues
fin P2	50
fin P6	80
fin S3	90
fin S6/S7	97
fin études supérieures	99

En S1 et S2, les enseignants déterminent l'attendu selon une marge de progression adaptée à la classe et à l'élève.

Pour rester cohérent, une même erreur d'orthographe lexicale ne sera comptabilisée qu'une seule fois.

¹ Distinction attendue en S3.

2 Progression des apprentissages

2.1. Conseils pour enseigner les savoirs et savoir-faire langagiers

1

Mener les apprentissages langagiers au travers de **tâches signifiantes** (authentiques, contextualisées...) plutôt que par des exercices décontextualisés, pour favoriser les démarches actives dans lesquelles les élèves sont invités à **justifier les choix** qu'ils ont faits dans leur production.



Stimuler la réflexion et la créativité

Les situations contextualisées invitent à faire des choix linguistiques adaptés, ce qui développe la maîtrise consciente de la langue.



Renforcer la cohérence entre savoirs et savoir-faire

La maîtrise des normes n'est utile que si ce savoir est transféré pour pouvoir comprendre, agir, écrire, s'exprimer oralement. Savoirs et savoir-faire s'enrichissent mutuellement quand ils sont ancrés dans la pratique.



Donner du sens aux apprentissages

Les élèves comprennent mieux les règles et les usages quand ils voient à quoi cela sert dans des contextes réels (écrire un message, préparer un exposé, analyser un texte) et quand on travaille à partir de leurs productions personnelles et de leurs besoins.

Plus-values de situations d'apprentissage signifiantes



Favoriser la motivation et l'engagement

Une situation qui parle aux élèves (projet, débat, production créative) suscite davantage d'intérêt et l'envie de réussir que de réaliser des exercices répétitifs décontextualisés.



Développer des compétences transférables

Travailler sur des phrases isolées ne prépare pas à utiliser la langue dans des situations authentiques. Les contextes significatifs permettent de réinvestir les savoirs dans la vie quotidienne et scolaire.

2

Articuler l'analyse et la compréhension des usages langagiers, selon les contextes de communication, la formation des mots, leur histoire... **aux productions personnelles des élèves.**

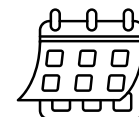


Travailler conjointement l'analyse des savoirs et des savoir-faire langagiers, l'histoire de la langue, la formation des mots (notamment à l'aide de l'étymologie)... et la production de textes (écrits et oraux) permet de donner du sens aux apprentissages : en reliant la réflexion sur la langue à son évolution et à ses origines, les élèves développent une compréhension profonde des mécanismes linguistiques, ce qui enrichit leur expression et favorise une maîtrise consciente et créative de la langue.

Le premier principe directeur de cette dynamique d'apprentissage met la question du sens au centre de la réflexion sur les usages linguistiques et discursifs.

Quel sens ce groupe de mots (ce mot) apporte-t-il à la phrase ? Au texte ? (Réception)

Sur quoi/sur qui dois-je communiquer ? Quelles informations puis-je donner à ce sujet ? (Production)



3

Réactiver les savoirs et savoir-faire appris à différents moments de l'année pour favoriser l'appropriation et consolider les apprentissages.

- Proposer des **tâches d'écriture (ou d'oralité) courtes et régulières** pour construire, avec les élèves, une réflexion sur la langue et sur ses usages dans un processus de révisions.
- Donner aux **écrits de travail, sous toutes leurs formes** (schéma, liste, 1^{er} jet, storyboard...), à **l'erreur et à l'autocorrection** leur statut de laboratoire.
- Apprendre à travailler avec des outils de révision et de correction et permettre **l'accès à ces ressources** (cahier des apprentissages, fiches-outils, ouvrages de référence, gabarits de réponses...) durant toute l'activité de production (et ce, même en évaluation).

4

Mettre en œuvre des modalités d'apprentissage coopératives pour **susciter les échanges entre pairs**.



➔ **Construction collective des savoirs**

Les élèves confrontent leurs idées, ce qui favorise la compréhension et la correction des erreurs.

➔ **Développement de compétences sociales et langagières**

Argumenter, écouter, reformuler : autant de compétences essentielles pour l'oral et la coopération.

➔ **Renforcement de la motivation**

Travailler avec ses pairs rend l'apprentissage plus dynamique et engageant.

➔ **Apprentissage par explication**

Expliquer à un camarade oblige à structurer sa pensée, ce qui consolide ses propres connaissances.

➔ **Diversité des points de vue, enrichissement mutuel**

Les échanges permettent d'élargir la réflexion et d'enrichir les productions écrites ou orales.



2.2. Les savoirs et savoir-faire à enseigner de la S1 à la S3

Les éléments qui marquent la progression des apprentissages

➤➤➤ Chaque savoir et savoir-faire est introduit par un **verbe** qui précise **l'attendu de fin d'année**. La majorité des savoirs et des savoir-faire sont à enseigner et à travailler de la S1 à la S3.

Cependant, la progression spiralaire se marque par l'emploi du verbe opérateur qui complexifie, d'année en année, l'apprentissage demandé. Ainsi, par exemple, l'élève

- en S1, doit **reconnaître** les constituants de la phrase complexe (principale et subordonnées) ;
- en S2, il doit **expliquer** les liens logiques et sémantiques ;
- en S3, il doit **justifier** les apports sémantiques des constituants de la phrase.

➤➤➤ La progression se marque aussi par le **passage de l'aide à l'autonomie**. Un même verbe peut être utilisé d'une année à l'autre, mais la gradation du niveau de maîtrise change : l'élève passe de l'utilisation de ressources « avec l'aide de l'enseignant » à une mobilisation « sans aide » ou à l'aide de supports de plus en plus « résistants » et complexes (textes plus longs, numériques, multisources).

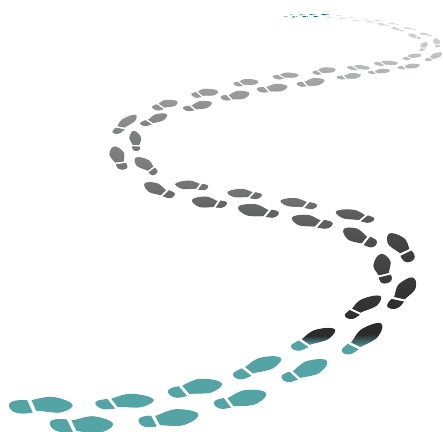
Cette autonomie cognitive peut être résumée de la manière suivante :

- En S1 : l'élève doit souvent **reconnaître** une notion.
- En S2 : il doit être capable de la **définir**.
- En S3 : il doit parvenir à la **distinguer** d'une autre notion proche ou à justifier les apports sémantiques des constituants de la phrase.

➤➤➤ L'autonomie est également graduée par la capacité de l'élève à **traiter des textes de plus en plus longs et denses (en évaluation sommative de la réception)** :

- entre 1000 et 2000 mots en S1
- entre 2000 et 3000 mots en S2,
- plus ou moins 3000 mots en S3.

➤➤➤ L'autonomie se traduit également par la **capacité de l'élève à autoévaluer ses propres stratégies**. De la S1 à la S3, il doit être capable d'évaluer sa prestation orale ou écrite pour l'améliorer, en utilisant de manière autonome des ouvrages de référence et des outils d'autocorrection numériques.



D'où vient-on ? Synthèse des savoirs et savoir-faire travaillés en P5-P6

De très nombreux attendus langagiers ont été travaillés dans le fondamental.

1. Classes de mots

L'élève doit identifier et utiliser une palette élargie de classes de mots :

- **Déterminants** : cardinaux et indéfinis.
- **Pronoms** : personnels, démonstratifs, possessifs, numéraux et indéfinis.
- **Adverbes** : règles générales et particulières de formation (notamment l'adjectif au féminin + « -ment »).
- **Connecteurs** : d'opposition, de conséquence, de conclusion et de synthèse.
- **Noms, verbes et adjectifs** : maîtrise des règles générales, particulières et des exceptions pour le genre et le nombre.

2. Fonctions grammaticales

L'analyse des rôles des groupes de mots dans la phrase s'affine avec de nouvelles fonctions :

- **Fonctions liées au verbe** : sujet, prédicat (ou groupe verbal), complément direct du verbe (CDV) et complément indirect du verbe (CIV).
- **Fonctions liées au nom** : épithète et complément du nom.
- **Attribut du sujet** : identification selon des critères précis.
- **Complément circonstanciel** : utilisé sans formalisation systématique de la distinction entre celui du verbe et celui de la phrase.

3. Syntaxe et structure de la phrase

Le travail sur l'unité *phrase* porte sur la construction du sens et la cohérence :

- **Constituants de la phrase simple** : reconnaissance du groupe sujet, du groupe prédicat et du groupe complément circonstanciel de phrase.
- **Types et formes de phrases** : repérage des marques de l'assertion, de l'interrogation, de l'injonction, de la négation ainsi que des structures passives et de mise en évidence.
- **Cohésion textuelle** : utilisation de substituts lexicaux et grammaticaux (anaphores) et de connecteurs pour assurer la continuité du propos.
- **Ponctuation** : utilisation autonome de toutes les marques de ponctuation apprises.

4. Conjugaison

Le système verbal est exploré de manière quasi complète pour l'indicatif :

- **Modes et temps** : maîtrise de l'indicatif (présent, futur simple, futur proche, passé composé, conditionnel présent, imparfait, passé simple, et en P6 : plus-que-parfait, futur antérieur, conditionnel passé, passé antérieur), de l'impératif présent, de l'infinitif et des participes présent et passé.
- **Morphologie** : distinction entre le radical et la terminaison, et gestion des variations du radical pour les verbes en -ER.
- **Accord du participe passé** : application des règles générales (employé seul, avec « avoir », avec « être »), excepté pour les verbes pronominaux.

5. Savoir-faire orthographiques et lexicaux

- **Morphologie lexicale** : utilisation des familles de mots, des racines, des préfixes (anti-, pro-, auto-, etc.) et des suffixes pour comprendre et orthographier les mots.
- **Relations sémantiques** : manipulation des synonymes, antonymes, homonymes (homophones et homogrammes) et des champs lexicaux.
- **Procédure de raisonnement** : application de stratégies pour choisir la bonne graphie (ex: -é/-er, a/à)

Tableaux des savoirs et des savoir-faire langagiers de la S1 à la S3

Pour vous aider à lire les tableaux des pages suivantes :

- l'année scolaire concernée est indiquée entre parenthèses ;
- quand le savoir et/ou le savoir-faire se complexifie(nt) et/ou est(sont) ajouté(s), l'attendu est noté en **bleu** (S2 ou S2-S3) ou en **rose** (uniquement pour la S3).

La couleur des tableaux fait référence à l'étape du processus de la communication dans laquelle ces savoirs et savoir-faire interviennent :



L'élève **oriente** sa lecture/son écoute/son écrit/sa prise de parole.



L'élève **construit** le sens du texte, le message écrit ou oral à produire.



L'élève **apprécie, agit/réagit et révisé** le sens du texte/son message.

Les contenus d'apprentissage sont indiqués au-dessus des attendus de savoirs et de savoir-faire.



Situation de communication

Niveaux de langue

LIRE - ÉCOUTER
ÉCRIRE - PARLER

- **Identifier** (S1-S2) / **connaître** (S3) le niveau de langue adapté à la situation de communication.

Tenir compte des paramètres de la situation de communication

ÉCRIRE - PARLER

- **Utiliser** (S1 à S3) le niveau de langue adapté à la situation de communication.



Élaborer des significations / des contenus

Stratégies d'écriture et de prise de parole

ÉCRIRE - PARLER

- **Expliciter la planification** (S1 à S3) : analyse de la situation de communication, recherche d'idées, élaboration d'un plan, gestion du temps, choix de la démarche...

Adopter des stratégies d'écriture et de prise de parole

ÉCRIRE - PARLER

- **Mettre en texte** (S1 à S3) : sélectionner des idées, produire des phrases, organiser le message...

Dégager / assurer la cohésion du propos

Éléments qui assurent la cohésion textuelle

LIRE
ÉCRIRE-PARLER

- **Déterminer** les anaphores (S1 à S3) : pronoms, synonymes, répétition.
- **Citer** les organisateurs textuels/marques visibles d'organisation du texte (titraille, puces, polices...) (S1 à S3).
- Énoncer :**
 - les relations sémantiques exprimées par certains connecteurs/liens sémantiques :
 - (S1) : **comparaison, cause-conséquence, temps, hiérarchie,**
 - (S2) : **manière, but, opposition,**
 - (S3) : **comparaison (similitude - différence - opposition), condition, concession, hypothèse ;**
- • (S1 à S3) l'emploi des marques de ponctuation les plus courantes liées aux productions ;
- • (S1 à S3) l'organisation du texte, le fonctionnement du découpage en paragraphes.
- **Différencier** quelques figures de style majeures : **la comparaison, l'antithèse, l'anaphore, la personnification, l'ellipse** (S2) et la **métaphore** (S3)
- **Reconnaître** des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens du texte (S1 à S3) :
 - • les connecteurs/liens sémantiques (chronologie, hiérarchie, espace) ;
 - • les anaphores (pronom, synonyme, répétition).

ÉCOUTER

Expliquer la cohésion et la structure du texte

LIRE - ÉCOUTER

- **Expliciter** les liens anaphoriques (synonymes, pronoms, paraphrases...) (S1 à S3).
- **Dégager** l'organisation du texte (titres, intertitres, paragraphes, organisateurs textuels, hyperliens...) (S1 à S3).
- **Dégager** les connexions (mots ou expressions qui assurent l'enchaînement des informations, des phrases et des paragraphes de manière chronologique, logique) (S1 à S3).

Respecter les liens

ÉCRIRE - PARLER

Utiliser, dans sa production (S1 à S3) :

- • des liens logiques/sémantiques entre les informations ;
- • des organisateurs textuels et/ou marques visibles de l'organisation ;
- • les marques de la ponctuation ;
- • des anaphores adéquates ;
- • le système des temps adéquat (concordance des temps et des modes).

Des unités lexicales en lien avec la thématique abordée

LIRE - ÉCOUTER

Reconnaitre :

- les termes spécifiques d'une thématique, d'un objet (S1 à S3) ;
- les termes mélioratifs / péjoratifs (S1 à S3) ;
- **le sens propre, le sens figuré** (S2-S3) ;
- **des expressions idiomatiques ou figées** (S2-S3) ;
- **les sens multiples d'un mot¹ (polysémie)** (S2-S3) ;
- les préfixes et leur impact sur le sens du mot
- (S1) : **in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...**
- (S2 - S3) : **+ anti-, pro-, auto-, homo-, hétéro-...**

Construire le sens des mots inconnus

LIRE - ÉCOUTER

- **Vérifier** le sens d'un mot en consultant un ouvrage de référence, un référentiel, y compris numérique (S1 à S3)

Employer des unités lexicales

ÉCRIRE - PARLER

Utiliser (S1 à S3)

- le vocabulaire adéquat adapté au récepteur ou à l'auditoire, à la situation de communication/ à la thématique et au genre ;
- les termes mélioratifs / péjoratifs.

La syntaxe de l'oral

ÉCOUTER

- **Reconnaitre** les éléments syntaxiques spécifiques à l'oral (S1 à S3) :
 - la répétition,
 - l'usage de l'élision,
 - l'usage des liaisons obligatoires / interdites,
 - des connexions,
 - le système des temps.

Appliquer la syntaxe de l'oral

ÉCOUTER

- **Prendre en compte** une syntaxe adéquate à la prestation (S1 à S3) : répétition, élision, liaisons obligatoires, connexions, système des temps...

Utiliser des unités grammaticales pour produire le sens

PARLER

- **Traiter**, dans le texte, les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens : répétition, élision, liaisons obligatoires, connexions, système des temps...(S1 à S3)

Phrases complexes et phrases multiples

LIRE
ÉCRIRE-PARLER

- **Connaitre** les deux procédés pour joindre des phrases entre une majuscule et un point (S1 à S3) :
 - par subordination ;
 - par coordination ou juxtaposition.

Utiliser la notion de phrase complexe ou de phrase multiple

LIRE

Reconnaitre les constituants d'une phrase complexe :

- (S1) : la proposition principale et les propositions **subordonnées complétives et circonstancielles de comparaison, cause, conséquence, temps** ;
- (S2) : **de but, d'opposition + la proposition subordonnée relative (pronom sujet et complément direct)** ;
- (S3) : **de concession, de condition et d'hypothèse + la proposition subordonnée relative.**
- multiple : deux phrases simples coordonnées ou juxtaposées (S1 à S3).
- **Dans sa production, relier deux phrases simples** pour construire une phrase complexe en utilisant les différents procédés (S1 à S3).

ÉCRIRE

Des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens

LIRE - ÉCOUTER

Identifier et traiter dans le texte (S1)

Caractériser dans le texte (S2-S3)

les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens :

- ☐ • les marques nominales et verbales (terminaisons) ;
- ☐ • les marques de types et de formes de phrases ;
- ☐ • les indices spatiotemporels.

ÉCRIRE - PARLER

- ☐ **Énoncer** les règles générales des chaînes d'accord (nombre-genre-personne) (S1 à S3).

Identifier (S1 à S3) :

- ☐ • les unités de sens (phrase, paragraphes, groupes de mots) ;
- ☐ • la phrase verbale et non verbale ;
- ☐ • les types et les formes de phrases (en fonction de la production demandée) ;
- ☐ • les expansions du nom (épithète, groupe complément du nom, apposition).

Connaitre

- ☐ • le système des modes et des temps du présent (S1 à S3) ;
- ☐ • le système des temps du passé (S1 à S3) ;
- ☐ • l'emploi des modes et des temps pour
 - ☐ (S1) : exprimer une **injonction (impératif, infinitif, futur)** ;
 - ☐ (S2 - S3) : exprimer une **opinion** (subj. présent et passé).
- ☐ **Expliciter** (S2-S3) les procédés de modalisation (énonciation en « je », emploi du conditionnel, ponctuation sémantique...).

Utiliser des unités grammaticales pour produire le sens

LIRE - ÉCOUTER

Traiter dans le texte les indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens (S1 à S3) :

- ☐ • marques nominales et verbales (terminaisons) ;
- ☐ • marques de types et de formes de phrases ;
- ☐ • indices spatiotemporels et modaux ;
- ☐ • les expansions du nom...

LIRE - ÉCOUTER

Traiter dans le texte (S1)

Expliciter (S2-S3)

- ☐ • les liens logiques et sémantiques entre les informations essentielles ;
- le référent des principales anaphores.
- ☐ **Repérer** les marques d'enchaînement question-réponse (S2-S3).

ÉCRIRE - PARLER

Utiliser des indices grammaticaux qui contribuent à produire le sens (S1 à S3) :

- ☐ • des expansions du nom ;
- ☐ • des indices temporels (temps verbaux, adverbes...).

Conjuguer correctement les verbes aux modes et temps adéquats

- ☐ • Modes en S1 : **indicatif et impératif**
- ☐ • Modes en S2 et S3 : **indicatif, impératif et subjonctif**.

Assurer la présentation du message / la mise en page du document

L'influence de la ponctuation à l'oral

ÉCOUTER

Distinguer (S1 à S3)

- ☐ • les pauses longues des pauses courtes ;
- ☐ • les intonations liées aux différents signes de ponctuation.

Appliquer de façon pertinente les signes de ponctuation

PARLER

- ☐ **Ponctuer correctement son discours oral** (S1 à S3) : pauses longues, brèves, intonation.

Modaliser son propos

LIRE - ÉCOUTER
ÉCRIRE - PARLER

- ☐ **Utiliser** des modalisateurs.



Outils de révision de la production

ÉCRIRE

- ☐ **Connaitre** le fonctionnement des outils de correction (y compris numériques) et des ouvrages de référence (S1 à S3).
- ☐ **Associer ses connaissances** à sa production (S1 à S3).
- ☐ **Associer des outils d'autocorrection** à sa production (S1 à S3).

Évaluer sa prestation ou sa production en vue de l'améliorer

PARLER

- ☐ **Ajuster sa prestation orale** en cours de production ou en vue d'une production ultérieure (S1 à S3).

ÉCRIRE

Évaluer et, si nécessaire, améliorer (S1 à S3) :

- ☐ • la **lisibilité** graphique/l'**audibilité** ;
- ☐ • la **pertinence** au genre, à l'intention, à la thématique, aux consignes éventuelles ;
- ☐ • l'**intelligibilité** (connexions, anaphores, organisateurs textuels...) ;
- ☐ • la **recevabilité linguistique** (syntaxe, ponctuation, orthographe grammaticale et lexicale, conjugaison) en
 - vérifiant les accords et chaînes d'accord,
 - vérifiant les homophones les plus courants,
 - ayant recours à des documents de référence (papier ou numériques).

Vérifier (S1 à S3) :

ÉCRIRE - PARLER

- ☐ • la cohérence entre la production et son document-source éventuel ;
- ☐ • le lien entre le texte et l'image.

2.3. Synthèse des éléments majeurs de la progression

	S1	S2	S3
Phrase complexe	Cause, conséquence, comparaison, temps	Relatives (sujet/CDV), complétives, but, opposition	Les relatives, concession, condition, hypothèse
Conjugaison	Systèmes du présent et du passé, impératif, subjonctif (initiation)	Subjonctif présent et passé pour l'opinion ²	Tous les temps et modes utiles aux productions
Grammaire	Formalisation des différentes notions et fonctions grammaticales à opérer (épithète, complément du nom, apposition)		Distinction entre les compléments circonstanciels du verbe et ceux de la phrase
Analyse du discours	Niveau familier et courant	Marques de subjectivité / objectivité (énonciation en « je », conditionnel, ponctuation sémantique)	Distinction entre les énoncés de <i>faits</i> des énoncés d' <i>opinion</i>
Lexique	Mécanismes de dérivation, avec l'observation de préfixes spécifiques (in-, ex-, pré-, post-, co-, inter-, hyper-, super-, sub-/sous-...)	Poursuite de la découverte des préfixes (anti-, pro-, auto-, homo-, hétéro-...)	Consolidation des mécanismes de dérivations travaillés
	Vocabulaire spécifique à une thématique et les termes mélioratifs ou péjoratifs	La polysémie, les expressions idiomatiques et la distinction entre sens propre et sens figuré	Moyens lexicaux de concision

² Exemple de l'usage du subjonctif présent : *Je ne pense pas que ce journaliste soit totalement objectif dans son analyse du sujet*. L'analyse de cet usage permet notamment d'évaluer la fiabilité de l'information en fonction du statut de l'énonciateur et du contexte de communication.



Pourquoi travailler la polysémie des mots ?

La polysémie des mots est un attendu de maîtrise à partir de la S2. Cependant, cela ne signifie pas qu'il ne faille pas la travailler avant avec les élèves. C'est un des éléments clés du FLSco et du développement des compétences de réception et de production des textes.

De nombreuses erreurs relèvent de malentendus liés à une mauvaise interprétation ou représentation du sens d'un mot. Ex. : le *ramassage scolaire* compris dans le sens « tri des déchets » et non pas « transport des élèves ».

En travaillant la polysémie des mots, on

- développe la compréhension fine des textes ;
- enrichit le bagage lexical des élèves ;
- soutient l'élève dans la compréhension des consignes scolaires ;
- développe une pensée critique : capacité de choisir les termes les plus adaptés à la situation de communication.



Discours grammatical : une approche grammaticale au service du sens du texte

Le référentiel FRALA (2022) préconise d'enseigner la grammaire par le sens, pour qu'elle soit au service de la compréhension et de la production des textes. Cette approche n'est pas nouvelle. Elle trouve, entre autres, ses fondements dans le *Discours grammatical* de Dan Van Raemdonck et les nombreux ouvrages de Jean-Louis Dumortier². Si l'approche pour expliquer les mécanismes grammaticaux est non prescriptive, le référentiel prescrit l'usage de termes qui trouvent leur place et leur validité dans cette méthodologie. En voici une synthèse³.

 Il s'agit d'une **grammaire de texte**. L'objectif est de montrer aux élèves que **la langue est un système** dans lequel chaque élément, relié à un contexte particulier, apporte du sens (on ne communique pas en phrases isolées). Lire, comprendre, produire ou analyser un texte ne consiste jamais à recevoir un message « tout fait ». Le **sens** n'est pas donné : il **se construit progressivement** par le lecteur ou l'énonciateur.

L'approche est au service de la réception et de la production des textes; ce n'est pas une grammaire de reconnaissance.

Travailler les savoirs langagiers dépasse dès lors la seule dimension orthographique. La **dimension sémantique** doit être intégrée aux mécanismes grammaticaux observés ou mis en œuvre, et cela quel que soit le niveau d'analyse (accords, groupes, fonctions des groupes, classes de mots...).

En ce sens, **la réflexion sur la langue est prioritaire sur l'étiquetage**.

3.1. Les trois principes de base pour enseigner la grammaire par le sens

1

Le premier principe est que **le texte est l'unité d'observation et d'analyse de base**. La phrase est articulée au texte ; elle est considérée comme une unité inscrite dans un texte, et non comme une unité abstraite de laboratoire, construite pour l'analyse.

Les savoirs et savoir-faire langagiers dans des phrases décontextualisées ne permettent pas de mettre en évidence cette articulation.

En classe, il s'agit donc de partir d'énoncés complets (même si on en isole un segment), réels, authentiques. La grammaire de construction du sens est une « grammaire dans le texte ».

2

Le deuxième principe est de favoriser une approche d'**entrée dans la grammaire par les régularités**. Ce sont les règles générales qui permettent de bien faire comprendre le sens des mécanismes grammaticaux. Les cas particuliers et les exceptions sont considérés lorsque l'élève les rencontre et structurés une fois que les règles générales sont maîtrisées.

3

Le troisième principe est qu'un **texte** — qu'il soit écrit, oral ou même gestuel — est un **ensemble d'idées ou de phrases qui se relient entre elles à l'aide de groupes de mots qui entretiennent des relations de dépendance, groupes qui sont eux-mêmes organisés en combinant des mots** (la langue est un système de relations).

Chaque nouvelle information s'appuie sur ce qui a été dit avant (ce dont on parle = le support) et ajoute quelque chose de nouveau (ce qu'on en dit = l'apport).

C'est grâce à cette manière d'enchaîner les informations que le texte devient cohérent et que le lecteur peut suivre la pensée de celui qui parle ou écrit.

² Ouvrages didactiques pour mettre les savoirs relatifs à la langue et ses usages au service des pratiques de communication.

³ Pour davantage de précisions, vous pouvez consulter deux ouvrages : *Discours grammatical. Guide d'accompagnement pour le référentiel de français et des langues anciennes* (FWB, 2024) ou *Ma petite grammaire* de Dan Van Raemdonck.

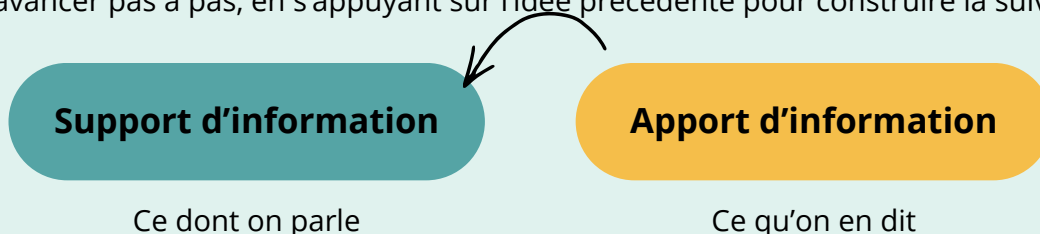
Ce principe d'apport et de support est à l'œuvre dans les différents niveaux d'analyse.

A l'échelle du texte et du discours

Par rapport à un sujet dont il parle (le support), l'énonciateur va amener des apports successifs en suivant une progression thématique.

Celle-ci peut fonctionner de différentes façons :

- on peut garder le même thème d'une phrase à l'autre ;
- partir d'un grand thème pour développer plusieurs sous-thèmes ;
- ou avancer pas à pas, en s'appuyant sur l'idée précédente pour construire la suivante.



A l'échelle de la phrase

La phrase simple est définie par la mise en relation – à minima – de deux constituants⁴ : un « groupe sujet » (de qui/de quoi on parle = support) et un « groupe prédicat » (ce que l'on dit du groupe sujet = apport).

Le **groupe sujet** est considéré comme le **support** de la phrase et le **groupe prédicat** comme l'**apport** au groupe sujet : groupe sujet ← groupe prédicat.

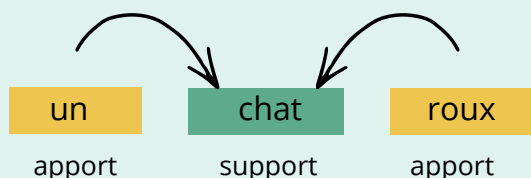
Il est à noter que c'est le constituant qui est porteur d'une fonction (voir plus loin).

A l'échelle du groupe (du constituant)

Chaque groupe possède un centre (ou noyau). Le centre d'un groupe est le mot autour duquel les autres mots du groupe sont organisés ; dans une grammaire de construction de sens, on dit que c'est le **support du groupe**, c'est-à-dire le mot au sujet duquel les autres mots du groupe apportent de l'information. Sans ce mot, le groupe auquel il appartient n'existe pas.

Par exemple, dans le groupe nominal « un chat roux », « chat » est le mot dont on parle (le centre, donc le support) et les autres mots apportent de l'information à ce mot.

« roux » qualifie le mot « chat » (parmi tous les chats du monde, on ne parle que des chats qui sont roux) et « un » dit que l'on parle d'un seul chat :



La **fonction d'un groupe** est notamment définie par cette relation apport-support.

Par exemple, un complément direct est considéré comme un apport à un verbe-support, un complément du nom est un apport à un nom...

⁴ En grammaire, un constituant est un élément syntaxique qui fait partie de la structure d'une phrase.

La plupart du temps (sans que cela soit systématique) la structure sémantique groupe sujet-groupe prédicat correspond à la structure logique thème-rhème/propos.

A l'échelle du mot

Dans une grammaire centrée sur la construction du sens, **l'accord** n'est pas vu comme une règle mécanique, mais comme une **relation entre deux éléments** :

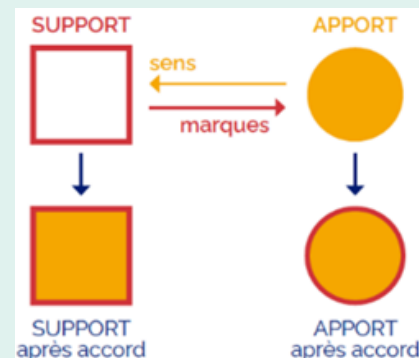
- un support (le mot principal) ;
- et un apport (le mot qui vient compléter ce support).

L'apport ajoute une nouvelle information au support.

En retour, le support lui transmet ses marques grammaticales (genre, nombre...), ce qui crée l'accord.

Dans la grammaire de construction du sens, la relation apport-support sert non seulement à comprendre comment se construisent les accords, mais aussi à **classer certains mots selon leur rôle dans la phrase**.

Parmi les critères utilisés pour classer les mots, la relation apport-support est l'un des plus importants. Elle permet notamment de **distinguer deux types de mots souvent confondus** :



Discours grammatical. Document d'accompagnement du référentiel Français Langues anciennes, p. 44



Le connecteur (par exemple *dans, sur, avec, pendant...*)

Il occupe une place centrale dans un groupe de mots.

On dit qu'il est le **centre-support** car :

- c'est lui qui organise le groupe ;
- les autres mots viennent s'y accrocher ;
- il donne sa fonction au groupe (ex. : groupe prépositionnel, groupe connectif).

Ex. : *Léa voulait partir. Cependant, la météo était mauvaise. En conséquence, elle décida de reporter la date de son départ.*

Dans la logique du discours grammatical, on n'enseigne donc plus la nature "préposition" car on n'analyse pas le connecteur de manière isolée (cependant = adverbe) mais on observe sa fonction dans l'organisation du texte :

cependant : établit une opposition entre deux informations ; il établit un lien logique.

Changement de perspective

Dans la grammaire traditionnelle, les connecteurs sont présentés comme :

- des mots invariables,
- classés surtout par nature grammaticale (adverbes, conjonctions, prépositions),
- décrits comme des éléments qui relient des « phrases ».

Dans l'approche du discours grammatical, on s'intéresse surtout à leur fonction dans le texte, c'est-à-dire à la manière dont ils structurent la pensée. Ces mots permettent de guider le lecteur.

donc → connecteur de conséquence

en effet → connecteur de justification

cependant → connecteur d'opposition

d'abord → connecteur organisateur du discours

L'adverbe (par exemple *vite, souvent, ici, heureusement...*)

Il vient modifier un verbe, un adjectif ou un autre adverbe.

Il apporte :

- une précision ;
- une nuance ;
- un commentaire sur l'action ou l'adjectif.

Mais il ne supporte pas d'autres mots autour de lui.

Il ne constitue donc pas le centre d'un groupe.

Il vient s'ajouter à un support déjà présent : c'est un **apport**.

3.2. Les fonctions des groupes qui constituent la phrase

Une **phrase** - unité ancrée dans un texte - est composée d'un **ensemble de groupes qui entretiennent des relations**, généralement de dépendance (mais aussi de coordination ou de juxtaposition), entre eux.

Chaque groupe (et chaque élément du groupe) remplit un rôle : on dit qu'il a une fonction.

L'élève peut identifier cette fonction en analysant les relations (de dépendance ou non) entre les différents groupes. C'est le **groupe** qui est **porteur de la fonction**, pas le mot en lui-même.

Par exemple, le « groupe sujet » est porteur de la fonction « sujet ».

Les fonctions de la phrase

Sujet

Le sujet exprime ce dont on parle (de qui/de quoi on parle), c'est la fonction du constituant « groupe sujet ».

L'élève le trouve en répondant à la question « Qui/qu'est-ce qui + verbe ? »⁵ (sauf pour la voix impersonnelle : *Il pleut, Il y a...*).

Il est souvent pris en charge par un groupe nominal ou par un pronom mais on trouve aussi des groupes contenant des infinitifs ou des sous-phrases.

L'averse est passée rapidement.

Qu'il ait oublié son parapluie ne l'a pas trop inquiété.

Courir sous les gouttes l'a beaucoup amusé.

⁵ Dans une logique de grammaire de construction de sens, en cas de phrase négative, la question devrait inclure la négation : « Qui/qu'est-ce qui + ne/verbe/pas ? ». Ceci afin de rester au plus près du sens de l'énoncé.

Prédicat

Le prédicat apporte de l'information au sujet.

L'élève le trouve en répondant à la question : « Que dit-on du sujet ? ». Il est souvent pris en charge par un groupe verbal (c'est-à-dire le verbe et ses compléments s'il en a). Il y a donc un changement dans l'ordre d'identification des éléments de la phrase : on cherche d'abord de quoi/de qui on parle puis ce qu'on en dit (et non l'inverse).

L'averse est passée rapidement.

Qu'il ait oublié son parapluie ne l'a pas trop inquiété.

Courir sous les gouttes l'a beaucoup amusé.

Il est à noter que, sans que cela soit à enseigner aux élèves, le prédicat peut être pris en charge par d'autres classes que le verbe : *Joli, ton chapeau ! Voici des fleurs*. Ces exceptions peuvent être traitées quand elles se rencontrent.

Complément circonstanciel

Le complément circonstanciel exprime généralement **le cadre** (manière, temps, but, lieu, cause, conséquence, condition...) **dans lequel se déroule ce qui est exprimé par la phrase ou le groupe verbal auquel il appartient** (cf. exemples ci-dessous).

Le complément circonstanciel peut également exprimer le **jugement de l'énonciateur sur la phrase** (*Franchement, tu exagères*) ou **la manière dont l'énonciateur conçoit son énoncé** (*En un mot, il est trop tard*).

Il existe **deux types de compléments circonstanciels** :

- le **complément circonstanciel de phrase** ;
- le **complément circonstanciel de verbe**.

Ce sont des fonctions bien distinctes.

On les distingue par l'analyse de leur **portée sémantique**. Cette portée ne peut être tranchée qu'**en contexte**. S'il est possible de sensibiliser les élèves à la portée du complément circonstanciel dès le primaire, cette distinction est un attendu de S3. Cependant, elle mérite d'être travaillée dès la S1 en amenant l'élève à réfléchir au sens que le complément apporte. En effet, les mécanismes de suppression et de déplacement ne sont pas toujours valables.

Ex : on observe que dans ces deux phrases, la place du complément circonstanciel en modifie le sens.

Dans le pré, le fermier pousse l'âne. → Le fermier est dans le pré et c'est dans cet endroit qu'il pousse son âne. Le complément circonstanciel apporte une information valable pour l'ensemble de la phrase.



Le fermier pousse l'âne dans le pré. → Le fermier est en dehors du pré ; il pousse son âne pour l'y mettre. Le complément circonstanciel apporte une information supplémentaire au verbe.



Les fonctions dans le groupe verbal (le noyau du groupe = verbe)

Le complément direct du verbe

Le complément direct du verbe est un élément que le verbe attend naturellement pour que son sens soit complet.

Le verbe « manger » attend d'être complété par « ce qui est mangé », le verbe « peser » attend d'être complété par « ce qui est pesé »...

Il est généralement pris en charge par un groupe nominal sans connecteur ou par un pronom. On trouve aussi des groupes contenant des infinitifs et des sous-phrases.

Prends cette feuille.

Il pèse le pour et le contre.

J'espère que Maxine arrivera vite.

Elle entend les enfants chanter.

Le complément indirect du verbe

Le complément indirect du verbe complète le verbe de manière indirecte (par l'entremise d'un connecteur). Au même titre que le complément direct, il est attendu par le sens du verbe, même si en fonction du verbe et du contexte, il peut ne pas être actualisé.

Le verbe « aller » attend d'être complété par une destination...

Il est généralement pris en charge par un groupe connectif (groupe nominal introduit par un connecteur) ou par un pronom. On trouve aussi des groupes contenant des infinitifs et des sous-phrases.

Il part à la mer.

Elle lui offre un bouquet de fleur.

Il a parlé des longues vacances qu'il a prises cet été.

Elles s'apprêtent à partir.

L'attribut du sujet

L'attribut (du sujet) complète le sens d'un verbe en emploi copule (être, sembler, paraître...).

Il est généralement pris en charge par un groupe adjectival ou un groupe nominal. On trouve aussi des sous-phrases. Il est pronominalisable à l'aide de la forme neutre du pronom complément (le, l').

Martin devient grand.

La fille de la voisine est une informaticienne de génie.

Le problème est que tu arrives toujours en retard.

Il est à noter que la voix passive est formée par le verbe *être* suivi d'un attribut. En effet, contrairement à ce qu'affirme la tradition grammaticale, dans la phrase *La souris est mangée par le chat*, « mangée » ne peut être analysé comme appartenant au verbe car il est pronominalisable par « l' » (La souris l'est par le chat).

Le verbe *être* garde son statut de copule et ce qui suit fonctionne comme un attribut (« mangée par le chat » dit bien quelque chose au sujet de « la souris » et pas du verbe).

Le complément circonstanciel du verbe

Le complément circonstanciel du verbe (voir plus haut).

Il marche dans la forêt.

Il pleure à cause du vent.

Elle travaille pour réussir.

Malgré le froid, ils sortent.

Nous partirons demain après-midi.

Papy Philippe parle doucement.

Elle est partie en train.

Il est à noter que le complément circonstanciel du verbe appartient pleinement au groupe prédicat, au même titre que les autres compléments du verbe.

Les fonctions dans le groupe nominal (le noyau = un nom)

Le complément du nom

Le complément du nom apporte de l'information à un nom.

Il est généralement pris en charge par un groupe connectif (groupe nominal introduit par un connecteur). On trouve aussi des sous-phrases ou des groupes contenant un infinitif.

le chagrin d'amour

l'idée que tu viennes demain me réjouit

l'idée de devoir te laisser me peine

L'épithète

L'épithète apporte de l'information à un nom. Elle enrichit le sens du nom sans passer par le verbe.

Elle est généralement prise en charge par un adjectif. On trouve aussi des sous-phrases relatives.

une grande pièce

la porte qui est ouverte

L'épithète détachée

L'épithète devient détachée lorsque, dans la phrase, elle n'est plus accolée au nom mais séparée, généralement par des virgules.

La maison, bleue et lumineuse, se voit de loin.

Le détachement n'est pas neutre au niveau du sens du texte : il crée une rupture rythmique et un zoom sémantique.

L'épithète détachée met en valeur une information, apporte un commentaire, traite une propriété du référent comme non définitoire, mais significative dans la situation.

L'apposition

Dans le *Discours grammatical*, l'apposition n'est pas analysée comme un simple nom juxtaposé à un autre « nom », mais comme un apport externe qui vient commenter, préciser ou renommer un référent déjà identifié.

Comme pour l'épithète détachée, l'apposition est presque toujours signalée par un détachement (virgules, tirets, intonation en oral).

Geoffrey, mon voisin, arrive.

Marie, la meilleure élève, a répondu.

L'apposition apporte une information sur le référent (au niveau discursif).

Elle permet de renommer, de classer ou d'identifier différemment ce référent. Il s'agit d'une nouvelle étiquette nominale, là où l'épithète détachée décrit une propriété (elle qualifie le référent).

3.3. Les classes de mots

Le référentiel parle de *classes* et de *natures* de mots (en latin). Ces termes sont identiques.

Une **classe de mots** est un **outil pour comprendre le fonctionnement d'un constituant dans la phrase**.

Une **classe de mots** est un **ensemble de mots qui partagent des caractéristiques communes, notamment par leur rôle dans la phrase et leur capacité à être remplacés les uns par les autres dans un même contexte**⁶.

On peut les classer selon un système cohérent basé sur trois critères principaux :

- L'accès au monde (cf. page 25) : *est-ce que le mot renvoie directement à un objet que l'on peut imaginer ou dessiner (comme table ou elle) ? Ou a-t-il besoin d'un autre mot pour exister (comme rouge ou manger) ?*
- Le fonctionnement : *le mot est-il celui dont on parle (le support) ou apporte-t-il une information sur un autre mot (l'apport) ?*
- La forme (morphologie) : *le mot change-t-il de forme selon le genre, le nombre ou le temps (est-il variable ou invariable) ?*

Dans l'approche du Discours grammatical, la logique d'apport et de support convient parfaitement pour classer les mots.

- soit un mot ou un groupe **reçoit de l'information** et il est alors **support** d'information ;
- soit un mot ou un groupe **fournit de l'information** et il est alors **apport** d'information ;
- soit un mot ou groupe **fait la liaison** entre deux constituants de la phrase.

Pour comprendre cette logique d'accès au monde, on peut passer par le dessin. Demandez aux élèves de dessiner des noms, des adjectifs ou des verbes. Si les noms sont concrets, ils y arriveront sans souci. Si c'est un adjectif (*confortable*) ou un verbe (*lire*), ils devront obligatoirement dessiner un support (une chaise ou quelqu'un) pour représenter l'action ou la qualité.

Dans le *Discours grammatical*, on n'enseigne pas les classes de mots pour elles-mêmes, ni comme des étiquettes à mémoriser.

Leur maîtrise est nécessaire pour construire ou déconstruire le sens lors des tâches d'écriture et de lecture.

Voici des exemples de situations concrètes :

1. Pour écrire un texte (règles des chaînes d'accord) :

C'est la situation la plus courante. Pour accorder correctement, l'élève doit identifier le support (généralement un nom ou un pronom) qui « donne » ses marques de genre, de nombre ou de personne à l'apport (adjectif, déterminant ou verbe).

Ex. : pour écrire correctement *Les pommes que j'ai mangées*, l'élève doit identifier que le participe passé a pour support le pronom « que », qui lui-même reprend le nom féminin pluriel « pommes ». Sans savoir distinguer le nom (support) de l'adjectif ou du verbe (apports), la règle d'accord reste une devinette.

⁶ Référentiel FRALA (FWB, 2022, p. 229).

2. Pour maîtriser les anaphores en lecture :

La réussite d'un acte de communication dépend souvent de la bonne identification de ce à quoi un mot renvoie.

Ex. : dans un texte complexe, l'élève rencontre des pronoms (personnels, relatifs, démonstratifs) ou des noms utilisés de manière anaphorique. S'il ne comprend pas que *celui-ci* ou *le* renvoie à un groupe nominal précis mentionné plus tôt, il perd le fil de l'histoire. La connaissance de la classe « pronom » et de ses caractéristiques (genre, nombre, personne) sert de balise pour retrouver le bon référent.

3. Pour lever les ambiguïtés (sens du texte) :

La place d'un mot dans la phrase, liée à sa classe et à sa fonction, peut totalement changer la compréhension d'une situation.

Ex. : à partir des deux phrases déjà mentionnées, *Dans le pré, Pierre pousse l'âne* et *Pierre pousse l'âne dans le pré*. Dans le premier cas, le groupe prépositionnel (connecteur + nom) est un complément de phrase qui fixe le cadre (ils sont déjà dans le pré). Dans le second, s'il est rattaché au verbe, il indique la direction (Pierre fait entrer l'âne dans le pré). Comprendre ces nuances évite des erreurs d'interprétation majeures

4. Pour assurer la cohésion du texte :

Certaines classes de mots sont directement liées à la continuité du sens :

- les pronoms → anaphores, substitutions ;
- les déterminants → reprise d'un référent ;
- les connecteurs → logique du texte (cause, conséquence, opposition, temps...).

Dans ce cas, enseigner la classe de mots a une utilité immédiate pour l'activité de lecture-écriture.

Ex. : l'élève doit manipuler les pronoms pour éviter les répétitions dans un résumé.

5. Pour enrichir le texte :

Créer des fiches lexicales qui invitent les élèves à chercher des mots de classes différentes pour parler d'une thématique, d'une personne ou d'un objet...

Ex. : les mots pour exprimer le concept de « joie »



Dans la logique de la grammaire pour le sens, **plusieurs types de critères** – plus ou moins abstraits – sont **complémentaires** pour classer les mots et faire système :

1) Le mode d'accès au monde (accès direct ou indirect)

Un énoncé offre un **accès direct au monde** lorsque le lien entre ce qui est dit et la réalité est immédiat, non médié par une autre parole, une croyance, ou une interprétation.

Le locuteur observe, constate, décrit ce qu'il perçoit (*Il pleut / Zoé ouvre la fenêtre / La table est en bois*).

L'énoncé renvoie à des faits directement accessibles.

Le lien entre les mots et le monde est immédiat.

Un énoncé offre un **accès indirect au monde** lorsqu'on ne parle pas directement de la réalité, mais qu'on le fait à travers un intermédiaire : un discours rapporté (*Pierre dit qu'il pleut*), un point de vue subjectif (*Pierre croit qu'il a vu un loup*), une croyance, une interprétation, un cadre hypothétique (*Il devrait pleuvoir demain*) ou fictionnel (*Dans l'histoire, le héros rencontre une sorcière*).



Pourquoi cette distinction est-elle intéressante ?

Cette distinction aide à comprendre :

- le rôle des temps verbaux (ex. : présent constatatif vs conditionnel hypothétique),
- la différence entre discours direct et discours rapporté,
- la valeur modale d'un énoncé (affirmation, supposition, interprétation),
- la manière dont le sens se construit en relation avec la réalité.

2) Le comportement morphologique du mot

Mot variable ou invariable.

3) Les traits grammaticaux qui le caractérisent éventuellement

Genre, nombre, personne, mode, temps, aspect et fonction.

4) Le mode de fonctionnement le plus représentatif

Le mot fonctionne-t-il davantage comme support ou apport d'information, lien ? Il s'agit d'une clé d'analyse pour classer les mots et comprendre comment le sens se construit.

Ex. : les noms et les pronoms n'ont pas besoin de support tandis que les adjectifs, les déterminants, les verbes, les adverbes et les connecteurs en ont besoin.



C'est la mise en œuvre de l'**ensemble des critères qui permet d'identifier une classe de mots** ; l'emploi d'un seul critère n'est pas suffisant.

Classe (ou nature)	Critères d'identification
Nom	• Possède un genre et varie en nombre. • Renvoie directement à une réalité. Quand on énonce « visage », qu'on ferme les yeux, chacun a sa propre représentation du nom. • C'est un mot auquel d'autres mots apportent de l'information (déterminant et adjectif dans le groupe nominal, par exemple). On distingue des sous-classes : les noms simples et les noms composés ; les noms communs (qui répondent à une définition préalablement construite et conventionnellement partagée) et les noms propres (notamment des noms dont le signifié est unique : <i>Maman, la Belgique...</i>). Il est à noter que la majuscule ne définit pas le nom propre. La majuscule peut servir de mise en exergue typographique, par exemple dans les noms de fonction (<i>Madame la Directrice</i>).
Pronom	• Varie en genre et en nombre (et aussi en personne et/ou en fonction pour les pronoms personnels et relatifs). • Renvoie directement à une réalité (dans un texte, le pronom « il » est associé à un nom masculin singulier que je vais pouvoir identifier). • Reprend un groupe de mots (groupe nominal, groupe adjectival, groupe connectif) ou une structure phrastique. On distingue plusieurs sous-classes de pronoms : personnels, démonstratifs, indéfinis, interrogatifs, exclamatifs et relatifs. Il arrive parfois que certains constituants puissent être confondus avec un pronom. <i>Trois sont présents</i> ou <i>Certains reviennent</i> Dans ce cas-ci, <i>trois</i> et <i>certains</i> appellent implicitement un nom (qui a été effacé). Ils fonctionnent donc comme un déterminant. Il en va de même pour l'analyse des constituants du type de ceux soulignés dans <i>J'ai deux robes : une verte et une bleue ; j'ai mis la première</i>. Ils doivent être considérés comme des adjectifs au sein d'un groupe dont le centre aurait simplement été effacé. Ce constat est valable pour les numéraux, des indéfinis et les possessifs.
Déterminant	• Varie en genre et en nombre (parfois en personne pour le déterminant possessif). • A besoin d'un support (un nom) pour que l'on puisse se représenter ce dont on parle. • Apporte de l'information à ce support (la quantité par exemple). On distingue plusieurs sous-classes de déterminants : articles, démonstratifs, indéfinis, numéraux/cardinaux, possessifs, interrogatifs, exclamatifs et relatifs.

En résumé, quelle est la différence entre un pronom et un déterminant ?

Les pronoms remplacent un groupe nominal entier. Ils fonctionnent de manière autonome. Tandis que les déterminants ne remplacent que le nom et fonctionnent comme des adjectifs quand le nom est ellipsé.

Classe (ou nature)	Critères d'identification
Adjectif	- Varie en genre et en nombre (parfois en personne pour l'adjectif possessif). - A besoin d'un support (un nom ou un pronom). - Apporte de l'information à ce support. On distingue plusieurs sous-classes d'adjectifs : qualificatifs, numéraux, possessifs et indéfinis.
Verbe	- Varie en mode, en temps, en personne et en nombre (parfois aussi en genre pour le participe). - A besoin d'un support pour que le lecteur puisse se représenter ce dont on parle. - Est généralement le centre du groupe prédicat qui apporte de l'information au groupe sujet. On distingue - Verbe transitif direct ou indirect: verbe transitif direct qui se construit sans complément (<i>Pierre prend son cartable</i>) ou indirect (<i>Pierre pense à son livre</i>). - Verbe intransitif qui se construit sans complément (<i>Pierre part</i>).
Adverbe	- Est invariable. - A besoin d'un support issu de la mise en relation entre deux constituants de la phrase : il précise ou modifie le sens d'un autre mot ou de toute la phrase. - Apporte différents types d'informations (quantité, manière, intensité, fréquence). - Certains adverbes peuvent jouer le rôle de connecteur (ils ne modifient plus un mot isolé, mais oriente l'interprétation globale du texte). <i>Elle promettait de venir. Pourtant, elle est absente.</i>
Connecteur	- Est invariable. - A besoin d'un support double, 2 éléments qu'il relie, pour que l'on puisse se représenter ce dont on parle. - Relie des éléments sans hiérarchie (connecteur coordonnant qui ne fait que relier), avec hiérarchie et lien de dépendance (connecteur prépositionnel qui signale ce lien de dépendance d'apport à support : <i>D'après Laura, les chats sont très mignons</i>) ou enchâsse une sous-phrase dans une autre (connecteur enchâssant qui occupe une fonction dans la phrase matrice : <i>Je pense qu'il pleut</i>). Tout comme il existe des verbes intransitifs, c'est-à-dire non complétés par un apport de sens, on peut considérer que le connecteur peut connaître des emplois « intransitifs », elliptiques : <i>Je vote pour. Elles sont arrivées après.</i>
Interjection	- Équivaut à une phrase, renvoie à un fait, une situation. - Ne varie pas. - Mot purement expressif qui relève davantage du discours et de l'énonciation. Ex.: <i>Hélas!</i>

Les classes de mots

Nom : personne / chose / idée

Déterminant : précise le nom

Adjectif : décrit le nom/pronom

Verbe : action ou état

Adverbe : modifie un verbe, un adjectif ou une phrase

Pronom : remplace un nom /groupe nominal

Connecteur : relie deux éléments (termes, groupes, ...)

Interjection : expression spontanée

Pourquoi parle-t-on des *classes de mots* ?

On ne les apprend pas pour les connaître par cœur, mais pour mieux comprendre comment les phrases fonctionnent (aide précieuse pour lire des textes) et pour mieux écrire. En effet, les textes fonctionnent grâce à la combinaison de mots qui appartiennent à différentes *classes*.

Dans quels cas les classes de mots sont-elles utiles ?

1 Pour comprendre une phrase

Les classes de mots t'aident à repérer les morceaux importants de la phrase.

Quand tu lis un texte, tu dois repérer :

- de qui/de quoi on parle (groupe sujet occupé par un nom ou un pronom : support d'information) : groupe dont le noyau est un nom ou un pronom ;
- ce qu'on en dit (prédicat dont le noyau est souvent un verbe : apport d'information) ;
- ce qui apporte de l'information au verbe (CDV, CIV...) ;
- si le sujet est un pronom, à qui/à quoi il fait référence (nom ou groupe nominal).

2 Pour comprendre les nuances du texte

Les classes de mots t'aident à mieux comprendre ce que dit l'auteur.

Elles permettent de repérer :

- les mots qui modifient le sens (adverbes, modalisateurs...) ;
- les mots qui introduisent des subordonnées (que, quand, parce que...) ;
- les pronoms relatifs (qui, que, dont...).

3 Produire un texte précis

Selon la tâche, les classes de mots vont te permettre de :

- raconter : choisir les bons déterminants, utiliser les pronoms ;
- argumenter : employer les connecteurs (cependant, en effet...) ;
- décrire : utiliser les adjectifs, les adverbes, les GN bien construits ;
- résumer : repérer qui fait quoi dans la phrase.
- ...

4 Produire un texte cohérent

Les classes de mots t'aident à faire des textes clairs et fluides.

Quand tu écris ou que tu parles, tu dois pouvoir :

- utiliser des pronoms pour éviter les répétitions (ex : *Marie est là. Elle t'attend.*) ;
- choisir les bons déterminants ;
- utiliser des connecteurs logiques (parce que, mais, donc, quand...).

5 Respecter les chaînes d'accord

Les classes de mots te permettent d'accorder correctement les différents constituants de la phrase entre eux :

- les déterminants et les adjectifs au nom ;
- le verbe au nom/groupe nominal/pronom.
- ...

3.4. Les règles générales d'accord

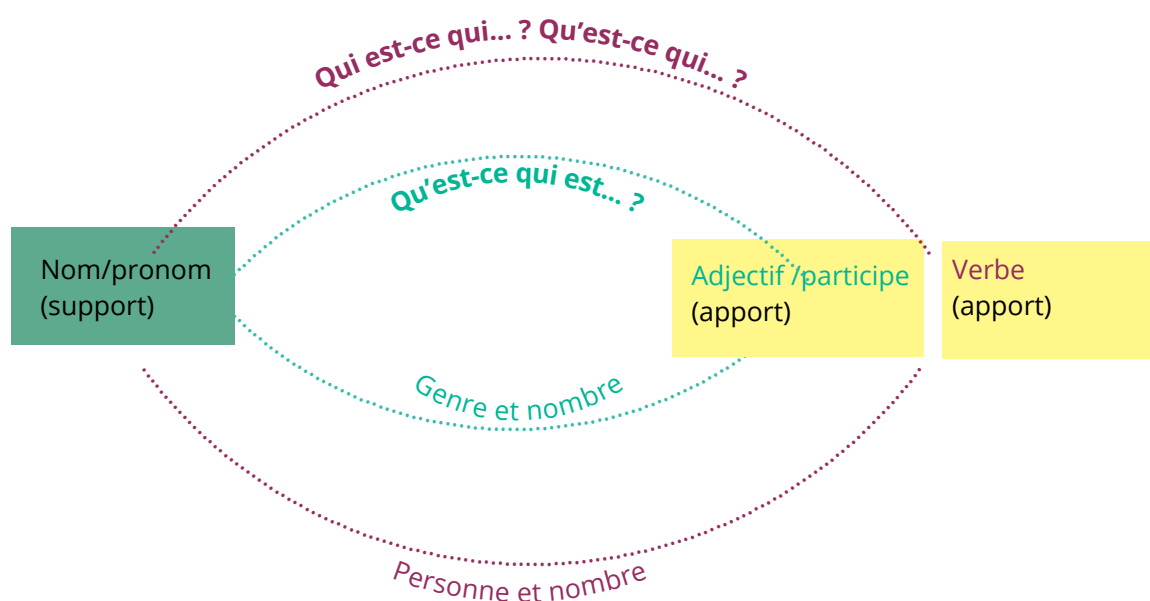
Dans la grammaire scolaire classique, on explique l'accord en disant :

- le verbe s'accorde avec le sujet,
- l'adjectif s'accorde avec le nom qu'il qualifie,
- le participe passé s'accorde selon telle fonction...

Autrement dit, on justifie l'accord en invoquant des fonctions syntaxiques (sujet, CDV, épithète...).

Or, il est possible de marquer les accords sans recourir au système des fonctions (considéré comme couteux et rempli de cas particuliers).

Dans l'approche de la grammaire au service du sens, l'accord se fait parce qu'il y a une **relation d'apport/support entre deux éléments**.



Accord du verbe

Le verbe s'accorde en personne et en nombre (parfois aussi en genre pour le participe passé) avec son support (généralement le support-noyau du sujet de la phrase, mais il y a des exceptions).

« Qui / Qu'est-ce qui + verbe ? »

Accord de l'adjectif et du déterminant

L'adjectif et le déterminant s'accordent en genre et en nombre avec leur support (+ exceptions).

« Qui / Qu'est-ce qui **est** + adjectif ? »

Accord du participe passé

Le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec son support (+ exceptions).

« Qui / Qu'est-ce qui **est** + participe passé ? »



Toutes ces règles générales sont à enseigner de manière à ce que les élèves perçoivent les régularités de la langue.

Énervée, Marie est partie tôt.

La pomme que Pierre a mangée.

3.5. Les règles particulières de l'accord du participe passé

Dans la mécanique générale de l'accord, la position des mots joue un rôle très marginal :

- un adjectif s'accorde avec le nom, qu'il soit avant ou après ;
- un verbe s'accorde avec le sujet, quelle que soit sa place.

La position des mots dans la phrase ne bloque donc pas l'accord.

- La règle générale de l'accord du participé passé est qu'il s'accorde en genre et en nombre avec son support **SAUF** pour l'accord du participe passé avec "avoir".

L'accord ne se fait que si le support précède le participe passé (règles particulières).

Ex. : Si on décompose la phrase suivante dans ses différents constituants :

J' (support) ai mangé une pomme (apport) - ai mangé (support) la pomme (apport = nouvelle information)...

Même si statistiquement, on retrouve plus de participes passés avec "avoir" suivis de leur support, on considère que la règle d'accord constitue une exception au fonctionnement générale de l'accord en français.

Exceptions	Règle d'accord du participe passé	Exemple
Avoir + Participe passé + <u>Support</u>	Invariable	J'ai mangé <u>la pomme</u> Elle a sorti <u>les poubelles</u>
Participe passé d'un verbe pronominal dont le pronom est analysable + <u>Support</u>		Elle s'est lavé <u>les mains</u>
Participe passé <i>excepté, vu...</i> + <u>Support</u> (dans ce que la grammaire appelle une proposition absolue)		Excepté <u>les invalides</u> et mis à part <u>les femmes</u> , tous iront en guerre.

FWB (2024). Discours grammatical. Document d'accompagnement du référentiel Français Langues anciennes, p. 99

3.6. Les règles particulières d'accord

Accord des déterminants numériques

La plupart des déterminants numériques sont invariables (deux, quatre, dix...).

- *un* s'accorde en genre : un stylo, une latte.
- *vingt* et *cent* varient et s'accordent en nombre quand
 - ils sont multipliés
 - ils ne sont pas suivis d'un autre numéral

Ex. : *quatre-vingts* élèves mais *quatre-cent-vingt-trois* minutes.

Adjectifs de couleur

Les adjectifs de couleur s'accordent en genre et en nombre avec leur support

SAUF

- les adjectifs de couleur composés : *des fleurs jaune orange*.
- les adjectifs de couleur dérivés d'un nom : *des rideaux orange* **sauf** pour **rose, mauve, pourpre, écarlate** (des *robes roses*).

4

Exemples d'activités

4.1. Pour s'approprier des mots nouveaux



De nombreux travaux scientifiques attestent l'**importance des compétences lexicales** pour la réussite scolaire. Plus les élèves disposent d'un vocabulaire riche, plus la relation entre leur réussite scolaire et leurs capacités intellectuelles apparaît forte (Florin, A., 2010).



Les mots ne s'apprennent pas « en vrac », par des listes de mots à apprendre par cœur de manière décontextualisée. Le lexique est un réseau structuré (synonymes, familles, champs lexicaux...).



L'imprégnation laissée au hasard des discussions et des lectures ne suffit pas à développer le vocabulaire.

L'apprentissage du vocabulaire se fait souvent en classe de manière implicite (mots découverts au fil des textes, au hasard des questions, expliqués oralement). Si la démarche est intéressante, elle n'est pas suffisante. Les mots sont souvent peu réinvestis, empêchant leur mémorisation et provoquant leur déperdition. A cela s'ajoute le nombre de mots nouveaux qui s'amoncellent au fil de la journée.



L'apprentissage lexical est optimisé quand les élèves sont placés dans un but de **maitrise** (apprendre pour comprendre, apprendre pour écrire et/ou dire oralement des textes) et non de performance. Les élèves entraînés explicitement dans cette optique progressent davantage en vocabulaire que les autres (Mazars, M., Simoës-Perlant, A. & Lemercier, C., 2022).



Cette quantité doit alors être contrée par la sélection : choisir les mots à retenir en fonction de leur fréquence, de leur intérêt pour l'activité, pour leur transversalité... et les expliciter dans un réseau de relations (les synonymes et antonymes, leur famille avec les verbes, les adjectifs, les noms...) (Cellier, M., 2011).



L'enseignement du vocabulaire combiné **à des discussions orales entre pairs** favorise :

- la clarification du sens des mots ;
- la mémorisation ;
- le réemploi.

Ces discussions réflexives améliorent le rappel oral du sens des mots (Sauvageau, C., 2025).



Faire appel à un **verbe** plutôt qu'à une thématique **pour recueillir les mots et les expressions connues** par les élèves ouvre davantage à l'accès intuitif aux expressions figées et aux collocations. Ce sont les verbes qui structurent la phrase : ils apportent de l'information au groupe sujet et sont souvent accompagnés de compléments.



Pour aider les élèves à s'appropriier des mots nouveaux :

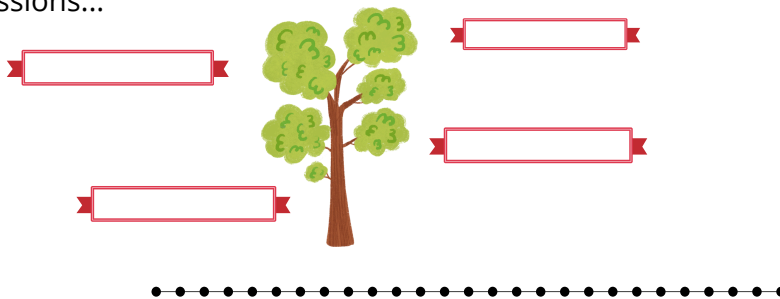
1. Avoir anticipé les mots indispensables à la compréhension du texte à lire.
2. Construire des hypothèses de sens des mots avec les élèves avec des substituts plus simples.
3. Recourir le plus souvent possible à l'étymologie, à la formation des mots.
4. Demander aux élèves de construire un champ lexical en partant d'un verbe (Ex. : à partir de « voyager » donner les noms, les adjectifs, les expressions...).
5. Réactiver régulièrement les nouveaux mots (maximum 5 mots par cours en S1).
6. S'assurer que les élèves maîtrisent l'utilisation d'un dictionnaire pour vérifier une hypothèse de sens, faire reformuler ce qu'ils lisent.
7. Garder trace des mots nouveaux (affichage en classe, carnet de vocabulaire...).

(Cèbe, Goigoux, 2015)

Ex. d'activités :

L'arbre à mots (dans son cahier d'apprentissage personnel)

À partir de textes lus/entendus, d'une consigne d'écriture, d'un brainstorming avec les élèves... récolter les mots liés à la thématique traitée qui pourront être exploités dans la production attendue et les organiser selon leur classe. Enrichir son arbre par une recherche personnelle, le compléter par des expressions...



Les dominos des préfixes et des suffixes

Cette activité peut s'intégrer au dispositif La machine à remonter les mots

- Avant de jouer, expliquer aux élèves en quoi l'étymologie peut les aider à comprendre le sens des mots inconnus. Au départ de mots connus, montrer la démarche en verbalisant comment on s'y prend pour décoder ce sens.
Ex. : A partir du préfixe « co- », chercher des mots qui le contiennent et chercher à les expliquer (coéquipier, coopération, copilote...).
- Distribuer des cartes de dominos avec des préfixes et des suffixes latins et/ou grecs (cf. tableau des savoirs lexicaux).
- Constituer des équipes : les élèves doivent **former le plus de mots possibles** en utilisant les différents dominos. Ils notent les mots trouvés sur la feuille dédiée et indiquent à côté de chacun d'eux le sens qu'ils leur attribuent.
- Temps collectif d'échanges pour vérifier le bon usage des mots formés et réguler si nécessaire : les mots qui n'existent pas sont retirés et ceux pour lesquels le sens est erroné ou incomplet sont gardés pour un travail de prolongation.

ex-	-tsod		
inter-	-ərd		

La boîte à mots

1. Les élèves lisent un même texte. Chacun repère 2 mots inconnus pour lui.
2. Les mots sont collectés par ordre alphabétique, numérotés et notés (dans le cahier d'apprentissage, sur une feuille dédiée, dans un espace numérique partagé...).
3. Les mots sont alors répartis entre les élèves de la classe. À l'aide d'outils (papier et numériques), chaque élève mène son enquête (origine du mot, définition et sens selon le contexte). L'enseignant soutient, guide.
4. Les élèves ayant les mêmes mots à rechercher sont regroupés pour mutualiser leurs recherches et créer une définition collective que tous comprennent.
5. Chaque sous-groupe choisit 2 mots et les présente oralement devant la classe. Les mots non présentés peuvent faire l'objet d'une présentation ultérieure (2 nouveaux mots à chaque début de cours par exemple).



Le détective des mots : s'appuyer sur le contexte

1. Les élèves lisent un même texte.
2. L'enseignant fournit une liste de phrases du texte contenant des mots difficiles.
3. En sous-groupes d'élèves, les élèves doivent proposer
 - une hypothèse de sens du mot ;
 - les indices textuels qui justifient leur hypothèse.
4. Correction en groupe classe.

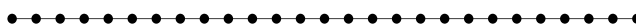


Prolongement qui facilite la mémorisation en permettant le **double codage de l'information** : dessiner le mot.



Devinons le texte (anticipation lexicale avant la lecture d'un texte)

1. L'enseignant anticipe les mots qui vont demander une explication ou une définition.
2. Les élèves formulent alors des hypothèses sur
 - le thème,
 - le type de texte,
 - les relations entre les mots.
3. Lecture du texte et vérification des hypothèses.



Création de fiches (inspiré du modèle de Frayer)

Le modèle de Frayer, détaillé dans la brochure *La littérature dans toutes les matières - La lecture*⁷, permet d'analyser et de comprendre les mots inconnus par l'activation des connaissances antérieures et la recherche lexicale. L'idée de création de fiches de mots s'inspire de ce modèle.

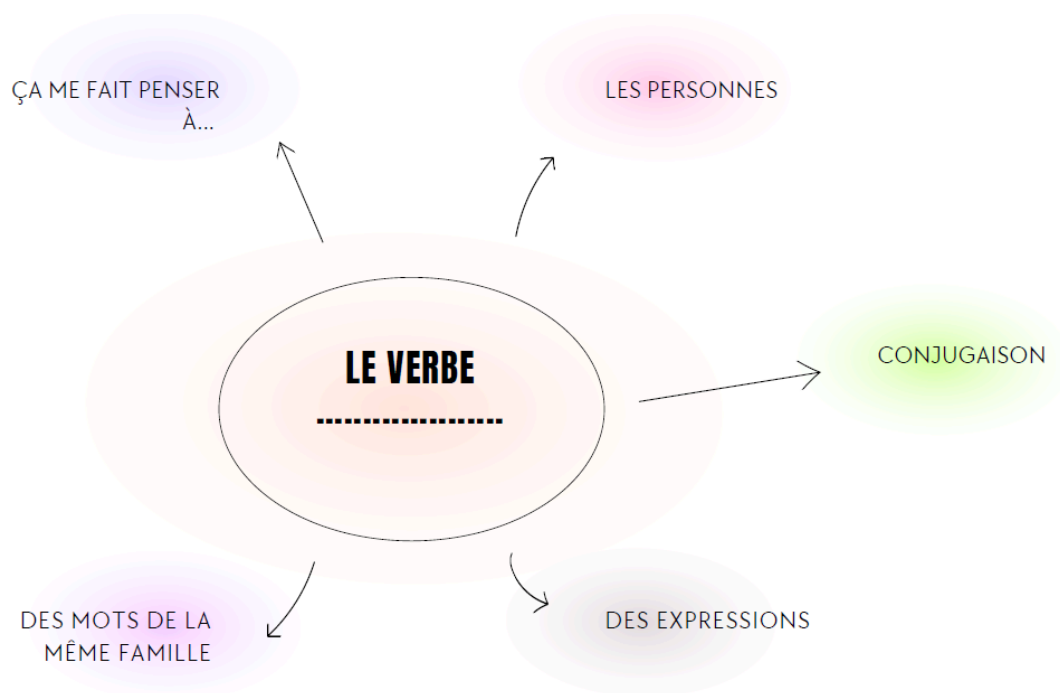
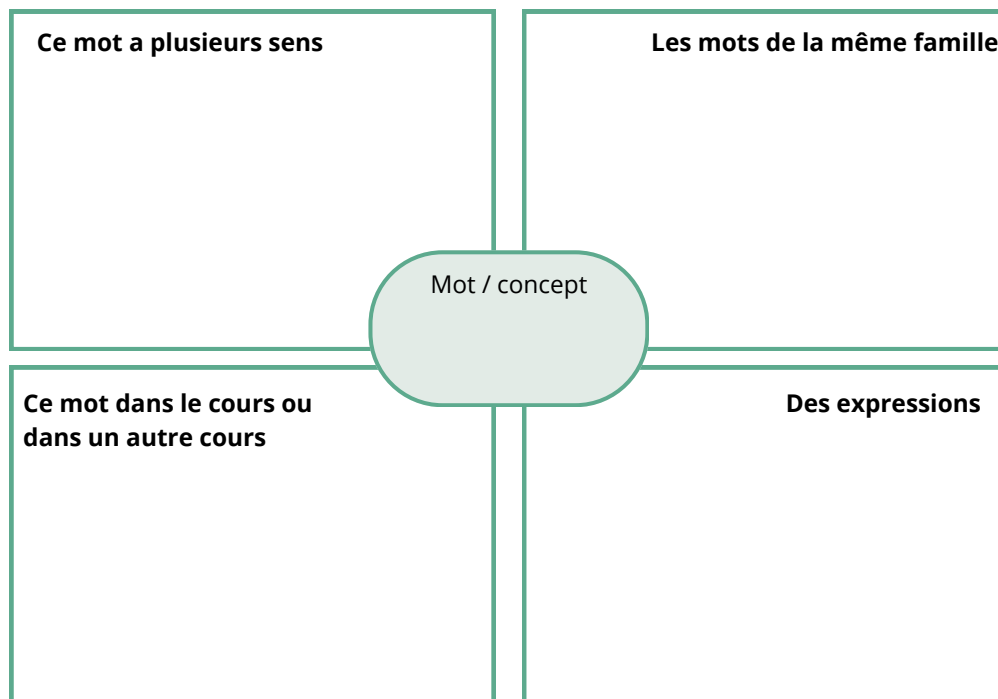
1. Les élèves reçoivent un texte à lire accompagné d'une fiche à compléter (cf. exemples à la page suivante).
2. Avant de laisser les élèves travailler en duo, l'enseignant montre comment ils vont devoir procéder : l'enseignant sélectionne un mot du texte et l'indique au centre de la fiche. Il complète les différentes cases (étape de modelage de l'enseignement explicite).
3. Chaque duo d'élèves se voit attribuer un mot du texte. Les élèves disposent de ressources pour soutenir leur réflexion (par exemple, les ressources numériques à la page 35).
4. Chaque duo présente oralement son travail (//visées PARLER-ÉCOUTER). L'objectif : expliciter le sens du mot inconnu avec ses mots en s'appuyant sur des éléments de preuves (nature du mot, origine, étymologie, mots dérivés, contexte dans lequel il apparaît...).
5. Lire le texte avec les élèves et demander si des éléments peuvent être ajoutés.

⁷ Le guide est [téléchargeable](#) et contient d'autres pistes d'exploitations.



Ce modèle peut servir de *ticket de sortie* pour évaluer la compréhension d'un concept particulier.

Exemples de fiche :



Différenciation :

- accompagner les mots d'un visuel et/ou faire illustrer le mot par l'élève ;
- travailler au départ de textes différents (pour augmenter progressivement la difficulté liée au lexique) ;



Ressources numériques à exploiter en classe

(cf. activités des pages 28 et 36)

Usito : dictionnaire conçu au Québec qui propose

- définition, étymologie, prononciation
- orthographe
- mots apparentés

DDF : dictionnaire des francophones

- une étymologie sommaire du mot ;
- ses définitions dans les différentes zones géographiques de la francophonie, avec distinction entre sens spécifique à une zone et sens partagé par toutes.

DDF Dictionnaire des francophones

Écrivez le terme recherché ici

[Rechercher]

Terme recherché : ramer

4 Définitions

Monde francophone

Source : Wiktio...

verbe

Manœuvrer la rame.

[...]

Monde francophone

Source : Wiktio...

verbe

Avoir de la difficulté, manquer de rapidité ou d'efficacité pour faire quelque chose.

[...]

Monde francophone

Source : Wiktio...

verbe

Procéder à une manœuvre de ravitaillement à la mer, particulièrement entre un navire de guerre et un pétrolier-ravitailleur.

[...]

Monde francophone

Source : Wiktio...

verbe

Soutenir avec des rames des pois ou quelque autre plante grimpante.

[...]

Ce site utilise des cookies afin d'analyser le trafic des visites. Aucune information personnelle permettant de vous identifier n'est partagée

J'accepte

Je refuse

Ce dictionnaire développe les aspects multiculturels. Il peut être intéressant de l'utiliser dans une situation d'apprentissage en lien avec l'EPC, le cours de religion ou de géographie.

Dico Elix : découvrir le sens des mots en français et en langue des signes

- des définitions sommaires des mots ;
- pour chaque sens, une vidéo montrant le signe correspondant en langue des signes française (LSFB), ainsi qu'une vidéo transcrivant la définition du mot.

Logilex : création d'un dictionnaire multimédia personnel alliant textes, sons et images

Mobilex (version pour tablettes et gsm).

Leximage plus : application gratuite pour les élèves allophones (utilisable hors ligne).

Elle fournit 750 mots illustrés de la langue française, classés en 25 catégories (la famille, les émotions, l'identité, les lieux publics...).

L'élève peut aussi se construire une banque d'images personnelles.

- il choisit un objet de son environnement ;
- il le photographie ;
- il le nomme.

Crisco : un dictionnaire des synonymes en ligne.

Voyant tools : site qui permet de charger le texte à l'étude pour identifier les mots les plus fréquents, la densité du vocabulaire. Intéressant pour préparer les mots à travailler avec les élèves.



La machine à remonter les mots : dérivation et polysémie



Activités qui peuvent servir à mieux lire/écouter et/ou mieux écrire/dire oralement un texte.



Objectifs en Français :

- Distinguer **sens propre et sens figuré** d'un mot.
- Produire une phrase en sens propre et une phrase en sens figuré.
- Utiliser des **figures de style** simples : comparaison, personnification.
- Enrichir et structurer le vocabulaire : **comprendre le sens des mots inconnus**.

Objectifs culturels (en lien avec le cours de Latin) :

- Découvrir une racine latine et comprendre qu'un mot français peut en dériver.
- Identifier des familles de mots en français à partir d'une racine latine.
- Comprendre comment le sens d'un mot peut évoluer dans le temps.

Objectifs transversaux :

- Travailler en binôme (**apprendre à coopérer**)
- Numérique : faire une recherche guidée dans un dictionnaire numérique.
- Justifier un choix de sens ou de formulation (**développer une pensée critique et complexe**)
- Mieux mémoriser grâce au double codage de l'information (**apprendre à apprendre**)



Matériel

- Fiche élève (tableau à compléter + espace pour les deux phrases + dessin).
- Illustrations simples projetées de racines latines (ex. cor, cordis).
- Dictionnaires numériques (Larousse, CNRTL, Lexilogos, DDF) (ou dictionnaires papier).
- Feuilles blanches ou cahier.
- Feutres ou crayons pour la partie dessin.

Déroulé



1/ Accroche

Projeter un mot de la vie quotidienne issu du latin (ex. *courage*).

Demander :

À quel mot cela vous fait-il penser ?

Que veut dire ce mot aujourd'hui ?

Si ce mot venait de quelque chose de plus ancien, ce serait quoi ?



2/ Racine latine ? Notre ancêtre le latin

Regrouper les élèves par deux.

Proposer des séries de mini-devinettes aux élèves.

Chaque série correspond à une racine latine.

Ex. : *Trouvez les mots cachés derrière ces devinettes et cherchez le mot latin qui les relie.*

Série A (racine latin : cor, cordis : le cœur)

Devinette 1

Je suis une qualité ; quand tu m'as, tu affrontes tes peurs. Qui suis-je ?

courage

Devinette 2

Je suis un adverbe. J'accompagne souvent les salutations polies dans les mails. Qui suis-je ?

cordialement

Devinette 3

Quand je suis "d'accord", nos cœurs pensent la même chose. Qui suis-je ?

accord

Devinette 4

Je suis une dispute : deux cœurs ne sont plus ensemble. Qui suis-je ?

discorde

Série C (racine latine : pax, pacis : la paix)

Devinette 1

Je peux être un nom ou un adjectif. Je décris quelqu'un qui préfère discuter plutôt que se battre. On me reconnaît chez les personnes calmes et douces.

Mon nom vient d'un mot latin qui veut dire "paix".

Qui suis-je ?

pacifique

Devinette 2

Je suis un adjectif. Quand je suis là, tout est calme. On peut me sentir dans une forêt, un salon bien rangé ou un dimanche matin.

Qui suis-je ?

paisible

Série B (racine latin : lumen, luminis : la lumière)

Devinette 1

Je brille dans ton salon quand tu allumes l'interrupteur. Qui suis-je ?

luminaire

Devinette 2

On peut la mesurer, elle peut être forte ou faible. Quand elle augmente, on voit mieux ; quand elle baisse, tout devient flou.

Je ne suis pas une lampe, mais j'indique combien elle éclaire.

Qui suis-je ?

luminosité

Devinette 3

Je t'aide à comprendre quelque chose qui était flou. Je suis une idée qui s'allume. Qui suis-je ?

illumination

Devinette 4

Je suis un adjectif. Je décris quelque chose qui brille ou éclaire.

Je peux parler d'un objet... mais aussi d'une idée très intelligente !

Qui suis-je ?

lumineux



Dépassement :

Pour chaque série, trouvez d'autres mots en français qui sont dérivés de la racine latine.

Réalisez une recherche numérique sur l'origine du nom de l'Océan Pacifique.

- *Comment allez-vous vous y prendre ? Quel moteur de recherche allez-vous utiliser ? Comment allez-vous reconnaître un site fiable ?*
- *Si vous comparez les réponses de trois sources différentes (dont une encyclopédie), sont-elles les mêmes ?*
- *Qu'avez-vous appris ? Pouvez-vous situer cet Océan sur une carte ?*



Formation géographique

Le premier Européen à y avoir navigué fut le Portugais Magellan en novembre 1520 qui le baptisa « Pacifique » à cause du temps calme qu'il rencontra pendant sa traversée de la Terre de Feu jusqu'aux îles Mariannes et de là aux futures Philippines, traversée de trois mois et vingt jours.

(source : Wikipédia)





3/ La dérivation : comment les mots latins ont évolué pour arriver jusqu'à nous ?

De très nombreux mots de la langue française proviennent du latin qui était la langue parlée dans l'Empire romain.

Avec le temps, ces mots latins ont changé et évolué pour donner notamment nos mots en français (il existe d'autres langues issues du latin - on parle de langues romanes - comme l'italien, l'espagnol, le romain...).

Ex :

- *pax* → paix, pacifique, pacifiste...
- *cor, cordis* → cœur, courage, encourager...

La dérivation est donc le procédé pour former un mot nouveau à partir d'un mot existant.

Comment les mots français se sont-ils construits à partir du latin ?

Une racine latine, c'est un petit morceau de mot, qui porte un sens de base.

En français, on a formé des mots issus du latin à partir de deux moyens principaux :

• **préfixe** (dé..., im..., re...) + **racine du mot latin** :

Du verbe latin *scribere*

- *décrire* (de- + *scribere*) : écrire vers l'extérieur → raconter, représenter
- *inscrire* (in- + *scribere*) : écrire dedans
- *prescrire* (pre- + *scribere*) : écrire avant → ordonner
- *conscrire* (con- + *scribere*) : écrire avec → enrôler

Du verbe latin *venire*

- *prévenir* (pre- + *venir*) : venir avant → avertir
- *intervenir* (inter- + *venir*) : venir entre
- *advenir* (ad- + *venir*) : venir vers → arriver
- *provenir* (pro- + *venir*) : venir de

Le préfixe modifie-t-il la classe grammaticale du mot ? Que fait le préfixe sur le sens du mot ?

Un préfixe se place avant le mot pour en modifier le sens sans changer sa classe grammaticale.

• **racine du mot latin + suffixe** (-able, -tion, -eux...) :

Du latin *natura, ae* : *la naissance, la force qui fait naître, le monde naturel*

- naturel (pour indiquer un adjectif)
- naturaliste (pour indiquer un nom)
- naturaliser (pour indiquer un verbe)

Le suffixe modifie-t-il la classe grammaticale du mot ? Qu'apporte le suffixe sur le sens du mot ?

Un suffixe se place en fin de mot et permet ainsi d'identifier sa classe (adjectif, nom, adverbe, verbe...).



LIRE- ÉCOUTER

Quand tu écoutes ou lis un texte, tu as besoin de...

Comprendre le sens des mots inconnus

Quand tu rencontres un mot inconnu, les préfixes et suffixes t'aident à deviner le sens, même si tu ne connais pas le mot entier.

Ex. :

- **im**-possible → le préfixe im- signifie « pas », donc pas possible.
- **re**-lire → re- signifie « de nouveau », donc « lire encore ».
- chant-**eur** → le suffixe -eur indique une personne qui fait l'action → « celui qui chante ».

Parfois, connaître le sens d'un mot t'aide à comprendre le sens des mots de la même famille.

Ex. :

- *courage - encourager - décourager*
- *terre - terrain - terrestre - enterrer*

Identifier de quoi le texte parle et ce qu'il en dit (classes grammaticales)

Savoir décomposer un mot en **préfixe + radical + suffixe** permet de comprendre la classe grammaticale à laquelle on a affaire et le sens apporté par le préfixe sur ce mot.

- in-/im-/ir-/dé-/dés- : négation
- re- : répétition
- sous-/sub-/inter- : position
- pré-/post- : temps
- hyper//super- : intensité
- pro-/auto-/anti- : nature de la relation
- ...

Un adjectif en -able est un adjectif formé en ajoutant le suffixe -able à un verbe ou à un radical. Il signifie « qui peut être... », « qui mérite d'être... », « qui est... ».

- lavable : qui peut être lavé
- portable : qui peut être porté
- adorable : qui mérite d'être adoré

ÉCRIRE - PARLER

Quand tu écris ou parles, tu vas devoir...

Structurer ton texte/ton discours

La maîtrise de la construction des phrases et de leur enchaînement (relations qu'elles entretiennent) sert à construire des textes cohérents.

Enrichir son texte

Un vocabulaire riche permet de choisir le mot juste, d'apporter des nuances, de la créativité...

Pour varier le vocabulaire, tu peux partir d'un verbe et chercher tous les mots qui s'y rapportent, ou t'appuyer sur les mots issus de la même famille.

Ex. : paix, paisible, apaiser, pacifier, apaisement...

Maîtrise orthographique

Connaître les préfixes et les suffixes t'aident aussi à orthographier les mots.

Ex. : ir-réel, com-paraitre, im-mobile... / louable, souhaitable, variable.../chanceux, heureux, soucieux.../négation, relation, administration...



4/ Recherche de mots dérivés (travail en autonomie)

À partir d'une liste de mots donnés (mots qui sont en lien avec un texte travaillé en parallèle), l'élève complète un arbre à mots ou une fiche.

Pour les mots importants du texte, l'élève réalise un double codage : il écrit le sens du mot et le dessine (dans l'espace dédié).

Pour réaliser ce travail en autonomie, il dispose d'outils. Par exemple :

- liste des préfixes et de leur signification ;
- dictionnaires (papier et numériques) ;
- fiches-outils construites préalablement ;
- ...



5/ Un mot mais des sens différents (sens propre et sens figuré)

Qu'est-ce que le sens propre et le sens figuré ?

Tâche d'écoute : à partir d'extraits de textes courts ou de phrases lues à voix haute par l'enseignant, les élèves identifient les extraits/les phrases dans lequel(le)s le mot renvoie directement à un objet concret du monde (accès direct) et dans lequel(le)s il renvoie à un concept abstrait.

L'objectif est d'amener l'élève à observer comment le mot « lumière » change de fonction : il passe d'un objet que l'on peut identifier physiquement à une image qui sert à décrire une qualité.

Ex. : Voici trois phrases qui utilisent le mot *lumière*

- Phrase A : « Sarah allume la **lumière** car il fait noir dans la pièce ».
- Phrase B : « Cet expert a exposé son point de vue de manière **lumineuse** ».
- Phrase C : « Pierre est une véritable **lumière** dans sa classe, il comprend tout instantanément ».

Comment expliquer ce glissement de sens ? Deux exemples de questions à destination des élèves :

1. *Dessine chacune des phrases. Pour quelle phrase peux-tu dessiner l'objet "lumière" tout seul ? Dans quelles phrases le mot sert-il plutôt à expliquer une idée ou une qualité de la personne ?*
2. *Dans la phrase A, la "lumière" est un objet que l'on peut toucher ou allumer. Dans les phrases B et C, à quoi le mot "lumière" nous fait-il penser ? Est-ce qu'on parle encore d'une ampoule ou d'une qualité de l'esprit ?*

À retenir :

Le **sens propre** est le sens premier d'un mot, celui qui renvoie à la réalité concrète, au sens littéral, c'est-à-dire à ce que l'on peut voir, toucher ou constater.

Le **sens figuré** est un sens imagé, construit par comparaison ou analogie, qui permet d'exprimer une idée, une impression ou un sentiment en s'appuyant sur l'imagination.

Construire un texte imagé en jouant sur le sens propre et le sens figuré (polysémie des mots)

Orienter son écrit



Soit à partir d'un arbre à mots déjà construit préalablement, soit à partir d'autres mots proposés, dresser la liste du/des sens propre(s) et du/des sens figuré(s).

Construire le texte



Nous allons apprendre à rédiger une description littéraire (10 lignes) d'un personnage en utilisant

- le sens propre (descriptions réelles : yeux, taille, vêtements...)
- le sens figuré (images : métaphores, comparaisons, personnifications...)

Le but : enrichir la description, rendre le personnage vivant, expressif, marquant.

Ex. : Il possédait un cœur en or. Ses grands yeux bleus brillaient comme deux éclats de soleil. Quand il souriait, on aurait dit que le jour s'ouvrait, même les matins de pluie. Sa voix douce, souple comme un fil de velours, calmait sans effort les disputes entre amis. Et quand il marchait vite, on aurait dit une flèche impatiente qui fendait l'air.

Comment passer du sens propre au sens figuré ?

Ex. :

- Ses yeux brillaient (propre) → Ses yeux brillaient comme deux éclats de soleil... (figuré)
- Il a une voix douce (propre) → souple comme un fil de velours... (figuré)
- Elle marche vite (propre) → on aurait dit une flèche impatiente... (figuré)

Rédiger à partir d'un brouillon guidé :

étape 1 (2 à 3 lignes) : *décris physiquement le personnage en mélangeant des éléments réels (ce que tu peux voir, toucher, sentir...) et des images mentales (ce à quoi cela te fait penser).*

Ex. : Elle a des cheveux noirs (réel) comme la nuit...(la couleur noir me fait penser à la nuit)

étape 2 (2 à 3 lignes) : *décris ensuite son attitude, sa posture, son énergie. Fais appel à des sensations et utilise des comparaisons.*

Ex. : Il avance rapidement comme si le sol brûlait sous ses pieds...

étape 3 (2 à 3 lignes) : *décris enfin son caractère (comment se comporte-t-il avec les autres ? Quelles sont ses qualités/ses défauts ?). Comme pour l'étape précédente, utilise des images (à quoi/à qui peut-on le comparer ?)*

Ex. : Les voisins le décrivaient comme un vieux loup solitaire car il n'aimait pas parler aux gens. Et quand il vous adressait la parole, comme il était impatient, on avait l'impression qu'il allait vous sauter à la gorge.

Apprécier, agir/réagir, réviser sa production



À l'aide de la grille d'auto-évaluation, vérifie, révise et corrige ton texte.

CONTENU : je relis mon texte et je vérifie			Remarque enseignant
Mon texte respecte les consignes (thème, nombre de lignes...)			
Ma description contient au moins X éléments au sens propre			
Ma description contient au moins X éléments au sens figuré (déterminer, en fonction de ce qui est ou a été travaillé, l'usage de • X comparaison(s) • X métaphore(s) • X personnification(s)			
FORME : Je relis mon texte et je corrige (à détailler en fonction de la consigne et de ce qui a été travaillé)			
Les noms de mon texte sont correctement orthographiés			
Les adjectifs de mon texte sont correctement orthographiés et ils sont accordés avec le nom (ou le pronom) auquel il apporte une information			
Les verbes sont correctement orthographiés et ils s'accordent avec le support (Qui est-ce qui...? Qu'est-ce qui...?)			
...			

4.2. Pour travailler le sens du texte

Percevoir et comprendre la langue française comme un système

Ces propositions s'inscrivent dans une logique d'organisation systémique au service du sens du message reçu ou construit. Au lieu de décomposer les mots ou groupes de mots en « étiquettes », il s'agit de :

Mettre en relation la phrase avec le texte	Voici un énoncé : <i>Dans la forêt sombre, le vent sifflait entre les arbres tordus. Soudain, une branche craqua. Léa, effrayée, retint son souffle.</i> - Que se passe-t-il si on change l'ordre des phrases ? Par exemple si on indique « <i>Léa retint son souffle, effrayée. Soudain, une branche craqua.</i> » Le craquement de la branche devient secondaire. On a moins de suspense. - Que se passe-t-il si on remplace <i>forêt sombre</i> par <i>forêt luxuriante</i>? Le changement d'adjectif modifie-t-il le sens de la phrase ? Du texte ?
Montrer l'impact d'un segment sur le sens de la phrase et du texte	Voici deux phrases. Phrase 1 : <i>Paul a vu un homme avec des jumelles.</i> Phrase 2 : <i>Avec des jumelles, Paul a vu un homme.</i> - Quelle est la différence de sens entre ces deux phrases ? - Qui possède les jumelles dans chaque cas ? - Comment le déplacement du complément influence-t-il l'interprétation ? - Si vous supprimez maintenant un segment du texte, que se passe-t-il ? Que perd-on avec ce segment ? - o <i>Paul a vu un homme.</i> - o <i>Avec des jumelles, Paul a vu.</i> - À vous de jouer : au départ de la phrase <i>Le garçon prenait...</i>, ajoutez des compléments et observez ce que ces compléments ajoutent au sens de la phrase.
Déterminer à quel mot, groupe de mots ou zone de la phrase ou du texte est rapporté tel ou tel apport d'information pour comprendre sa portée et ainsi pouvoir l'accorder adéquatement	Voici un énoncé : <i>Les feuilles tombées des arbres jaunissaient lentement. Sous l'effet du vent, dispersées sur le sol humide, elles formaient un tapis coloré.</i> - Que désigne « tombées » ? - Pourquoi « jaunissaient » est-il au pluriel ? - À quel mot se rapporte « dispersées » et pourquoi est-il accordé de cette manière ? - Réécris la première phrase en changeant « les feuilles » par « la feuille ». Qu'observes-tu sur le sens de la phrase et l'accord des mots ? - Écris une courte description en veillant à y insérer des adjectifs et des participes passés. - Mettez-vous par deux, relisez votre description et vérifiez les accords.

Développer des compétences critiques et métaréflexives



Pour que l'élève puisse s'approprier ce système complexe, il est préférable de le placer, dès que le contexte s'y prête, dans une dynamique de réflexion où l'**explicitation** est au centre de l'attention plutôt que la capacité à réciter une règle.

Aborder l'histoire de la langue et de son orthographe semble indispensable pour soutenir l'élève dans son approche réflexive. Il est recommandé de **s'intéresser au « pourquoi » des formes autant qu'au « comment »** les écrire. Les rectifications orthographiques de 1990 sont enseignées dans ce sens (Moreau, M.-L., & Legros, G. (2018).

Ex. : À partir d'un corpus de mots contenant des lettres muettes, s'interroger sur l'origine du mot. Pourquoi la langue française contient-elle autant de mots dont on ne prononce pas toutes les lettres (banc, paix, temps, loup, coup...) ?

Pour favoriser ce travail métaréflexif, il est possible d'organiser les situations d'apprentissage sur un concept langagier en découpant l'apprentissage en différentes étapes.

En voici quelques exemples :

L'usage du passé composé et de l'imparfait dans un récit au passé



Observations



Objectif : l'élève découvre la règle par lui-même (valeur des temps).

Exemple d'activité :

Lire et comparer

Donner deux textes différents : un qui exploite l'usage du passé composé et l'autre celui de l'imparfait.

Hier après-midi, Zoé et Léo ont joué au football dans le parc. Ils ont marqué plusieurs buts et ont beaucoup ri. Après le match, ils ont acheté une glace et sont rentrés chez eux fatigués mais heureux.

Quand ils étaient enfants, Pierrot et Léo jouaient au football tous les week-ends. Ils couraient partout, riaient et inventaient des règles amusantes. Parfois, il faisait beau, parfois il pleuvait, mais ils s'amusaient toujours autant.

Questionner pour faire expliciter :

- En quoi les actions du premier texte sont-elles différentes de celles du second texte ?
- Que ressens-tu en lisant le premier texte ? Et en lisant le second ?
- Comment les temps utilisés (passé composé/imparfait) changent-ils ta façon de « percevoir » l'histoire ?
- À ton avis, pourquoi l'auteur a-t-il choisi d'utiliser le passé composé dans le premier texte et l'imparfait dans le second ?

Écrire

Raconte, en quelques lignes, un souvenir personnel en utilisant le passé composé et l'imparfait. Prends connaissance des questions pour guider ton écriture.



Orienter

- Quel évènement, quelle action vas-tu raconter ?
- Où et quand cela s'est-il passé ?
- Qui était présent ?
- Quelles ressources peux-tu utiliser pour conjuguer les verbes aux temps demandés ?



Construire

- Commence par décrire le cadre (où ? quand ?), l'ambiance.
- Raconte ensuite l'évènement qui s'est produit (qu'est-il arrivé ce jour-là ?)

2

Hypothèses et formulation de la règle



Objectif : développer une réflexion critique explicite

Nouveau corpus de textes courts avec classement. Les élèves complètent le tableau à partir de leur analyse.

	Temps utilisé
Les actions courtes, terminées	
Les descriptions	
Les actions répétitives/habituelles, longues	

Phrases à compléter

Exemples :

Hier, il _____ (pleuvoir) quand nous _____ (sortir) de la maison.

Pendant que je _____ (lire), ma sœur _____ (préparer) le dîner.

Sur base de vos observations et de votre rédaction, dans un texte au passé, quand utilise-t-on le passé composé et quand utilise-t-on l'imparfait ?

Formulons ensemble une règle :
.....
.....



Objectif : développer la révision, l'autocorrection et la capacité à argumenter sur la langue

Reprends ton texte sur ton souvenir et révise-le en t'appuyant sur la règle et les questions ci-dessous :



Apprécier, agir/réagir, réviser

- Surligne dans une couleur les verbes au passé composé et dans une autre couleur les verbes à l'imparfait.
 - Les verbes au passé composé évoquent-ils bien une action qui est terminée ?
 - Les verbes à l'imparfait décrivent-ils bien le contexte ?
- Je lis mon texte à un pair pour qu'il évalue en répondant à la question : le texte me permet-il de comprendre quand les choses se passent ?
- Je vérifie les terminaisons : les verbes sont-ils accordés correctement ?

Prolongements

- Utilisation d'indices spatiotemporels : ai-je utilisé des connecteurs/liens sémantiques pour guider mon lecteur (puis, avant, ensuite, ce jour-là...) ?
- Enrichissement du texte : ma description peut-elle être plus précise (grâce à des adjectifs, des compléments du nom...) ?

Les types de phrases : réfléchir à la manière dont on présente son message (écrit) / son discours (à l'oral)



Observations

Observe ces phrases. Quelle est l'intention de l'énonciateur ?

- *Zoé est arrivée.*
- *Zoé est-elle arrivée ? Quand Zoé arrivera-t-elle ?*
- *Viens, Zoé !*



Hypothèses et formulation de la règle en comparant les usages à l'écrit et à l'oral

Tu disposes de 3 types de phrases pour communiquer ton message :

1) Phrase déclarative : tu penses que ce que tu dis est vrai. Ce type de phrase se construit généralement par sujet-prédicat (avec un verbe conjugué le plus souvent à l'indicatif).

2) Phrase interrogative : tu te poses des questions sur ce que tu dis et tu demandes de l'aide à ceux qui t'entourent. La forme interrogative se construit, à l'écrit, de trois manières :

- inversion verbe-sujet, avec ou sans mot interrogatif (*Elsa est-elle arrivée ?*)
- utilisation de la tournure « Est-ce que... » (*Est-ce qu'Elsa est arrivée ?*)
- marquage uniquement par un point d'interrogation, avec ou sans mot interrogatif (*Elsa vient ?*)

3) Phrase injonctive : ce que tu souhaites ne s'est pas encore produit et tu veux que ton entourage le réalise (*Ferme la porte, s'il te plaît.*) La forme injonctive utilise :

- l'impératif, avec ou sans point d'exclamation
- le futur (*Vous ferez ce travail pour demain !*)
- le présent de l'indicatif (*Tu ranges maintenant !*)
- l'infinitif (*Prendre une feuille et la découper en deux.*)

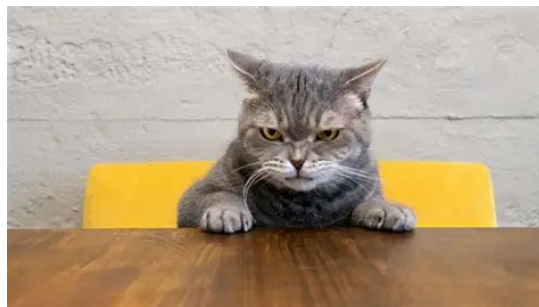
Si tu écris ces phrases ou si tu les dis oralement, le feras-tu de la même façon ?

À l'oral, on peut employer les mêmes procédés mais on utilisera davantage le marquage par le point d'interrogation (sans changer l'ordre des mots et en utilisant une intonation montante à la fin de la phrase) et la tournure « Est-ce que... » plutôt que l'inversion verbe-sujet.

3 Réinvestissement

À partir d'illustrations ou de photographies, écrire une phrase pour chaque type :

- Rédige un fait, un constat.
- Rédige une question que tu te poses.
- Rédige une injonction (un ordre ou une invitation).



L'élève pioche une carte « situation » et une carte « objectif de l'énonciateur » en lien avec les trois types de phrases (dire, questionner, ordonner ou inviter à) et énonce oralement quelque chose en veillant à construire une phrase correcte tout en mobilisant la juste intonation.

Ex. :

Situation : Tu perds ton sac dans le bus.

Objectif de l'énonciateur : Questionner.

Prise de parole : Avez-vous vu mon sac ?

Pour soutenir la démarche de l'élève, on peut lui proposer ce type de cartes :



Orienter

Très efficace pour aider les élèves à identifier d'abord l'intention, puis la phrase.

- Que se passe-t-il ? (situation de départ)
- Que veux-tu faire ? (dire / demander / ordonner)
- Quelle forme de phrase faut-il utiliser ?



Apprécier, agir/réagir, réviser

- Ai-je bien respecté l'intention demandée ?
- Ai-je utilisé la bonne terminaison du verbe ?
- Le verbe est-il correctement accordé avec son support ?
- A l'oral, ai-je utilisé la bonne intonation ?
- ...



Construire

Construis une phrase

- déclarative : sujet-prédicat-point final.
- interrogative :
 - (mot interrogatif)-verbe-sujet +point d'interrogation
 - Est-ce que...-sujet-verbe +point d'interrogation
 - sujet-prédicat + point d'interrogation
- injonction :
 - verbe à l'impératif (+ point d'exclamation)
 - sujet-prédicat (verbe au futur)
 - sujet-prédicat (verbe à l'indicatif présent) + point d'exclamation
 - sujet à l'infinitif

4.3. Pour réviser son texte (fond) et le corriger (forme)



Les élèves gagnent à se concentrer sur la révision et la correction d'une composante de la langue à la fois, pour éviter qu'ils ne se découragent et se retrouvent en surcharge cognitive (Hamel, 2005).

Pour réviser le **fond**, il peut être intéressant d'utiliser l'oral. Montrer aux élèves que la lecture à voix haute permet parfois d'identifier des problèmes de cohérence qu'il est difficile de voir quand on écrit. Faire relire également sa copie par un pair aide à détecter ces incohérences (Erik Fallardeau, 2024).

La correction de la **forme** n'intervient qu'à partir du moment où la révision du contenu a été menée et que le texte définitif est prêt. Si l'on veut que nos élèves réalisent des brouillons, il importe de donner leur juste place à ces écrits de travail.



- Corriger systématiquement toutes les erreurs surcharge l'enseignant et l'élève et est inefficace pour l'apprentissage.
- La correction doit être sélective, pensée en fonction des objectifs et du moment (Saro, 2019).

Réviser et corriger un texte en trois étapes

Pour aider les élèves à améliorer leur texte, créer des **groupes hétérogènes** et baliser le travail de collaboration (cf. outil du secteur *Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre*).

Se focaliser d'abord sur le contenu pour évaluer la pertinence et l'intelligibilité du texte. Donner tous les éléments qui vont faire l'objet d'une relecture attentive du texte de chacun :

- L'intention du texte et les caractéristiques du genre sont-elles respectées ?
- Le sujet du texte : le texte parle-t-il bien d'éléments issus du texte-source ?
- L'organisation du texte : le texte respecte-t-il la structure demandée ? Est-il découpé en paragraphes ? Utilise-t-il des mots pour aider le lecteur à suivre la chronologie de l'histoire ? ...
- La construction du récit dans des phrases : chaque phrase énonce-t-elle une description ou une action ? Le lecteur sait-il de quoi/de qui la phrase parle et ce qu'on en dit ? Chaque phrase démarre-t-elle par une majuscule et se finit-elle par un signe de ponctuation ? ...
- Les mots du récit : le lecteur a-t-il suffisamment d'informations pour se représenter ce dont on parle dans sa tête ? Le texte n'a-t-il pas trop de répétitions ? ...
- ...



L'enseignant peut s'aider des caractéristiques du genre pour créer des questions ou des grilles d'observation à donner aux élèves (Cf. Outils d'évaluation du secteur).

Demander aux groupes d'observer et d'analyser en premier lieu tous les **aspects macro textuels (le contenu et son organisation) pour ne pas perdre d'énergie à réviser des aspects orthographiques** puisqu'il est possible que des phrases soient changées, supprimées...
Les groupes commencent donc par relire la production écrite et suivent la démarche de relecture en trois étapes.

Méthode

La **démarche de relecture en trois étapes** propose aux élèves de segmenter leur relecture en accordant une attention particulière

- d'abord au texte (respect du genre - énonciation - sujet et développement) ;
- puis aux phrases (enchaînement - construction) ;
- enfin aux mots (choix des mots - orthographe et accords).



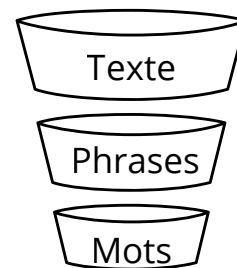
Astuce : en dernière relecture, pour vérifier l'orthographe et la syntaxe, proposer aux élèves de commencer par la fin du texte pour isoler chaque phrase séparément et avoir une vision plus nette de la ponctuation et de la majuscule à placer. Cette méthode permet de se détacher du sens du texte et de se focaliser sur le sens d'une phrase à la fois, sur les accords entre ses éléments.



Une fiche complémentaire sur la rédaction de commentaires à destination d'un pair est téléchargeable sur notre site [Commenter les textes de ses pairs](#)

Document élève

Démarche de relecture en trois étapes



Relecture 1 – Le texte (le contenu)

Je focalise ma lecture sur les consignes et le sujet du texte

- La consigne a été complètement comprise et donc respectée.
- Chaque élément important du sujet de rédaction a été traité.
- Chaque élément développé dans le texte est lié au sujet de rédaction.
- Le texte respecte les caractéristiques du genre.
- Les critères de présentation visuelle du texte sont respectés.

Je regarde ensuite l'organisation du texte

- Le texte est correctement structuré (en fonction du genre : titre, intertitre, paragraphes...).
- Les idées s'enchainent et sont cohérentes (suite logique, chronologique...).

Relecture 2 – La phrase (le contenu puis la forme)

J'observe la richesse et la cohésion des phrases

- Les phrases s'enchainent entre elles de manière logique/chronologique ; elles sont liées par le sens.
- Les termes de reprise de l'information (pronoms, synonymes, répétitions...) sont variés et corrects (ils font référence à la bonne information).

J'observe la construction des phrases

- Les phrases sont correctement construites : il y a un groupe sujet (ce dont on parle) et un groupe prédicat (ce qu'on dit du sujet).
- La ponctuation utilisée est adéquate : usage des majuscules (en début de phrase et pour les noms propres), usage du point final, usage de la virgule...
- Les pronoms qui reprennent une information sont choisis à bon escient : usage des anaphores.

Relecture 3 – Le mot (le contenu puis la forme)

J'observe le choix des mots

- Les mots choisis sont adaptés au contexte (mots en lien avec le genre, la thématique, le cadre spatiotemporel, le personnage...).
- Le mot existe.

J'observe l'orthographe d'usage

- Le mot est correctement orthographié.
- L'homophone est correct (ce-se /c'est-s'est/ à-a...).
- ...

J'observe les accords (la forme)

Règle générale : l'apport s'accorde au support

- Le verbe s'accorde en personne et en nombre (parfois en genre) avec son support.
- L'adjectif et le déterminant s'accordent en genre et en nombre avec leur support.
- Le participe passé seul ou avec "être" s'accorde en genre et en nombre avec son support.
Ex. : Fatigués, ils sont partis.

Règle d'accord du participe passé : avoir + participe passé + support

- Le participe passé avec "avoir" est invariable quand son support est placé derrière lui.
Ex. : Elle a sorti sa lampe.

Apprendre à s'autocorriger et/ou à corriger la copie d'un pair

Les étapes de correction du texte pourraient faire l'objet d'un pense-bête que l'élève mobiliserait avant de rendre sa copie.



Syntaxe et ponctuation

Je vérifie :

- Chaque phrase a-t-elle un sujet et un prédicat (on parle de quelque chose et on en dit quelque chose) ? Si ma phrase n'est pas complète, que puis-je dire à propos du sujet ?
- Les limites de la phrase sont-elles bien ponctuées ? Ai-je bien mis une virgule à la fin du groupe qui précède le sujet ?
- Si ma phrase comporte plusieurs verbes, ai-je bien séparé par une virgule tous les éléments juxtaposés ou coordonnés (sauf par **et**, **ou**, **ni**) ?



Accords

Je vérifie

- où se trouve le noyau du GN (noyau = support) et ce qu'on en dit (apport).
Les mots qui apportent de l'information au noyau (adjectifs, déterminants) sont-ils bien accordés avec le nom noyau ?
- si l'attribut du sujet (derrière un verbe d'état : être, paraître, sembler, devenir...) reçoit le genre (fém ou masc) et le nombre (sg ou plur) du nom ou du pronom qu'il décrit.
- où se trouve le noyau du GN ou le pronom remplissant la fonction de sujet (Qui est-ce qui...? Qu'est-ce qui...?). Le verbe est-il bien accordé avec ce noyau ou ce pronom ?
- l'accord des participes passés avec « être » ?
- si les participes passés avec « avoir » nécessitent un accord ?



Orthographe lexicale

- Y a-t-il des mots que j'ai écrits « à l'oreille » sans être sûr de leur orthographe ? Y a-t-il des mots que j'écris pour la première fois et que je n'ai pas encore cherchés au dictionnaire ?
- Quels mots possèdent un « e » muet que j'aurais omis d'écrire ? Inversement, ai-je ajouté un « e » muet à des mots qui n'en prennent pas ?
- Quels mots possèdent des consonnes doubles (lesquelles) ?



Homophones

- Quels mots sont des homophones courants (on/ont- a/à - ce/se...) ? Qu'expriment-ils : un verbe, un pronom, un connecteur... ?
- Comment puis-je m'aider de la roue des homophones (Cf. page 56) ?



Apprendre à réviser son texte et à le corriger à l'aide de l'IA

Objectif : développer l'esprit d'analyse avec un outil d'IA pour corriger son texte.

Individuellement ou en sous-groupes,

- **écriture et mise en questionnement de l'orthographe lexicale** : l'élève produit un court texte personnel et souligne les mots ou les expressions pour lequel(le)s il a un doute.
- **questionnement sur la syntaxe** : même démarche mais à partir des chaînes d'accord (nom-adjectif, groupe sujet-groupe prédicat...), usage de la ponctuation...

Avec l'aide d'un outil d'intelligence artificielle,

- apprentissage de l'utilisation d'une IA comme un **assistant d'écriture** et non comme un outil de correction automatique passive.

Tâche : l'élève soumet son texte personnel et compare sa version avec celle proposée par l'IA. Il identifie les erreurs sur sa copie à l'aide de couleurs.

Cette étape fait l'objet d'un apprentissage préalable explicite sur la rédaction d'une requête qui peut passer d'abord par l'utilisation d'un modèle (cf. page suivante).

Ex. de démarche :

- Découverte d'un prompt (requête à l'IA)
- Découverte et analyse de la méthode R.E.C.O.
- Exercice guidé : transformer une consigne en prompt
- Test de la méthode avec un outil d'IA
- Réflexion : les élèves expliquent ce qui a fonctionné ou non.
 - *Mon prompt était-il clair ?*
 - *Est-ce que l'IA a compris ?*
 - *Que dois-je ajouter la prochaine fois ?*

Individuellement ou en sous-groupes,

- **justification** : l'élève justifie les corrections en s'aidant des ressources travaillées en classe et/ou avec l'aide d'un pair.
- **confrontation** : il soumet son texte et ses justifications à un autre élève pour une relecture croisée.

Temps collectif pour synthétiser la démarche :

- *Qu'avez-vous appris aujourd'hui ?*
- *Quelle a été l'erreur la plus récurrente dans votre texte ?*
- *Comment ferez-vous la prochaine fois pour l'éviter ?*

Réaliser un prompt avec la méthode R.E.C.O.

L'IA comme copilote et pas comme pilote



C'est quoi la méthode R.E.C.O. ?

R.E.C.O., c'est une méthode simple pour donner des instructions claires à l'Intelligence Artificielle (IA). Imagine que tu donnes une mission à un super-héros : il faut lui dire exactement qui il est, ce qu'il doit regarder, ce qu'il doit faire et ce que tu attends de lui !

Rôle : qui est l'IA ?

C'est comme donner un métier à l'IA. Est-ce un professeur, un traducteur, un correcteur, un poète... ?

Exemple : *Tu es un correcteur d'orthographe.*

Entrée : le texte à corriger

C'est le texte, la question ou le problème que tu donnes à l'IA pour qu'elle travaille dessus.

Exemple : *Voici mon texte : Hier je suis aller au parck avec mes copins.*

Consigne : ce que l'IA doit faire

C'est l'action que tu demandes à l'IA de réaliser. Que doit-elle faire avec le texte ? Le corriger, le traduire, le résumer, l'analyser... ?

Exemple : *Repère uniquement les mots mal orthographiés et donne la bonne orthographe sans justifications.*

Objectif : la forme de la réponse

C'est la forme de réponse que tu attends. Sous forme de texte, de liste, de tableau, de poème... ?

Exemple : *Réponds sous forme de tableau.*

Un prompt R.E.C.O. complet :

R : Tu es un correcteur d'orthographe. **E** : Voici mon texte : Hier je suis aller au parck avec mes copins. **C** : Repère uniquement les mots mal orthographiés et donne la bonne orthographe. **O** : Réponds sous forme de tableau.

Apprendre à se relire grâce à des dispositifs de questionnement sur la langue

La dictée 0 faute

Dictée d'un texte court qui aborde les notions que l'enseignant veut travailler. Il s'agit d'une activité **principalement orale**. L'objectif est de susciter le doute.

Après chaque phrase, un temps de réflexion est laissé aux élèves. Ils peuvent alors poser toutes les questions qu'ils veulent sur l'orthographe des mots dont ils doutent.

- *Sur quel mot hésites-tu ?*
- *Quel est le sujet de la phrase ? De quoi/de qui parle-t-on (support) ?*
- *Si c'est un pronom, à quel mot se réfère-t-il ?*
- ...

L'enseignant a pour mission de préciser les doutes des élèves et de faire en sorte que ce soit les élèves qui trouvent la réponse.

La phrase dictée du jour

Dispositif qui s'adresse à toute la classe en même temps. Cela permet d'en faire régulièrement car il **prend peu de temps** (Brissaud, 2015).

Une seule phrase est dictée (parfois deux quand on veut travailler sur la reprise pronominale). Les élèves rédigent la phrase et la vérifient. Toutes les graphies produites par les élèves sont ensuite proposées au tableau. Une discussion s'ensuit pour identifier la graphie correcte. Que la graphie soit gardée ou éliminée, l'élève doit toujours justifier son choix.

Les graphies erronées sont effacées du tableau.

La phrase correcte est inscrite dans le cahier de l'élève à la suite de sa première rédaction.

La phrase dictée-donnée

Dispositif qui commence par une dictée du jour, dont la correction montre une erreur récurrente de la part des élèves. L'enseignant choisit une autre phrase adaptée et la dicte à toute la classe.

Les élèves écrivent la phrase dictée, la relisent pour la vérifier.

La phrase correctement orthographiée est ensuite donnée aux élèves. Les mots qui devront être justifiés sont soulignés.

Les élèves comparent leur version à la phrase donnée et justifient la réponse.

Les justifications sont exposées et une synthèse collective est construite.

Postures de l'enseignant :

- Rester neutre pour ne pas manifester des signes d'approbation ou de désapprobation ;
- Reformuler les propos de l'élève pour s'assurer que tous les élèves comprennent ;
- Faire expliciter la question ou le commentaire de l'élève ;
- Questionner les élèves de manière à ce qu'ils justifient leurs réponses en utilisant un raisonnement grammatical ;
- Laisser du temps aux élèves pour réfléchir avant de répondre ;
- Demander un jugement sur le résultat de la manipulation : "Est-ce que ça se dit ?" ;
- Récapituler/ reformuler l'étape de la discussion ;
- Valider le résultat et le faire noter.

(Chartrand, S. 2016)

La dictée négociée

Dictée d'un texte court qui aborde les notions que l'enseignant veut travailler. Chaque élève rédige son texte sous la dictée de l'enseignant puis confronte sa copie avec l'aide d'un pair.

Objectifs :

Le dispositif permet à l'élève de :

- focaliser son attention sur le code ;
- se relire efficacement ;
- verbaliser ses choix orthographiques ;
- confronter ses connaissances à celles de ses pairs ;
- identifier ses besoins orthographiques ;
- automatiser ses procédures de révision orthographique.

Modalités pratiques :

Une dictée négociée peut être réalisée sur une période de 50 minutes découpée en différentes parties :

- 1) La dictée individuelle (environ 50 mots) (10 minutes)
- 2) La discussion métagraphique en sous-groupes (15 minutes)
- 3) La discussion guidée en groupe-classe (20 minutes).

Plus l'activité se répètera, plus elle sera productive. Une fréquence de 2 dictées négociées par mois est conseillée (Fiche *Dictée négociée*, Henallux-UNamur, e-classe, 2023).

Déroulement :

1. L'enseignant présente l'activité et ses objectifs.

Ex. : *Je vais vous dicter un texte. Chacun va l'écrire sur sa feuille. Ensuite, en sous-groupes, vous allez échanger sur les mots dont l'orthographe vous pose question. Vous pourrez vous servir de tous les outils que vous voulez. L'objectif est de me remettre une seule copie négociée, c'est-à-dire qui sera acceptée par l'ensemble des membres du sous-groupe. Le nombre d'erreurs commises n'a pas d'importance. L'important est que chacun soit d'accord avec l'orthographe proposée par le groupe.*

2. Il rappelle les règles de la coopération ou prend un temps préalable pour les définir avec les élèves.
3. L'enseignant dicte le texte deux fois : une première fois sans la ponctuation, une deuxième fois avec la ponctuation. Il adapte son rythme à celui des élèves et redit autant de fois que nécessaire.
4. L'enseignant relit une dernière fois l'intégralité du texte avec la ponctuation.
5. Chaque élève identifie les mots sur lesquels il a un doute.
6. Les élèves se regroupent ensuite et discutent pour négocier un texte commun en veillant à laisser visibles les corrections. Un secrétaire est désigné pour remettre la version finale annotée. Pendant ce travail, l'enseignant circule dans les groupes pour écouter les justifications et observer la manière dont les élèves fonctionnent.



Une grille d'observation peut être préparée à l'avance par l'enseignant pour garder trace et ajuster (Cf. exemples sur le site du Français du SeGEC)

7. L'enseignant relève les copies des différents groupes pour réaliser un texte-synthèse à la maison. Ce texte reprend les éléments divergents. Il permet de diagnostiquer les difficultés récurrentes pour adapter l'apprentissage.
8. Discussion guidée en groupe classe : à partir de ce texte-synthèse, l'enseignant mène un enseignement explicite sur les savoirs langagiers problématiques ciblés.
9. Cette discussion peut mener à la construction d'une fiche-outil que l'élève pourra réexploiter lors des tâches d'écriture ultérieures (stratégies de relecture : correction du texte).

Ex. : Les stratégies de relecture

J'observe, j'enquête



Indice n°1 : les mots inconnus

J'utilise les outils quand je ne connais pas un mot

Indice n°2 : les accords

De quoi/de qui parle la phrase ? Qu'en dit-on ? Le verbe support est-il accordé ?

De quoi/de qui on parle ? Qu'en dit-on ? Les adjectifs support sont-ils accordés ?

...

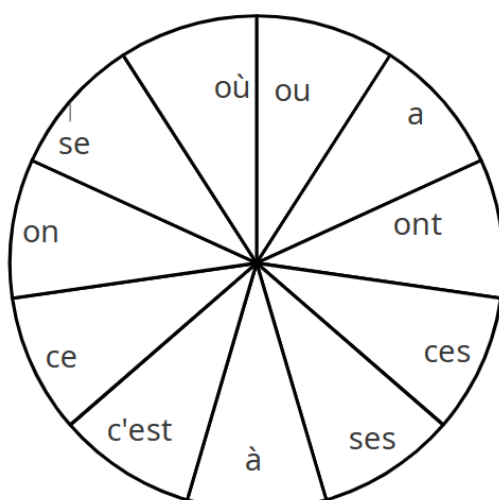
Indice n°3 : des mots avec le même son mais pas le même sens

La langue française est remplie d'homophones (se/ce, c'est/ces/ses/s'est...).

J'utilise la méthode apprise en classe pour éviter les pièges.

J'utilise la roue des homophones en fonction du contexte (roue réalisée avec un classement par "famille")

Roue des homophones



La dictée sans erreur

L'enseignant dicte un court texte. L'élève note sa version au recto d'une feuille sur laquelle, au verso, il dispose du texte lu et correctement écrit. Au moment de sa relecture, il peut consulter le texte autant de fois que nécessaire, à charge pour lui de souligner ce qu'il a vérifié. Son objectif est aussi de susciter le doute et de justifier ses erreurs.

Bibliographie

Textes officiels

Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel Français Langues Anciennes*.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2024). *Discours grammatical. Guide d'accompagnement pour le référentiel de français et des langues anciennes*.

Ressources scientifiques

Bourguignon, C., Delahaye, P., & Vicher, A. (2005). *L'évaluation de la compétence en langue : un objectif commun pour des publics différents*. ÉLA. Études de linguistique appliquée, (140), 459-474.

Brissaud, C., & Mortamet, C. (Dirs.). (2015). *La dictée, une pratique sociale emblématique* (Numéro thématique). Glottopol, 26.

Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). *Vocabulaire et compréhension de textes: si nous ne laissons à la charge de l'élève que celle qui lui revient ?*. Spirale-Revue de recherches en éducation, 55(55), 119-136.

Cellier, M. (2011). *Le vocabulaire et son enseignement*. éducol.

Chartrand, S. (2016). *Mieux enseigner la grammaire. Pistes didactiques et activités pour la classe*. ERPI.

Florin, A. (2010). *Le développement du lexique et l'aide aux apprentissages*. Enfances & Psy, n°47.

Mazars, M., Simoës-Perlant, A. & Lemerrier, C. (2022). *Effets des buts d'apprentissage sur l'acquisition du vocabulaire chez les enfants à l'école élémentaire*. Revue des sciences de l'éducation.

Moreau, M.-L., & Legros, G. (2018). *Orthographe: qui a peur de la réforme? Réflexions sur la langue française*. Fédération Wallonie-Bruxelles.

Sauvageau, C. (2025). *Favoriser l'apprentissage du vocabulaire oral : l'apport des discussions réflexives*. Didactique, 6(2).

Saro, J. (2019). *La correction collective comme un mode d'amélioration des apprentissages*. HAL Open Science. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02138743/document>, consulté le 11 février 2025.

Van Raemdonck, D. (2025). *Ma petite grammaire*. ULB.