

# 1 À quoi sert le vocabulaire ? (p. 269)

## Les objectifs

- Sensibiliser les élèves à l'importance du choix des mots selon le contexte.
- Rendre familier le recours au dictionnaire.

## Repères théoriques

### La précision du mot

Choisir le mot le plus approprié, préciser et enrichir son expression, distinguer les nuances de sens, telles sont les principales directions de travail en vocabulaire au cycle 3.

Au-delà des apports lexicaux, le travail sur le vocabulaire conduit vers un enrichissement syntaxique, métaphorique et esthétique qui valorise la production d'écrit.

Le dictionnaire, bien choisi et adapté aux compétences des élèves, est l'outil indispensable pour progresser en vocabulaire, mais aussi en lecture et en écriture ;

### Les niveaux de langue

Après avoir insisté, en CE2, sur le lien entre le choix du vocabulaire et la clarté (la beauté) de l'expression personnelle, on montre en CM1 et CM2 qu'il faut choisir les mots en fonction de son interlocuteur. Prendre part à un dialogue, intervenir à bon escient, en tenant compte de la situation et des interlocuteurs, cela fait partie des compétences sociales et civiques explicitées dans le Socle commun et mentionnées dans les programmes de 2008.

De plus, au CM2, l'élève peut commencer à construire une approche plus réflexive de la langue. Il perçoit que les mots ont une histoire, une formation, il comprend que selon le contexte, le sens des mots varie. L'élève emploie une langue vivante et non des mots figés.

### Comment favoriser l'enrichissement du vocabulaire<sup>1</sup> ?

La contextualisation des situations pédagogiques favorise la mémorisation des apprentissages et l'intérêt des élèves. On peut contextualiser les apprentissages en liant la situation pédagogique aux manifestations sociales ou culturelles célébrées et médiatisées : ainsi « la Semaine de la presse et des médias dans l'école », « le Printemps des poètes », « la Semaine du développement durable », « la Semaine du goût », « la Semaine de la langue française » « la Semaine de la solidarité internationale » etc., peuvent servir de thématiques sociales et culturelles contextualisant les apprentissages.

Démarche pédagogique proposée pour enrichir les pistes du manuel : à partir de chaque manifestation sociale ou culturelle, on peut travailler plusieurs notions liées à l'étude du vocabulaire (synonyme, mots techniques, sens propre et sens figuré etc.).

Exemples d'activités :

– concernant la Semaine de la presse et des médias dans l'école : voir l'unité 7 (Les synonymes) et l'unité 13 (Les mots techniques).

## Commentaires et démarche<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Voir aussi *Rapport de mission sur l'acquisition du vocabulaire à l'école élémentaire*, Alain Bentolila, 23 février 2007, <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/074000221/index.shtml>

<sup>2</sup> Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

## ↳ J'observe

Il est nécessaire de consacrer du temps à la lecture et l'analyse du texte pour dégager les sentiments éprouvés par Poil de Carotte : faire relever les expressions qui les traduisent (*fesses collées, talons plantés, etc.*).

Les questions posées sollicitent des démarches qu'il convient de développer dans l'ensemble des activités de lecture ; la pédagogie de la compréhension implique une méthodologie claire et rigoureuse que les élèves construisent d'abord à l'école primaire :

- interroger l'histoire des mots (*renard/Renart*);
- s'interroger sur la construction des mots (*perchoir* → *percher, perche*) et la dérivation (préfixes, suffixes) ;
- choisir parmi des mots de sens voisins celui qui convient au contexte, à la situation, au type de texte (les synonymes, les niveaux de langue, sens propre et sens figuré).

Toutes ces entrées sont approfondies dans la progression des 15 unités du manuel.

## Pour aller plus loin

- Les exercices du manuel incitent les élèves à enrichir un texte (compétence à développer dans les productions d'écrits) et à recourir au dictionnaire pour vérifier le sens d'un mot. La recherche de définitions doit privilégier l'utilisation du dictionnaire papier. Pour autant, il ne faut pas négliger l'apport en termes de connaissances et de compétences de l'utilisation d'un dictionnaire numérique ou d'une recherche sur Internet, dans le cadre des compétences du B2i.
- En collectif et sous forme de jeu, le maître peut demander à plusieurs élèves de raconter une scène vécue dans l'école par les élèves de la classe. **La consigne** : raconter la même scène avec un niveau de langue familier, puis un niveau de langue plus soutenu. Ménager un temps de préparation par petits groupes de 5/6 élèves.
- En binôme : à partir d'un extrait de texte étudié (par exemple manuel p. 6, lignes 11-16), proposer (dans des enveloppes individuelles et de contenus différents) des expressions à substituer à deux ou trois passages (repérés ou non, selon le niveau et les besoins des élèves) de l'extrait (exemples pour l'extrait suggéré : *s'installe / se jette / s'allonge ; elle se tape sur le front / elle se cogne le ciboulot ; nouille / étourdie / idiote*). Confrontations et coopération sont incontournables pour parvenir à une proposition unique par binôme.
- Pour sensibiliser à l'intérêt d'un vocabulaire précis, mettre en œuvre une situation de communication classique : un élève doit décrire une figure géométrique simple afin que ses camarades puissent la reproduire ; seul l'usage des mots est autorisé. Pas de gestes, pas de dessin. Les résultats sont en général assez éloquents quant à la nécessité d'utiliser les mots justes...

**Corrigés de tous les exercices : voir fichier « Corrigés »**

## 2 Avec mon dictionnaire (p. 270)

### Les objectifs

- Trouver dans le dictionnaire le sens d'un mot dans un contexte précis.
- Utiliser le dictionnaire pour vérifier l'orthographe d'un mot.
- Utiliser les diverses ressources du dictionnaire.

### Repères théoriques

L'utilisation du dictionnaire, commencée dès le CE2, se poursuit tout au long du cycle 3. Le recours systématique au dictionnaire est encouragé pour : chercher le sens d'un mot nouveau ; préciser l'emploi d'un mot ; enrichir sa langue (synonyme, contraire) ; vérifier une hypothèse (nuance de sens, emploi spécifique, orthographe).

Le dictionnaire, bien choisi et bien adapté aux compétences de l'élève, est l'outil indispensable pour progresser en vocabulaire, mais aussi en lecture et en écriture.

Le mot est complexe, il a une histoire et une vie. Il a des sens différents selon les emplois et les situations. Les exemples illustrent les définitions. Certains sens sont peu usités, d'autres sont récents ou familiers : le dictionnaire décrit la langue.

L'article de dictionnaire répond à une organisation dans son architecture et dans sa présentation graphique.

### Commentaires et démarche<sup>3</sup>

#### ↳ J'observe

Cette séquence consacrée au dictionnaire vise à utiliser toutes les ressources offertes par celui-ci sur les différents plans : lexical, sémantique, grammatical. Les questions visent l'exploration des articles pour repérer leur organisation, identifier les différents codes graphiques utilisés et trouver leur signification.

#### Déroulement de la séquence

Les deux mots proposés (*grain* et *nuit*) appartiennent au lexique courant : avant de lire les deux articles du dictionnaire, on peut donc demander aux élèves de rechercher des expressions qui contiennent ces mots. On peut ensuite classer les propositions, par exemple en fonction du niveau de langue (*un grain de sel / mettre son grain de sel*, par exemple).

On peut ensuite lire les articles et répondre aux questions posées.

Naturellement, la recherche de ces mêmes mots dans d'autres dictionnaires (ceux habituellement utilisés dans la classe, mais aussi des dictionnaires plus élaborés, apportés par le maître) est de nature à ouvrir vers d'autres questionnements, du type : *y a-t-il une seule façon de définir un mot ?*

#### Pour aller plus loin

- En binôme : le maître peut proposer deux ou trois mots extraits de textes lus en classe (support possible : manuel, p.11, texte de Roald Dahl, *Matilda*, l. 3-5 : ravissant, ovale, madone). Pour les mots soulignés, un élève recherche des mots de la même

<sup>3</sup> Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

famille, l'autre l'origine. À l'issue de la recherche, chaque binôme rend compte de ses recherches à l'ensemble de la classe.

- En préambule de l'exercice à deux : avant d'essayer de rédiger un article, il pourrait être intéressant de proposer la reconstitution d'un article à partir de tous ses éléments fournis en désordre. La justification des hypothèses permettrait d'approfondir la compréhension de la logique rédactionnelle du dictionnaire.
- Jeu à deux : chacun recopie dans trois dictionnaires trois définitions courtes d'un mot (par exemple, la définition du mot *frayeur*) et propose à l'autre trois mots de sens voisins (par exemple : *frayeur, affolement, trouble*). L'autre élève doit identifier le mot qui correspond aux trois définitions. Inverser les rôles.
- Variante plus facile : c'est le maître qui propose les définitions et les mots, les élèves cherchent ensemble.

**Corrigés de tous les exercices : voir fichier « Corrigés »**

## 3 Les niveaux de langue (p. 271)

### L'objectif

- Adapter son langage, oral ou écrit, à la situation de communication et au destinataire.

### Repères théoriques

Au sens strict du terme, deux synonymes seraient sémantiquement équivalents, c'est-à-dire substituables sans modifier le sens de l'énoncé. Il existe même des dictionnaires de synonymes.

Pourtant, la pratique langagière montre rapidement que des mots différents peuvent désigner le même objet (le même référent) mais ne sont pas employés dans les mêmes situations de discours : *voiture, automobile, bagnole* et *tire*, par exemple, appartiennent respectivement à la langue courante, administrative, familière et argotique. Il en va de même pour les verbes *mourir, décéder, trépasser* (littéraire) et *clamecer*.

La norme du français dit « standard » ne fait que privilégier l'usage d'une région (Paris) et des milieux cultivés en général. Corollairement, les usages qui s'écartent de cette norme ont été dépréciés, voire décrétés fautifs. À cette conception rigide d'un « bon » usage de la langue s'oppose aujourd'hui celle, plus fonctionnelle, d'une norme qui varie en fonction des situations de communication ; un même locuteur ne s'exprime pas de la même manière dans une conversation avec un vieil ami et dans un discours officiel.

Outre la diversité des situations de communication, la langue reflète les clivages liés à la localisation géographique et à l'appartenance à une classe sociale, à un milieu culturel ou à une classe d'âge. Les niveaux de langue, (que l'on peut retenir pour schématiser : **familier, courant, soutenu**), s'observent dans :

- la syntaxe (phrases segmentées, inversions, négations incomplètes, par exemple, dans le registre familier) : *j'aime lire* (courant) / *j'aime à lire* (littéraire) ; *j'y vais* (courant) / *j'y ai dit de venir* (populaire) ;
- le lexique : *bouffer, boulotter, becqueter et grailler* sont des variantes familières, voire populaires, du terme courant *manger*.<sup>4</sup>
- la prononciation (voir chez Molière, la langue des valets ; exemple : *Dom Juan*, la scène des paysans, Acte II, scènes 1, 2 et 3)

La compréhension entre les locuteurs est fonction du registre / niveau de langue employé, ce registre pouvant faciliter la communication (lorsque les registres sont voisins) ou constituer un obstacle (lorsque les registres sont excessivement éloignés). Le choix du registre génère compréhension ou incompréhension, voire méprise.

### Commentaires et démarche<sup>5</sup>

#### ↪ J'observe

Lecture et découverte des textes :

- rechercher les transformations, les écarts dans la prononciation, le vocabulaire, la syntaxe ;
- retrouver les situations, les rapports entre les interlocuteurs.

Les trois textes qui racontent la même histoire permettent l'observation des variations lexicales à partir d'expressions à identifier collectivement.

<sup>4</sup> *Grammaire méthodique du français*, Riegel, Pellat, Rioul, P.U.F., 1994, p. 11

<sup>5</sup> Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

**Une démarche possible** consiste à présenter les textes au tableau / sur affiche avec des trous : les expressions manquantes sont mélangées dans une liste présentée à part. L'activité collective : compléter les textes en répartissant des étiquettes-mots en jaune de façon cohérente.

Les échanges et confrontations favorisent l'émergence de la notion de niveau (registre) de langue.

L'exercice 4 amènera à voir les niveaux de langue différents auxquels peuvent renvoyer des homonymes ou les sons différents d'un même mot.

### **Pour aller plus loin**

- La littérature de jeunesse offre de très nombreux exemples de niveaux de langue différents, dans les dialogues notamment. Le maître peut inviter les élèves à choisir en binôme un passage de cinq à six lignes pour le lire d'abord silencieusement, rechercher éventuellement le sens des mots difficiles dans le dictionnaire, puis le lire à haute voix à la classe. Support possible : manuel p. 8, l. 3-7 ; p. 9, l. 46-52.
- On peut agréablement et utilement se référer à un texte court, *Façons de parler* de Bernard Friot dans « Nouvelles histoires pressées », p. 43-45. Les niveaux de langue qui s'y opposent développent un comique de situation qui plaira beaucoup aux élèves.

**Corrigés de tous les exercices : voir fichier « Corrigés »**

## 4 Les différents sens d'un mot (p. 272)

### L'objectif

- Mettre en évidence la nature polysémique de la langue :
  - un mot peut avoir plusieurs sens distincts ;
  - un mot peut avoir plusieurs synonymes distincts.

### Repères théoriques

La polysémie a déjà été abordée au CM1. Il s'agit ici d'un approfondissement, en liaison avec l'utilisation précédente du dictionnaire (p. 270 du manuel élève) et l'étude des niveaux de langue (p. 271 du manuel élève).

Dans le vocabulaire courant, la monosémie représente plutôt l'exception : des mots comme *troc* ou *oursin*, qui ont un sens univoque, sont rares dans la langue.

**Au sens large, un mot est polysémique** s'il a plus d'une signification. Ainsi, le mot *opération* a plusieurs acceptions ; toutes ont des liens qui construisent en définitive un sens plus abstrait : *action d'un pouvoir, d'un organe qui produit un effet selon sa nature*<sup>6</sup>.

Parfois, le sens commun d'un mot s'est modifié et diversifié au cours des siècles et des emplois, au point de donner naissance à des homonymes. Ainsi, le mot *grève*, qui signifie à l'origine *une plage de graviers*, a conservé ce sens mais désigne aussi aujourd'hui, du fait de l'histoire de la place de Grève<sup>7</sup> face à l'Hôtel de Ville de Paris, *un arrêt collectif de travail*.

**Le dictionnaire distingue les différents sens** d'un mot soit en les organisant en différents articles (exemple : *grève* → *se promener, s'allonger sur la grève / se mettre en grève*), soit en les ordonnant au sein du même article, du sens courant et général au sens figuré, et en précisant leurs emplois (exemple : *opération* → *à l'école, on apprend les quatre opérations / Il a subi une opération / Le général se rend sur le théâtre des opérations*). Le contexte permet d'identifier le sens d'un mot et de rechercher, éventuellement, un synonyme.

### Commentaires et démarche<sup>8</sup>

#### ↳ J'observe

**Une démarche possible** pour favoriser le questionnement chez les élèves : le manuel étant fermé, afficher au tableau les textes 1 et 2 en laissant des trous à la place des mots en jaune. Ces mots sont par ailleurs disponibles dans une liste à part, que le maître peut donner immédiatement ou pas. En effet, les élèves peuvent aussi émettre des hypothèses pour compléter deux phrases comme *Monsieur Leblanc .....le train*. Et *Il s'assied à la terrasse d'un café et ..... une boisson* avec le même verbe. Cette recherche présente l'intérêt de donner à lire deux contextes différents tout en appelant le même mot.

On peut procéder de même avec les autres mots (*porte, marche, curieux, place*). Pour faciliter la recherche, il est conseillé par exemple de souligner / surligner (si l'on utilise un tableau

<sup>6</sup> Le Petit Robert.

<sup>7</sup> C'est sur la place de Grève, située au bord de la Seine, que venaient ceux qui, n'ayant pas de travail, attendaient un employeur et offraient leurs services pour être ouvrier journalier.

<sup>8</sup> Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

numérique interactif / TNI) de la même couleur les phrases ou expressions contenant les mêmes mots polysémiques.

On peut ensuite rechercher ces mots dans le dictionnaire et repérer les sens qu'ils ont dans les textes supports, pour constater qu'ils ont encore d'autres sens.

### **Pour aller plus loin**

- En binôme : les mots génériques, des verbes particulièrement (exemple : *prendre*), sont très riches en polysémie. Chercher d'autres mots qui possèdent de multiples sens et emplois (*marcher, donner, trouver, montrer, etc.*).
- En binôme : à partir de plusieurs définitions (que le maître fournit), trouver le mot générique auquel elles renvoient. Supports possibles : manuel, p. 32, *embouchure, traverser, arriver, trouver* (l. 4-5).
- Variante : faire recopier trois définitions d'un mot (donné par le maître) par les élèves. Deux binômes échangent ensuite leurs productions et doivent trouver le mot générique. Support possibles : les mêmes que précédemment, ou encore : manuel, p. 32, *débarquer, retourner, envoyer, partir, transporter, poursuivre* (l. 11-29).

**Corrigés de tous les exercices : voir fichier « Corrigés »**



## 5 Sens propre et sens figuré (p. 273)

### Les objectifs

- Savoir distinguer sens propre et sens figuré.
- Identifier l'utilisation d'un mot ou d'une expression au sens figuré.
- Utiliser des termes renvoyant à des notions abstraites.

### Repères théoriques

La **polysémie**, abordée dans la leçon précédente, s'exprime aussi par l'opposition entre sens propre et sens figuré.

Le **sens propre** d'un mot est son sens premier, qu'on appelle aussi le sens littéral, sans valeur stylistique particulière (exemples : *une montre en or – poser la main sur le cœur*).

Le **sens figuré** d'un mot est l'emploi de celui-ci dans un sens imagé et abstrait (exemples : *un garçon en or – avoir un cœur d'or, un cœur de pierre – le cœur de la ville – ouvrir son cœur – prendre ses jambes à son cou*). Traiter quelqu'un *d'âne*, c'est parler de façon figurée, puisqu'en français, l'âne est la figure (**métaphore**) de la sottise. Parler de quelqu'un en disant qu'il est un *aigle*, c'est aussi parler de façon figurée, avec une possible intention d'ironie, si l'on parle par **antiphrase**. On parle de *voile* pour désigner un bateau par **métonymie**, et l'on dira de quelqu'un qu'il *est parti*, par **euphémisme**, pour dire qu'il est mort. Le sens figuré permet donc d'exprimer des images, des figures de rhétorique, comme la **comparaison** ou la métaphore, en faisant appel à une ressemblance (exemple : *une pluie d'étoiles*). Au CM2, on ne parlera que **d'images** ; toutes ces expressions, renvoyant à des figures de rhétorique, ne sont pas dans les programmes de l'école élémentaire même si, bien évidemment, elles ne sont pas non plus à proscrire.

### Commentaires et démarche<sup>9</sup>

#### ↳ J'observe

Les élèves utilisent fréquemment des expressions imagées, au sens figuré. L'usage courant de mots pris au sens figuré est bien souvent inconscient : *brûler d'impatience, avoir une peur bleue, casser les oreilles, prendre la poudre d'escampette, dresser l'oreille, le ruisseau murmure, le vent gémit, une avalanche de catastrophes, etc...*

Une démarche possible consiste à partir des questions posées, et à inviter les élèves à remplacer dans la dernière phrase l'expression *il prend ses jambes à son cou* par une autre image exprimant le même sens : *prendre la poudre d'escampette, ne pas demander son reste, ne faire ni une, ni deux, tirer les cannes, mettre les bouts* ou encore *être blanc comme neige, avoir le sang glacé, claquer des dents, avoir les chocottes, avoir la pétoche, avoir la trouille, les avoir à zéro, serrer les fesses, se dégonfler, etc*. La question du niveau de langue, abordée dans la séquence 3, peut être évidemment mobilisée. On peut aussi proposer un ensemble d'expressions imagées dans lesquelles les élèves vont choisir les expressions qui correspondent au sentiment de peur.

<sup>9</sup> Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».

On peut encore comparer des expressions comme *il a toujours le cœur sur la main* (l. 1) et *poser la main sur le cœur*, pour faire mettre en évidence la différence de sens (figuré / propre) du mot *cœur*.

## Pour aller plus loin

- En binôme : à partir de deux ou trois mots fournis par le maître, les élèves construisent deux phrases pour chaque mot. Une phrase avec le sens propre, l'autre avec un sens figuré.  
Échanges entre binôme : les élèves indiquent pour chaque phrase si le mot est utilisé au sens propre ou figuré. L'usage du dictionnaire doit être encouragé. Supports possibles : *un mur, un sommet, noir, blanc, rouge, vert, jaune, la classe, le clou, le cœur, la tête, ...*
- Variante, plus facile : même activité de tri, mais à partir d'expressions fournies par le maître : *avoir des nouvelles fraîches, boire de l'eau fraîche / être au pied du mur, avoir les pieds fatigués / avoir des chaussures usées, trouver chaussure à son pied / avoir un air sombre, il fait sombre dans cette pièce / avoir le bras égratigné, avoir le bras long / caresser son chat, caresser les pentes de la montagne / percer un mur, percer dans la chanson (pour un artiste) / jeter de l'huile sur le feu, jeter de l'eau sur le feu / jouer avec le feu, jouer aux cartes, se réchauffer au coin du feu / rire jaune, mettre une écharpe jaune / la montagne a un manteau blanc, Maman a acheté un manteau blanc / Arthur est une poule mouillée, il pleut, la poule mouillée rentre au poulailler / il tombe des cordes, sauter à la corde / le prisonnier est lié à sa chaise par une corde, nous sommes liés par notre amitié / des paroles dures, des roches dures / une amitié solide, une chaise solide / le cerveau de la bande, un rhume de cerveau / une tuile tombée du toit, une tuile difficile à résoudre, etc.*
- En binôme : à partir d'expressions trouvées par les élèves ou proposées par le maître, un élève dessine l'expression figurée, l'autre doit la deviner. On peut aussi faire échanger les dessins entre binômes ou, plus ludique encore, faire présenter les dessins à la classe, qui doit trouver l'expression. Pistes possibles : *avoir la tête dans les nuages, donner sa langue au chat, avoir la tête au carré, avoir le cœur sur la main, se creuser la tête, perdre la tête, casser les pieds, prendre le cœur de quelqu'un, mordre à l'hameçon, avoir les yeux plus gros que le ventre...*

**Corrigés de tous les exercices : voir fichier « Corrigés »**

## 6 Des comparaisons et des expressions imagées (p. 274)

### L'objectif

- Découvrir et utiliser deux figures de style : la comparaison et la métaphore.

### Repères théoriques

**La comparaison** rapproche deux termes au moyen d'un mot comparatif (*comme*) ou d'une expression (*avoir l'air de, ressembler à*) pour montrer une ressemblance.

**La métaphore** est une forme abrégée de la comparaison dans laquelle le mot comparatif est absent. Elle joue sur le déplacement de sens : elle remplace le sens littéral par le sens figuré. Parfois, la métaphore naît du rapprochement de noms propres qui désignent, précédés d'un déterminant, des catégories d'individus. Exemples : *Alain Delon est le Clint Eastwood du cinéma français. Notre institutrice est un vrai Napoléon en jupons.* Certains noms propres passent souvent dans l'usage pour exprimer par métaphore *un harpagon* (un avare), *un machiavel* (un homme d'État sans scrupule), *un mécène* (un protecteur des arts), etc. La métaphore est **une expression imagée** (exemple : *un tapis de fleurs*), terme qui sera retenu au CM2.

**La reconnaissance des figures de style** et la compréhension de leur fonctionnement peuvent procurer un plaisir authentique, pourvu que les activités de lecture et la pédagogie de la compréhension accordent une place à l'analyse de la richesse de la langue.

### Commentaires et démarche<sup>10</sup>

#### → J'observe

La comparaison et la métaphore ont déjà été abordées au CM1. L'approche et les exercices sont plus approfondis ici.

Lecture du texte et discussion pour mettre en évidence le fonctionnement de la comparaison. Chercher d'autres comparaisons pour décrire la transformation d'Alice et utiliser des expressions et des mots différents pour marquer la comparaison (*Elle devenait petite comme ..., elle tremblait comme...*).

À partir de la question posée dans l'introduction du texte, l. 2, faire analyser l'expression *jouer avec le feu* : quel est son sens ici ? Quel est le risque pris par Alice ?

#### Pour aller plus loin

- Faire rechercher dans des lectures récentes des exemples de comparaisons et de métaphores. Supports possibles : manuel, p. 52, l. 20 *clouée au sol par la terreur* ; p. 62, vers 15 : *on entend haleter un steamer*. P. 63, *Néons*, vers 5-6, 11, 14-15 ; *Il pleure dans mon cœur*, vers 1 à 16.

### Corrigés de tous les exercices : voir fichier « Corrigés »

<sup>10</sup> Voir dans l'introduction, « Quelle démarche pédagogique adopter ? ».