

le GUIDE

ANALYSES • CONSEILS • PROLONGEMENTS



**TOUS LES TABLEAUX D'EXERCICES À PHOTOCOPIER,
AVEC LEURS CORRIGÉS.**

Éveline Charmeux - Françoise Monier-Roland - Claudine Barou-Fret - Michel Grandaty

ISBN 2-84117-384-4



Éditions **SEDRAP** - Société d'Édition et de Diffusion pour la Recherche Pédagogique
9, rue des Frères-Boudé - BP 1365 - 31106 TOULOUSE Cedex - www.sedrap.fr

Remarques d'ensemble

Présentation de l'ouvrage	page 6
Place et signification des activités de grammaire dans l'ensemble du travail de classe.	page 7
Grammaire de textes ou grammaire de phrases ?	page 8
Quelle démarche mettre en œuvre ?	page 9
Quelle symbolique et quel métalangage utiliser en classe ?	page 10
Avant le CE 2, quels savoirs les enfants peuvent-ils avoir déjà construits sur le fonctionnement de la langue ?	page 12
Les contenus d'enseignement au CE 2	page 16
Comment organiser le travail sur la semaine ?	page 20
Pourquoi utiliser les signes de l'Alphabet Phonétique International (API) ?	page 23
Question subsidiaire : faut-il noter les exercices et autres activités d'entraînement ?	page 23
Petit glossaire des termes employés	page 24

Annexes

Extraits de l'ouvrage de référence « Le français mode d'emploi », Éditions SEDRAP :

• Le système de la combinatoire française.	page 25
• Comment évaluer la maîtrise de l'orthographe ?	page 29
• La conjugaison, le noyau dur, maltraité et mal traité de la grammaire.	page 35
• Le vocabulaire : quelle est sa place ? Comment le travailler ?	page 40
Bibliographie	page 50

Étude et commentaire des leçons du manuel

Les écrits du courrier	page 52
Les écrits d'action	page 61
Les écrits de documentation	page 66
Les écrits de narration	page 71
Les écrits de dialogue	page 76

Tableaux

Tableaux d'exercices du manuel à photocopier, avec leurs corrigés	page 81
Tableaux de verbes conjugués	page 128
Tableaux de conjugaison, à photocopier et à remplir par les élèves au fur et à mesure de leurs découvertes	page 153

1] Présentation de l'ouvrage

Conformément aux nouveaux textes officiels, nous donnons, au terme *grammaire*, l'acception qu'il a dans notre ouvrage de référence, c'est-à-dire, le sens très large de « fonctionnement de la langue » ou, selon la formule des textes officiels « Étude réfléchie de la langue », et non la valeur restreinte qu'on lui donne généralement. C'est dire, d'une part, qu'il inclut les diverses disciplines, le plus souvent distinctes en classe, que sont la conjugaison, le vocabulaire, l'orthographe et même la combinatoire, et d'autre part, que cette observation réfléchie ne peut porter que sur des productions langagières, lues et/ou produites par les élèves. On ne peut continuer à cloisonner cette étude en disciplines diverses, puisqu'il ne s'agit que des niveaux d'étude et des points de vue différents du fonctionnement de la langue, tel que les productions langagières, notamment écrites, le révèlent.

Ces textes officiels, (notamment les Nouveaux Programmes de l'école primaire, cycle 3, publié au BO H.S. n°1 du 14/02/2002) présentent en effet, les objectifs de l'enseignement grammatical ainsi :

Observation réfléchie de la langue française (*grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire*)

OBJECTIFS

L'observation réfléchie de la langue française conduit les élèves à examiner des productions écrites comme des objets qu'on peut décrire, et dont on peut définir les caractéristiques. Ils comparent des éléments linguistiques divers (textes, phrases, mots, sons, graphies...) pour en dégager de façon précise les ressemblances et les différences. À cet égard, l'observation réfléchie de la langue française doit être un moment de découverte visant à développer la curiosité des élèves et leur maîtrise du langage, et non une série d'exercices répétitifs mettant en place des savoirs approximatifs et l'usage prématuré d'une terminologie inutilement complexe.

Les connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture (quel que soit l'enseignement concerné). Ceux-ci peuvent servir de supports à de nouvelles observations des phénomènes lexicaux, morphosyntaxiques, syntaxiques ou orthographiques. La familiarisation acquise avec les structures de la langue permet aussi de résoudre certains problèmes de compréhension face à des textes plus complexes.

Pour faciliter cette observation, quelques techniques d'exploration du langage doivent être régulièrement utilisées :

- classer (des textes, des phrases, des mots, des graphies) en justifiant les classements réalisés par des indices précis ;*
- manipuler des unités linguistiques (mots, phrases, textes), c'est-à-dire savoir effectuer certaines opérations de déplacement, remplacement, expansion, réduction, d'où apparaîtront des ressemblances et différences entre les objets étudiés.*

(BO n°1 du 14/02/2002, page 72)

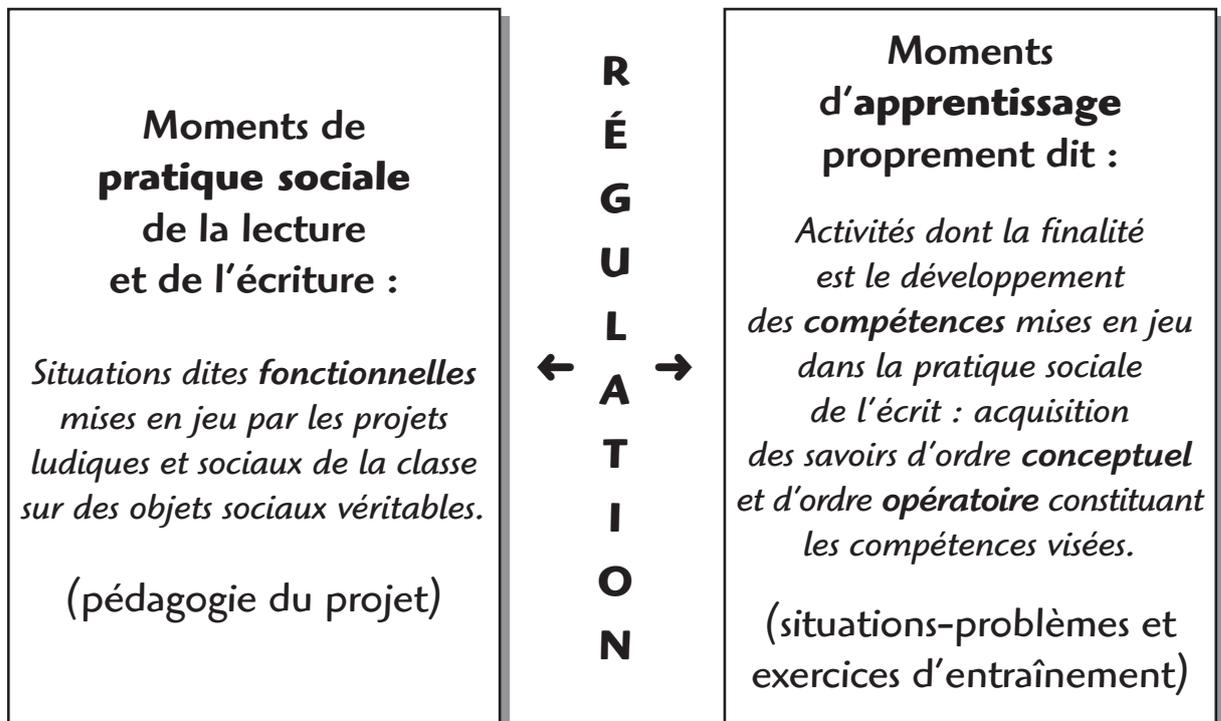
C'est pourquoi les activités proposées sont des activités de découvertes, destinées à provoquer des constats que les enfants érigent en règles, provisoires naturellement, et donc valables jusqu'à ce que des contre-exemples viennent obliger à modifier la formulation précédente. Cette conduite est conforme à ce qu'on appelle "l'esprit scientifique", et correspond à l'histoire des sciences, telle que les hommes l'ont élaborée depuis l'aube des temps. Elle a, de plus, l'avantage de poser les bases d'une conception relative de la vérité, favorisant ainsi l'ouverture à l'évolution et aux remises en question, que notre génération a tant de mal à admettre et à vivre.

2] Place et signification des activités de grammaire dans l'ensemble du travail de classe.

Dans l'ouvrage de référence, nous rappelons que, pour qu'un apprentissage s'effectue de façon efficace, il importe que les élèves vivent, dans la classe, deux sortes de moments :

- d'une part, des moments de pratique sociale de ce qu'ils apprennent (ici la maîtrise de la langue écrite) où ils peuvent repérer à la fois ce qu'ils savent déjà et ce qu'ils ont à apprendre, mais aussi où ils puisent la motivation de ces apprentissages en découvrant à quoi exactement ils servent ;
- d'autre part, des moments de travail d'apprentissage proprement dit, où ils construisent les notions et concepts relatifs à ce qu'ils apprennent, et où ils s'entraînent vers la maîtrise des savoirs opératoires.

Pour la lecture et la production d'écrits, ce principe peut être formalisé par le schéma suivant :



Les moments de pratique sociale, dites « situations fonctionnelles » de lecture et d'écriture, sont des situations où l'une et l'autre de ces activités ont une autre finalité qu'elles-mêmes, – cette « autre finalité » étant ce qu'on appelle leur « fonction ». On peut dire aussi qu'il s'agit des situations où lire et écrire sont au service d'un projet social, personnel ou collectif.

la présence ou l'absence de certains blocs (en-tête, mention de l'objet etc.)

La proposition de réponse met l'accent sur les parties obligatoires et celles qui ne le sont pas. l'enseignant peut, s'il pense que la classe en est capable, aller plus loin en faisant caractériser les types de lettres susceptibles d'avoir ou non ces parties facultatives.

(12, 13) Dans une lettre, à quoi servent les majuscules et la mise en page ?

Deuxième séquence sur le typodispositionnel : le rôle de la ponctuation dans ce type d'écrits.

L'objectif majeur ici est de bien savoir différencier lignes et phrases – déjà travaillé au CE 1, mais encore confondues parfois au CE 2 – C'est le but des activités 2 et 3. Il est bien entendu qu'il s'agit uniquement de repères visuels. Progressivement, tout au long de la scolarité primaire, la notion de phrase s'étoffera d'autres critères.

L'activité 1, permet une révision des rôles de la majuscule et de l'organisation en paragraphes. L'activité 4, plus complexe, et plus largement axée sur la compréhension, vise l'organisation en paragraphes. Il va de soi que le texte doit être lu à haute voix par l'enseignant avant l'activité, et qu'il doit faire l'objet d'un travail d'élucidation collective et du texte et de la consigne.

(14, 15) Dans une lettre, qui écrit à qui ? Comment le savoir ?

Il s'agit maintenant d'apprendre à identifier le réseau de communication : l'auteur et le(s) destinataire(s) de la lettre.

Objectif : rendre les enfants capables de repérer qui parle dans une lettre, à travers les embrayeurs de conjugaison.

Cet objectif va permettre d'effectuer une première approche des embrayeurs de conjugaison, (que nous appelions au CE 1 « petits mots de conjugaison » pour les élèves) comme *Je, Tu, Nous, Vous*, (afin de différencier leur rôle de celui des pronoms *il, elle, ils et elles*). Ici, il s'agit avant tout d'apprendre à les interpréter et à les utiliser en production.

(16, 17) Des verbes, qu'est-ce que c'est ? A quoi servent-ils ?

Comme au CE 1, les groupes de verbes sont encore systématiquement entourés de rouge par l'enseignant (un rectangle rouge pour le GV, un ovale rouge pour le verbe lui-même). Le terme de *verbe* a été introduit à côté de la symbolique colorée dans la deuxième moitié du CE 1. Il s'agit donc maintenant d'asseoir plus solidement la notion. Et cela ne peut être envisagé qu'à partir des modes de fonctionnement de cette classe de mots (et non à partir de son sens !). Ici, c'est le temps qui va permettre cette construction, en attirant l'attention sur les différences d'auxiliaires entre le futur et le passé composé (dont les noms ne sont naturellement pas donnés !). A noter que les notions de passé et de futur sont proposées en relation avec le moment de l'écriture, et non avec un hypothétique *présent*, dont la signification ne peut être comprise à cet âge, et qui n'a surtout rien à voir avec la représentation courante, celle d'un troisième moment qui serait situé entre le passé et le futur : les choses sont beaucoup plus compliquées que cela²⁵.

(18, 19) Quels sont les mots et groupes de mots qui permettent de situer les événements dans le temps ?

Objectif : rendre les enfants capables de situer dans le temps les événements racontés dans une lettre, et de découvrir, chemin faisant, la notion de complément de phrase, dont est proposée ici une toute première approche.

25. Pour plus de précision, voir Une grammaire d'aujourd'hui, Tome II, pages 115 et suivantes.

(28, 29) Quelles sont les lettres qui peuvent, en français, transcrire le son [ɛ̃] ?

Il n'est pas inutile, même au CE 2, de revenir sur quelques aspects de la combinatoire française : ***nous proposons ici de travailler sur les lettres qui peuvent correspondre au phonème-voyelle [ɛ̃].*** Comme la plupart des voyelles nasales, elle a souvent été fort mal présentée aux élèves, à cause de l'amalgame fréquent sons/lettres qui caractérise les pratiques traditionnelles d'enseignement de la lecture : c'est ainsi que certains manuels de lecture osent parler à son sujet de « voyelle complexe ». Formule absurde : c'est, bien sûr une voyelle parfaitement simple, comme toutes les autres. Ce qui est complexe, ce sont les graphies qui lui correspondent en français : comme il n'existe pas de lettre spécifique pour les nasales, la transcription de ces phonèmes exige plusieurs lettres. Mais la complexité (toute relative !) de l'écriture n'a rien à voir avec une quelconque complexité du phonème. Il est donc essentiel de bien faire la différence auprès des enfants.

Il s'agit ici du second versant de la combinatoire : on part du phonème, pour définir les lettres qui, en français, peuvent le transcrire. Ce phonème est un phonème-voyelle, qui offre de plus, la particularité d'être une voyelle nasale.

Autre problème ici, que l'on retrouvera fréquemment pour les autres phonèmes étudiés, les groupes de lettres, chargés en français, de transcrire le phonème [ɛ̃], peuvent correspondre à d'autres phonèmes, si leur environnement est différent : *la main*, mais *le Maine* ; *impossible*, mais *immense*. Comme toujours ici l'objectif est d'éviter toute interprétation mécanique des constats effectués. On mesure ainsi le danger de faire apprendre des règles systématiques aux enfants... En matière de lecture, comme en matière de langue, il faut constamment réfléchir, observer les moindres indices, et ne jamais rien appliquer de façon mécanique.

(32, 33) Comment s'écrivent les verbes qu'on trouve dans le courrier ?

Voici la première séquence de « conjugaison », terme bien mal choisi, dont le sens rigoureux n'a que peu de rapport avec les objectifs pédagogiques de l'activité. Mais, sanctionné par l'usage, il peut à la rigueur être conservé à condition que le sens soit différent et bien clair. Etymologiquement, en effet, *conjuguer* signifie *réciter dans l'ordre les formes réunies en paradigmes*. En matière de verbes (ou de tout autre phénomène langagier) l'objectif n'est pas de savoir réciter dans un ordre quelconque, mais bien d'utiliser à bon escient dans les situations de communication orales ou écrites. Il faut donc que la présentation soit fonctionnelle, en prise directe avec l'utilisation.

Nous nous proposons donc d'aborder les paradigmes verbaux (les fameux tableaux de conjugaison), sous une autre forme que les listes traditionnelles de six formes, rangées dans un ordre, dont on sait aujourd'hui, qu'il est générateur de difficultés et d'erreurs pour les élèves. Le module « courrier » est en effet, une bonne occasion d'apprendre à bien distinguer dans la communication :

- celui qui parle,
- celui à qui l'on parle,
- celui ou ce dont on parle.

Cette distinction permet de séparer les vrais pronoms (*il, elle, ils, elles*) des embrayeurs de conjugaison, comme *je, tu, nous, vous*, et le « on » de la langue parlée, qui remplace « nous », relativement peu utilisé dans la conversation courante. À ce sujet, il est bon de rappeler que deux formes de « on » existent dans la langue :

- celui qui est un embrayeur de conjugaison, – on dit aussi un « déictique » – c'est celui qui remplace « nous » : *Que fait-on maintenant ?*
- celui qui est un véritable pronom indéfini : *Il me semble qu'on a frappé...*

Ils sont présents tous deux dans les tableaux, chacun à sa place, puisque le premier est un embrayeur, et le second un pronom. On notera que la notion de verbe est amorcée à travers l'étude du **fonctionnement** de cette classe de mots (ici, le fonctionnement des personnes) et non par le sens, comme c'est l'usage. Définir le verbe comme « le mot qui exprime une action », est particulièrement dangereux, pédagogiquement parlant, aussi bien face à des formules comme : *le départ du train est à 8 heures* (le mot qui exprime l'action est *le départ*, et ce n'est point un verbe !), que face à des formules comme : *le ciel reste bleu* où l'action n'est guère évidente à trouver, et l'état, s'il y en a un, aurait du mal à être trouvé dans le verbe « reste ».

Comment mettre en place ce type de travail ?

Le rôle de ces tableaux est de mettre à la disposition des élèves des répertoires qui doivent aider à structurer progressivement leur apprentissage du système verbal.

Dans les classes où nous travaillons, les enseignants créent des affiches – réservoirs où sont rassemblés les verbes au fur et à mesure des rencontres. Les premiers critères de classement apparaissent : verbes avec JE ou TU, verbes qui indiquent des événements futurs ou passés. En fin de module, les matériaux recueillis sont analysés et des critères plus précis sont recherchés.

Sur le manuel du CE 1, en fonction du travail réalisé au préalable, on demandait aux élèves de repérer quelles règles on s'est données pour construire ce tableau. Remarques de nos élèves : *Sur les lignes, il y a toujours joué, mais le groupe jaune change*. On observait alors que la modification du groupe jaune entraîne des modifications du groupe rouge. On pouvait vérifier avec la ligne suivante (*préparé*).

Si on observe les colonnes, on découvre les deux grands groupes *celui qui parle/celui à qui l'on parle* et les GN sujets (groupes jaunes) qui correspondent. On remarque aussi deux grandes régularités *j'ai* ou *je suis*, *nous avons* ou *nous sommes*, *on a* ou *on est*. On découvre ainsi le fonctionnement des deux auxiliaires.

Agrandi, le tableau peut être affiché et utilisé régulièrement avec des caches pour manipuler toutes ces notions. Des activités d'entraînement peuvent être organisées en cachant certaines parties du tableau, ou en ajoutant des verbes et l'on demande de restituer les parties manquantes.

(34) L'activité d'évaluation des acquis en orthographe.

A l'école primaire, et surtout en début de cycle 3, l'objectif en matière de maîtrise de l'orthographe, ne peut pas être un objectif d'écriture. Avant d'être capable d'écrire en respectant l'orthographe, il faut savoir en reconnaître les caractéristiques dans les écrits lus. Pour être capable de mettre un –s– là où il faut, l'élève doit auparavant être capable de dire pourquoi, dans un texte, il y a un –s– à tel ou tel endroit. Aussi, avant d'évaluer les capacités d'écriture, est-il indispensable d'évaluer les capacités de justification de graphies. C'est ce type d'évaluation que nous proposons ici. Elle est proposée non seulement pour être soumise aux élèves, mais aussi pour que l'enseignant puisse en fabriquer d'autres selon le même modèle.

L'exercice d'évaluation traditionnel de l'orthographe, la dictée, est en effet, à éviter à tout prix, de par sa stupidité fondamentale, et les dangers évidents qu'elle présente quant à la maîtrise de cette dimension essentielle de l'écriture.

(35) Les activités de réinvestissement lecture et production.

Cette fiche, qui termine le module, est comme toutes celles des autres modules, une activité d'intériorisation des savoirs acquis depuis deux mois. Elle a pour objectif la transformation des

savoirs d'ordre conceptuel, sur lesquels les enfants ont travaillé, en savoirs opératoires. Elle peut aussi jouer le rôle d'évaluation formative pour l'enseignant, en lui permettant de pointer le degré de réinvestissement possible pour chaque enfant, du travail effectué. Mais, conformément à tout ce qui a été dit à ce sujet, il n'est pas souhaitable que cette activité soit conçue comme une évaluation notée.

Deux activités sont prévues sur ces fiches finales, qui peuvent, être menées de façon individuelle, ou en groupes, selon les possibilités des élèves :

- *une d'entraînement à la lecture, avec des questions sur la compréhension d'un écrit de courrier et sur les acquis en grammaire textuelle et des phrases ;*
- *une de production. On notera que la consigne d'écriture inclut des données destinées à favoriser l'écriture : surtout au CE 2, il est fortement déconseillé de laisser les enfants avoir tout à faire, chercher des idées et les mettre en texte. Quand on travaille la production d'écrits, on ne travaille pas la recherche des idées (c'est la lecture, qui y conduit, ainsi que toutes les activités de créativité), on travaille les moyens de les mettre en texte : il ne faut ni tout mélanger, ni mettre les enfants en surcharge cognitive.*

(44, 45) Comment trouver ce qu'il y a à faire dans un écrit d'action ?

Il s'agit ici d'explicitier les stratégies de compréhension de ce type d'écrits : comprendre un écrit à consignes, c'est savoir ce qu'il faut faire pour réussir le produit attendu, qu'il s'agisse d'un gâteau, de la fabrication d'un masque ou du jeu de billes. Or, pour savoir ce qu'il faut faire, ce sont les verbes qu'il faut regarder, car, ce sont eux, qui en général, dans ce type d'écrits, permettent de savoir comment s'y prendre. Cette recherche est donc une très bonne entrée pour commencer à repérer les verbes et leur groupe dans la phrase, et à travailler les problèmes de chronologie.

(46, 47) Comment trouver à qui est destiné un écrit d'action ?

Objectif : rendre les enfants capables de mettre en relation les variations d'énonciation (notamment dans l'emploi des verbes) avec les destinataires de l'écrit.

En comparant trois recettes tirées d'ouvrages différents, un récit fait par un adulte dans une conversation, une recette extraite d'un journal pour enfants, et celle d'un livre de cuisine, les enfants vont découvrir que c'est le fonctionnement des verbes, notamment leurs formes, qui indiquent le destinataire du message, et le type d'écrit qui contient ce message. Le présent de l'indicatif, dans le récit, l'infinitif pour les recettes du livre de cuisine, l'impératif, pour la recette de magazine pour enfants. Ils vont surtout découvrir que chacun de ces moyens exclut les autres dans un même écrit. Cette découverte est très importante, car les enfants mélangent volontiers ces trois systèmes qu'ils connaissent : la notion de cohérence énonciative est ici à construire : choisir une forme d'énonciation et la conserver tout au long de l'écrit à produire, est loin d'être une évidence pour des enfants de cet âge (et même beaucoup plus vieux !).

(48, 49) Qu'est-ce qu'une phrase et comment les classe-t-on ?

Au CE 1, la notion de phrase a été juste effleurée, à partir des constituants immédiats :

P → GN + GV.

La symbolique colorée (groupe rouge et groupe jaune), présentée par l'enseignant et par le manuel, a permis aux enfants de manipuler les groupes constituant chacune des phrases proposées, afin de repérer ce qui se passe quand on les supprime un par un. D'autre part, on s'était efforcé de bien relativiser le constat et de ne pas confondre la grammaticalité, avec le sens. On avait en effet, découvert que les groupes, appelés provisoirement « noirs », pouvaient disparaître sans modifier la grammaticalité de la phrase, mais qu'en disparaissant, ils en modifiaient le sens.

Cette année, la notion de phrase va être explicitée (en insistant sur une distinction qui n'est pas toujours claire, même au CE 2, la distinction phrase/lignes). **Mais l'objectif principal est la découverte des quatre types auxquels une phrase peut appartenir.** Rappelons que la phrase est une unité qui n'appartient qu'à l'écrit : l'oral présente rarement des phrases, mais plutôt des séquences plus ou moins fermées et qui, en général, rebondissent les unes sur les autres. Faire ce genre de découvertes est beaucoup trop compliqué à l'école primaire et se trouve réservé au collège. Ici, il n'est question que de la langue écrite, et la phrase ne peut être définie que formellement, par sa majuscule et son point terminal. Plus tard, au CM 2, on découvrira que la phrase déclarative peut présenter des structures diverses, avec ou sans verbes, voire, avec un seul mot :

« – As-tu vu quelque chose ?
– Rien ! »

La dernière activité est destinée à entraîner au passage du tutoiement au vouvoiement, et donc au « vous » singulier.

(50, 51) Comment fonctionnent les verbes des phrases impératives ?

Contrairement à ce qui a été dit fort longtemps, on sait aujourd'hui que l'impératif n'est pas un mode, mais un type de phrase. D'où la formulation de notre question, qui parle de « verbes des phrases impératives » avant d'utiliser la formule : « verbes à l'impératif », que nous proposons pour le tableau de conjugaison qui termine le module. Si nous le proposons alors, c'est que cette formulation est la plus courante, et que les enfants risquent fort de l'entendre les années suivantes, s'ils se trouvent dans d'autres classes. C'est pourquoi, il est souhaitable qu'ils la connaissent, mais, de préférence, pas lors du premier contact.

En fin de séquence, une activité d'entraînement à l'écriture de l'impératif, par le truchement d'une activité de transformation de texte.

(52, 53) Qu'est-ce que des mots étiquettes, et à quoi servent-ils ?

Objectif : rendre les enfants capables d'utiliser et comprendre les termes génériques.

Dans un écrit d'action, comme, du reste, dans un écrit de documentation, les blocs de texte qui correspondent à une rubrique donnée, portent souvent en titre, des termes génériques (que nous avons appelé « mot-étiquette » dans le manuel). Cette notion de termes génériques est généralement ignorée des enfants de cet âge : il est capital de les aider à la construire, car ils la retrouvent en mathématiques, et fort souvent dans leurs apprentissages, notamment scientifiques. C'est un rapport d'inclusion et d'appartenance, dont les enfants n'ont pas l'idée spontanément : pour eux, des carottes, des poireaux et des légumes, sont trois sortes différentes de choses à manger et le fait que le mot « légumes » puisse englober les poireaux et les carottes n'est pas évident. D'où l'importance de cette deuxième séquence sur ce thème puisque déjà, un travail de ce type a eu lieu au CE 1. Autre difficulté de cette notion, elle n'est pas réciproque : la farine est un ingrédient, mais un ingrédient n'est pas la farine.

(54, 55) En français, à quels sons peut correspondre la lettre –h– ?

L'intérêt de cette lettre, c'est qu'elle ne correspond à aucun son, et qu'elle est une pure marque orthographique. Étymologiquement, on sait qu'elle renvoie le plus souvent au grec ancien. Dans cette langue, en effet, les mots commençant par une voyelle, étaient affectés d'un accent particulier, nommé « esprit », qui pouvait être soit « doux », soit « rude ». L'esprit rude signalait une aspiration de la voyelle, aspiration que les Latins ont traduite par la lettre –h– quand ils ont emprunté leurs mots :

homonyme, du grec ομωνυμος, latin *homonymus*.

De là, l'appellation traditionnelle de –h– *aspiré* qu'on donne, pour certains cas, à cette lettre en français. Si cette appellation peut se justifier en latin, où la voyelle suivante était probablement aspirée, elle est parfaitement erronée en français : aucune aspiration n'est à noter ici. Le seul reliquat de l'ancienne aspiration est l'absence, pour certains mots, de liaison avec le déterminant : *le héros*, *les haricots*, par opposition à *l'homme*, *l'histoire*.

De la même manière, certaines consonnes, en grec ancien, présentaient une aspiration traduite par des lettres-consonnes spéciales :

le thêta : θ : θεατρον, le théâtre

le rho : ρ : ραφωδια, une rhapsodie

ces points que les séquences ont porté. C'est pourquoi, on peut parler d'une évaluation des acquis d'apprentissage : on n'a le droit d'évaluer que ce que l'on a enseigné... Les pratiques courantes semblent souvent avoir oublié ce principe.

Comme il y a vingt huit terminaisons à trouver, si une note doit être donnée, on peut arrêter la dictée après le mot « sa jeunesse » : cela fait juste 20 terminaisons à trouver. On peut aussi s'amuser à faire une péréquation à partir des 28 proposées... Et puis, on peut parfaitement ne pas noter du tout !! L'essentiel étant que l'enfant apprenne à évaluer lui-même ses progrès, et à devenir responsable de son aventure pédagogique.

(129) Je sais me servir de ce que j'ai appris.

Deux activités de mise en œuvre des acquis sont proposées.

Une de lecture, avec des questions correspondant aux diverses séquences de travail antérieures, c'est-à-dire :

- savoir repérer celui qui parle, et savoir mettre en relation les paroles avec le (les) locuteur(s) ;
- savoir repérer une phrase interrogative.

Une de production de dialogues à partir de données fournies dans un texte proposé.

(130 à 141) Les propositions de réponses aux questions posées dans chaque séquence.

Rappelons bien que ces propositions ne doivent être que des **points de références**, destinées, d'une part à confronter les découvertes des élèves avec des formulations adultes, et d'autre part, à provoquer une discussion et des échanges sur les éventuelles différences avec ces découvertes.

(142, 143) En annexe

Tableau des signes de l'alphabet phonétique international, et des graphies correspondantes en français. La tableau complet du système français de correspondances phonies-graphies (ce qu'on appelle **la combinatoire**) est donné dans ce guide.

Tableau 12 – page 49

CLASSEUR TABLEAU 12

À quoi sert le savon ?

On se lave les mains avant de passer à table.

Sais-tu pourquoi ?

Fais cette petite expérience.

Le matériel

1 verre – de l'huile – du savon liquide – de l'eau – une baguette de bois :



La manipulation

Verse de l'eau jusqu'à la moitié du verre.

Verse ensuite une couche d'huile par-dessus l'eau.

Remue le tout à l'aide de ta baguette.



Qu'observes-tu ?

Fais couler ensuite du savon liquide dans le verre.

Remue à nouveau.

Qu'arrive-t-il ?



Le savon est une belle trouvaille !

Maintenant tu peux comprendre pourquoi il est indispensable pour avoir des mains impeccables.

Tableau 13 – page 51

CLASSEUR TABLEAU 13

verbes à l'infinitif	verbes des phrases impératives	autres verbes conjugués

Tableau 14 – page 55

CLASSEUR TABLEAU 14

Je vois la lettre « h ».			
J'entends [ʃ].	J'entends [f].	J'entends [k].	J'entends [R].

Tableau 12 – page 49

CLASSEUR TABLEAU 12

À quoi sert le savon ?

On se lave les mains avant de passer à table.

Sais-tu pourquoi ? noir

Fais cette petite expérience. rouge

Le matériel

1 verre – de l'huile – du savon liquide –
de l'eau – une baguette de bois :



La manipulation

Verse de l'eau jusqu'à la moitié du verre. rouge

Verse ensuite une couche d'huile
par-dessus l'eau. rouge

Remue le tout à l'aide de ta baguette. rouge



Qu'observes-tu ? vert

Fais couler ensuite du savon liquide
dans le verre. rouge

Remue à nouveau. rouge

Qu'arrive-t-il ? vert



Le savon est une belle trouvaille ! bleu

Maintenant tu peux comprendre pourquoi il est
indispensable pour avoir des mains impeccables.

noir

Tableau 13 – page 51

CLASSEUR TABLEAU 13

verbes à l'infinitif	verbes des phrases impératives	autres verbes conjugués
	découpe	Tu découpes.
couper	découpez	Vous collerez.
fixer	fixez	
attacher	attache	
tracer	reproduis	
	perce	
	replie	
	ajoute	

Tableau 14 – page 55

CLASSEUR TABLEAU 14

Je vois la lettre « h ».			
J'entends [ʃ].	J'entends [f].	J'entends [k].	J'entends [R].
short	pharmacie	Christine	rhume
shampooing	phoque		
shérif	phrase		
chapeau			

Tableau 15 – page 57

CLASSEUR TABLEAU 15	Infinitif du verbe	Les formes de l'impératif ressemblent à celles de l'infinitif avec seulement la terminaison qui change.	Les formes de l'impératif ressemblent à celles de l'infinitif, mais avec parfois des lettres au milieu qui changent, qui s'ajoutent ou qui disparaissent.	Les formes de l'impératif ne ressemblent pas du tout à celles de l'infinitif.
	être			
	avoir			
	faire			
	mettre			
	écrire			
	entourer			
	couper			
	reproduire			
	tracer			
	prendre			
	savoir			
	remplir			
	envoyer			
	préparer			

Tableau 15 – page 57

CLASSEUR TABLEAU 15	Infinitif du verbe	Les formes de l'impératif ressemblent à celles de l'infinitif avec seulement la terminaison qui change.	Les formes de l'impératif ressemblent à celles de l'infinitif, mais avec parfois des lettres au milieu qui changent, qui s'ajoutent ou qui disparaissent.	Les formes de l'impératif ne ressemblent pas du tout à celles de l'infinitif.
	être			X (sois, soyons, soyez)
	avoir			X (aie, ayons, ayez)
	faire	X (fais)	X (faisons, faites)	
	mettre	X (mets, mettons, mettez)		
	écrire	X (écris)	X (écrivons, écrivez)	
	entourer	X (entoure, entourons, entourez)		
	couper	X (coupe, coupons, coupez)		
	reproduire	X (reproduis)	X (reproduisons, reproduisez)	
	tracer	X (trace, tracez)	X (traçons)	
	prendre	X (prends)		X (prenons, prenez)
	savoir			X (sache, sachons sachez)
	remplir	X (remplis)	X (remplissons, remplissez)	
	envoyer	X (envoie)	X (envoyons, envoyez)	
	préparer	X (prépare, préparons, préparez)		

Tableau 32 – page 96

CLASSEUR TABLEAU 32	les mots désignant le crapaud seulement	les mots apportant des informations

Tableau 33 – page 98

CLASSEUR TABLEAU 33	verbes du conte	verbes de la lettre

Tableau 34 – page 102 – Dictionnaire de référence : Larousse de poche 2002

CLASSEUR TABLEAU 34	Si le mot « [o]rizon » commençait par le groupe de lettres :	
	aur-	il serait après <i>auriculaire</i> et avant <i>aurochs</i> .
	eur-	il serait après <i>eau-forte</i> et avant <i>ébahir</i> .
	hur-	il serait après <i>hâte</i> et avant ...
	heur-	il serait après <i>hé</i> et ...
	hor-	il serait après <i>horion</i> et ...
	or-	il serait après <i>oripeaux</i> et ...
	Le mot « [o]rizon » s'écrit : ...	

Tableau 32 – page 96

CLASSEUR TABLEAU 32	les mots désignant le crapaud seulement	les mots apportant des informations
	<i>le batracien</i>	<i>un énorme crapaud</i>
	<i>le crapaud</i>	<i>le roi des crapauds</i>
	<i>l'animal</i>	<i>le gros batracien</i>
		<i>affreux animal</i>
		<i>horrible bestiole</i>

Tableau 33 – page 98

CLASSEUR TABLEAU 33	verbes du conte	verbes de la lettre
	<i>vivait</i>	
	<i>aimait</i>	
	<i>jouait</i>	<i>jouait</i>
		<i>est arrivée</i>
		<i>est arrivé</i>
	<i>échappa</i>	<i>a échappé</i>
	<i>tomba</i>	
	<i>coula</i>	<i>a coulé</i>
	<i>regarda</i>	
	<i>vit</i>	
	<i>proposa</i>	<i>a proposé</i>
	<i>finit</i>	<i>a fini</i>
	<i>était</i>	

Tableau 34 – page 102 – Dictionnaire de référence : Larousse de poche 2002

CLASSEUR TABLEAU 34	Résultats des recherches. Le mot cherché, s'il commençait par le groupe de lettres :	
	aur-	il serait après <i>aurifère</i> et avant <i>aurochs</i> .
	eur-	il serait après <i>eau-forte</i> et avant <i>ébahir</i> .
	hur-	il serait après <i>haubert</i> et avant <i>hausse</i> .
	heur-	il serait après <i>heaume</i> et avant <i>hebdo</i> .
	hor-	il serait après <i>horion</i> et avant <i>horizontal</i> .
	or-	il serait après <i>oripeaux</i> et avant <i>orléaniste</i> .
Le mot cherché s'écrit : horizon .		

Tableau 35 – page 103 – Dictionnaire de référence : Larousse de poche 2002

CLASSEUR TABLEAU 35	Si le mot « [ë]pératif » commençait par le groupe de lettres :	
	aimp-	il serait après <i>aimer</i> et avant ...
	eimp-	il serait après <i>éhonté</i> et ...
	haimp-	il serait après <i>hérissier</i> et ...
	heimp-	il serait après <i>hégémonie</i> et ...
	himp-	il serait après <i>hilare</i> et ...
	imp-	il serait après <i>impeccable</i> et ...
Le mot « [ë]pératif » s'écrit : ...		

CLASSEUR TABLEAU 35	Résultats des recherches. Si le mot « [ë]si » commençait par le groupe de lettres :	
	ain-	
	ein-	
	hain-	
	hein-	
	hin-	
	in-	
Le mot cherché s'écrit :		

CLASSEUR TABLEAU 35	Résultats des recherches. Si le mot « [ë]dicatif » commençait par le groupe de lettres :	
	aïnd-	
	eïnd-	
	haind-	
	heïnd-	
	hind-	
	ind-	
Le mot cherché s'écrit :		

CLASSEUR TABLEAU 35	Résultats des recherches. Si le mot « [ë]parfait » commençait par le groupe de lettres :	
	aimp-	
	eimp-	
	haimp-	
	heimp-	
	himp-	
	imp-	
Le mot cherché s'écrit :		

Tableau 45 – page 117

CLASSEUR TABLEAU 45	La réponse attendue est « oui » ou « non ».	La réponse donne une information demandée.

Tableau 46 – page 118

CLASSEUR TABLEAU 46	Les qualificants du GN ont les mêmes marques de genre et de nombre que lui.	Les qualificants du GN n'ont pas les mêmes marques de genre et de nombre que lui.

Tableau 47 – page 120

CLASSEUR TABLEAU 46	On peut remplacer le GN sujet par « Scoupe », « Tourbillon », « la graine » ou « Scoupe et Tourbillon ».	On ne peut pas remplacer le GN sujet par « Scoupe », « Tourbillon », « la graine » ou « Scoupe et Tourbillon ».

Tableau 48 – page 121

CLASSEUR TABLEAU 48	<i>je</i>	chante		
	<i>tu</i>		parles	
	<i>il</i>			saute
	<i>on</i>		parle	
	<i>nous</i>	chantons		
	<i>vous</i>			sautez
	<i>elles</i>		parlent	

Tableau 45 – page 117

CLASSEUR TABLEAU 45	La réponse attendue est « oui » ou « non ».	La réponse donne une information demandée.
	<i>Vous viendrez me voir ?</i>	<i>Avec qui viendras-tu ?</i>
	<i>Vont-ils enfin partir ?</i>	<i>Pourquoi est-ce que tu pleures ?</i>
	<i>Est-ce qu'elles pourront venir jouer chez moi ?</i>	<i>Alors, tu pars quand ?</i>

Tableau 46 – page 118

CLASSEUR TABLEAU 46	Les qualificatifs du GN ont les mêmes marques de genre et de nombre que lui.	Les qualificatifs du GN n'ont pas les mêmes marques de genre et de nombre que lui.
	<i>de l'eau <u>vitaminée</u></i>	<i>de l'eau <u>avec des vitamines</u></i>
	<i>des <u>superbes</u> baguettes <u>croustillantes</u></i>	<i>des <u>superbes</u> baguettes <u>qui croustillent</u></i>
	<i>une ville <u>sénégalaise</u></i>	<i>une ville <u>du Sénégal</u></i>
	<i>cette <u>petite</u> ville <u>connue</u></i>	<i>cette <u>petite</u> ville <u>dont nous avons parlé</u></i>

Tableau 47 – page 120

CLASSEUR TABLEAU 46	On peut remplacer le GN sujet par « Scoupe », « Tourbillon », « la graine » ou « Scoupe et Tourbillon ».	On ne peut pas remplacer le GN sujet par « Scoupe », « Tourbillon », « la graine » ou « Scoupe et Tourbillon ».
	<i>Il (Tourbillon)</i>	<i>tu</i>
	<i>Ils (Scoupe et Tourbillon)</i>	<i>nous</i>
	<i>elle (la graine)</i>	<i>j'</i>
		<i>on</i>

Tableau 48 – page 121

CLASSEUR TABLEAU 48	<i>je</i>	<i>chante</i>	<i>parle</i>	<i>saute</i>
	<i>tu</i>	<i>chantes</i>	<i>parles</i>	<i>soutes</i>
	<i>il</i>	<i>chante</i>	<i>parle</i>	<i>saute</i>
	<i>on</i>	<i>chante</i>	<i>parle</i>	<i>saute</i>
	<i>nous</i>	<i>chantons</i>	<i>parlons</i>	<i>sautons</i>
	<i>vous</i>	<i>chantez</i>	<i>parlez</i>	<i>sautez</i>
	<i>elles</i>	<i>chantent</i>	<i>parlent</i>	<i>sautent</i>

Tableau 49 – page 122

CLASSEUR TABLEAU 49	Le verbe <i>jouer</i> est :	numéro des phrases
	suivi du petit mot <i>du</i> .	
	suivi du petit mot <i>avec</i> .	
	suivi du petit mot <i>à</i> .	
	suivi d'un GN.	
	n'a ni complément, ni petit mot autour de lui.	

Tableau 50 – page 122

CLASSEUR TABLEAU 50	s'amuser	se servir	se déformer	interpréter	faire une partie	mettre en danger
	n° ...	n° ...	n° ...	n° ...	n° ...	n° ...

Tableau 51 – page 124

CLASSEUR TABLEAU 51	La lettre « s » fait partie de l'orthographe du mot dans le dictionnaire.	La lettre « s » ne fait pas partie de l'orthographe du mot dans le dictionnaire.	
		Elle sert de marque de pluriel.	Elle marque le lien entre « je », « tu », « nous » et le verbe.