

Lire Écrire  
Parler





# Les logos des questions de compréhension



Cherche la réponse à un endroit du texte.



Cherche la réponse à plusieurs endroits du texte.



Réfléchis à partir du texte.



Cherche la réponse en utilisant tes connaissances, un dictionnaire ou Internet.

# Des textes pour raconter des petits bonheurs

→ Manuel, p. 11-22

## Présentation de l'unité

### Programme

#### Enjeux littéraires

- Se découvrir, s'affirmer dans les rapports aux autres.
- Découvrir des récits évoquant des moments habituels de la vie familiale et quotidienne et qui en disent le charme.

#### Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Deux extraits de textes de la littérature des « petits bonheurs ».	– Des mots pour décrire des sensations. – Mobiliser et développer un matériau linguistique.	– Écrire un texte sur un petit bonheur. – Raconter un moment heureux, décrire des choses que l'on aime.	– Raconter un petit bonheur. – S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles.

#### Méthodologie

Bien comprendre les comparaisons.

Cette première unité propose des textes qui s'inscrivent dans ce qu'il est convenu d'appeler la littérature du « pas grand-chose » et du « presque rien » dont Philippe Delerm est le représentant emblématique. Cette littérature évoque les moments les plus habituels de la vie quotidienne et en dit le charme, le bonheur. Le titre de Philippe Delerm, *C'est bien*, indique clairement l'optimisme du regard porté sur des moments ordinaires de la vie de chacun.

Par leur brièveté, ces textes sont des sortes de nouvelles. Cette brièveté et la primauté accordée aux sentiments et aux sensations restituées par le langage les apparentent également aux poèmes en prose.

Leur intérêt ne se limite pas à l'évocation heureuse du quotidien. Ils invitent au partage des sensations ou des sentiments provoqués par les petits événements de la vie de tous les jours et posent ainsi la question des frontières entre l'individuel et le collectif. Toutes ces questions ne sont pas étrangères à des enfants de cycle 3 et il n'est pas douteux qu'ils y trouvent un écho aux questions qu'on se pose à cet âge et à leurs propres sentiments aux Éditions Milan Jeunesse.

### Le choix des textes

– Le premier texte est **extrait de l'album *Cinq, six bonheurs*** de Jean-Marc Mathis aux Éditions Thierry Magnier. Pendant les vacances de Noël, un garçon est en panne d'inspiration pour sa rédaction sur le bonheur. Il s'adresse à son entourage pour trouver des pistes.

– Le second texte est **extrait de l'ouvrage *C'est bien***<sup>1</sup> aux Éditions Milan Jeunesse de Philippe Delerm qui dresse l'inventaire des petits bonheurs simples et des émotions quotidiennes d'un enfant. On y découvre ce qui fait la spécificité de l'écriture de Delerm : simplicité, recherche du mot juste, gout du détail et description des sensations ou des émotions à petites touches. L'utilisation du *on* impersonnel dans le texte permet au jeune lecteur d'accompagner le narrateur et de reconnaître dans les scènes évoquées un univers proche du sien.

1. L'ouvrage fait partie de la sélection d'œuvres du MEN pour le cycle 3.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : Des textes pour raconter des petits bonheurs

→ Manuel, p. 11

#### Séance 1

Les questions et la photographie ont pour but d'introduire le thème de l'unité : *Des textes pour raconter des petits bonheurs*. Faire observer la page pour dégager le thème de l'unité à l'aide du titre et de la photographie.

Demander aux élèves de décrire l'image : reconnaître le support (photographie) ; décrire la scène : une douche originale ; préciser les ustensiles utilisés, le lieu. En profiter éventuellement pour indiquer la composition de l'image : l'enfant au centre des lignes diagonales ou horizontales. Poser la question 1, avec peut-être des précisions : l'enfant semble-t-elle heureuse ? Pourquoi ? Recueillir les réponses en demandant de les justifier. La fillette paraît sourire en poussant un cri. Sans doute est-elle à la fois contente de se rafraîchir et surprise par la fraîcheur de l'eau.

La deuxième question invite les élèves à se remémorer des moments de bonheur et à les exprimer. On pourra pour l'introduire leur demander s'ils ont connu des moments heureux semblables à celui photographié. La troisième question élargit la réflexion et vise à dégager des premières généralités sur le bonheur. Pour conclure ce moment d'échanges, annoncer les objectifs de l'unité.

### Lire des textes pour raconter des petits bonheurs : Un moment de bonheur

→ Manuel, p. 12-13

#### Séance 2

##### 1 Avant la lecture

Afin de les mobiliser sur la lecture à venir, inviter les élèves à lire la phrase et à observer les photos en haut de la page 12 qui représentent un enfant en train d'écrire et un paysage enneigé. On peut utiliser isolément ces images en les projetant (→ manuel numérique). Les hypothèses sur le sujet du texte à lire peuvent être notées. Après la lecture, il sera possible de faire un retour sur ces hypothèses pour procéder à une validation.

##### 2 Lecture du texte

Inviter ensuite les élèves à lire silencieusement le texte. Puis, l'enseignant(e) ou quelques élèves opèrent une lecture fluide.

##### 3 Questions de compréhension

Il convient de présenter les différents logos et d'insister sur les stratégies mises en œuvre pour répondre à des questions sur un texte.

Au tableau, tracer quatre colonnes : *Questions-Réponses-Où et comment a-t-on trouvé la réponse-Logos*. Écrire les questions 3, 4 et 5 dans la colonne *Questions*. Noter au tableau la réponse d'un élève à la question 3 : « Je frissonnais, je claquais des dents... mon ventre criait famine. » Interroger cet élève sur la manière dont il a procédé pour répondre et l'endroit où il a trouvé la réponse : c'est écrit dans le texte (l. 30-32). Constater avec les élèves la présence des deux loupes devant la question 3. En déduire leur signifi-

tion : on trouve la réponse à la question dans plusieurs endroits du texte. Remplir ainsi chaque colonne reproduite au tableau.

Procéder de la même façon avec les questions 4 et 5 en interrogeant différents élèves sur leur stratégie de recherche. En déduire ainsi la signification de chaque logo :

– une loupe ou plusieurs : on trouve la réponse à un ou plusieurs endroits du texte ;

– une ampoule : on trouve la réponse en réfléchissant à partir d'informations données dans le texte ;

– un livre : on utilise ses connaissances, un dictionnaire ou Internet pour trouver la réponse.

#### Différenciation

On pourra reproduire sur une grande feuille les quatre logos et leur légende qu'on affichera en classe. Cette aide restera affichée autant de temps que l'enseignant(e) le jugera nécessaire en fonction du besoin des élèves. Des fiches individuelles pourront également être photocopiées à partir du guide p. 28 et distribuées aux élèves qui en auraient besoin.

– Les questions peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont on dispose.

#### Différenciation

On peut faire traiter par écrit quelques questions, auquel cas l'enseignant(e) proposera aux élèves de le faire en autonomie pendant qu'il(elle) pourra accompagner un groupe dans l'élaboration de ses réponses.

#### Réponses aux questions

1 Non. Voir l. 3 ce qu'il pense de lui et de son travail et l. 10 le point de vue de sa mère.

2 l. 21-24 : *Je n'avais pas assez [...] magnifique*. l. 29 : *me rendait joyeusement cinglé*, l. 35-39 : *j'ai pensé [...] leurs odeurs* ; l. 40-41 : *Une joie [...] de mes yeux*.

3 l. 30-32 : *mes habits trempés ; je frissonnais ; je claquais des dents ; mon ventre criait famine*.

4 Les vacances de Noël (ou de février).

5 C'est une neige fraîche, aérée, composée de petits flocons secs, appréciée des skieurs.

6 Le narrateur est tellement heureux qu'il pleure de joie.

7 Non, il se fait gronder pour son absence.

8 Finalement, dans ma tête à moi, le bonheur, c'est l'hiver de mes dix ans, un matin sous la neige.

\*\*\*\*\*

#### Séance 3

##### 1 Je lis à haute voix

L'enseignant(e) pourra d'abord procéder à la relecture du texte jusqu'au passage indiqué. Puis, inviter les élèves à lire l'extrait dont ils auront au préalable préparé la lecture pour respecter la consigne en précisant l'indication de tonalité (enthousiasme).

##### 2 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) organise la prise de parole.

### 3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Interroger d'abord les élèves sur des sujets de rédaction dont ils se souviennent ; puis on fera collectivement des hypothèses sur celui dont il pourrait être question dans le texte. Dans le prolongement de cet échange, les élèves rédigeront un sujet.

#### Différenciation

Aide possible : l'enseignant(e) fera reformuler les sujets proposés oralement avec les exigences de la langue écrite.

## Lire des textes pour raconter des petits bonheurs : C'est bien l'autoroute la nuit

→ Manuel, p. 14-15

### Séance 1

#### 1 Avant la lecture

Les photos et la question en haut de la page 14 introduisent le thème et mobilisent l'attention des élèves sur ce qu'ils vont lire. On leur fera préciser les lieux représentés par chacune des photos : une station-service et une autoroute.

#### Différenciation

Ce travail peut être aussi proposé en aide personnalisée en accompagnement d'un travail de préparation de la lecture du texte.

#### 2 Lecture du texte

Faire lire silencieusement le texte. L'enseignant(e) effectue ensuite une lecture fluide.

### Séance 2

#### 1 Lecture du texte

Après s'être remis(e) en mémoire le texte avec les élèves, l'enseignant(e) le relira complètement.

#### 2 Questions de compréhension

Celles-ci peuvent être traitées oralement et collectivement. Les questions 5 et 6 peuvent plus particulièrement se prêter à un traitement écrit.

#### Réponses aux questions

- 1 Le pronom *on*.
- 2 Il est difficile de donner une réponse exacte, mais on peut supposer une dizaine d'années. On peut par exemple se fonder sur les lignes 18 à 24.
- 3 L'intérieur de la voiture et la cafétéria.
- 4 Parce qu'il se sent en sécurité dans un environnement calme.
- 5 *On se sent très protégé – rassurant – on prend son temps – tout est amusant – on se sent tiède et léger – retrouve avec plaisir – se laisser couler doucement – s'abandonner.*
- 6 *On s'ennuie – on redoute.*

7 *Une petite maison – une cabine de pilotage – Un bateau roulant...*

8 L'arrêt de la voiture.

9 Le matin, l'aube, l'aurore.

10 *expresso – supplément sucre – café long.*

C'est un enfant qui raconte et sans doute ne connaît-il pas la signification exacte de ces expressions.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 1 Je lis à haute voix

Les élèves lisent ensuite la consigne de la rubrique « Je lis à haute voix ». Celle-ci nécessite un temps de préparation silencieuse, puis un entraînement à voix haute durant lequel on peut confronter et commenter les différentes performances.

#### Différenciation

Ce travail peut être proposé dans le cadre des « devoirs du soir ». Les élèves qui lisent reçoivent des conseils ou des appréciations des autres élèves (le ton, le plaisir ressenti à écouter, le débit...).

#### 2 Échangeons autour du texte

Il s'agit de débattre des préférences des uns et des autres pour voyager en voiture. L'enseignant(e) – ou un élève – organise la prise de parole.

#### 3 J'ajoute une phrase à l'histoire

On se rappellera les comparaisons utilisées par l'auteur (question 7) puis les élèves réaliseront la consigne. Lire pour finir quelques phrases d'élèves.

## Pour mieux lire : Bien comprendre les comparaisons (1 séance)

→ Manuel, p. 16

Les comparaisons (avec des mots de comparaison) et les métaphores (sans mot de comparaison) ont pour but de créer des images chez le lecteur et de solliciter son imagination. Les comparaisons ont pu être travaillées dès le cycle 2. Il s'agit ici de réviser ou de consolider ces notions, assez largement utilisées dans les textes lus.

#### 1 Recherche : « Je réfléchis »

La première partie de cette recherche se fera en commun et à l'oral pour chacune des phrases proposées à l'observation. Procéder de la même façon pour la seconde partie. L'enseignant(e) fera remarquer que dans la dernière phrase, la comparaison n'est pas introduite par un mot. Introduire alors le mot « métaphore ». Lire ensuite ensemble le « Je retiens ».

#### Corrigés

1 *comme un Esquimau, comme une petite maison, semblable à une cabine de pilotage, un bateau roulant.*

2 comme – semblable à.  
L'image « le bateau roulant » n'est pas introduite par un mot de comparaison : c'est une métaphore.

## 2 Application : « Je m'entraîne »

- 1 \* Différencier comparaison et métaphore.
- 2 \*\* Retrouver le sens d'une métaphore.
- 3 \*\*\* Retrouver le sens de métaphores passées dans le langage courant.
- 4 \*\*\* Utiliser des métaphores passées dans le langage courant.

### Différenciation

Les exercices 1 et 2 peuvent être faits individuellement par écrit. Accompagner les élèves moins à l'aise pour les exercices 3 et 4. Utiliser les dictionnaires pour retrouver le sens des métaphores passées dans le langage usuel.

### Corrigés

- 1 **comparaisons** : a, c – **métaphores** : b, d.
- 2 **a** : tignasse d'ébène – **d** : long ruban.
- 3 **a** : un passe-temps – **b** : un point faible – **c** : être étonné.
- 4 **a** : tombé des nues – **b** : violon d'Ingres – **c** : talon d'Achille – **d** : violon d'Ingres.

## 3 Mélimélo

L'objectif est de travailler sur des comparaisons familières.

### Corrigés

fort comme un bœuf – muet une carpe – nu comme un ver – malin comme un singe – têtu comme une mule – gai comme un pinson – doux comme un agneau – bavard comme une pie – fier comme un paon

## Faire le point : Des textes pour raconter des petits bonheurs (1 séance)

→ Manuel, p. 17

Cette séance a pour but de faire le point sur les textes qui racontent des petits bonheurs. Elle permet de fournir aux élèves les premières réflexions qui leur permettront de réaliser la partie « Écrire » des pages 20-21.

### 1 Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Se remémorer les deux textes de lecture et demander aux élèves les éléments qui leur sont communs à l'aide des questions du « Je réfléchis ». Présenter et lire collectivement le « Je retiens » du manuel.

### 2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1 vise à identifier les sensations du narrateur, puis à interroger le lecteur sur ses propres sensations. Il sera nécessaire de préparer cette deuxième partie de l'exercice à l'oral. L'exercice 2 est un exercice de transformation d'un texte écrit à la 1<sup>re</sup> personne en un texte écrit avec le pronom *on*.

### Corrigés

- 1 **a**. D'abord de l'envie, puis la sensation que c'est collant, enfin une sensation proche du dégoût.
- 2 Je m'achète une barbe à papa, et j'ai vite les doigts tout collants [...] j'en ai assez [...] mon argent [...] j'ai juste gagné.

## D'autres récits sur les petits bonheurs à découvrir

→ Manuel, p. 17

On conclura cette séance d'abord en présentant une nouvelle fois les deux livres d'où sont extraits les textes étudiés puis les livres indiqués en bas de la page 17 du manuel. En avoir quelques exemplaires à disposition incitera les élèves à les lire.

### 1 \* Stéphane Daniel et Ronan Badel, *Le Petit Livre des 100 premières fois*, Éditions Sarbacane

C'est un album très réussi, tant sur le plan du texte que sur celui des illustrations. Il montre avec délicatesse et une grande justesse les moments importants d'une vie d'enfant. Les illustrations renforcent le côté humoristique des situations décrites. L'enfant grandit en découvrant ces premières fois et aussi en passant d'une première fois à la deuxième. Il plaira à tous les lecteurs, enfants comme adultes.

### 2 \*\* Vincent Cuvelier, *La première fois que je suis née*, Éditions Gallimard Jeunesse

À travers les aventures et les mésaventures d'une petite fille qui grandit au fil des pages jusqu'à devenir femme, puis mère, l'auteur passe en revue les grands moments de la vie, ceux qui font pleurer ou rire, ceux qui sont plein d'espoirs ou de rêves, ceux qui donnent envie de découvrir la vie ou de la donner...

### 3 \*\*\* Philippe Delerm, *C'est toujours bien*, Éditions Milan Jeunesse

Dans cet ouvrage, les élèves retrouveront Philippe Delerm avec son écriture en *on* qu'ils ont découverte dans le second texte de l'unité. Avec beaucoup de sensibilité et de poésie, l'auteur nous propose un inventaire des bons moments de la vie ; des plaisirs simples que tous les enfants ont pu connaître mais sans être toujours conscients de leur saveur. Les revisiter ainsi ne peut qu'être agréable.

## Vocabulaire : Des mots pour décrire des sensations (1 séance)

→ Manuel, p. 18-19

Ces deux pages ont pour objectif d'enrichir le vocabulaire des élèves sur le thème des perceptions sensorielles afin de leur permettre d'être précis lorsqu'ils auront à décrire les sensations associées aux moments de petits bonheurs. La recherche lexicale s'organisant en fonction des cinq sens, on peut faire un rapide retour sur leur connaissance de ceux-ci : la vue, l'odorat, le toucher, l'ouïe, le goût.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

Les exercices 1 et 2 de cette phase de recherche ne comportent pas de difficulté particulière surtout si on a pris soin de faire

le point sur les cinq sens. Ils peuvent être réalisés par tous en autonomie et corrigés de façon collective.

#### Corrigés

- ① plaisir: **gout** → bon.  
 déplaisir: **gout** → amer, salée; **vue**: noir, verdâtres;  
**toucher** → molles, gluantes, coupante, mous.  
 ② **a**: gout; **b**: vue; **c**: toucher; **d**: ouïe; **e**: odorat.

Les exercices 3 et 4 introduisent l'aspect personnel des ressentis. Ils peuvent être menés collectivement à l'oral. Au fur et à mesure des réponses des élèves, l'enseignant(e) laisse une trace écrite des phrases exprimant des sensations; ces phrases pourront servir à alimenter les listes de mots du haut de la page 19 et éventuellement être reprises dans les situations d'écriture.

## 2 Mise en commun

Les listes de mots de la page 19 ne sont évidemment pas exhaustives et peuvent être complétées à l'oral de manière collective en particulier avec les mots des phrases dites dans le cadre des exercices 3 et 4.

Pour chaque liste, les élèves peuvent rechercher comment sont classés les mots: verbes, adjectifs, noms.

Il est possible également de constituer un groupe d'élèves par liste, à charge pour chacun d'eux d'augmenter la liste qui lui est confiée. La validation se conduit alors collectivement.

Ces listes de mots constitueront une aide à l'écriture des textes.

## 3 Application: « Je m'entraîne »

⑤ \* Classement de mots appartenant au champ lexical des sensations en fonction des listes du haut de page. On peut demander aussi de respecter le classement grammatical verbe/adjectif/nom.

⑥ \* Pour compléter les phrases, les élèves peuvent puiser dans les listes. Le premier temps consiste à identifier la sensation en question.

⑦ \*\* et ⑨ \*\*\* Pour effectuer les actions de remplacement, les élèves peuvent utiliser les listes.

La correction de ces deux exercices permettra de comparer les mots trouvés par les élèves et d'affiner ainsi leur signification. L'exercice 9 présente la difficulté supplémentaire d'effectuer les remplacements dans plusieurs catégories grammaticales de mots.

⑧ \* Les mots proposés ne font pas partie du vocabulaire courant des élèves. Ce travail d'association leur demande de procéder par élimination.

#### Différenciation

Pour les exercices 6, 7 et 9, il convient d'abord d'identifier la sensation évoquée par le mot ou la phrase avant de trouver un ou plusieurs nouveaux mots plus précis.

Pour faciliter ce travail, la recherche peut se faire à l'oral. Les élèves rédigent ensuite leur réponse.

Ils peuvent disposer d'un dictionnaire pour valider eux-mêmes leurs réponses à l'exercice 8.

#### Corrigés

⑤ **Vue**: examiner (v.); lumineux (adj.); dévisager (v.).

**Odorat**: senteur (n.); sentir (v.); embaumer (v.).

**Toucher**: cajoler (v.); pétrir (v.); câliner (v.); frôler (v.); sentir (v.).

**Ouïe**: mélodieux (adj.), vacarme (n.), gémissement (n.).

Gout: goûter (v.).

⑥ écoute – perçoit – bruit.

⑦ flairé – contemplent – percevoir – savoure ou déguste – caressent.

⑧ beurre: rance – peau des poissons: visqueux/poisseux – parfum des roses: envoutant/suave.

⑨ scrutant/observant – apercevait – déguster – nauséabonde ou pestilentielle – empestait/puait.

## Écrire des textes pour raconter des petits bonheurs (3 séances)

→ Manuel, p. 20-21

Les activités précédentes, de lecture et de vocabulaire, ont éclairé la mise en mots des sensations. Les élèves ont observé deux façons d'écrire: l'une où le narrateur utilise le *je* pour exprimer ce qu'il aime et la seconde où il utilise le *on* associant ainsi le lecteur à l'analyse de ces plaisirs qu'il pense partagés.

### Séance 1

#### 1 Les critères d'écriture

Dans cette séance, on découvre et énonce les critères de réalisation. Ceux-ci se situent dans la continuité des activités précédentes (lectures, faire le point, vocabulaire). Après un bref échange visant à réactiver ces connaissances, on lira l'encadré de la page 20.

#### 2 Le premier jet

##### Démarche générale

#### Différenciation

À partir des situations d'écriture proposées, différentes mises en œuvre sont possibles pour créer des parcours différenciés; choisir celle qui correspond aux besoins des élèves.

① Toute la classe travaille sur la même situation d'écriture, choisie par l'enseignant(e) ou par les élèves eux-mêmes. Accompagner les élèves qui en ont besoin pendant que les autres rédigent en autonomie.

② L'enseignant(e) constitue deux groupes et mène en parallèle deux situations d'écriture. Accompagner les deux groupes en alternance.

③ Chaque élève choisit une situation d'écriture en fonction de ses capacités et rédige en autonomie. L'enseignant(e) présente d'abord chaque situation à toute la classe et met en évidence les principales difficultés.

#### ① \* Je complète des phrases

Pour compléter les phrases, demander aux élèves d'imaginer précisément les scènes et de rechercher quelles sensations, dans leur évocation, leur sont associées.

### Différenciation

Faire précéder l'écriture par d'une recherche orale d'évocations variées. Ces évocations peuvent concerner des sens différents. Elles serviront de déclencheur d'imaginaire ou pourront être reprises à l'identique.

### 2 \*\* J'écris des listes de petits bonheurs

Les élèves doivent écrire cinq phrases, chacune commençant par un verbe en relation avec les cinq sens. Ils peuvent utiliser les cinq verbes donnés dans la consigne ou utiliser les verbes des listes de vocabulaire en haut de la page 19 pour commencer leurs phrases.

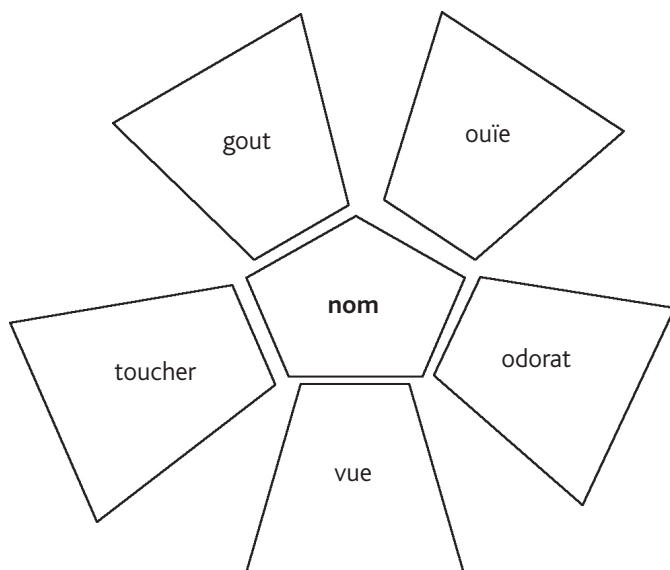
### Différenciation

Procéder à une recherche de situations possibles en collectif avant de passer à l'écriture individuelle. Après avoir lu les verbes proposés, demander un court temps de silence aux élèves afin que chacun puisse évoquer une situation personnelle. La diversité des situations exprimées ensuite à l'oral peut être source d'étonnement et de plaisir pour le groupe.

### 3 \*\*\* J'écris un texte sur un petit bonheur

#### Situation 1: Je décris un objet que j'aime.

Avant l'écriture individuelle, on réalise collectivement au tableau une « corole lexicale » autour d'un mot désignant un objet présent dans la classe. Les élèves recherchent à l'oral les termes qui se rapportent à cet objet dans les cinq catégories sensorielles. Ces mots sont écrits en 5 zones entourant le mot choisi. Dans chaque zone, on peut aussi écrire des comparaisons ou des métaphores induites par cette première collecte.



À partir de cette trame, l'enseignant(e) et les élèves peuvent, à voix haute, proposer des phrases de description de l'objet en utilisant la formulation à la première personne qui sera utile pour les écrits des petits bonheurs.

Après cet entraînement, chaque élève écrit le nom de l'objet dont il veut parler au centre d'une feuille de brouillon et réalise sa propre corole lexicale.

L'écriture de la description de l'objet s'effectue à partir de ces éléments.

### Différenciation

1. L'enseignant(e) peut soutenir un petit groupe en permettant aux élèves de faire des propositions orales à partir des coroles lexicales. La recherche de la mise en mots se fait alors de manière collective.

2. Jeu de questionnement de type « Qui est-ce ? ».

Les élèves travaillent par deux. Chacun pense à un objet qu'il aime mais ne le communique pas à l'autre élève qui va poser des questions pour le deviner.

Ces questions doivent faire appel aux cinq sens. Les réponses aux questions sont écrites sur une feuille. Elles serviront d'éléments de description pour la rédaction.

Au bout de 5 minutes, l'élève qui pose les questions dit s'il a trouvé ou non le nom de l'objet puis les rôles s'inversent.

3. Pour l'écriture de la description de l'objet, les élèves peuvent s'appuyer sur les listes de vocabulaire page 19, en particulier pour éviter les répétitions.

#### Situation 2: Je parle de ma collection.

Il s'agit de nommer sa collection, de dire quand et pourquoi on a choisi de la faire. Puis la tâche d'écriture est celle d'un inventaire. Pour la description de l'objet préféré à décrire, on peut utiliser la démarche de corole lexicale (→ situation 1).

#### Situation 3: Je décris un aliment que j'aime.

Les élèves choisissent parmi les illustrations de la page. Les indications accompagnant les catégories d'aliments constituent une amorce des coroles lexicales que les élèves sont invités à construire pour nourrir leur écrit (→ situation 1).

Attirer l'attention sur l'intérêt d'évoquer le contexte dans lequel cet aliment sera évoqué. (Par exemple, le pain du petit déjeuner ne sera pas décrit de la même façon que dans la boulangerie.)

#### Situation 4: Je raconte un moment agréable.

Identifier le moment dont on veut parler et l'évoquer pour soi avec précision.

Utiliser la corole lexicale pour collecter des mots et des expressions organisés selon les 5 domaines sensoriels.

Rédiger en utilisant la première personne ou le pronom *on*.

### Différenciation

On peut répartir la classe en deux : la moitié écrivant en utilisant le pronom *je* et l'autre le pronom *on* (plus difficile car moins utilisé pour cet usage à l'écrit).

\*\*\*\*\*

### Séance 2

### 3 Retour sur le premier jet

#### Démarche générale

#### J'améliore mon texte

Pour cette deuxième séance, on centrera l'attention des élèves :

1. sur la conformité à la consigne ;
2. sur la cohérence du texte produit ;
3. sur quelques exigences orthographiques et syntaxiques.

On demandera d'abord à un élève de bien vouloir lire ce qu'il a produit. On validera avec la classe. (S'aider des points de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire rappelés dans « J'améliore mon texte ».)

Une autre possibilité est de projeter ou d'écrire au tableau le texte de l'élève. On pointera collectivement les réussites et on



demandera à l'élève lui-même s'il voit des améliorations à apporter. On pourra ensuite s'appuyer sur les propositions des autres. L'enseignant(e) ne s'interdira pas d'attirer l'attention des élèves sur tel ou tel point de la production et pourra donner des pistes. On pourra ensuite procéder de la même façon avec d'autres productions.

Après cette phase, qui doit être relativement courte, chacun doit percevoir des améliorations à apporter à son propre texte pour aborder la réécriture. L'enseignant(e) veillera alors à se rendre suffisamment disponible afin d'apporter une aide individuelle si nécessaire.

À la fin de cette séance, l'enseignant(e) collecte les rédactions pour repérer les corrections orthographiques et syntaxiques à apporter. Auparavant, on aura demandé aux élèves d'opérer une dernière lecture en ayant le souci de la correction orthographique. Au cours de l'année, on pourra progressivement introduire, unité par unité et en liaison avec la partie « Étude de la langue » du manuel, un codage qui permettra à l'élève d'identifier le type d'erreur commise et de la corriger (accords en genre et en nombre, utilisation du dictionnaire, conjugaison, etc.).

#### Différenciation

L'enseignant(e) apporte une aide individuelle.

Un élève, après un travail de recherche pour améliorer son texte, peut demander l'aide du groupe classe. Il doit préciser ce qui lui pose problème. Un court temps collectif peut être alors organisé.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 4 Révision et amélioration du premier jet

##### Démarche générale

Cette séance est essentiellement centrée sur l'écriture finale et d'abord individuelle de la rédaction en fonction des remarques de l'enseignant(e) écrites sur chaque copie. Si des erreurs ont été constatées de façon récurrente dans plusieurs copies, l'enseignant(e) programmera un retour pour consolider les connaissances et les compétences concernées (aide personnalisée, soutien en classe, groupes de besoin...).

Faire lire quelques rédactions finalisées.

Enfin, il serait souhaitable de faire le point avec les élèves sur ce qu'ils ont fait et appris dans cette activité d'écriture.

Ce bilan oral sera renforcé par l'évocation des listes de vocabulaire et des grilles d'écriture et de réécriture qui seront alors présentées comme des outils de référence quand on veut écrire.

#### Prolongement

Recopier avec soin ou saisir à l'ordinateur sa propre production ou celle qui aura été choisie par la classe pour la conserver dans un cahier individuel ou un recueil de classe (*Les petits bonheurs d'une classe de CM1*, par exemple).

#### Oral : Raconter des petits bonheurs (au moins 1 séance)

Pour préparer son oral, l'élève doit rechercher des idées et les organiser. Un premier travail de recherche peut être fait collectivement sur un exemple. Lors de la recherche individuelle, l'élève est invité à noter ses idées succinctement par écrit.

Pour chaque situation, laisser un temps de préparation. Les conseils donnés ici pourront servir de référence à toutes les unités.

1. Réflexion collective.
2. Préparation individuelle ou par groupe selon les consignes.
3. Exposé oral et remarques. Tous les élèves ne pourront pas passer à chaque fois. Programmer les passages.

##### Situation 1

Rappeler oralement certains éléments du premier texte de l'unité pour se souvenir de l'importance de la description des sensations. Les élèves proposent à leur tour des idées.

Les noms des cinq sens sont écrits au tableau ainsi que les mots *où* et *quand*. Ils peuvent servir de repères qui aideront les élèves à construire leur récit.

##### Situation 2

L'intérêt de cette situation est le choix du personnage.

Il est préférable que l'élève qui prend la parole n'indique pas le personnage qu'il a choisi. Son discours, s'il est assez précis et détaillé, doit permettre aux auditeurs de deviner de qui il s'agit. Comme dans la situation précédente, on écrit les noms des cinq sens au tableau pour inciter les élèves à donner des informations variées.

Lors des présentations orales, ils pourront observer des similitudes et des différences dans la présentation d'un même personnage. On peut les inciter à reprendre certains mots ou expressions qui leur ont semblé les plus justes pour modifier leur premier propos.

Les présentations devant la classe peuvent s'effectuer régulièrement sur plusieurs jours afin de permettre à tous les élèves de passer. Les autres élèves sont invités à dire ce qui a été réussi et à donner leurs conseils pour améliorer la prestation sans émettre de jugement.

##### À vive voix

Cet exercice nécessite une bonne articulation. On peut transformer la tâche d'écoute en demandant à l'élève qui lit d'ajouter un intrus qui devra être repéré par les auditeurs.

# Unité 2

## Des récits d'aventures

→ Manuel, p. 23-34

### Présentation de l'unité

#### Programme

##### Enjeux littéraires

- Découvrir des romans d'aventures dont le personnage principal est proche des élèves.
- Comprendre la dynamique du récit, les personnages et leurs relations.

##### Objectifs

###### Lecture

- Lire deux extraits de deux romans d'aventures, d'époques variées.

###### Vocabulaire

- Mobiliser et développer un matériau linguistique pour exprimer les actions des personnages.

###### Écriture

##### Écrire l'épisode d'un récit d'aventures :

- Connaître quelques caractéristiques des récits d'aventures.
- Convoquer un univers de référence, trouver et organiser des idées.

###### Oral

##### Parler d'une aventure :

- S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles.
- Pratiquer une interview fictive.
- Justifier ses choix.

##### Méthodologie

- Savoir répondre à des questions sur un texte.

Cette deuxième unité est consacrée au récit d'aventures. On a préféré *récits d'aventures* à *romans d'aventures* car cette dernière appellation renvoie à la sous-catégorisation du genre romanesque et à des questions de définitions qui ne concernent pas l'école élémentaire. D'une certaine façon d'ailleurs, tout roman est d'aventures puisqu'il raconte ce qui advient. L'objectif est ici de présenter aux élèves des récits dans lesquels les personnages principaux vivent des situations extraordinaires. La plupart du temps, dans un roman d'aventures, le héros part à la quête d'un trésor, ce qui lui impose d'entreprendre un long voyage ponctué de nombreuses péripéties. Les exemples de ce type de roman sont à chercher du côté de *l'île au trésor* ou de *Moby Dick*...

Si le chercheur d'or ici retenu dans le second texte part pour l'aventure plus ou moins consciemment, le personnage du premier récit y est plongé malgré lui. Mais pour l'un comme pour l'autre, l'aventure consiste à s'adapter à un milieu inconnu, à (ré)apprendre à vivre. Ces deux textes se situent dans la lignée des « robinsonnades », sous-catégorie du roman d'aventures qui a son origine dans le roman *Robinson Crusoé* écrit par Daniel Defoe en 1719 : le héros s'y trouve isolé de sa civilisation d'origine à la suite d'événements imprévus. Il doit alors chercher les moyens de survivre dans un univers qui lui est souvent hostile.

Ce genre doit son succès populaire à son caractère divertissant. Il s'inscrit aussi dans une volonté parfois édifiante de s'interroger sur les valeurs de la civilisation en l'opposant à la sauvagerie au sens étymologique : la vie dans une nature vierge. Rousseau voyait d'ailleurs l'illustration de ses principes éducatifs dans *Robinson Crusoé*.

#### Le choix des textes

– Le premier est un **extrait du roman** de Michael Morpurgo, *Enfant de la Jungle* aux Éditions Gallimard Jeunesse. L'auteur décrit comment Will, un jeune Anglais, arrivé dans la jungle indonésienne à la suite d'un tsunami, apprend à survivre grâce à une éléphant nommée Oona.

– Le second est un **extrait d'une nouvelle** de l'écrivain américain Jack London, publiée aux États-Unis en 1907. L'auteur situe l'action de *Construire un feu* dans le Klondike, qu'il a lui-même connu en participant à la ruée vers l'or. Le récit fait partie de la sélection d'œuvres du MEN pour le cycle 3.

Les deux textes permettent de montrer comment le héros parvient à survivre et à s'organiser dans ce qui est devenu son nouveau milieu de vie.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : Des récits d'aventures (1 séance)

→ Manuel, p. 23

Le thème de l'unité est introduit par l'observation de deux affiches de films emblématiques du récit d'aventures. On peut projeter ces images (→ manuel numérique). Inviter ensuite les élèves à répondre aux questions qui s'y rapportent.

On conclura l'échange en énonçant les objectifs de l'unité.

### Lire des récits d'aventures : Vivre dans la jungle (3 séances)

→ Manuel, p. 24-25

#### Séance 1

##### 1 Avant la lecture

Inviter les élèves à observer les deux photographies en haut de la page 24, à lire la question qui s'y rapporte afin de les mobiliser sur la lecture à venir. Les photographies représentent deux forêts dont une est typique d'une jungle.

##### 2 Lecture du texte

Inviter les élèves à lire silencieusement le texte. Puis l'enseignant(e) et quelques élèves opéreront une lecture fluide. Après avoir recueilli les réactions spontanées, on demandera aux élèves de rappeler oralement ce qui vient d'être lu. Ce moment est aussi l'occasion de rectifier les erreurs ou les oublis et d'apporter les précisions lexicales nécessaires.

#### Séance 2

On demandera aux élèves de rappeler oralement la lecture, puis l'enseignant(e) procèdera à la relecture complète du texte.

##### 1 Questions de compréhension

Les questions ont pour but d'assurer la compréhension et de susciter une réflexion collective pouvant déboucher sur des propositions interprétatives. Celles-ci peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose. Dans tous les cas, on invitera les élèves à indiquer dans quelle partie du texte ou comment ils ont cherché les réponses.

#### Différenciation

L'enseignant(e) peut accompagner certains élèves dans l'élaboration des réponses, en particulier dans les recherches encyclopédiques relatives à l'Indonésie.

#### Réponses aux questions

- 1 Que chacun et chaque chose ont une place. À survivre aussi.
- 2 Se nourrir... avoir une nourriture variée... manquer de matériel.
- 3 De fruits (bananes, noix de coco), de poissons crus.
- 4 Les noix de coco.

- 5 Parce que les noix de coco lui ont sauvé la vie.
- 6 Militaire (il travaillait dans l'armée).
- 7 Il se sert de son short comme d'un filet.
- 8 «...la troisième fois, je pris un poisson.» « À partir de ce moment, j'attrapai des poissons... » « je grimpai au tronc, je devenais bon à cet exercice ».
- 9 En Asie du Sud-Est.

## 2 Je lis à haute voix

L'enseignant(e) s'assurera de la compréhension de la consigne, de la mise au travail, puis invitera quelques élèves à lire l'extrait indiqué.

#### Séance 3

##### 1 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Il n'est pas douteux que les élèves auront entendu parler d'enfants ou d'humains isolés dans une jungle (Mowgli, Tarzan...). Ces héros, comme Will, ont pour point commun d'avoir été initiés à la vie sauvage par des animaux.

##### 2 J'ajoute une phrase à l'histoire

Phrase possible: «Will éprouve de la reconnaissance (gratitude, admiration...) pour Oona.»

### Lire des récits d'aventures : Construire un feu (3 séances)

→ Manuel, p. 26-27

#### Séance 1

Au-delà du contenu qui ne manquera pas d'intéresser les élèves, cette séance permet d'aborder un autre récit d'aventures et met en perspective certaines caractéristiques du genre.

##### 1 Avant la lecture

La question et la photographie invitent les élèves à se projeter eux-mêmes dans l'aventure du Grand Nord. Elles peuvent être isolées du support et présentées sur écran (→ manuel numérique). Si les élèves ne le mentionnent pas, il conviendra de signaler que la solitude – même avec la compagnie d'un chien – est en elle-même une difficulté à affronter.

##### 2 Lecture du texte

Inviter les élèves à lire silencieusement l'extrait, puis vérifier si le sens des mots ou des expressions difficiles est maîtrisé.

Mots difficiles: gourds, manchon, soufre.

Ensuite, l'enseignant(e) et quelques élèves effectuent une lecture fluide du texte.

#### Séance 2

Après s'être remémoré la lecture avec les élèves, l'enseignant(e) relira complètement le texte.

##### 1 Questions de compréhension

Celles-ci peuvent être traitées oralement et collectivement. Les questions 6 et 7 prêtent à un traitement à l'écrit (→ différenciation).

### Réponses aux questions

- 1 Parce qu'il s'est mouillé accidentellement les pieds et doit se sécher d'urgence (- 50°).
- 2 Ses mains sont engourdis par le froid.
- 3 brindilles pourries, touffes de mousse verte (involontairement, il lui faudra les enlever), des morceaux de bois, puis une lamelle d'écorce de bouleau, des allumettes.
- 4 Le chien attend que l'homme allume un feu.
- 5 D'abord il ne sent plus ses doigts, puis la douleur vient quand il retrouve de la sensibilité.
- 6 « mais ses doigts ne sentaient rien » « il continuait à se battre les flancs... » « à force de se démener... » « ses doigts inertes... ».
- 7 Il remue (se battre les flancs, taper ses mains, s'asseoir, se relever...).
- 8 Non, il reste assis sur son derrière, d'ailleurs son maître envie « la chaude couverture de poils que lui avait donnée la nature ».
- 9 Des allumettes.
- 10 Les huskies, les chiens loups, les malamutes...

### Différenciation

Travail en groupe dirigé par l'enseignant(e).  
La question 6 nécessite de rechercher et prélever des informations en plusieurs endroits du texte. Elle peut être traitée à l'écrit par les élèves les plus autonomes. Pendant ce temps, l'enseignant(e) pourra aider dans ses recherches un petit groupe d'élèves qui en aurait besoin.

## 2 Je lis à haute voix

Après une relecture du texte en entier, les élèves lisent la consigne de la rubrique « Je lis à haute voix ». Celle-ci nécessite un court temps de préparation collectif où l'on identifie bien ce qui concerne l'agitation de l'homme d'une part et le calme du chien d'autre part. Demander à deux ou trois élèves de lire à voix haute.

### Séance 3

#### 1 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Ces moments sont importants. Ils permettent aux élèves de prendre conscience de ce qu'ils savent implicitement des formes du récit d'aventures.

#### 2 J'ajoute une phrase à l'histoire

Phrases possibles: « Allez! Dépêche-toi d'allumer un feu... »  
« Avec tout ça, tu vas sans doute réussir! »

### Différenciation

Avant de passer à l'écriture, on peut accompagner les élèves en difficulté en effectuant d'abord à l'oral une recherche de ce que peut dire le chien en s'efforçant de faire reformuler leurs propositions avec la forme de la langue écrite.

## Pour mieux lire : Savoir répondre à des questions sur un texte (1 séance)

→ Manuel, p. 28

Cette page a pour objectif de rappeler les stratégies à mettre en œuvre pour répondre à des questions de compréhension. Ces stratégies ont déjà été installées et rappelées dans l'unité 1 en liaison avec l'utilisation des logos.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

L'activité proposée a pour objectif de faire émerger trois façons de rédiger ou d'énoncer une réponse à des questions de compréhension.

Une synthèse est effectuée à l'oral à partir de chaque situation du « Je réfléchis » et on lira ensuite le « Je retiens ».

### Corrigés

1 p. 24, 1: on cite un passage du texte. – 3 p. 24, 3: on relève des informations qui se complètent dans plusieurs endroits du texte. – 5 p. 24, 5: on interprète une information pour comprendre.

### 2 Application : « Je m'entraîne »

1. Lecture et compréhension d'un court texte avec une double consigne, dont la seconde partie a pour but de faire justifier la réponse donnée.

2. Cet exercice sert à vérifier l'hypothèse construite précédemment.

3. On trouvera ici les différents « types » de questions.

### Corrigés

1 La neige qui couvre le sapin risque de tomber sur le feu et de l'éteindre : j'ai interprété des informations.

2 À valider ou à corriger avec les élèves en fonction des réponses aux questions précédentes.

3 a. un oiseau-mouche: j'ai recopié un mot du texte.

b. Grâce à la beauté de l'oiseau-mouche et à la présence de l'éléphante: j'ai utilisé plusieurs informations.

c. dans la jungle indonésienne: j'ai recopié un passage de l'introduction au texte.

### Différenciation

L'exercice 3 est assez complexe. Il peut se faire sous forme de travail dirigé avec les élèves les plus en difficulté.

### 3 Mélimélo

C'est un rébus: rat-deux-mât-ré (raz-de-marée)

## Faire le point : Des récits d'aventures (1 séance)

→ Manuel, p. 29

À partir des textes étudiés, il convient de mettre en évidence quelques caractéristiques des récits d'aventures afin de fournir aux élèves les premières bases pour réaliser la partie « Écrire » des pages 32-33.

### 1 Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »

À l'aide des questions du « Je réfléchis », se rappeler les deux textes de lecture, puis lire le « Je retiens ».

## 2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1 ne présente pas de difficultés particulières, l'ensemble est facilement identifiable.

L'exercice 2 vise à catégoriser le genre à partir des critères énoncés.

### Corrigés

1 le personnage principal: Paola; l'évènement inattendu: l'atterrissage en catastrophe; l'endroit où elle se retrouve: la savane; ce qu'elle doit faire: retrouver son père.

2 Texte b: l'évènement inattendu (fuit sa famille), Peter va devoir explorer des endroits inconnus.

## D'autres récits d'aventures à découvrir

→ Manuel, p. 29

Il s'agit aussi de conduire tous les élèves à la lecture personnelle. L'enseignant(e) donne des pistes pour suivre un thème, retrouver un auteur ou un personnage, en découvrir un qu'on ne connaissait pas, explorer un genre. Dans l'école, un système de prêt à domicile de livres ou d'échange de livres entre les élèves, des liaisons avec une bibliothèque de quartier ou le bibliobus permettent de se renseigner.

On conclura cette séance en (re)présentant les deux livres dont sont extraits les textes étudiés puis les livres indiqués p. 29 du manuel.

### 1 \*\* Federica de Cesco, *Khan, cheval des steppes*, Éditions Flammarion – Castor Poche

Une jeune Mongole nommée Anga sauve d'une meute de loups un poulain, Khan. Ils deviennent inséparables. Le cheval est malheureusement convoité par le chef de la tribu, puis réclamé par un prince...

### 2 \*\*\* François Place, *Les Derniers Géants*, Éditions Casterman

C'est le récit d'un voyage déclenché par l'acquisition d'un objet mystérieux, une dent gigantesque. En 1849, après un voyage d'exploration dont il est le seul survivant, un Anglais prénommé Archibald découvre le pays utopique et la civilisation des Derniers Géants. Il reste presque un an avec ces personnages hors du commun, remplis d'humanité, en communion avec la nature. Puis il décide de rentrer en Angleterre...

François Place pose le problème des enjeux pour les peuples des découvertes scientifiques et de leur utilisation. Ce très bel album articule les textes et les images, les récits et le dessin.

### 3 \*\*\* Rudyard Kipling, *Le Livre de la Jungle*, Folio Junior

C'est un recueil de nouvelles. Il raconte comment Mowgli, abandonné dans une forêt en Inde, est protégé et élevé par des animaux et ce qu'il apprend à leur côté.

On donnera la parole aux élèves pour qu'ils parlent de livres ou de films qu'ils connaissent, en rapport avec ce genre.

## Vocabulaire : Des verbes pour exprimer les actions des personnages (2 séances)

→ Manuel, p. 30-31

Ainsi qu'il a été précisé plus haut, les deux textes sélectionnés exposent la manière dont le héros parvient à survivre et à s'organiser dans ce qui est devenu son nouveau milieu de vie. De nombreuses actions ponctuent ces récits, presque toutes orientées vers une nécessité vitale de s'adapter à un milieu dépourvu des commodités habituellement offertes à l'homme socialisé. Les listes de mots et les exercices proposés vont permettre d'enrichir le bagage des élèves pour qu'à leur tour ils puissent dire ou écrire de telles situations.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

On commencera la séance en attirant l'attention sur l'intitulé de cette partie vocabulaire. Les élèves remarqueront qu'il est question de verbes.

Les exercices 1 et 2 consistent en un relevé simple des verbes qui indiquent les actions des deux personnages principaux de l'unité. Ce travail ne demande pas d'accompagnement spécifique de la part de l'enseignant(e). Le relevé peut être fait sur le cahier de brouillon.

La mise en commun permettra d'éliminer les relevés qui ne concerneraient pas l'action du personnage (par exemple, les verbes dont « le short » est sujet dans l'exercice 2).

L'exercice 3 consiste à organiser ces relevés en trois catégories qui aideront l'élève à mieux choisir ses mots lorsqu'il écrira son récit.

L'exercice 4 présente quatre vignettes qui illustrent les étapes de fabrication d'un arc. L'élève doit trouver des verbes pour chacune d'elles. Les vignettes sont suffisamment évocatrices et ne mettront aucun élève dans un très grand embarras. La variation des propositions portera sur le degré de précision du verbe (regarder/choisir, couper/tailler).

### Différenciation

La différenciation ne s'impose pas, toutefois une lecture magistrale préalable de chaque extrait pour des élèves plus laborieux peut rendre la tâche plus aisée. Dans l'exercice 3, l'aide consistera à faire trouver la forme infinitive du verbe pour le placer dans la colonne correcte.

### Corrigés

1 ramasser, apprendre, reconnaître, mettre, mâcher, marcher, récupérer, ranger, guetter, piéger, savoir, faire.

2 se souvenir, utiliser, remplacer, attacher, glisser, accrocher, attraper, tuer (un poisson), écailler, manger.

3 **Apprendre**: apprendre, reconnaître, savoir, utiliser, se souvenir, guetter.

**S'organiser/s'installer**: ramasser, récupérer, ranger, piéger, faire, remplacer, attacher, glisser.

**Vivre au quotidien**: attraper, mâcher, marcher, tuer (un poisson), écailler, manger, mettre, accrocher.

4 choisir – couper – tailler – accrocher, lier, tendre...

### 2 Mise en commun

Les listes de mots de vocabulaire ne sont pas exhaustives et peuvent être complétées spontanément à l'oral de manière collective ou bien individuellement après leur découverte.

Vérifier que les élèves en comprennent les mots. Le sens de certains d'entre eux ainsi que certaines nuances peuvent être construits collectivement en contextualisant.

Ces listes constituent une aide à l'écriture des textes.

### 3 Application : « Je m'entraîne »

6 \* Il s'agit de répartir un nouveau corpus dans les trois listes de mots. Le vocabulaire proposé est très usuel et ne présente pas de difficulté.

7 \* Si ce type d'exercice à trou est nouveau, il faut installer la méthodologie, à savoir lire d'abord la totalité du texte afin de construire une première unité de sens. Faire reformuler la situation aux élèves et les laisser faire la recherche à l'écrit de manière individuelle.

La mise en commun montrera que plusieurs choix sont possibles : L'homme vit / observa / aperçut... Faire ressentir à chaque fois la nuance et/ou le degré de précision qu'apporte un verbe différent.

8 \*\* Cette situation vise à établir une liste d'actions dans l'ordre chronologique.

9 \*\* Cet exercice de synonymie vise à apprécier et à utiliser les nuances.

10 \*\* Après lecture d'une phrase inductrice, les élèves doivent imaginer l'action suggérée et la traduire en actes successifs. La consigne demande de lister les verbes. Cela peut être une difficulté pour ceux qui voudraient déjà rédiger plus amplement, cela sera une facilitation pour ceux qui peinent à la mise en mots.

11 \*\* Il s'agit d'associer des définitions à un verbe. En collectif, commencer par la lecture de la première définition et chercher oralement et spontanément les verbes que l'on peut y associer. Les écrire au tableau, identifier ensuite quelle rubrique des listes de mots pourrait contenir ces verbes et rechercher s'il en est un que l'on n'aurait pas proposé spontanément. L'ajouter à la liste et le souligner puisqu'il s'agit là de bien répondre à la consigne.

12 \*\*\* Cette situation vise à stimuler l'imagination. Elle permet une entrée dans l'écriture individuelle.

#### Différenciation

Elle ne semble pas indispensable dans ces exercices. La confrontation à une complexité minimale est nécessaire pour tout élève et s'avère plus productive qu'un surplus d'étayage.

#### Corrigés

6 **S'organiser/ s'installer** : aménager, créer, dessiner, inventer, réaliser, capturer, s'abriter.

**Apprendre** : s'entraîner, dessiner, inventer.

**Vivre au quotidien** : se nourrir, se désaltérer, chauffer.

7 1. observa, repéra 2. coupa 3. attacha 4. attraper, piéger... 5. manger.

8 repérer, choisir, couper, tailler, planter, attacher, fixer, ramasser...

9 explorant... découvre... observe... repère... guette... imagine...

10 arracher – tailler – couper – planter – accrocher – creuser...

11 a. explorer – b. pêcher – c. grimper, escalader – d. retenir – e. arracher – f. couper – g. réparer.

## Écrire des récits d'aventures (3 séances)

→ Manuel, p. 32-33

Les activités précédentes, de lecture ou de vocabulaire, ont permis aux élèves de voir fonctionner l'écriture d'un nouveau genre : le récit d'aventures. Ils vont maintenant avoir à produire eux-mêmes un épisode d'un récit d'aventures en suivant les critères d'écriture récapitulés.

### Séance 1

#### 1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux questions :

1. Qui est le personnage principal de chaque texte ? Est-il décrit avec précision ?

2. Que s'est-il passé dans sa vie qui a provoqué un changement ?

3. Dans quel type d'environnement se trouve chaque personnage ? Est-ce un endroit ordinaire pour vivre ?

4. Que fait alors chaque personnage dans l'extrait choisi ? Pourquoi ? Faire lire les critères d'écriture dans l'encadré du haut de la page 32 et expliquer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

#### 2 Le premier jet

Cf. démarche générale, p. 33 du guide.

##### 1 \* Je complète des phrases

Le cadre du récit est proposé en début d'exercice, suivi de trois propositions différentes que l'on invite à développer. Une phrase inductrice dispense l'élève de développer le contexte de la situation et l'engage à une description quasi directe de ce que le personnage doit accomplir.

##### 2 \*\* Je prolonge un épisode

Dans les deux situations proposées, une amorce d'écriture est fournie, que l'élève doit prendre en compte pour construire la suite demandée. La situation 1 convoque le champ des émotions, peu mis en avant jusqu'ici.

#### Différenciation

La première activité d'écriture peut être facilitée si elle est au préalable conduite à l'oral. Les questions de l'enseignant(e) visent à augmenter la précision, à enrichir les propositions. Les notes prises au tableau constitueront une aide lors de la phase d'écriture individuelle.

La deuxième activité nécessite que l'élève se mette à la place du personnage, sans toutefois parler à la première personne. L'attention doit être portée sur l'enchaînement et l'évolution cohérente de la situation. Après un bref temps d'écriture individuelle, une mise en commun permettra de lever les obstacles rencontrés et d'imaginer collectivement des pistes pour continuer ou résoudre le problème.

##### 3 \*\*\* J'écris un épisode complet

Les étapes déterminées pour cette activité d'écriture conduisent l'élève à affiner progressivement le scénario, le cadre du récit.

L'étape 1 ne semble pas requérir beaucoup d'investissement. Demander à l'élève de justifier ses choix pour les consolider.

L'étape 2 est importante, c'est le « matériau » d'écriture. Proposer diverses façons de développer les informations : tableau, marguerite (réservoir de mots ou expressions)...

Avant l'étape 3, il convient de rédiger la ou les phrases de présentation du récit en utilisant les ressources accumulées. Pour l'étape 3, revenir sur les trois catégories d'actions des listes de mots page 31 et proposer trois cadres dans lesquels l'élève développera ce que fait le personnage dans un premier temps, puis ensuite, et enfin.

#### Différenciation

On peut proposer une seule trame d'écriture pour le groupe, négociée à l'issue de l'étape 1. Un cadre de travail est donné pour l'étape 2 sous forme de tableau. Une mise en commun à l'issue de cette étape permettra d'enrichir l'imaginaire, des traces étant élaborées sur une affiche.

L'étape 3 peut être élaborée oralement (avec quelques repères succincts au tableau) puis chacun écrit avec une aide à la demande pour la mise en mots.

### Séance 2

#### 3 Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

#### Différenciation

Un groupe d'élèves peut travailler un seul texte en y apportant collectivement des améliorations. Pour arriver à la production d'un récit unique, on peut procéder à du découpage / collage : les textes sont écrits sur des affiches et présentés en même temps au tableau et l'on compose collectivement. Il faut alors bien organiser l'espace de travail pour l'affichage progressif du nouveau texte. Cela n'exclut pas d'écrire des passages ou des phrases en complément. On laissera alors du vide pour cela.

L'usage du TNI, s'il y en a un dans la classe, simplifie le dispositif.

### Séance 3

#### 4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

#### Différenciation

Si le travail de réécriture se fait individuellement, il est nécessaire d'accompagner les élèves dont la difficulté majeure est la mise en mots, la syntaxe, la cohérence.

La saisie par traitement de texte peut encourager et faciliter cette dernière phase de travail.

#### Oral : Parler d'une aventure (1 ou 2 séances)

→ Manuel, p. 34

##### Situation 1

Celle-ci se joue à deux et nécessite un temps de préparation collectif où la lecture guidée de la consigne et des conseils est importante. Le temps de préparation se prolonge à deux avec des élèves volontaires. Ces derniers peuvent se mettre brièvement à l'écart pour se préparer plus précisément pendant que l'enseignant(e) prépare une situation d'écoute active avec les autres.

##### Situation 2

Après avoir explicité la consigne collectivement, les élèves se préparent individuellement en prenant des notes. On interrogera quelques-uns d'entre eux en faisant, en dernier lieu, s'engager un débat sur la pertinence des choix des uns ou des autres.

##### À vive voix

L'exercice vise à prendre conscience que parler nécessite inspiration et expiration. La consigne est claire et l'exercice ne pose pas de problème particulier.

# Unité 3

## Des récits qui font peur

→ Manuel, p. 35-46

### Présentation de l'unité

#### Programme

##### Enjeux littéraires

- Vivre des aventures.
- S'interroger sur les modalités du suspens et imaginer des possibles narratifs.
- Se confronter à l'étrange.
- S'interroger sur le plaisir, la peur, l'attraction ou le rejet suscités par des personnages.
- Découvrir des récits où la peur est mise en représentation.
- Se familiariser avec ces textes particuliers au croisement de plusieurs genres : fantastique, policier, aventure...

##### Objectifs

###### Lire

- Deux extraits de textes de récits qui font peur.
- Comprendre l'enchaînement chronologique et causal des événements d'un récit, percevoir les effets de leur mise en intrigue.

###### Vocabulaire

- Mobiliser et développer un lexique de mots pour évoquer la peur.

###### Écrire

- Écrire des récits qui font peur.

###### Parler

- Raconter un moment étrange et inquiétant.
- S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles.
- Argumenter et donner son avis.

##### Méthodologie

- Repérer les paroles ou les pensées d'un personnage.

### Les textes qui font peur

La peur est un sentiment universel que l'on ressent face à un danger, une menace ou en prise avec une imagination foisonnante dans des situations ou des lieux inconnus. Beaucoup d'enfants aiment se faire peur ou avoir peur. Ils aiment les histoires de vampires et les récits inquiétants. Le thème de la peur est très présent dans la littérature de jeunesse. Elle offre un terrain où les enfants peuvent vivre la peur par personnage(s) interposé(s), qu'elle installe un univers très réaliste ou au contraire fantastique. Au CM1, il serait prématuré d'étudier les spécificités du genre fantastique. C'est pourquoi l'expression « Des récits qui font peur » a été choisie.

En leur parlant de leurs propres peurs, la littérature permet aux lecteurs de tenter de les surmonter. Souvent, les premières œuvres qui présentent la peur aux jeunes auditeurs ou lecteurs sont les contes, avec leurs personnages cruels ou monstrueux.

De nos jours, les éditeurs proposent des collections dédiées à ce thème, par exemple la collection « Chair de poule » chez Bayard Jeunesse, mais aussi « Souris noire » chez Syros, « Vertige » chez Hachette, « Lune noire » chez Nathan, « Polar » chez Oskar Jeunesse...

### Le choix des textes

- Le premier texte est tiré de *Aie peur et tais-toi*, de Gudule paru en 2008 aux éditions Éveil et Découvertes.

Sous la plume moderne et drôle de Gudule, Mickette, une jeune collégienne, est une héroïne qui n'a pas froid aux yeux et qui ne manque pas de courage. Elle vit avec son père, avec qui elle partage de grands moments de complicité. Au fil de ses aventures, qui débudent dans des conditions et des situations tout à fait normales, elle est sans cesse projetée dans des mondes irréels et fantastiques.

Le passage choisi présente la rencontre de Mickette avec Ernestine Griffu, célèbre auteure de romans d'horreur dont elle dévore chaque livre avec plaisir et qui vient dédicacer son dernier roman au collège. Mickette est alors loin d'imaginer que la romancière va faire d'elle une héroïne en l'enfermant dans son livre.

– Le second texte est extrait du roman *Les chats*, de Marie-Hélène Delval paru aux éditions Bayard en 1997, et réédité en mai 2005. C'est un roman fantastique dans lequel des éléments d'apparence ordinaire se révèlent maléfiques. Tout au long du récit, plane un affreux doute, mis en valeur par un vocabulaire et des procédés spécifiques.

Le passage choisi correspond au début du roman. Cette première partie est caractérisée par la montée de l'inquiétude, le malaise qui s'installe progressivement au sein même du bonheur.

Pour Sébaste, douze ans, les vacances s'annoncent bien : il se réjouit à la perspective de voir tous les jours Da, son grand-père adoptif, qu'il adore et avec qui il va partager bien des activités. C'est l'été, ils iront à la pêche, s'occuperont du jardin,



des animaux... Comme l'indique le titre, les chats jouent un rôle important dans l'intrigue. Mais quoi de plus banal qu'un chat noir comme celui que Sébaste trouve assis, un matin, devant la maison de Da ? Pourtant, l'animal le met mal à l'aise. Peut-être est-ce à cause de l'étrange éclat métallique de son regard ? Lorsqu'un deuxième chat apparaît, puis un troisième, l'inquiétude s'installe et se mue bientôt en peur...

Les deux textes dégagent des caractéristiques communes qui permettent d'instaurer, chez le lecteur, un sentiment de peur. Quelques ressorts peuvent être perçus par les élèves. Dans un premier temps, chaque scène est ordinaire, calme, sereine. Puis, progressivement, la situation évolue. Sur le plan

syntactique, afin d'accroître ce sentiment, les auteurs écrivent des phrases plus courtes voire saccadées par des virgules et des points de ponctuation divers.

Chaque texte présente également des particularités que l'on retrouve dans les récits qui font peur. Dans *Que s'est-il passé ?*, le héros est piégé dans un espace clos (un livre), dans *Une étrange rencontre*, des éléments étranges, voire inquiétants apparaissent (un pigeon mort) ainsi que des détails sordides (la tête à demi-arrachée).

Les élèves pourront observer les mises en intrigue avant de s'essayer eux aussi à l'écriture d'une histoire qui fait peur.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : Des récits qui font peur

→ Manuel, p. 35

La photographie représente une sculpture du Jardin de Bomarzo, en Italie, appelé aussi « Parc des monstres ». Il s'agit plus précisément de *La Porte de l'Ogre* qui représente la tête d'un ogre sur la lèvre supérieure duquel est inscrit « Toute pensée s'envole » (*Ogni pensiero vola*).

Cette œuvre date du XVI<sup>e</sup> siècle. On l'appelle aussi la Porte des Enfers. Cette appellation fait référence à une œuvre fondamentale de la littérature italienne, *La Divine Comédie*, de Dante Alighieri (1265-1321). Dans ce récit, le personnage effectue un voyage dans le monde de l'au-delà et commence par les enfers. Cette porte à l'aspect inquiétant avec sa bouche ouverte monumentale invite aussi les visiteurs à entrer se reposer à l'intérieur. Laisser les élèves commenter la photographie.

– La question 1 les amènera à percevoir que c'est une tête monumentale dont la bouche est une porte. Divers indices seront relevés : l'échelle de taille par rapport à la végétation, les escaliers qui conduisent généralement à une entrée.

– La question 2 permettra de dégager les impressions, le ressenti par rapport à l'expression terrifiante de la tête. L'évocation de l'ogre peut apparaître à ce moment.

– La question 3 est à mettre en relation avec l'intitulé de l'unité. Ouvrir sur la littérature en demandant si les élèves connaissent des livres qui racontent des histoires qui font peur.

On conclura l'échange en énonçant les objectifs de l'unité.

## Séance 1

### Lire des récits qui font peur : *Que s'est-il passé ?*

→ Manuel, p. 36-37

#### 1 Avant la lecture

Faire décrire la photographie : une table, des piles de livres, une enfant qui regarde une personne qui écrit. Au second plan, on peut voir la même scène.

Aider les enfants en expliquant que l'on se trouve dans un salon littéraire où des écrivains sont réunis. Des lecteurs viennent les voir afin de faire dédicacer des livres. Demander aux élèves de trouver d'autres moments et d'autres objets que l'on peut dédicacer (photos, revues, etc.). On peut prévoir d'en apporter si l'on en possède.

À la seconde question, recueillir les propositions des élèves et insister sur le fait que la dédicace est une adresse personnelle au lecteur en rapport soit avec son activité de lecteur, soit avec un élément saillant du roman.

## 2 Lecture du texte

Inviter ensuite les élèves à lire silencieusement le texte. Puis, l'enseignant(e) ou quelques élèves opèrent une lecture fluide.

\*\*\*\*\*

## Séance 2

### 1 Questions de compréhension

Présenter la situation en s'aidant des trois premières questions. Il sera peut-être nécessaire de théâtraliser la scène jusqu'à la ligne 12 afin de permettre une meilleure compréhension de la situation. On s'attachera à bien différencier deux moments dans le texte : lorsque Mickette, dans le CDI, souhaite faire dédicacer son livre et le passage où elle se trouve dans le livre.

#### Différenciation

L'usage du surlignage sur photocopie ou sur transparent sera une aide précieuse pour les élèves en difficulté. On pourra également indiquer dans quel paragraphe ou quelle partie du texte les élèves doivent chercher une réponse.

Les questions peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont le professeur dispose.

#### Réponses aux questions

- 1 Une rencontre avec une auteure et une séance de dédicace dans un collège.
- 2 Mickette, une élève, et Ernestine Griffu, une célèbre auteure.
- 3 Un Centre de Documentation et d'Information. On peut faire la comparaison avec la bibliothèque de l'école, encore parfois appelée BCD.
- 4 Le narrateur ne fait pas partie de l'histoire. En effet, le texte est écrit à la 3<sup>e</sup> personne du singulier. Exemple, ligne 48 : « Mais elle a beau se raisonner, ça ne la rassure pas pour autant. »
- 5 Elle lui présente un livre pour que la romancière le lui dédicace.
- 6 Oui, car lorsque les élèves s'approchent pour lui faire signer leur livre elle dit : « Ne vous inquiétez pas, j'ai l'habitude. »

7 Ligne 13: « Et c'est alors que ÇA se passe... »: elle est projetée dans un livre.

8 *Gagnée par la panique, la petite fille essaie de crier; Jamais de toute sa vie, elle n'a éprouvé une peur aussi affreuse; Mais sa terreur ne...; Son hurlement mental reprend.*

9 Pour signifier des moments très importants, essentiels de l'histoire.

### Séance 3

#### 1 Je lis à haute voix

L'enseignant(e) pourra procéder à la relecture du texte. Revenir au besoin sur les mots difficiles, s'assurer de la compréhension de la situation. Expliquer aux élèves qu'ils peuvent changer de ton selon qu'ils lisent les passages du narrateur ou des personnages.

Procéder avec un seul lecteur pour tout le passage afin d'entraîner les élèves à modifier leur voix ou leurs intonations selon le personnage.

#### 2 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) organise la prise de parole et encourage la justification des divers positionnements par rapport au texte.

#### 3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Bien s'assurer de la compréhension. Jouer la scène plusieurs fois et faire verbaliser quelques enfants.

Si les élèves souhaitent écrire une question, faire au préalable un rappel sur les phrases interrogatives. Écrire au tableau « Est-ce que... », « Pouvez-vous... »...

## Lire des récits qui font peur : Une étrange rencontre

→ Manuel, p. 38-39

### Séance 1

#### 1 Avant la lecture

Pour introduire le thème, on peut poser les questions: « Aimes-tu les chats? Pourquoi? ». Puis, poser la première question du manuel et dégager ensemble les caractéristiques des chats présentés. La couleur du premier, l'épaisseur de poil du deuxième et la maigreur ainsi que l'expression du troisième. Bien évidemment, ces chats ressemblent à ceux que les élèves connaissent. En lien avec le thème, on peut leur demander dans quelle situation ces chats pourraient leur faire peur.

#### 2 Lecture du texte

Faire lire silencieusement le texte. L'enseignant(e) effectue ensuite une lecture fluide. Il peut être intéressant de commencer par l'activité « Je lis à haute voix » avant de traiter les questions de compréhension. Cela permet de bien s'imprégner de « l'atmosphère » du récit.

#### 3 Je lis à haute voix

Les élèves lisent ensuite la consigne de la rubrique « Je lis à haute voix ». Celle-ci nécessite un temps de préparation silencieuse, puis un entraînement à voix haute où on peut confronter et commenter les différentes performances.

En travaillant sur des copies de texte, on gagnera à mettre en valeur la ponctuation, à symboliser directement sur le texte les moments où les élèves doivent ralentir, s'arrêter, insister...

#### Différenciation

Relire le texte, poser des questions afin de s'assurer de la compréhension. Expliquer les mots que les élèves ne comprennent pas.

### Séance 2

Après s'être remis en mémoire le texte avec les élèves, l'enseignant(e) le relira complètement.

#### 1 Questions de compréhension

Celles-ci peuvent être traitées oralement et collectivement.

#### Réponses aux questions

1 Sébaste, le garçon. Le texte est écrit à la 1<sup>re</sup> personne (je): c'est le garçon qui raconte ce qu'il voit et ressent.

2 Une période de vacances, quand il fait chaud, sans doute les vacances d'été.

3 Il est heureux, il ressent de la plénitude.

4 Il pense que c'est un renard (ligne 15).

5 Un chat, qu'il pense sauvage (ligne 31).

6 Il voit une plume grise sur le poitrail du chat (ligne 27).

7 Ligne 11: « un frisson m'a couru entre les épaules ».

Lignes 32 à 37: « Mais est-ce que les chats ne font que boire le sang des bêtes qu'ils attrapent? Est-ce qu'ils ne les mangent pas? Et soudain, je me suis rappelé le cri qui m'avait réveillé au milieu de la nuit, ce cri de bête blessée. Le pigeon? Avais-je pu l'entendre de la maison? »

Ligne 44: « Et je me suis arrêté. Assis sur le perron, dans la même pose de statue, il y avait un deuxième chat. Un chat entièrement noir, sans le moindre poil blanc. »

8 Les vampires.

### Séance 3

#### 1 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Faire donner les raisons pour lesquelles on pourrait avoir peur: le chat pourrait griffer/mordre, donner des maladies. Il reste parfois immobile, il semble vous guetter comme une proie, prêt à bondir... Son air énigmatique entraîne à lui prêter certaines pensées... On pourra rappeler qu'à certaines époques, au Moyen Âge par exemple, le chat noir était considéré comme une créature du diable. Le chat noir est encore sujet de superstitions. Par exemple, s'il traverse la route devant quelqu'un, certains pensent que c'est un signe de danger ou de malheur.

## 2 J'ajoute une phrase à l'histoire

Faire lire les derniers paragraphes du texte et s'assurer de leur compréhension. Commencer le travail à l'oral en écoutant les propositions des élèves.

### Différenciation

Donner quelques pistes en posant des questions:  
 « Que vient de voir Sébaste ? » « A-t-il eu peur ? »  
 Commencer les phrases et demander oralement aux élèves de continuer.  
 « Grand-père, si tu savais ce que j'ai vu... »  
 « Grand-père, il faut que je te raconte, je viens de voir... »

## Pour mieux lire : Repérer les paroles ou les pensées d'un personnage (1 séance)

→ Manuel, p. 40

Ce travail de différenciation paroles/pensées est nécessaire au CM1 car les confusions sont fréquentes et entraînent une incompréhension des textes lus.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

Commencer la séance par un échange avec les élèves : « Sur quel genre de textes travaillons-nous ? Qui sont les personnages du texte *Une étrange rencontre* ? Qui est le narrateur ? »  
 Après un travail individuel, une mise en commun collective permettra de répondre aux questions. On gagnera à projeter le texte et à mettre en valeur les différents signes de ponctuation.

### Corrigés

- 1 Il se parle à lui-même, les guillemets l'indiquent.
- 2 Il parle à Da, un tiret l'indique.

Lire ensuite ensemble le « Je retiens ».

### 2 Application : « Je m'entraîne »

- 1 A. À la romancière.  
B. À elle-même.  
C. À elle-même.
- 2 Dans l'extrait B. Dans le A., il parle au gardien ; dans le C., il ne parle pas mais raconte : il est le narrateur.

### 3 Mélimélo

L'objectif est de travailler sur les préfixes et les suffixes. Bien expliquer aux élèves ce qu'est une « phobie » (du grec *phobos*, peur).  
 Donner quelques exemples : claustrophobie (latin : *claustra* = clôture et *phobos* = peur) : angoisse éprouvée dans un lieu clos – téléphonophobie : peur de répondre au téléphone – dentophobie : peur du dentiste.

### Corrigés

photophobie → peur de la lumière – aquaphobie → peur de l'eau – aviophobie → peur de l'avion – cyclophobie → peur de monter sur un vélo – arachnophobie → peur des araignées.

## Faire le point : Des récits qui font peur (1 séance)

→ Manuel, p. 41

Cette séance a pour but de faire le point sur les récits qui font peur. Elle permet de fournir aux élèves les premières réflexions qui leur permettront d'aborder la partie « Écrire » des pages 44-45.  
 Le récit qui fait peur commence souvent dans un cadre réel et rassurant, puis, progressivement, des choses étranges se produisent. Le sentiment de peur est indiqué et renforcé à l'aide de différents procédés : le héros est souvent le narrateur ; il décrit progressivement ses émotions et ses sensations ; peu à peu, le lecteur s'identifie à lui.

### 1 Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Se remémorer les deux textes de lecture et demander aux élèves les éléments qui sont communs à ces textes à l'aide des questions du « Je réfléchis ».  
 Présenter et lire collectivement le « Je retiens » du manuel.

### Corrigés

- Les histoires se déroulent dans un CDI pour la première histoire et dehors, sur une route pour la seconde.
- Une enfant se retrouve dans les pages d'un livre. La mort d'un pigeon est causée par un chat au regard étrange.
- Dans les deux textes, ce sont des enfants (Mickette et Sébaste).
- Mickette est coincée dans un livre, Sébaste s'interroge (ou s'inquiète) devant un chat qu'il soupçonne d'avoir tué un pigeon.
- Ce sont les pensées du personnage.

### 2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice permet la reconnaissance d'un court extrait qui présente les caractéristiques d'un récit qui fait peur. Il permet de retrouver le procédé du narrateur/héros de l'histoire, la ponctuation (les guillemets) et le vocabulaire. Certains enfants arriveront sans difficulté à repérer les extraits des récits qui font peur. Leur demander de justifier leurs choix afin de leur apprendre à dégager les caractéristiques de ce type de texte.

### Corrigés

Les extraits B. et C. sont des extraits de récits qui font peur. Dans le B., le héros est en proie à un moment de panique qui est décrit. On ne sait pas si c'est un enfant ou un adulte. Dans le C., le héros est le narrateur, la situation de départ (il est devant une forêt) est réelle, des choses étranges vont se produire.  
 Attention, cet extrait peut entraîner une confusion au moment où le héros dit « je n'ai pas eu peur ».

### Différenciation

L'enseignant(e) peut lire les passages. Faire relire le « Je retiens » et procéder par étape.

## D'autres récits qui font peur à découvrir

→ Manuel, p. 41

### 1 \* Yann Coridian, *Entrée, plat, dessert*, coll. « Mouche », Éditions L'École des loisirs

La soirée s'annonce agréable pour Martin et Louis. Leurs parents sont partis au restaurant d'en face, ils sont seuls devant la télé, pour la première fois. Tout irait bien, si les téléphones captaient à l'intérieur du restaurant... mais ce n'est pas le cas. Et, soudain, on frappe à la porte. Que faire ?

### 2 \*\* Gitty Daneshvari, *L'École de la peur (tome 1)*, Éditions Plon Jeunesse

Nous retrouvons dans ce livre l'activité sur les phobies du « Mélimélo ».

Quatre enfants, Madeleine, Théodore, Lou et Garrison, sont en proie à quatre phobies différentes : l'entomophobie (peur des insectes), l'aquaphobie (peur de l'eau), la claustrophobie (peur des lieux clos) et la thanatophobie (peur de la mort). Pour essayer de les guérir, leurs parents les placent dans une étrange école : l'école de la peur.

### 3 \*\*\* Malika Ferdjouk, *Robin au fond des bois*, Folio Junior

Robin et son petit frère Jules prennent le train sans leurs parents pour aller voir leur grand-mère. Soudain, Robin s'aperçoit que son pire ennemi, Brendan, celui qui s'est juré de le tuer, est dans le compartiment voisin. Robin décide de descendre avant l'arrêt prévu, mais Brendan suit les deux frères. Ils s'enfoncent alors dans la forêt pour échapper à leur poursuivant.

## Vocabulaire : Des mots pour évoquer la peur (1 séance)

→ Manuel, p. 42-43

Ces deux pages ont pour objectif de fournir aux élèves un certain nombre de mots pour évoquer l'univers de la peur.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

1 Commencer par faire décrire l'illustration : les couleurs, les formes, le personnage. Puis laisser les élèves s'exprimer et noter ce qu'ils disent.

2 Cet exercice peut être projeté (→ manuel numérique) pour une recherche collective. Il s'agira de souligner les mots ou groupes de mots qui créent un contexte de peur ou qui indiquent que le personnage a peur. Bien montrer que le contexte est essentiel ; ainsi, le mot *inconnu* n'est pas forcément en lien avec la peur, mais *entrer dans un bois inconnu en même temps qu'étrangement familier* crée ce sentiment.

#### Corrigés

2 A. *comme une horde de chats furieux – dont je devinais dans les ténèbres les mouvements désespérés – un bois inconnu et en même temps étrangement familier – J'avais peur – que je ne voulais pas voir – de noir et terrible.*

B. *Les oiseaux cessèrent de chanter, mon sang se glaça, une ombre planer, anormal, menaçante. Un cri terrifiant, figé sur place.*

3 *Il régnait un silence angoissant. Le hurlement sinistre s'éloignait.*

*J'avançais à tâtons dans l'obscurité épaisse du souterrain. Un vent violent faisait claquer les volets et grincer la girouette.*

### 2 Mise en commun

Les listes de la p. 43 ne sont évidemment pas exhaustives et peuvent être complétées à l'oral de manière collective, en particulier avec les mots des phrases des exercices précédents.

Il est nécessaire de s'assurer que les mots sont compris et notamment ceux de la liste « sensations » dont les nuances ne sont pas évidentes pour des élèves de CM1. Le sens de certains mots peut être construit par un échange dialogué entre les élèves puis reformulé par l'enseignant(e). Les mots qui « résistent » seront cherchés dans le dictionnaire.

Il est possible également de constituer un groupe d'élèves par liste, à charge pour chaque groupe d'augmenter la liste qui lui est confiée. La validation se conduit alors collectivement.

### 3 Application : « Je m'entraîne »

4 \* Cet exercice permet de travailler de nouvelles expressions. Un travail par deux est conseillé.

5 \*\* Cet exercice fait réfléchir les élèves aux nuances et à la gradation des mots de la liste « sensations ». Les laisser avoir recours à un dictionnaire, ensuite confronter les réponses afin qu'ils puissent se justifier et argumenter.

6 \*\* et 7 \*\* Ces deux exercices permettent d'utiliser directement les listes et notamment les « manifestations physiques ».

8 \*\* Ce travail gagnera à être commencé à l'oral. Lire le texte, s'assurer de la compréhension et écouter quelques propositions des élèves.

9 \*\*\* Faire ce travail à l'oral, au moins pour commencer, et accepter différentes propositions.

#### Différenciation

Les exercices 4, 5, 6 et 7 pourront être entièrement accompagnés pour les élèves moins à l'aise.

Les exercices 8 et 9 peuvent être réalisés en binômes.

#### Corrigés

4 sang, cœur, jambes, sueur, ventre, visage.

5 inquiétude, crainte, frayeur, terreur, épouvante.

6 *elle tremblait de tous ses membres, claquait des dents et avait les mains moites, ses cheveux se dressaient sur sa tête, chair de poule.*

7 être pétrifié, paralyser, sursauter/tressaillir.

8 grincement, sombre, lugubre, glissement, chair de poule, hululement, épouvantée.

9 la chair de poule, j'étais épouvanté, tu m'as fait paniquer, a été effrayée.

## Écrire des récits qui font peur (3 séances)

→ Manuel, p. 44-45

Les activités précédentes, de lecture ou de vocabulaire, ont permis d'aborder des récits qui font peur. En particulier, les élèves ont pu comprendre l'importance du contexte dans lequel se situe l'action (la nuit, dans la forêt, etc.).

## Séance 1

### 1 Les critères d'écriture

Dans cette séance, on découvre et énonce les critères de réalisation. Ceux-ci se situent dans la continuité des activités précédentes (lectures, faire le point, vocabulaire). Après un bref échange visant à réactiver ces connaissances, on lira l'encadré de la page 44.

### 2 Le premier jet

Cf. démarche générale, p. 33 du guide.

#### 1 \* Je complète un texte

Pour compléter le texte, demander aux élèves d'imaginer précisément la scène. Les inciter à utiliser les pages Vocabulaire.

#### Différenciation

Proposer aux élèves quelques exemples en utilisant des mots qui ne font pas peur (exemple, pour l'exercice 1 : chaleureux, amical, aimable...). Demander ensuite si la situation ainsi décrite fait peur ou non.

#### 2 \*\* Je prolonge un texte qui fait peur

Il est possible de libérer l'imagination à l'oral avant de demander de passer à la production écrite individuelle. Bien expliquer aux élèves qu'ils ne doivent pas se contenter de répondre simplement aux questions posées ; il est nécessaire de réaliser un texte cohérent, en utilisant le « Je vérifie » et des mots de liaison.

#### Différenciation

Procéder à une recherche de situations possibles en collectif avant de passer à l'écriture individuelle. Une approche par le dessin peut aussi enrichir ou débloquer l'imaginaire.

#### 3 \*\*\* J'écris un texte qui fait peur

##### Situation 1

Commencer par faire décrire l'illustration, le personnage, le lieu, les couleurs, les formes...

Faire lire les questions et y répondre à l'oral. Passer ensuite à une phase écrite individuelle. Bien préciser que les élèves doivent rédiger un texte, les questions peuvent les y aider.

#### Différenciation

Faire relire *Une étrange rencontre*, pages 38-39. Inciter à consulter la partie Vocabulaire afin d'utiliser le lexique de la peur et d'apporter des réponses précises aux questions. Ainsi, la liste « sensations » permet de répondre à la question « Que ressent-il ? ».

##### Situation 2

Lire et faire lire plusieurs fois le texte. Poser des questions du type : *Qui est Leïla ? Où est-elle ? De quoi a-t-elle peur ? Quels sont les mots ou les expressions utilisés pour signifier sa peur ?*

#### Différenciation

Dans un premier temps, afin de situer l'action, demander aux élèves de répondre aux questions. Puis leur dire d'utiliser le texte phrase par phrase pour écrire leur histoire.

##### Situation 3

Tout est à construire par les élèves. Cette activité s'adresse à ceux d'entre eux qui maîtrisent les compétences d'écriture de fin de cycle. Il faut insister sur la nécessité d'organiser les éléments de la situation.

On peut d'abord procéder oralement à un échange d'idées.

\*\*\*\*\*

## Séance 2

### 3 Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

\*\*\*\*\*

## Séance 3

### 4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

## Oral : Parler de la peur (1 ou 2 séances)

→ Manuel, p. 46

Il serait intéressant pour travailler sur ce thème de montrer aux élèves un passage d'un film « qui fait peur », en coupant le son dans un premier temps afin de s'attacher essentiellement aux images. On pourrait ainsi mettre en parallèle les caractéristiques de cette situation.

#### Situation 1

Amener les élèves à relire les passages concernés. Leur dire de lister sur une feuille les différentes raisons afin d'expliquer leur choix. Ils peuvent s'appuyer sur les lieux, l'attrait des livres, la peur du noir et des endroits clos, la peur des animaux, le côté fantastique (totalement irréel) de *Que s'est-il passé ?*, ou préférer le côté « possible », d'*Une étrange rencontre*.

Insister sur la formulation des arguments : « Je trouve ce texte plus inquiétant parce que... » « Une autre raison est que... »

#### Situation 2

Inciter les élèves à faire des liens avec des situations connues : une grande maison avec beaucoup de pièces, une maison hantée qu'ils ont pu visiter dans un parc d'attraction ou une foire, des films du type *La famille Adams*.

Leur demander d'inventer un élément qui fasse peur dans chaque pièce qu'ils font visiter.

Les inciter à utiliser des mots de la partie Vocabulaire afin d'enrichir leur lexique.

Faire dire ensuite à quelques auditeurs en quoi l'élève qui a parlé a été convaincant(e) ou pas.

#### À vive voix

Cet exercice nécessite une bonne articulation. Commencer par dire les phrases lentement, puis de plus en plus vite.

# Des histoires en bandes dessinées

→ Manuel, p. 47-62

## Présentation de l'unité

### Programme

#### Enjeux littéraires

- Se confronter au merveilleux, à l'étrange.
- Vivre des aventures.
- Comprendre les caractéristiques et les spécificités des formes associant texte et image (album, bande dessinée).
- Aborder ces spécificités à travers des bandes dessinées présentant des pays ou des situations étranges.

#### Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Des histoires en bandes dessinées.	– Des mots pour construire un dialogue.	– Un dialogue à partir d'une BD. – Une BD à partir d'un dialogue.	– Faire entendre les éléments sonores des vignettes. – Jouer l'histoire illustrée.

#### Méthodologie

- Repérer les paroles ou les pensées d'un personnage.

La bande dessinée est reconnue comme un genre littéraire à part entière, avec ses codes, ses héros ou anti-héros, ses auteurs : scénaristes, dessinateurs... Elle est donc à la fois objet d'apprentissage et support d'apprentissage. Certains titres de BD sont proposés dans la liste de référence du ministère de l'Éducation nationale pour le cycle 3.

Au cycle 2, les élèves ont généralement pu se familiariser avec les caractéristiques fondamentales de la BD.

Au CM1, on cherche à leur donner les moyens de lire plus efficacement encore une planche de BD dans des activités de lecture et dans les exercices qui font observer l'enchaînement des vignettes. Les apprentissages portent sur le traitement des paroles. Le travail sur le langage oral propre à la BD est peu abordé à l'école. Dans cette unité, le passage de la forme BD à la forme dialoguée et inversement amène les élèves à comprendre les règles qui régissent ces deux langages.

Pour assurer la cohérence thématique de l'ensemble, nous avons retenu des BD qui parlent de mondes étranges.

#### Le choix des textes

*Le Trio de l'étrange* et *Philémon, le naufragé du A* sont des BD qui entraînent le lecteur dans un monde imaginaire, l'un

proche de la science-fiction, l'autre du rêve, d'une forme de merveilleux.

– *Le Trio de l'étrange* est la cinquième histoire de la série Yoko Tsuno de Roger Leloup. Celle-ci est publiée pour la première fois dans le journal *Spirou*, puis parait en album en 1972.

À l'occasion d'une expédition spéléologique, Yoko Tsuno et ses compagnons, Vic et Pol, découvrent une cité souterraine, habitée par des extraterrestres venus d'une lointaine galaxie, Vinéa. Leur planète étant devenue un enfer invivable, ils ont dû se résoudre à l'abandonner pour se réfugier au sein de notre Terre, alors que, à la surface, l'homme menait encore une existence primitive.

– *Philémon, le naufragé du A* fait découvrir l'univers farfelu et merveilleux de Fred qui publia tout d'abord sa BD dans le journal *Pilote* en 1965. Philémon tombe par accident dans un puits et se retrouve sur une île qui n'existe pas, ou plus exactement sur la lettre « A » de « l'océan Atlantique » indiquée sur un planisphère. Nouveau Robinson, il va rencontrer Vendredi, un centaure irascible, et bien d'autres personnages, dans un voyage poétique et plein de surprises.

## Séance 1

## Mise en œuvre

**Page d'ouverture : Des histoires en bandes dessinées (1 séance)**

→ Manuel, p. 47

La page d'ouverture présente une affiche du Festival international de la Bande Dessinée d'Angoulême.

Laisser les enfants s'exprimer sur l'illustration. Puis considérer les questions posées.

À partir de la question 1, on pourra apporter les précisions suivantes. Depuis sa création en janvier 1974, le Festival international de la Bande Dessinée d'Angoulême est devenu le rendez-vous incontournable des amoureux de la BD. Aussi convivial que réputé, il révèle chaque année au public foule de nombreux jeunes talents prometteurs. Auteurs et éditeurs sont présents pour des séances de dédicaces, des rencontres et des conférences.

Les questions 2 et 3 permettront de se faire une représentation des connaissances des élèves du genre de la BD. Leur demander quelles sont les bandes dessinées qu'ils connaissent, celles qu'ils lisent (question 3), celles qu'ils préfèrent.

On gardera une trace écrite du vocabulaire spécifique à la bande dessinée éventuellement utilisé par les élèves (par exemple : planche, vignette, case, bulle, dessinateur, coloriste, etc.). On encouragera la réutilisation de ces mots précis au fur et à mesure qu'ils seront proposés et écrits pour être mémorisés.

Afin d'éviter toute confusion, on peut demander aux enfants la différence entre bande dessinée et dessin animé (ou film d'animation). Préciser que de nombreuses bandes dessinées ont été adaptées pour la télévision ou le cinéma.

Terminer en considérant les activités annoncées en bas de la page. On attirera l'attention des élèves sur le terme « étranges ». Que peut être un monde étrange ? Ils rechercheront les histoires connues pouvant entrer dans cette catégorie : les contes, les histoires fantastiques, la science-fiction.

**Lire des histoires en bandes dessinées : Le trio de l'étrange (2 séances)**

→ Manuel, p. 48-51

## Séance 2

## 1 Avant la lecture

La séance précédente a attiré l'attention des élèves sur le caractère étrange des histoires qu'ils allaient découvrir.

Leur annoncer qu'ils auront à lire silencieusement trois planches de la BD *Le trio de l'étrange*.

Avant de procéder à la lecture, faire un travail collectif sur le titre et l'introduction.

Les élèves les lisent silencieusement. À l'oral, ils reformulent avec leurs mots ce qu'ils ont compris. Ils s'entraident pour comprendre les termes difficiles (*trio, réalisateur, ingénieure, spéléologie, rivière souterraine, siphon*) et construire une représentation de la situation.

## 2 Lecture du texte

Les élèves découvrent l'histoire, guidés par la question de recherche : **en quoi cette histoire est-elle étrange ?**

Ils construisent une première compréhension de l'histoire collectivement à l'oral. Les propositions contradictoires les amènent à retourner à la lecture de certains passages.

Le caractère étrange de la BD est révélé à la fin de l'extrait présenté dans le manuel avec la découverte du vaisseau spatial, de personnages et d'un décor qualifiés d'étranges. Des signes antérieurs annonçaient l'étrangeté de la situation : la montée inexplicable des eaux et la présence du courant.

## 3 Questions de compréhension

Elles permettent de travailler plus précisément des points de compréhension.

L'enseignant(e) peut les utiliser en fonction des besoins de ses élèves.

Les questions 4, 8 et 9 portent sur la spécificité d'écriture de la BD (forme des bulles, signes graphiques, cartouches). Elles pourront être évoquées lors du « Faire le point », page 57 du manuel. Les autres questions portent plutôt sur la compréhension de l'histoire racontée (lieu, sentiments des personnages).

## Différenciation

Le nombre des questions écrites peut être réduit en fonction de la compréhension menée à l'oral.

## Réponses aux questions

- 1 Sous terre, là où coule une rivière souterraine.
- 2 Dans les deux dernières vignettes de la page 49. Des personnages ont ouvert des vannes qui ont entraîné l'eau de la rivière. Ils les referment quand ils voient arriver le trio.
- 3 De la surprise et de l'inquiétude.
- 4 Les petits ronds sous la bulle indiquent que le personnage ne parle pas mais pense.
- 5 On parle de coïncidence quand deux événements sont en relation par hasard.
- 6 Pol pense qu'ils vont peut être mourir tous les trois.
- 7 **Décor étrange** : station d'utilisation de l'eau, tuyaux, voies de circulation, étranges personnages, vaisseau spatial.  
**Paroles** : *Ils ne répondent pas... Regardez!*
- 8 1. vignette 4 p. 48 : Il est étonné car il constate la montée de l'eau.  
2. vignette 1 p. 49 : Il a peur et ne comprend pas.  
3. vignette 5 p. 49 : Il est étonné car il sort du conduit.  
4. vignette 7 p. 49 : Ils sont surpris et se sont fait mal en tombant sur le sol.
- 9 Les écrits qui ne sont pas les paroles des personnages précisent des éléments de l'histoire.
- 10 Recueil des connaissances des élèves. Les lecteurs prennent conscience que les personnages de l'histoire évoluent dans une société avancée technologiquement.

\*\*\*\*\*

## Séance 3

## 1 Je lis à haute voix

Les élèves relisent d'abord la première planche en silence et reformulent oralement et collectivement cette partie de l'histoire.

Recherche avec l'enseignant(e) de l'organisation de la mise en voix : quels sont les personnages qui prennent la parole, quelles

sont les paroles de chaque personnage (les élèves doivent se souvenir qu'une bulle est une pensée; elle doit se dire différemment). Les cartouches ne sont pas lus.

Les groupes de lecteurs se succèdent. Les auditeurs doivent être attentifs à l'intonation qui doit être en accord avec les sentiments des personnages dont on aura parlé lors de la reformulation orale collective.

## 2 Échangeons autour du texte

L'enseignant(e) veillera au respect de l'expression de chaque élève. Les conditions d'écoute, le respect du tour de rôle, l'absence de moquerie sont rappelés.

## 3 J'ajoute des phrases à l'histoire

La dernière vignette peut être photocopiée pour servir de support d'écriture.

Avant d'écrire, les élèves précisent oralement son sens. Les bulles à écrire doivent remplacer la bulle unique qui traduit l'étonnement des personnages. L'observation du dessin donne des éléments pour écrire. Chaque personnage peut s'appuyer sur un élément particulier: le vaisseau, le personnage devant le vaisseau, etc.

Les idées ainsi collectées pourront être réutilisées lors de l'écriture individuelle.

### Différenciation

L'enseignant(e) regroupe des élèves pour les aider à la mise en mots de leurs idées.

Il peut recourir à la dictée à l'adulte pour les élèves en difficulté, ils devront ensuite recopier leurs textes sous forme de bulle.

## Lire des histoires en bandes dessinées : Philémon, le naufragé du A (3 séances)

→ Manuel, p. 52-55

### Séance 1

#### 1 Lecture du texte

De la même façon que pour la première histoire en BD, les élèves prennent connaissance par la lecture silencieuse de la bande dessinée de *Philémon, naufragé du A* et repèrent le caractère étrange du récit.

Ils sont ensuite invités à raconter l'histoire collectivement à l'oral en essayant d'être les plus exhaustifs possible. L'enseignant(e) veille au respect de la prise de parole et de l'écoute entre les élèves. Ils peuvent revenir plusieurs fois sur un même moment de l'histoire pour donner une information complémentaire ou présenter une explication différente de celles exprimées auparavant par leurs pairs. Dans ce dernier cas, l'enseignant(e) note les différentes propositions au tableau pour une vérification ultérieure.

Quand tout a été dit sur l'histoire, les élèves relisent la BD.

Si des différences d'interprétation ont été proposées, elles sont départagées par la confrontation avec le support de lecture. Les élèves sont amenés à argumenter et à justifier leurs propos en analysant comment le texte ou l'image leur ont permis de comprendre.

#### 2 Questions de compréhension

Ce premier temps essentiel de compréhension collective étant réalisé, les élèves cherchent à répondre aux 3 premières questions par écrit.

### Différenciation

Le travail peut se faire par binômes pour favoriser l'échange et l'argumentation.

Correction collective.

### Réponses aux questions

1 Planche 1: la présence d'une bouteille contenant un message – un requin dans un puits.

Planche 2: deux soleils – deux ombres – des plantes qui ont l'air d'avoir des yeux et des dents.

Planche 3: les horloges qui poussent dans le sable et qui explosent.

2 La vignette 2, grâce au dessin des éclaboussures et de l'onomatopée.

3 inquiétude – surprise – colère – étonnement – désespoir.

\*\*\*\*\*

### Séance 2

#### 1 Questions de compréhension

Les élèves peuvent répondre collectivement à l'oral aux questions 4 et 5 qui demandent de repérer des procédés propres à la BD.

Les questions 6 et 7 sont faites individuellement et à l'écrit. La question 7 débouchera sur une confrontation des diverses réponses, en insistant sur leur justification.

### Différenciation

L'enseignant(e) peut travailler avec un petit nombre d'élèves qui étaient en difficulté lors de la séance 1.

### Réponses aux questions

4 Les signes courbes reprennent les tracés des vignettes précédentes qui représentent les courants marins.

5 Le dessinateur trace des pointillés entre les yeux de Philémon et ce qu'il regarde.

6 L'apparition des horloges est provoquée par les paroles de Philémon.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 1 Je lis à haute voix

Les diverses émotions de l'âne ont fait l'objet d'une question de compréhension. Les noms de ces différentes émotions sont écrits au tableau pour guider les élèves.

La vignette 3 ne comportant que des signes graphiques, les élèves doivent soit les remplacer par une onomatopée soit par des mots. Dans le cas de mots, ils peuvent les écrire sur une feuille de brouillon. Chacun aura sa propre proposition; cela diversifiera les prises de parole et nul doute que l'attention des auditeurs sera focalisée sur ce moment!

Ceux-ci pourront vérifier que les intonations choisies rendent bien compte des émotions indiquées au tableau.

### Différenciation

Un moment de recherche collective du remplacement des onomatopées peut se faire oralement pour favoriser la diversité des productions et aider les élèves qui seraient démunis.



## 2 Échangeons autour du texte

Les élèves sont invités à donner leur avis et à le justifier. Les règles de la communication sont rappelées pour qu'ils se passent la parole et s'écoutent avec le moins d'intervention possible de l'enseignant(e).

Les élèves auront sans doute besoin d'appuyer leurs avis sur les descriptions de leurs BD favorites. Ce sera l'occasion pour eux d'utiliser un vocabulaire spécifique.

On pourra aussi lors d'une séance précédente les prévenir du débat qui leur sera proposé afin que ceux qui le peuvent puissent apporter leur BD préférée.

## 3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Avant de laisser les élèves écrire, un moment est consacré à l'évocation de ces bouteilles contenant des messages. Certains enfants ne les connaissent peut-être pas. On rappellera qu'il s'agit d'un message écrit par une personne en détresse, souvent un naufragé, qui demande de l'aide en jetant à la mer la bouteille contenant le message, sans destinataire précis, dans l'espoir que quelqu'un finira par la trouver.

On en trouve plusieurs exemples en littérature : dans *Les Enfants du capitaine Grant* et *l'Île mystérieuse* de Jules Verne ou dans *La Planète des singes* de Pierre Boulle par exemple.

### Différenciation

Une recherche orale peut précéder l'écriture :

- soit pour l'ensemble de la classe ;
- soit pour un petit groupe d'élèves qu'il faut accompagner dans la recherche des idées ou le passage à l'écrit.

## Pour mieux lire : Comprendre l'enchaînement des vignettes (1 séance)

→ Manuel, p. 56

Cette séance doit permettre aux élèves de percevoir comment certaines vignettes sont reliées entre elles pour mieux comprendre le déroulement de l'histoire.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

La première situation montre la permanence d'un élément entre deux vignettes qui se suivent : ici, la corde et les pierres du puits. À l'aide de ces éléments, ainsi que du changement d'angle de vue, on sait qui parle dans la vignette 6 (l'âne).

On se reportera aux pages de lecture pour distinguer les éléments : page 49, vignettes 5, 6, 7, 8 et 9 : le jet d'eau. Page 50, vignettes 6 et 7 : la paroi en verre de la passerelle. Page 52, vignettes 6 et 7 : l'eau ; vignettes 7 et 8 : les courants. Proposer deux vignettes et demander aux élèves de retrouver les éléments communs.

Une synthèse orale est faite à partir de chaque situation du « Je réfléchis » par les élèves, puis ils lisent l'encadré des conclusions.

### Corrigés

Éléments qui indiquent un changement :

- La couleur : vignette 5 → couleurs claires, vignette 6 → couleurs foncées.

– Le cadrage : vignette 5 → de bas en haut, vignette 6 → de haut en bas.

– Le décor : vignette 5 → ciel, âne, haut du puits. vignette 6 → eau, sceau.

Éléments communs : corde, herbes, pierres.

– C'est l'âne qui parle, on voit l'appendice de la bulle qui va vers le haut du puits.

L'élément commun à ces trois vignettes est le personnage Philémon. Quand on l'observe, on a l'impression qu'il se rapproche.

## 2 Application : « Je m'entraîne »

Les exercices peuvent être faits sans aide préalable.

### Différenciation

Dans les exercices 1 et 2, amener les élèves à retrouver l'élément commun à la suite des vignettes et le but recherché par l'utilisation des procédés. Pour le zoom, c'est montrer l'élément le plus lié à l'évènement et pour la reprise de détails, indiquer la continuité du voyage.

Dans l'exercice 3, faciliter la recherche en proposant une manipulation des phrases sous forme d'étiquettes à la manière d'un puzzle par unité de sens.

### Corrigés

- 1 Le gâteau ou la petite fille (dans la dernière vignette, on ne verrait que sa tête).
- 2 Les signes graphiques des gaz du pot d'échappement et/ou l'onomatopée VROOAM.
- 3 c-d-g-e-a-h-b-f

## 3 Mélimélo

Certains noms ou prénoms peuvent convenir aux deux genres. On appelle ces mots « épiciens ». Les marques orthographiques de l'accord des adjectifs ou des participes qui s'y rapportent servent à mieux comprendre le texte. L'objectif est de travailler sur ces marques pour distinguer le masculin et le féminin.

Si certains élèves ne trouvent pas la solution, on peut guider l'observation en soulignant les adjectifs ou les participes passés. Rappeler que des adjectifs se rapportent à des noms. Dans le cas présent, ces noms – Dom, Lulu et Fred – peuvent être masculins ou féminins.

### Corrigé

Dom est une fille « partie ».

Fred est un garçon « épuisé ».

Lulu est un garçon « content ».

## Faire le point : Les procédés de la bande dessinée (1 séance)

→ Manuel, p. 57

Il s'agit de faire le point sur les fonctions de certains éléments d'une bande dessinée : onomatopées, signes graphiques, bulles, cartouches.

## 1 Retour sur les textes « Je réfléchis » et de « Je retiens »

À l'oral, on recherche avec les élèves les éléments d'une bande dessinée qu'ils peuvent nommer. On s'assure que les désignations sont connues par tous.

Une liste est constituée au tableau.

L'enseignant(e) pose oralement les questions du « Je réfléchis » ; les élèves ont sous les yeux les planches de l'unité. Préciser que les réponses peuvent être données par des indices variés dans plusieurs vignettes.

Les réponses peuvent amener à allonger la liste établie mais elles visent surtout à expliciter les fonctions des éléments étudiés dans le « Je retiens ». Les exemples collectés seront inscrits à côté de chaque élément de la liste.

### Corrigés

- Signes de déplacement rapide (signes graphiques) et onomatopée.
- Il crie: un point d'interrogation dans une bulle et un texte écrit en grosses lettres, en gras dans une autre bulle.
- Signes graphiques sous le bras et autour du bouton, expression du personnage.
- Dans un cartouche.

## 2 Application : « Je m'entraîne »

Exercice 1: après un court temps de lecture de la vignette, demander aux élèves d'expliquer leur choix à l'oral. Les différentes formes de bulles n'ont pas été étudiées dans l'unité. Il s'agit donc de mettre en commun des connaissances antérieures ou de se fonder sur une intuition inspirée par la forme de la bulle. On recueillera toutes les formes de bulles connues; elles serviront dans les séances suivantes (Vocabulaire et Écriture). On pourra prévoir quelques BD à mettre à la disposition des élèves pour vérifier certaines connaissances.

Exercice 2: on utilise une fonction fréquente du cartouche: la marque de la temporalité.

### Différenciation

Les réponses individuelles peuvent être précédées d'une lecture collective des vignettes permettant d'avoir les informations utiles au travail demandé.

### Corrigés

- 1 b.
- 2 Au même moment...

## D'autres bandes dessinées à découvrir

→ Manuel, p. 57

Les titres proposés s'éloignent de la thématique de l'étrange. Ils ont en commun d'avoir pour personnages principaux des enfants. Ces BD sont toutes écrites sur un mode humoristique mais en s'exprimant avec des comiques différents.

## 1 \* Laudec et Cauvin, *Cédric, Quelle mouche le pique ?* (volume 5), Éditions Dupuis

La BD présente les histoires amusantes d'un petit garçon de 8 ans, un peu espiègle, très entouré par sa famille, en particulier un grand-père enclin à favoriser les farces et les plaisanteries.

Les résultats scolaires de Cédric sont catastrophiques et ses copains sont toujours prêts à le suivre dans les mauvais coups.

## 2 \*\* Bill Watterson, *Calvin et Hobbes, Fini de rire !* (volume 5), Éditions Hors collection

*Calvin et Hobbes* est une série de bandes dessinées américaines écrites entre 1985 et 1995 et qui connut un succès international. Calvin est un enfant plutôt solitaire et très imaginaire, Hobbes est son tigre en peluche. Ce dernier a une double identité: peluche pour tout un chacun mais compagnon doué de parole et enclin aux sarcasmes pour Calvin. On suit les aventures quotidiennes de ce duo dont les noms sont ceux de personnages antagonistes: le théologien Jean Calvin et le philosophe matérialiste Thomas Hobbes.

## 3 \*\*\* Morvan, Voulyzé et Lefebvre, *Les Aventures de Tom Sawyer* (volume 1), Éditions Delcourt

En Louisiane, au début du XX<sup>e</sup> siècle, Tom Sawyer, orphelin d'une dizaine d'années, vit chez sa tante. Avec son ami Huckleberry Finn, il ne cesse de commettre des bêtises, il fugue, fait l'école buissonnière, ment... Lorsqu'il retourne à l'école, c'est pour épater la jolie Becky Thatcher. Cette vie insouciant prend fin lorsqu'une nuit Tom et Huck se rendent dans un cimetière.

Très fidèle au fameux texte de Mark Twain, cette BD est enrichie du style graphique, parfois proche du manga, de Séverine Lefebvre, et donne envie de se plonger dans le roman.

## Vocabulaire : Des mots pour construire un dialogue (1 séance)

→ Manuel, p. 58-59

On travaille ici sur la transposition du langage de la bande dessinée en langage écrit. La bande dessinée utilise le langage oral, les éléments non verbaux de la communication orale. Les vignettes doivent compléter le contenu des phrases par de nombreux éléments qui donnent du sens: dessin, onomatopées, forme des bulles, choix de graphies, emploi de cartouches, de signes graphiques, procédés d'enchaînement des vignettes, etc.

Ce travail de transposition fera l'objet de situations d'écriture.

Les pages consacrées au vocabulaire proposent une recherche lexicale des verbes que l'on utilise pour écrire un dialogue en précisant grâce au choix du mot certaines caractéristiques de la communication.

## 1 Recherche : « Je réfléchis »

L'exercice 1 permet aux élèves de s'approprier l'objectif de la séance. Ils comprennent ainsi l'importance des nuances apportées par le choix des verbes.

Faire ces exercices à l'oral pour prendre le temps d'expliquer les choix et de les mettre en relation avec le langage propre à la BD (dessin, onomatopées, signes graphiques, etc.).

Pour l'exercice 2, rappeler le travail fait lors de la séance précédente sur la forme des bulles. Cet exercice est fait individuellement puis corrigé collectivement. Lors de la mise en commun, on nomme les catégories ainsi constituées et on recherche quelques nouveaux verbes que l'on pourrait ajouter à chaque liste. Cela introduira les listes de mots du haut de la page 59.

### Corrigés

- 1 vignette 1: C; vignette 2: B.
- 2 a. dire – répondre.  
b. crier – hurler.

- c. rêver – penser – réfléchir.  
d. chuchoter – murmurer.

## 2 Mise en commun

Comparer les catégories présentées par le travail sur les bulles de formes différentes (exercice 2 p. 58) avec le classement de mots proposé. Découvrir la liste « répondre » qui ne peut pas être mise en relation avec une forme de bulle.

## 3 Application : « Je m'entraîne »

Mettre des dictionnaires à la disposition des élèves pour rechercher le sens d'un mot ou départager des propositions contradictoires.

L'exercice 1 peut être fait collectivement à l'oral ou donné à ceux qui ont besoin d'étoffer leur vocabulaire.

Les exercices 3 et 4 offrent plusieurs possibilités de réponses. Les élèves qui seraient en difficulté peuvent s'aider des listes de mots ; ils y trouveront des verbes pour répondre.

Les moments de mise en commun sont particulièrement importants. Pour faciliter la compréhension et la mémorisation des mots peu connus, les élèves sont invités à rechercher des phrases ou des situations qui conduisent à utiliser ces mots. L'enseignant(e) en propose aussi. La compréhension des nuances est primordiale mais difficile. Pour aider les élèves et soutenir les nouveaux apprentissages, il faut établir des rapprochements entre les mots et permettre des catégorisations.

### Différenciation

Les exercices peuvent se faire à l'oral pour permettre plus d'échanges entre les élèves et l'enseignant(e), lever des malentendus et affiner la compréhension en donnant exemples et contre exemples.

### Corrigés

**3 Dire :** constater, se plaindre, s'affoler, exposer, avouer.

**Répondre :** répliquer, rectifier.

**Penser :** imaginer, s'étonner.

**Dire à voix basse :** soupirer, murmurer, marmonner, susurrer.

**Dire à voix haute :** clamer, tonner.

**4 a.** s'inquiéter – **b.** gémir – **c.** chuchoter – **d.** grommeler – **e.** s'écrier – **f.** rétorquer – **g.** protester.

**5** Suggestions : – Bonjour, qui êtes-vous ? demanda l'homme à la barbe blanche. – Et vous ? riposta Hélène, agressive. – Je me nomme Socrate. – Socrate ? intervint (glissa) Paul. Votre nom me dit quelque chose. – Vous avez déjà certainement entendu parler de moi, je suis un philosophe grec. – Un pholi quoi ? s'écria (interrogea, demanda...) Hélène. – Pas un pholi, un philosophe, répondit (expliqua, reprit) Socrate.

**6** Suggestions : **1.** cria – **2.** chuchota – **3.** remarqua – **4.** s'exclama – **5.** hurla.

## Écrire des dialogues (3 séances)

→ Manuel, p. 60-61

Les élèves travaillent sur le passage d'une forme à une autre : le dialogue et la BD.

### Séance 1

#### 1 Les critères d'écriture

Dans cette séance, on découvre et énonce les critères de réalisation. Ceux-ci se situent dans la continuité des activités précédentes (lectures, faire le point, vocabulaire). Après un bref échange visant à réactiver les acquis, on évoquera comment prendre en compte ces connaissances sur la bande dessinée pour écrire la même histoire sous forme de dialogue et vice versa. On lira l'encadré page 60.

#### 2 Le premier jet

Cf. démarche générale, p. 33 du guide.

##### 1 \* Je complète une BD à partir d'un dialogue

Il s'agit pour les élèves de :

- relever les phrases dites par les personnages ;
- prévoir le nombre et la place des bulles dans les vignettes ;
- prendre en compte les verbes du dialogue pour inventer une forme de bulle en relation avec les sentiments des personnages.

### Différenciation

Le travail d'analyse peut être mené en classe entière ou avec un groupe d'élèves en difficulté.

Ceux-ci peuvent agir sur le texte du dialogue, projeté ou écrit au tableau : surligner les paroles, encadrer les verbes du dialogue, inscrire le numéro de vignette à côté de chaque phrase, découper éventuellement une phrase en plusieurs éléments pour la répartir en bulles successives.

Exemple : *Moi, je te trouve très jolie avec + ça te donne l'air intelligente.*

Les élèves identifient les sentiments des personnages ; ils sont écrits au tableau et des propositions variées peuvent être faites en regard sur la forme des bulles.

Ce travail collectif réalisé, les élèves passent au travail individuel. Les supports de réponses peuvent être des vignettes vierges numérotées ou une photocopie agrandie de la séquence BD.

##### 2 \*\* J'écris un dialogue à partir d'une BD

Il s'agit pour les élèves de :

- d'imaginer les paroles ou les pensées des deux personnages ;
- de comprendre les situations de chaque vignette et les sentiments de chacun des personnages pour choisir les verbes du dialogue.

### Différenciation

Les élèves sont invités à écrire les paroles des personnages sur la BD photocopiée ou sur une suite de 4 vignettes vierges. Dans chaque vignette, ils écrivent également les verbes du dialogue qui peuvent convenir aux paroles des personnages. Pour des élèves ayant des difficultés importantes de passage à l'écrit, la recherche des paroles des personnages peut se faire collectivement à l'oral. Toutes les formulations retenues sont inscrites au tableau : cela constituera une réserve à réutiliser dans des écrits personnels.

Faire rechercher, dans les listes de vocabulaire page 59, plusieurs verbes possibles pour indiquer comment chaque personnage parle.  
Écrire la liste des propositions et procéder à un travail collectif de validation.  
Laisser ensuite les élèves travailler individuellement.

### 3 \*\*\* Je transforme un dialogue en BD

Préciser que l'introduction écrite en italique n'est pas à dessiner. Donner aux élèves 2 bandes de 4 vignettes identiques pour les étapes 1 et 2. Les étapes 3 et 4 se feront sur papier dessin pour qu'ils puissent choisir en toute liberté la taille et la forme des vignettes.

Il s'agit de :

- répartir l'histoire sur 4 moments (les 4 vignettes) ;
- prélever, dans le dialogue, le texte des bulles ;
- choisir la forme des bulles pour traduire les sentiments des personnages ;
- se remémorer les procédés d'enchaînement des vignettes (page 48) et les réutiliser ;
- créer des cartouches et des onomatopées.

#### Différenciation

Le travail demandé est à priori très personnel tant dans le découpage des vignettes que dans le traitement de l'image. L'enseignant(e) peut cependant guider la recherche des textes des bulles. On peut aussi organiser celle du choix des types de bulles en demandant aux élèves de justifier leurs propositions.

Pour les étapes 3 et 4, l'enseignant(e) peut faire profiter la classe de propositions variées et intéressantes en demandant à certains moments d'observer des trouvailles concernant le traitement du dessin, l'enchaînement des vignettes, les onomatopées, les cartouches...

### Séance 2

#### 3 Retour sur le premier jet à l'aide de la grille

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

### Séance 3

#### 4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

#### Oral : Faire parler une BD (1 séance)

→ Manuel, p. 62

##### Situation 1

Demander aux élèves de faire la liste des différents rôles à tenir pour répondre à la consigne. Confronter les réponses.

S'assurer de la compréhension du texte et des sentiments ou des émotions ressenties par les personnages. Poser des questions du type : *Pour la vignette..., que pense Philémon ? Que ressent-il ? Dans quelle condition physique est-il ?* (il manque d'air, il a mal...).

Ne pas oublier les vignettes avec l'âne.

Travailler les onomatopées, les faire dire avant de commencer la lecture.

On peut procéder à l'enregistrement de cette bande son.

##### Situation 2

Il serait intéressant de proposer aux enfants de visionner des reportages vidéo tels que :

<https://www.ina.fr/contenus-editoriaux/articles-editoriaux/premiers-pas-sur-la-lune/> et <https://www.ina.fr/video/CPF04006966/au-fond-du-gouffre-video.html>, et autres en tapant le mot clé « gouffre » sur le site de l'INA.

Bien expliquer qu'on ne doit pas lire les textes mais commenter les actions. Si besoin, apporter une page sans les bulles.

On peut aussi faire collectivement un inventaire de l'enchaînement des faits observés par le journaliste.

Apporter le vocabulaire nécessaire :

- des verbes d'actions : colorer, projeter, éclairer, monter, submerger, inonder...
- le lexique de la plongée : combinaison, bouteille d'oxygène, masques...

Faire repérer les différents moments durant lesquels le reporter doit changer de ton. Dans un premier temps, il est serein, calme, et à partir de la vignette 4 il doit prendre un ton étonné, voire inquiet.

##### À vive voix

Amener les élèves à bien articuler.

# Unité 5

# Des textes documentaires historiques

→ Manuel, p. 63-74

## Présentation de l'unité

### Programme

#### Enjeux littéraires

- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
  - Apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ou de documents avec des liens hypertextes.
- « Lire et comprendre des textes documentaires illustrés » est une compétence du socle commun.

#### Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
<ul style="list-style-type: none"><li>– Lire des documentaires historiques.</li><li>– Savoir reconnaître les différents éléments d'un documentaire historique.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Mobiliser et développer un lexique pour décrire une époque.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Rédiger un documentaire historique.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Décrire des objets en commentant une illustration.</li></ul>

#### Méthodologie

Repérer de quoi parle un paragraphe (le thème).

Très attrayant, avec ses illustrations en couleurs et sa mise en pages particulière, le texte documentaire attire souvent les enfants. Mais qu'en est-il de sa lecture ? Trop souvent, après quelques coups d'œil sur les images, le jeune lecteur passe rapidement à un autre document. Il convient donc de faire procéder à une lecture consciente et approfondie de ce type de texte.

Au CM1, nous nous concentrons sur le texte documentaire historique. On y trouve des difficultés particulières qui demandent des compétences et des capacités multiples qu'il convient de développer.

On ne lit pas un documentaire comme un roman : de gauche à droite et de haut en bas ; on peut au contraire piocher des informations à différents endroits. Le documentaire peut contenir une multitude d'éléments : textes, illustrations légendées ou non, schémas, lexiques ainsi que loupes, renvois...

Certains paragraphes sont narratifs, d'autres descriptifs et la lecture de tels documents a pour but de faire découvrir des

informations. Les questions posées veulent guider les élèves dans leurs recherches et leurs découvertes.

### Le choix des textes

– Le premier texte est extrait de *La grande encyclopédie de l'écriture* parue aux Éditions Casterman. Il décrit la naissance de l'écriture et son développement dû à la nécessité de conserver les traces des quantités de produits manipulés lors d'échanges commerciaux. Le texte principal est distribué sur deux pages, il associe différents écrits, plusieurs illustrations et une carte. Cette double page donne donc à voir aux élèves les différents éléments qui composent un documentaire historique.

– Extrait d'une collection éditée par les Éditions Nathan, le second document est consacré à la biographie de *Léonard de Vinci*. Il comprend des éléments de statuts différents dont une introduction générale, différentes illustrations et une frise chronologique.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : Des textes documentaires historiques

→ Manuel, p. 63

L'image et Les questions ont pour but d'introduire le thème de l'unité.

Laisser les élèves observer la page pour dégager ce thème à l'aide du titre et de l'image qui représente des hiéroglyphes gravés sur la tombe du pharaon Horemheb (13<sup>e</sup> siècle avant J.-C.).

Demander de décrire l'image : identifier le support, les signes représentés.

Poser la première question qui permet de préciser le mot « hiéroglyphes ». La deuxième question permet de parler de l'Égypte actuelle et de ses vestiges archéologiques, de l'Égypte ancienne et des pharaons. La troisième question vise à dégager les premières généralités sur les documentaires historiques.

On pourra demander aux élèves en quoi il peut s'agir là d'écriture. Reconnaît-on des mots ? des lettres ? On trouvera des renseignements sur le site

<https://fr.wikidia.org/wiki/Hiéroglyphes>.

### Lire des textes documentaires historiques : D'abord les nombres... (3 séances)

→ Manuel, p. 64-65

#### Séance 1

##### 1 Avant la lecture

Les questions et les illustrations en haut de la page annoncent le thème l'histoire de l'écriture. En effet (questions 1 et 2) les trois objets représentés – papier/parchemin, plume, encrier ; carnet, stylo ; tablette, stylet – servent à écrire. Ils sont placés dans l'ordre chronologique de leur invention (question 3).

Après les avoir reconnus, poser la question de l'origine de l'écriture.

Indiquer aux élèves que le document se déploie sur deux pages.

##### 2 Lecture du texte

Inviter les élèves à parcourir le document et à lire silencieusement le texte. L'enseignant(e) pourra ensuite lire de façon fluide le texte principal et faire lire à voix haute par différents élèves les textes annexes.

##### 3 Questions de compréhension

Les questions peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont on dispose.

#### Différenciation

On peut faire répondre par écrit à quelques questions, auquel cas on proposera aux élèves de le faire en autonomie pendant qu'on accompagnera un groupe dans l'élaboration de ses réponses. Les questions 4 et 6, par les recherches documentaires qu'elles nécessitent, sont particulièrement indiquées.

#### Réponses aux questions

- 1 Pour conserver une trace des transactions, pour le commerce, l'enregistrement et l'évaluation des biens.
- 2 Sur une pierre ou un os ou sur les parois d'une caverne.
- 3 C'est une boule d'argile avec des signes en forme d'encoche.
- 4 Dans l'Antiquité, personne lettrée qui rédigeait des documents publics. (On peut préciser l'origine latine du mot, *scribere* signifiant « écrire ».)
- 5 Pour les échanges de biens et leur évaluation et pour le commerce.
- 6 La plus grande partie se trouve en Irak.
- 7 Un texte principal, des illustrations dont une carte, des légendes.
- 8 33.
- 9 D'abord les nombres... puis les mots.

Les élèves auront parcouru ainsi l'ensemble du document et auront mis en relation les illustrations et le texte.

Montrer que, dans un documentaire, les informations sont à trouver dans les différents éléments qui le constituent : textes, illustrations, cartes... Les illustrations n'ont pas un but décoratif, et même si elles sont attractives, elles apportent des connaissances. Il sera nécessaire d'insister sur cette idée à l'aide des questions 3, 6 et 8 notamment.

\*\*\*\*\*

#### Séance 2

##### 1 Je lis à haute voix

L'enseignant(e) procède à la relecture du texte principal, puis laisse des élèves lire la partie du texte qu'ils auront préparée, selon la rubrique « Je lis à haute voix ». S'assurer que les mots difficiles sont compris.

##### 2 Échangeons autour du texte

Avantages : facilité à modeler, à graver, à garder des traces du sceau, à corriger tant que la terre est fraîche, leur taille est réduite, protège du vol et de l'escroquerie.  
Inconvénient : fragilité du support.

##### 3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Phrase possible : « En 3000 avant J.-C., en Égypte, on utilisait des hiéroglyphes pour écrire. »

### Lire des documentaires historiques : Léonard de Vinci

→ Manuel, p. 66-67

#### Séance 1

Cette séance permet aux élèves de réinvestir les notions acquises lors des séances précédentes. La mise en pages est différente dans ce document et la période abordée en histoire, le Moyen Âge.

##### 1 Avant la lecture

Lire les questions en haut de la page 66 qui invitent à identifier *La Joconde* et Léonard de Vinci. Situer *La Joconde* sur la frise historique de la classe.

En posant la question 1 du « Je comprends », amener les élèves à retrouver l'organisation du document, à observer les titres des principaux paragraphes (ce sont des questions), les illustrations, la frise chronologique.

## 2 Lecture du texte

L'enseignant(e) lira l'introduction et les trois paragraphes principaux et laissera ensuite les élèves parcourir le document en recueillant leurs questions et leurs observations.

## 3 Questions de compréhension

Les questions sont traitées oralement et collectivement. Suivant le temps dont on dispose, les questions 5, 6 et 7 peuvent se prêter à une recherche écrite.

### Réponses aux questions

- 1 Une introduction, trois paragraphes dont on peut remarquer qu'ils sont titrés par une question, un texte secondaire dont on peut remarquer qu'il est titré par une exclamation, des légendes, des illustrations, une frise chronologique occupant une page.
- 2 1473-1452 = 21 ans.
- 3 Il pratique différents arts et disciplines: peintre, inventeur, anatomiste, architecte, agriculteur, écrivain...
- 4 En Italie.
- 5 François 1<sup>er</sup>.
- 6 Non, on sait très peu de choses de sa vie.
- 7 Florence, Milan, Venise, Rome, Amboise.
- 8 Le peintre Verrocchio.
- 9 Une voiture à cheval/un carrosse: la première véritable voiture de voyage, originaire d'Italie et inventée à la Renaissance.

## Séance 2

### 1 Je lis à haute voix

Les élèves choisissent eux-mêmes le paragraphe qu'ils souhaitent lire. Leur demander dans un premier temps d'observer la ponctuation et d'identifier les mots difficiles à prononcer, les noms propres en particulier. Puis, ils s'entraînent à la lecture de leur paragraphe.

### 2 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Lister les métiers, les écrire au tableau, s'assurer de leur compréhension. L'intérêt réside surtout dans la justification du choix qui relève de l'opinion qu'ont les uns et les autres.

### 3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Avant de passer à la rédaction, on fera d'abord observer les deux illustrations sur lesquelles on s'interrogera. Si l'une est facilement reconnaissable et représente un objet volant, l'autre est plus compliquée à identifier: il s'agit de ce qu'on considèrera comme un « char d'assaut ».

Phrases et noms possibles:

« L'avion chauvesouris peut voler en agitant ses ailes. »

« Le char d'assaut en bois protège des flèches et des lances. »

## Pour mieux lire : Repérer de quoi parle un paragraphe

→ Manuel, p. 68

Cette séance vise l'acquisition d'une méthode pour repérer de quoi parle un paragraphe. Il s'agit d'habituer le jeune lecteur à se fonder sur les titres et sous-titres pour mieux comprendre un paragraphe ou de rechercher ce dont il parle à un endroit où ce thème est souvent indiqué, en début de paragraphe. Ce travail permet de mettre en mémoire l'organisation d'un texte et contribue ainsi à la construction d'une représentation mentale. Les activités consisteront donc surtout à attribuer un titre en repérant des mots-clés en cohérence avec chaque partie explorée.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

Commencer la séance par échanger avec les élèves: « Sur quel type de textes travaillons-nous? » Faire d'abord lire le paragraphe indiqué silencieusement, puis le faire lire à haute voix par un élève. Chacun écrit ensuite le titre qui lui semble le mieux correspondre à l'extrait. Confronter enfin les réponses puis les faire justifier.

#### Corrigé

L'invention de l'écriture (Les deux autres titres sont partiels et ne rendent pas compte de ce qui dit vraiment le texte.)  
Lire ensemble le « Je retiens ».

### 2 Application : « Je m'entraîne »

Il convient de lire d'abord attentivement les textes pour faire les exercices.

L'exercice 1 peut se faire à l'écrit. La correction gagne à être effectuée collectivement. Inviter encore les élèves à justifier leurs réponses. Il n'est pas inutile de relever leur méthodologie.

L'exercice 2 peut ensuite être réalisé individuellement à l'écrit.

#### Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise, réaliser les exercices avec l'enseignant(e) pendant que les autres le réalisent en autonomie.

#### Corrigés

1 3 → A - B → 1 - c → 2.

2 L'invention de l'imprimerie - L'écriture chinoise.

### 3 Mélimélo

L'objectif est de trouver la signification d'idéogrammes en découvrant un mode particulier d'écriture.

#### Corrigé

a → 2 - b → 3 - c → 1.

## Faire le point : Les textes documentaires historiques (1 séance)

→ Manuel, p. 69

Cette page permet de fournir aux élèves les premières bases pour réaliser la partie « Écrire » des pages 72-73.

## 1 Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Se remémorer les deux textes et demander aux élèves ce qu'est un documentaire historique et comment on le reconnaît. Sans relancer, répondre aux questions du « Je réfléchis ». Lire le « Je retiens ».

## 2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1 ne présente pas de difficultés particulières : il s'agit d'un exercice de catégorisation.

### Corrigés

1 **Époques** : les Gaulois – la préhistoire – la Renaissance – les chevaliers.

**Évènements** : la Grande Guerre – la prise de la Bastille.

**Personnages** : Louis XI – le général de Gaulle – Charlemagne.

2 B (Ce texte relève du roman historique.)

L'exercice 2, du type « chasser l'intrus », vise à reconnaître parmi des résumés ceux qui relèvent de documentaires historiques et celui qui n'en relève pas.

## D'autres documentaires à découvrir

→ Manuel, p. 69

### 1 \* Dominique Joly, *Les hommes préhistoriques*, Éditions Nathan jeunesse

Cet ouvrage répond à de nombreuses questions : Où et comment sont apparus les premiers hommes ? Comment chassaient-ils le mammouth ? Comment allumaient-ils un feu ? Que mangeaient-ils ? Il explique aussi comment nous le savons aujourd'hui.

Un dépliant, des volets à soulever et des tirettes à actionner motivent les enfants dans la découverte de cette période.

### 2 \*\* Christopher Gravett, *Le temps des châteaux forts*, Éditions Gallimard Jeunesse

On y découvre les origines, l'histoire et l'architecture des châteaux forts, demeures fortifiées des seigneurs. Qu'est-ce qu'une motte féodale ? Comment construisait-on les châteaux ? Quelles étaient leurs défenses ? Comment les prenait-on d'assaut ? On y découvre aussi les habitants des châteaux forts : le seigneur et sa famille, le chapelain, la garnison, les artisans.

### 3 \*\* Andrew Langley, *Vivre au Moyen Âge*, Éditions Gallimard Jeunesse

Ce documentaire historique apporte beaucoup d'informations sur la société féodale, ce que mangeaient les paysans et les seigneurs, la manière dont on cultivait la terre, les étapes de la construction d'une cathédrale ainsi que les différents métiers nécessaires à celle-ci.

## Vocabulaire : Des mots liés à une époque (1 ou 2 séances)

→ Manuel, p. 70-71

L'objectif est de donner des mots permettant de caractériser une époque qui serviront aux élèves pour les activités d'écriture à suivre. Pour l'essentiel, il s'agit de substantifs qui renvoient à des réalités correspondant particulièrement à une époque

donnée. Les deux périodes historiques retenues, la préhistoire et le Moyen Âge, sont confrontées à l'époque actuelle.

## 1 Recherche : « Je réfléchis »

Ces trois exercices sont à effectuer par écrit et à corriger collectivement.

Dans l'exercice 1, des mots ou groupes de mots caractéristiques de la préhistoire sont collectés. Une correction collective permettra de déterminer à partir de quel mot du texte on peut commencer à faire l'hypothèse que Farida se retrouve dans la préhistoire. *Quels sont ceux qui confirment ensuite l'hypothèse ?* L'exercice 2 consiste à trouver l'intrus dans les séries proposées. Dans l'exercice 3, il s'agit de déterminer l'époque qui correspond à chaque énoncé.

Conclure qu'il y a des mots significatifs d'une époque donnée.

### Corrigés

1 la préhistoire : harpons en os, chaman, menhir, mammouth.

2 a. → cybercafé – b. → manuscrit – c. → cotte de mailles.

3 1. → le Moyen Âge – 2. → aujourd'hui – 3. → la préhistoire.

## 2 Mise en commun

Après avoir lu, commenté et expliqué les mots des différentes listes, on peut les compléter de manière collective. Il est également possible de constituer un groupe d'élèves par rubrique, à charge pour chacun d'eux d'augmenter la liste qui lui est confiée. La validation se conduit alors collectivement.

### Différenciation

L'enseignant(e) peut accompagner un des groupes composé pour l'occasion.

## 3 Application : « Je m'entraîne »

Pour chaque exercice, expliquer ou faire expliquer les mots collectivement avant de laisser les enfants travailler individuellement ou en groupes.

4 \* « biface » « Paléolithique » et « adoubement » nécessitent certainement une explication ou la possibilité de consulter un dictionnaire.

5 \*\* cet exercice reprend pour partie les mots de l'exercice 1.

6 \*\* Cet exercice est l'occasion d'une correction à l'aide d'un dictionnaire.

7 \*\* La principale difficulté consiste à trouver d'autres mots qu'il convient ensuite de mettre en commun.

### Corrigés

4 Préhistoire : biface, Paléolithique, menhir.

Moyen Âge : templier, adoubement, blason, troubadour.

Époque actuelle : atomique, automobile.

5 a : menhirs – b : blason – c : biface – e : téléphone portable – f : enluminures

6 a : un oppidum – b : un nomade – c : des éperons

7 illustration 1 : parchemin, enluminure, plume, moine (On peut ajouter : lettrine, calligraphie, copiste, scriptorium, lutrin...);



illustration 2 : téléphone, clavier, Internet, imprimante, ordinateur (souris, écran, informaticien...).

### Différenciation

Les trois exercices permettent éventuellement de différencier le travail ou d'accompagner un groupe en particulier.

## Écrire des textes documentaires historiques

→ Manuel, p. 72-73

Cette partie a pour but la rédaction et la mise en forme d'un documentaire complet. Ce travail sera d'autant plus motivant s'il est publié ou visible par des tiers.

Les élèves doivent produire les légendes d'une illustration. Dans un documentaire, on définit par légende tout texte qui accompagne une illustration et qui lui donne un sens. La mise en forme et sa présentation peuvent donc être variées selon le documentaire étudié. Parfois, des légendes reliées à l'illustration par une flèche, un trait ou un numéro commentent une image. D'autres fois, il n'y a pas d'illustration principale, on trouve différentes images accompagnées de légendes plus ou moins longues.

Écrire un documentaire demande de la rigueur. On doit exiger des enfants qu'ils écrivent proprement et sans faute. Il faut se montrer vigilant quant à la mise en forme des textes; les élèves ont parfois tendance à écrire en biais, il faut insister pour que leur graphie soit horizontale.

Le troisième exercice gagnera à être traité en deux séances. Dans la première, on découvrira le travail et on donnera des consignes afin de rechercher des informations sur les hommes préhistoriques. Dans la seconde séance, on passera à la rédaction du documentaire historique.

\*\*\*\*\*

### Séance 1

#### 1 Les critères d'écriture

Dans cette séance, on découvre et on énonce les critères de réalisation du documentaire. Ceux-ci se situent dans la continuité des activités précédentes (Lectures, Faire le point, Vocabulaire). Après un bref échange visant à réactiver ces connaissances, lire l'encadré page 72.

#### 2 Le premier jet

Cf. démarche générale, p. 33 du guide.

##### 1 \* J'écris une légende

Laisser les élèves s'exprimer sur les deux miniatures, puis choisir la première miniature et faire préciser :

- la nature du document : une miniature, c'est-à-dire une petite peinture,
- la date : le document est du XV<sup>e</sup> siècle, c'est-à-dire du Moyen Âge,
- le thème : les travaux des champs.

Décrire la miniature oralement en s'appuyant sur le lexique. Rédiger sa légende collectivement.

### Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise, relire le lexique et dégager les mots indispensables à la rédaction de cette légende, puis la travailler oralement. Les élèves devront ensuite la rédiger.

Rédaction de la deuxième légende individuellement.

### Différenciation

- Lire les légendes réalisées pour la première miniature.
- Demander aux élèves qui ont réussi d'expliquer leur procédé.
- Décrire l'image en commun.
- Relire le lexique et dégager les mots indispensables à la rédaction de cette légende.

### Corrigés

**Miniature 1 :** c'est le temps de la moisson. Des paysans récoltent les céréales en coupant les épis à l'aide d'une faucille et les mettent en gerbes.

**Miniature 2 :** un paysan bat les épis de céréales avec un fléau afin d'en faire sortir les grains.

## 2 \*\* J'écris des légendes

Les numéros des questions de la situation 1 correspondent aux numéros placés sur l'image à droite.

Projeter l'image (→ manuel numérique). La décrire précisément :

- *Quelle est la nature du document ?*
- *Où et quand se déroule la scène ?*
- *Décris les lieux, les personnages...*

Lire la question 1, la traiter oralement. Laisser les élèves continuer seuls.

### Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise :

- rédiger en commun une légende ;
- apporter le vocabulaire : murailles, flèches, assaut ;
- commencer le travail individuellement puis demander à quelques enfants de lire leur production.

### Corrigés

#### Situation 1

**1** Les archers sont positionnés en bas des murailles. Ils lancent des flèches pour permettre aux assaillants qui montent sur les échelles de prendre d'assaut le château.

**2** Pour monter en haut des murailles, les assaillants utilisent de longues échelles.

**3** Bombarde : c'est l'ancêtre du canon, elle lance des boulets de pierre.

Légendes : 1 : archers – 2 : assaillants – 3 : boulets de pierre.

#### Situation 2

**1** Un pont-levis est un pont qui s'abaisse et se lève au-dessus des douves afin de protéger un château fort.

**2** Les piques : les longues perches en bois qui permettent de repousser les échelles et les assaillants.

## 3 \*\*\* J'écris un texte documentaire historique

### Étape 1

– *Qu'allons-nous écrire ? Quelles sont les caractéristiques d'un texte documentaire historique ?*

Faire lire la grille d'écriture en haut de la page 72.

Collectivement et oralement, analyser la peinture rupestre. On gagnera à la projeter. Demander aux enfants de la commen-

ter. Noter les informations importantes. Procéder oralement en lisant collectivement les 4 étapes. Lever les malentendus, apporter des réponses aux questions.

À l'aide des étapes 2 et 3, lister les questions que les élèves devront chercher. Les laisser ensuite donner les réponses. Ne pas hésiter à leur demander d'apporter des documents personnels, utiliser ce travail pour faire des recherches à l'aide de l'outil informatique, de livres en BCD...

Rédiger le documentaire historique. Procéder progressivement. Chaque élément sera rédigé sur une feuille à part (introduction, légendes...). Dans une dernière étape, au moment de la mise en pages, on assemblera soit en recopiant soit en collant.

### Étape 2

Relire les introductions des textes de lecture. Laisser les élèves travailler seuls, puis relire quelques productions, aider à améliorer si besoin. Procéder à une production commune si nécessaire.

#### Différenciation

- Demander aux élèves en difficultés de relire une question. Faire verbaliser la réponse oralement, puis passer à l'écrit.
- Chaque élève répond à une question, puis on passe collectivement à la rédaction de l'introduction. L'enseignant(e) s'assure de la cohérence du texte.

### Étape 3

Les élèves travaillent individuellement.

#### Différenciation

Travailler sur une légende, faire trouver des mots qui vont permettre aux élèves d'écrire le texte. S'appuyer sur le résultat de la recherche et les listes en haut de la page 71. Rédiger en commun une légende.

### Étape 4

Analyser collectivement la mise en pages de quelques documentaires. Revoir quelques règles simples: l'introduction est placée au début, les traits sont tracés à la règle, le titre est mis en valeur (par sa taille, sa couleur...), les textes sont rédigés au stylo (ou par traitement de texte).

Demander aux élèves de placer tous les éléments de leur travail sur une feuille, et les laisser coller et recopier.

#### Différenciation

La mise en pages implique une très grande rigueur au niveau du soin. Aider les élèves sur le plan matériel. Ils doivent utiliser des outils appropriés et convenables (feutres, crayons taillés...).

Leur montrer des exemples de documentaires réalisés par leurs camarades.

\*\*\*\*\*

### Séance 2

#### 3 Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

### Oral: Décrire des objets anciens (2 séances)

→ Manuel, p. 74

#### Situation 1

Commencer par expliquer le fonctionnement de la catapulte. Montrer des exemples de catapultes plus anciennes (celles indiquées dans la légende).

S'assurer que le vocabulaire du troisième point est compris (projectiles, dégâts, lancées).

#### Situation 2

Lire collectivement la consigne et les conseils. Décrire la photo. Faire le lien avec la consigne: c'est une salle d'armes située dans un château.

Expliquer le terme « guide », donner des exemples ou demander à des élèves de raconter leurs expériences de visites avec un guide.

Noter au tableau les objets qui sont susceptibles d'être décrits: armure, arbalète, cotte de mailles, épée, heaume.

Bien théâtraliser la scène, insister sur la posture, mettre l'élève debout, face à ses camarades. Lui conseiller de marcher. Prendre ou dessiner un objet qui représente celui qu'il souhaite décrire.

#### À vive voix

Dire aux élèves de lire ce texte silencieusement. Puis le faire lire lentement afin d'identifier les mots et les passages difficiles. Enfin, augmenter la vitesse de lecture.

# Unité 6

## Un conte détourné

→ Manuel, pp. 75-88

### Présentation de l'unité

#### Programme

##### Enjeu littéraire

– Se confronter au merveilleux et à l'étrange par la lecture de contes.

##### Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
<ul style="list-style-type: none"><li>– Confronter un conte original et une version détournée.</li><li>– Aborder la notion de détournement pour elle-même et identifier le genre du conte et ses enjeux.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Utiliser des mots permettant de marquer le détournement d'une histoire.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Rédiger tout ou partie d'un conte détourné.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Inventer et interpréter une partie de conte détourné.</li><li>– Faire trouver le titre d'un conte traditionnel.</li></ul>

##### Méthodologie

Repérer de quoi parle un paragraphe (le thème).

Le **monde des contes** est un domaine exploré de façon privilégiée à l'école. Dès les premières années à l'école maternelle, l'élève découvre les contes traditionnels à travers le récit qu'en fait l'enseignant(e) ou à travers les albums qu'on lui montre. Plus tard, il découvre certains invariants dans la structure ou dans les fonctions des personnages. Au CM1, nous avons choisi d'aborder ce genre littéraire par le biais du conte détourné. Le détournement d'un conte traditionnel est un procédé fréquemment utilisé, particulièrement dans la littérature de jeunesse. Il existe plusieurs sortes de détournement. Ainsi trouve-t-on un « détournement générique ». L'histoire est réécrite sous une autre forme : pièce de théâtre, bande dessinée, album illustré. Certains exemples en sont proposés dans l'unité. Le détournement peut aussi être une parodie, amusante ou dramatisée. Par un procédé d'inversion, les personnages deviennent le contraire de ce qu'ils sont dans le conte traditionnel : le loup devient faible ou généreux, un grand méchant cochon terrorise trois petits loups (Trivizas et Oxenbury, *Les trois petits loups et le grand méchant cochon*, Éditions Bayard). C'est aussi l'époque qui peut changer : l'histoire est alors souvent située de nos jours et les caractéristiques des personnages sont adaptées en conséquence, les lieux, le lexique ou le langage également. Autre forme de détournement encore, celle qui consiste à intégrer les éléments de plusieurs contes dans un même récit (Rascal, *La nuit du grand-méchant loup*, Éditions Pastel, ou G. de Pennart, *Le loup est revenu*, Éditions Kaléidoscope). On parle alors de contes mélangés. Citons enfin le cas où l'histoire traditionnelle sert simplement de

trame à une œuvre plus développée, comme J.-C. Mourlevat, *L'enfant Océan*, Pocket, écrit à partir du *Petit Poucet*.

Le conte détourné permet aussi d'initier modestement les jeunes élèves à l'intertextualité, telle que la définit Gérard Genette dans *Palimpsestes*, c'est-à-dire à la présence en profondeur de textes dans d'autres, ce qui est une caractéristique du texte littéraire.

#### Le choix des textes

L'unité porte sur le détournement du *Petit Chaperon rouge*, source de réécritures multiples.

– Pour mieux aborder le détournement, on donnera d'abord à lire **intégralement** le texte de Charles Perrault. Les élèves ont sans aucun doute été familiarisés avec cette histoire, mais il est aussi fort probable qu'ils n'en ont pas lu le texte original. L'occasion leur en est donc donnée, la lecture du conte écrit au XVII<sup>e</sup> siècle étant facilitée par la connaissance que les élèves ont de l'histoire.

– Le second texte est une version détournée de ce conte. Il s'agit d'une **œuvre complète**, retranscrite d'un album, *Le loup de la 135e* aux Éditions Seuil Jeunesse. Le texte de Rébecca Dautremer est accompagné de quelques illustrations également extraites de l'album, dues à Arthur Leboeuf, et qui dialoguent avec le texte. Le conte traditionnel sert de trame à un récit mettant en scène, à New York, deux personnages qui se remémorent un épisode de leur enfance. Les procédés du détournement sont riches, subtils, et invitent à une lecture fine.

### Mise en œuvre

#### Page d'ouverture : Un conte détourné

→ Manuel, p. 75

Laisser les élèves regarder les deux images et recueillir leurs réactions. Poser la première question : *quels personnages du*

*Petit Chaperon rouge reconnais-tu ?* Répondre collectivement ; inviter les élèves à bien examiner chaque image. Sur l'image de gauche, on reconnaît aisément le loup et le Petit Chaperon rouge, avec en arrière-plan deux personnages moins identifiables : des bucherons ? Sur l'image de droite, on repère tous les personnages du conte du *Petit Chaperon rouge* : la fillette, le loup, la grand-

mère, un chasseur, ainsi que deux autres personnages (question 2), un écureuil journaliste avec son appareil photo et une grenouille enquêtrice, si l'on en juge par la loupe. Ceux-ci font la liaison avec la partie inférieure de l'affiche, sur laquelle on aperçoit entre autres trois petits cochons. L'un de ces personnages semble barrer la route. Sur les bandeaux, il est écrit: *lieu d'un crime; passage interdit*.

On pourra comparer la représentation des deux personnages communs aux deux images: la fillette et le loup. L'image de gauche est traditionnelle, celle de droite est réalisée en images de synthèse.

Pour aborder la question 3, demander aux élèves d'identifier le support des images. La source de la première est indiquée, un *Livre d'images* du début du XX<sup>e</sup> siècle. La seconde, comme indiqué dans la question, est une affiche présentant *La Véritable Histoire du Petit Chaperon Rouge* (titre original: *Hoodwinked*), dessin animé américain qui détourne le célèbre conte sous la forme d'une enquête policière.

Faire la liaison avec le titre de l'unité; annoncer le thème du détournement; éventuellement, en faire donner une première définition par les élèves.

## Lire un conte célèbre : Le Petit Chaperon rouge

→ Manuel, p. 76-77

### Séance 1

#### 1 Avant la lecture

Les élèves connaissent tous l'histoire du *Petit Chaperon rouge*, mais il n'est pas certain qu'ils aient entendu ou lu le texte original, dans la version de Perrault ou dans celle des frères Grimm. Les quatre questions en haut de la page 76 vont donc tester leurs connaissances.

Première question: l'image illustre la rencontre de la fillette avec le loup, comme sur l'image de gauche de la page d'ouverture (il est possible de les comparer).

Deuxième et troisième questions: L'auteur du premier conte est Charles Perrault (1628-1703) qui a retranscrit une version orale traditionnelle en 1695. On pourra, en présentant cet auteur, faire citer d'autres *Contes de ma mère l'Oye*. En 1812, les frères Grimm ont également fixé une version orale du conte, recueillie en Bavière. Quatrième question: selon la fin de l'histoire, on verra si les élèves se réfèrent à la version de Perrault ou à celle des frères Grimm. Rappelons que la version de Perrault se termine par la victoire du loup alors que dans la version des frères Grimm, un chasseur intervient et délivre la grand-mère et la fillette. Si aucune allusion n'est faite à la version des frères Grimm, ne pas en parler avant la lecture car une question est posée ensuite à ce sujet (question 8). On pourra aussi demander aux élèves s'ils se souviennent d'une phrase, d'une formule. Peut-être citeront-ils pour le début du conte le pot de beurre et la galette (chez Grimm, ce sont la galette et la bouteille de vin), puis la formule «Tire la chevillette, la bobinette cherra», ou encore le dialogue entre le loup et le Chaperon: «Grand-mère, que vous avez de grandes oreilles! – C'est pour mieux t'entendre, mon enfant.»

#### 2 Lecture du texte

Lecture magistrale ou silencieuse par les élèves.

Mots ou expressions pouvant présenter des difficultés: *qui lui seyait si bien* (l. 3); *contrefaisant sa voix* (l. 24); *la huche* (l. 39).

### 3 Questions de compréhension

Les premières questions s'intéressent au personnage du Chaperon rouge. Ainsi, la question 1 précise l'origine de son nom, indiquée à la ligne 3. On précisera le sens de *chaperon*: ancienne coiffure enveloppant la tête et le cou, descendant jusqu'aux épaules. La question 2 replace la fillette dans son milieu familial. La question 3 fait réagir à son caractère que l'on cherchera à définir dans la question 4.

La question 5 précise le sens de l'expression *Tire la chevillette, la bobinette cherra*, qui sonne comme une formule magique et convient bien au conte traditionnel.

La question 6 s'intéresse au personnage du loup.

La question 7 fait remarquer aux élèves certaines caractéristiques stylistiques liées à l'époque de la rédaction du conte. Le lexique d'un texte indique son époque; il sera réutilisé dans les séances d'écriture. Laisser les élèves relever les mots et les expressions qui leur paraissent anciens et les commenter.

#### Différenciation

Pour les questions 1 à 5, les élèves qui le peuvent travaillent en autonomie. Leur demander de justifier leurs réponses. Accompagner les autres. Après avoir lu chaque question, demander une réponse et la justifier en se fondant sur le texte. Faire répondre par écrit à l'une de ces questions pour varier les modes de travail.

#### Réponses aux questions

1 Elle s'appelle ainsi car elle porte le chaperon que sa grand-mère lui a fait et qui lui va très bien: « Cette bonne femme lui fit faire un chaperon rouge, qui lui seyait si bien, que partout on l'appelait le Petit Chaperon rouge. » (ligne 3)

2 La mère et la grand-mère sont « folles » de la fillette (ligne 2): elles l'aiment beaucoup.

3 Le Chaperon rouge répond de façon polie et gentille au Loup. Elle paraît naïve, ne se méfiant pas du mauvais personnage. On le remarque aussi dans le dialogue de la fin du texte. Cela peut s'expliquer par son jeune âge.

4 Le caractère de la fillette se découvre dans ses paroles: gentille, polie, naïve... Elle aime aussi la nature et les plaisirs simples: la cueillette des noisettes ou des fleurs, jouer avec les papillons.

5 La bobinette et la chevillette sont deux petites pièces de bois qui servaient à fermer une porte. La bobinette à l'intérieur était maintenue par la chevillette qui traversait la porte. Quand on la retirait, la bobinette tombait (*cherra*: futur du verbe choir, tomber) et la porte s'ouvrait. Il était possible de bloquer cette bobinette de l'intérieur pour que la porte soit impossible à ouvrir de dehors.

Un croquis ou une image serait bienvenu(e).

6 D'après le texte (l. 29), le loup dévore la grand-mère parce qu'il a faim, n'ayant pas mangé depuis trois jours. Sans doute a-t-il encore faim lorsqu'il dévore la fillette. Mais ces actions s'expliquent aussi parce que le loup est présenté comme un terrible danger dont il faut se méfier.

7 Des tournures comme *lui seyait si bien; qu'on eût pu voir; mère-grand; bonne femme*; mais aussi les mots *chaperon; pot de beurre; compère...* ou encore l'utilisation des pronoms: *je veux l'aller voir et m'y en vais* (l. 17), sans oublier la chevillette et la bobinette.

8 Comme signalé dans la présentation, la version des frères Grimm présente une autre fin. On pourra la trouver sur plusieurs sites Internet.

#### 4 Mise en commun des réponses

Les élèves qui ont travaillé seuls proposent les réponses que l'ensemble de la classe valide ou complète.  
Finir la séance en relisant le texte (enseignant(e) ou élève).

\*\*\*\*\*

#### Séance 2

##### 1 Retour sur la lecture

Demander à un ou deux élèves de résumer le texte lu précédemment. Commenter les images illustrant le conte.

##### 2 Je lis à haute voix

L'enseignant(e) relit le texte de façon vivante et laisse la parole à un élève pour les lignes indiquées. Faire réagir les autres à la lecture et procéder à d'autres essais.

##### 3 Échangeons autour du texte

Les contes de Perrault se terminent effectivement par une morale, une moralité, c'est-à-dire un conseil. Demander aux élèves quel autre genre de texte présente une morale après une histoire (la fable). Laisser ensuite formuler plusieurs morales, et en débattre : *correspond-elle bien au texte ? Par quel aspect ? Est-elle correctement formulée ?* La moralité de Perrault est quant à elle explicite. En voici le début :

*On voit ici que de jeunes enfants  
Surtout de jeunes filles,  
Belles, bien faites, et gentilles,  
Font très mal d'écouter toute sorte de gens,  
Et que ce n'est pas chose étrange,  
S'il en est tant que le loup mange.  
Je dis le loup, car tous les loups  
Ne sont pas de la même sorte [...]*

##### 4 J'ajoute une phrase à l'histoire

Préciser avec toute la classe ce qui peut être écrit. Le loup ne peut dévorer la fillette en présence de témoins. Il se fait donc une remarque en ce sens. La phrase pourrait commencer par « Je ne peux rien faire pour l'instant, mais... ».

#### Différenciation

Avec les élèves qui en ont besoin, continuer à chercher ce qui pourrait suivre le « mais... ».

Lire et faire commenter quelques propositions d'élèves.

### Lire un conte détourné : *Le Loup de la 135<sup>e</sup>*

→ Manuel, p. 78-81

#### Séance 1

##### 1 Avant la lecture

On trouve ici le texte intégral de l'album *Le Loup de la 135<sup>e</sup>*. Il serait intéressant de pouvoir se référer à l'album lui-même en cours de lecture ou à la fin de celle-ci.

La question posée en haut de la page 78 a pour but de faire saisir aux élèves que l'histoire se situe à New York. Quelques noms de lieux que l'on trouve dans le texte sont donc d'emblée présentés. Par la statue de la Liberté et par les gratte-ciels, les élèves reconnaîtront la ville. En ce qui concerne la 135<sup>e</sup> rue, préciser qu'à New York les avenues et les rues sont numérotées comme sur un quadrillage. Les avenues, numérotées de 1 à 15, sont orientées dans le sens de la longueur de la ville et les rues, de 1 à 220, dans le sens de la largeur. Si l'on dispose de l'album, on se référera aux pages de garde.

Lire le titre : s'agira-t-il de l'histoire d'un loup dans une rue de New York ?

##### 2 Lecture de la première partie (jusqu'à la ligne 49)

L'enseignant(e) procède à la lecture du texte en s'interrompant pour se référer aux illustrations. C'est bien ainsi que l'on procède lorsqu'on lit un album. S'arrêter donc aux lignes 2, et regarder l'image en bas de page ; 4, et considérer le garçon sur son tricycle ; 23, et demander à quelle illustration il faut se reporter (en haut à gauche) ; 29, regarder la mère (en bas à droite) ; 39, se reporter à l'image en haut à droite.

Faire résumer ce qui a été lu par quelques élèves, commenter et éventuellement compléter les propositions.

Mots pouvant présenter des difficultés : *rupin* (l. 10) ; *radoter* (l. 34) ; *m'embrouiller* (l. 35) ; *filouté* (l. 36) ; *peigne-cul* (l. 44).

##### 3 Questions de compréhension

On travaillera d'abord les questions 1 à 5.

#### Différenciation

Pour les questions 1 à 4, laisser les élèves qui le peuvent travailler en autonomie, par deux éventuellement. Accompagner les autres. Après avoir lu chaque question, leur demander une réponse et la faire justifier en se fondant sur le texte.

Mettre en commun les réponses aux questions 1 à 4.

Poser la question 5 à l'ensemble de la classe en exigeant d'y répondre en se fondant sur la partie de texte que l'on vient de lire.

#### Réponses aux questions

1 C'est le narrateur, dont le nom n'est pas précisé, qui raconte l'histoire. Il s'adresse à Chili Vince. Revoir l'image au bas de la page 78 : un personnage est assis sur une marche. Cela explique la remarque (l. 2) : *Fais-moi une petite place*. Ils ont les cheveux blancs et sont donc âgés. Voir *Moi, à son âge* (l. 6) et *mon vieil ami* (l. 1). Faire trouver que ce vieil ami est désigné à la ligne 39 comme *le loup de la 135<sup>e</sup>*.

2 On relève comme indications d'un souvenir les verbes *rappeler* et *se souvenir* : l. 4 : *il me rappelle quelqu'un*, l. 7 : *tu te souviens ?*, l. 14 : *souviens-toi*, l. 16 : *tu dois te rappeler de celui-là*, l. 36 : *rappelle-toi*. Relever aussi quelques indicateurs de temps : *moi, à son âge* (l. 6), *c'était du temps où* (l. 9), *le jour où on s'est croisés pour la première fois* (l. 14), *ce jour-là* (l. 29, 36), *à l'époque* (l. 35) que l'on mettra en rapport avec *aujourd'hui* (l. 34). En outre, le passage à des temps du passé (imparfait, passé composé, plus-que-parfait) contribue à faire du récit un souvenir. Relire par exemple les lignes 39 à 42.

Le narrateur se souvient d'un épisode de sa jeunesse parce qu'il voit un jeune garçon dans lequel il se retrouve. Relire les

lignes 6 à 14, puis comparer l'image du garçon page 78 à celle du narrateur enfant page 79. Noter que le narrateur âgé (bas de page 78) porte encore une veste rouge.

3 Le personnage habillé de rouge est le narrateur enfant, un garçon. Le loup est Chili Vince. Ce personnage un peu louche, voleur sans doute, agissait à l'époque dans la 135<sup>e</sup> rue. La forêt, c'est la ville. Relire les lignes 20 à 23 et préciser les termes de la comparaison. Les gratte-ciels en sont les arbres, les garages ou les bouches de métro en sont les grottes...

4 Si on se limite à la première partie du texte, le narrateur pense que Chili Vince lui a simplement lancé un défi à la course. Il s'agit d'arriver le premier en un lieu donné, chez le vieux Johnson.

La suite de la réponse sera donnée lors de la prochaine séance, après avoir lu l'intégralité du texte.

#### 4 Mise en commun des réponses

Les élèves qui ont travaillé seuls proposent les réponses que l'ensemble de la classe valide ou complète.

Répartir les passages du texte qui seront lus par eux lors de la deuxième séance. Voir « Je lis à haute voix ».

\*\*\*\*\*

### Séance 2

#### 1 Retour sur le texte

Demander à un ou deux élèves de résumer le texte lu précédemment et de rappeler en quoi il s'agit d'un conte détourné. Lire la fin du texte. Regarder et commenter l'image page 81. Mots pouvant présenter des difficultés: *barboter quelques billets verts* (l. 71), *penaud* (l. 87), *sillonner les rues* (l. 92).

#### 2 Questions de compréhension

Reprendre les questions 2, 3, 5 pour compléter les réponses. Passer à la question 6; puis à la question 8. On peut traiter à ce moment la rubrique « Échangeons autour du texte ». Terminer par les questions 7 et 9, plus générales.

#### Réponses aux questions

##### Compléments:

2 *maintenant, mais à l'époque* (l. 75); et plus difficile, *devenir* (alors) *les compères qu'on est* (aujourd'hui) (l. 90) ou *on va encore se retrouver...* (l. 92), c'est-à-dire aujourd'hui comme à l'époque.

4 Le narrateur a compris plus tard que Chili Vince voulait aller chez le vieux Johnson pour lui voler de l'argent (72). Il prend aussi son temps car le paysage l'a détourné de sa course (l. 52), il reste regarder les belles voitures (l. 58).

##### Autres questions:

5 Le narrateur traîne parce qu'il traverse des rues pleines de belles voitures. Il s'arrête pour les admirer. Relever les comparaisons qui marquent son enthousiasme: *la ferraille joufflue, les phares comme des sourcils...* Il traverse aussi Broadway, centre de la ville, quartier de magasins, de théâtres. Noter le nom en majuscules, signe d'admiration.

6 Noter que les trois dernières lignes terminent le récit du narrateur âgé. La fin de l'aventure passée se lit dans les lignes 84 à 90. Les deux personnages sont attrapés par le vieux

Johnson: Chili Vince parce qu'il a voulu le voler et le narrateur parce qu'il n'a pas apporté le paquet (l. 81). Ils repartent l'un *puni*, l'autre *penaud* et doivent retraverser la ville à pied. Le loup est vaincu! La version détournée est plus proche de celle des frères Grimm que de celle de Perrault.

7 Le narrateur utilise quelques expressions et mots familiers, il ne construit pas bien les phrases négatives, oubliant souvent le *ne*, ses phrases interrogatives sont aussi familières (l. 26). Il s'exprime familièrement, comme un enfant des quartiers populaires.

8 Le titre attire l'attention sur le personnage de Chili Vince, qui profite de la naïveté du narrateur pour l'entraîner dans une aventure qui l'a marqué pour la vie. C'est lui le loup, le caïd (l. 76) de la 135<sup>e</sup> rue, qui est surtout responsable de toute cette histoire.

#### 3 Je lis à haute voix

Le conte est relu par les élèves qui ont préparé la lecture selon la répartition décidée à la fin de la première séance. Le narrateur doit être amusé et ému par ses souvenirs.

#### 4 J'ajoute des phrases à l'histoire

##### Différenciation

Avec les élèves qui en ont besoin, chercher avant d'écrire ce qui a pu se passer. Le vieux Johnson n'a *fait qu'une bouchée* de Chili Vince, il l'a *remis droit dans ses bottes*, il ne s'en est pas laissé conter. Peut-être est-il assez robuste pour corriger Chili Vince: il lui a tiré les oreilles. Une illustration de l'album peut aider les élèves qui n'ont pas d'idée: Johnson donne une fessée à Chili Vince!

#### Pour mieux lire: Distinguer récit, dialogue et commentaire

→ Manuel, p. 82

La situation du lecteur varie selon les différentes séquences d'un texte. Le récit d'actions, tout en le captivant, peut lui paraître plus distancié. Les descriptions le concernent parfois moins. Lorsque les personnages dialoguent, il peut avoir l'impression de se rapprocher d'eux. Et si le narrateur ou l'auteur intervient pour une remarque ou un commentaire, le lecteur a plus encore l'impression d'être pris à témoin. Mais pour que le lecteur puisse réagir différemment à tous ces aspects du texte, il faut qu'il sache les différencier car ils sont le plus souvent entrecroisés. Tel est l'objectif de cette page: amener à distinguer récit, dialogue et commentaire.

#### 1 Recherche: « Je réfléchis »

Le premier exercice fait distinguer récit et dialogue; le deuxième distingue dialogue et commentaire.

Les aborder collectivement, à l'oral. L'enseignant(e) lit la question. Un élève lit le texte (ou demander une lecture silencieuse). Recueillir quelques réponses, les faire justifier (*Qu'est-ce qui te permet de proposer cette réponse?*). Conclure par les critères de reconnaissances du récit, du dialogue et du commentaire.

Lire et commenter les lignes du Je retiens. Insister sur les critères de reconnaissance.

**Corrigés**

① Dans cet extrait, on trouve des passages de dialogues entre guillemets insérés dans des passages de récit. Ainsi, on peut préciser: *Le loup... toc, toc.*: récit; « Qui est là?... vous envoi »: dialogue; *La bonne mère-grand... lui cria*: récit; « Tire... cherra »: dialogue; *Le loup... s'ouvrit*: récit.

On pourra, sans insister car le passé simple n'est pas au programme de CM1, faire remarquer que les verbes du récit sont employés au passé simple et à l'imparfait et ceux du dialogue au présent. Un autre passage de récit (verbe au passé simple) est plus difficile à trouver: *dit le Loup*.

Remarque que ces propositions qui introduisent ou précisent un dialogue sont toujours difficiles à traiter lorsque par exemple on demande aux élèves de lire un texte en se répartissant les rôles et que l'un d'eux lit ce qui relève du narrateur.

② Le passage en gras ne correspond ni à un élément de l'histoire, ni à une réplique de l'un ou l'autre des personnages. Il s'agit d'une réflexion, d'une remarque que fait le narrateur, qui semble s'adresser directement au lecteur; c'est un commentaire.

**2 Application : « Je m'entraîne »****Différenciation**

Accompagner les élèves moins à l'aise pour l'exercice 1.

Faire justifier les réponses lors de la mise en commun.

**Corrigés**

① *Le prince Oscar... et lui dit*: récit; *Monseigneur... À quoi bon ?*: dialogue; *répond le prince... jusqu'à la fin*: récit.

② **Quand le loup est arrivé à la maison des petits chevreux, il a pris une voix douce** (*je sais, c'est difficile pour un loup*) **pour dire ce qu'il avait préparé**: « Petits chevreux, ouvrez-moi, je suis une pauvre chevrette perdue. »

**Mais les cabris se sont mis à rire** (*comme les cabris savent rire*) **et ont répondu**: « Pauvre loup, si tu crois que nous ne te reconnaissons pas, tu te trompes! » **Alors, le loup est reparti furieux.**

En gras (bleu dans le manuel), le récit: raconte ce qui se passe, les actions; passé composé dominant.

En italique (en rouge dans le manuel), le commentaire: parenthèses, exprime un avis.

Souligné (en vert dans le manuel): le dialogue: guillemets, pronoms tu et vous, adresse (petits chevreux, pauvre loup).

**3 Mélimélo**

L'anagramme peut être considérée comme le détournement d'un mot, dont les lettres mises en un autre ordre produisent un autre mot. Cela permet ainsi aux poètes de rapprocher ces mots, par exemple Guillaume Apollinaire: *Je veux vous aimer, Marie, mais vous aimer à peine...*

Commenter la définition en utilisant l'exemple donné.

**Corrigé**

aube = beau; poigne = pigeon; arbre = barre; merci = crime; carte = trace (écart, acter).

**Faire le point : Le conte détourné**

→ Manuel, p. 83

Les activités précédentes, l'observation de la page d'ouverture et la lecture du texte *Le loup de la 135<sup>e</sup>* ont permis aux élèves de comprendre ce que peut être le détournement d'un conte, ou au moins de découvrir certaines formes de détournement.

Cette page permet de rassembler les remarques.

**1 Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »**

La plupart des questions de « Je réfléchis » ont déjà été posées lors des activités de lecture. Les deux dernières sont nouvelles, encore ont-elles pu être abordées en réagissant aux textes. Le loup de la 135<sup>e</sup> ne veut manger personne. Chili Vince n'est pas un loup au sens propre mais un simple petit voleur. La reprise de ces questions permet de tirer les conclusions présentées dans « Je retiens » que l'on pourra faire lire par plusieurs élèves et si besoin commenter.

**2 Application : « Je m'entraîne »**

① \* Reconnaître globalement le conte à l'origine du détournement en se fondant sur des indices clairs. Repérer les modifications évidentes.

② \*\* Repérer les éléments de détournement d'un conte connu. Retrouver les éléments conservés. Au préalable, si besoin, raconter le conte *Boucle d'or et les trois ours*, ou en lire une version, par exemple celle des Éditions du Père Castor.

**Corrigés**

① a. L'album est inspiré du *Petit Chaperon rouge*.

**Les indices** sont les personnages: la fillette qui doit porter un pot de beurre, sa grand-mère, le loup.

**Les changements** sont nombreux: le nom et le caractère de la fillette; le caractère du loup, très gentil; les relations entre la grand-mère et le loup. La trame de l'histoire en est transformée, détournée.

b. Le roman de J.-C. Mourlevat est inspiré du *Petit Poucet*.

**Indices**: le héros a six frères; les parents veulent les tuer; ils s'enfuient.

**Changements**: un prénom plus moderne, donc un changement d'époque; une fuite vers l'océan, le fait que les six frères soient groupés en trois paires de jumeaux.

② **Les modifications**: Boucle d'Or, une fillette, devient un garçon, Cheveux-Bleus. La maisonnette isolée est remplacée par un immeuble peuplé. L'époque est contemporaine (musique dans l'appartement, microondes). Les éléments conservés: les trois bols, grand, moyen et petit.

**D'autres contes détournés à découvrir**

→ Manuel, p. 83

La proposition de lectures pour cette unité attire l'attention sur le fait que l'on peut retrouver les contes dans des genres littéraires différents. Ici, l'album, la BD et le roman policier.

**1 \* Philippe Lechermeier et Rébecca Dautremer, Journal secret du Petit Poucet, Éditions Gautier-Languereau**

L'album *Journal secret du Petit Poucet* fait découvrir tout l'univers de ce personnage imaginé par Philippe Lechermeier et

Rébecca Dautremer. C'est un ouvrage foisonnant qui propose des développements très nombreux tant par le texte que par l'image. Poucet nous raconte sa vie avec ses 6 frères qui se moquent de lui parce qu'il est petit, sa belle-mère qu'il déteste, son père faible de caractère puis sa longue aventure qui mélange les éléments du conte traditionnel aux éléments de la vie réelle.

**2** \*\* Christian Jolibois et Christian Heinrich, *La Poule au Bois Dormant*, Éditions Pocket Jeunesse

Cette bande dessinée de la série des petites poules s'inspire avec beaucoup d'humour du conte *Belle au bois dormant*. Carmen et Carmélito emmènent leur copain Béline à la grande ville. Ils vont voir leur grand-père, qui est crieur public! Là bas, ils assistent à un fabuleux tournoi de coqs-chevaliers: le gagnant sera celui dont le cri tirera du sommeil la princesse au Bois Dormant...

**3** \*\*\* Gérard Montcomble, *Romain Gallo contre Charles Perrault*, Éditions Pocket Jeunesse

Ce livre propose plusieurs histoires policières, où Romain Gallo, un détective privé méconnu, travaille au cœur d'une ZUP, au dix-septième étage d'un immeuble délabré. Dans chaque histoire, Gallo a comme client une personne accusée à tort par le commissaire Perrault. Tous ces clients ressemblent étrangement aux personnages des contes de l'auteur du même nom. L'enquête du détective prouve l'innocence du client. Chaque épisode de ce roman transforme radicalement le conte dont il s'inspire même s'il en conserve les éléments fondamentaux.

**Vocabulaire : Des mots pour détourner un conte**

→ Manuel, p. 84-85

Sans doute n'existe-t-il pas un lexique particulier qui permette de détourner un conte. En effet, le détournement s'applique aussi bien aux caractéristiques physiques ou psychologiques des personnages qu'au lieu ou à l'époque de l'action. L'objectif de la séance devient alors de proposer aux élèves des équivalences entre des termes utilisés dans les contes traditionnels et ceux qui peuvent convenir à un conte situé dans une époque plus contemporaine. On a donc choisi des mots permettant d'identifier les personnages et les lieux, ainsi que ceux qui peuvent fournir des indices sur l'époque choisie: les moyens de communication et les transports. Le plus souvent, on jouera sur le passage d'un environnement du passé à un environnement plus actuel.

**1 Recherche : « Je réfléchis »**

**Exercice 1:** Travail individuel. Le support est constitué de trois extraits du second texte de lecture. Le travail demandé a été fait en partie lors des questions de compréhension en lecture. Il permettra à l'enseignant(e) de vérifier la compréhension des élèves et de construire assez facilement le classement demandé. On pourra remarquer que les mots du conte traditionnel sont utilisés dans le conte moderne, détourné, mais évidemment pas l'inverse.

**Exercice 2:** La première question peut se faire à l'oral. Les élèves recherchent ensuite individuellement la réponse à la seconde question, ce qui les amène à voir la substitution d'un lexique à un autre dans des catégories que l'on retrouvera dans les listes page 85. Lors de la mise en commun, on peut nommer ces catégories: personnages, lieux, objets et attirer l'attention

sur le changement d'usage de certains mots d'une époque à une autre (*ouïr* n'est plus utilisé que pour la langue écrite, de nos jours).

En revanche, le changement entre chambre et étage n'est pas vraiment significatif du passage du conte traditionnel au conte détourné. La mise à disposition de dictionnaires peut être utile (galetas, ouïr, quenouille).

**Corrigés**

**1 Conte traditionnel:** forêt – ville – arbres – grottes – parc – bijoux.

**Conte détourné:** ville – brique et ferraille – béton – métro – parc – voitures Cadillac, Pontiac, Buick, Lincoln, Chevrolet Bel Air – phares – chrome.

**2 a. A:** Conte traditionnel – B: Conte détourné.

**b.** le roi, la reine, la jeune princesse / le Général-Président, son épouse, leur fille – le château, une de leurs maisons de plaisance / une de leurs résidences secondaires – montant de chambre en chambre / montant d'étage en étage – un petit galetas / une petite pièce isolée – filer sa quenouille / regarder la télévision – cette bonne femme / cette brave femme – n'avait point ouï parler / n'avait pas entendu parler – défense / interdiction – ma bonne dame / madame.

**2 Mise en commun**

Avant de découvrir les listes de vocabulaire en haut de la page 85, les élèves peuvent commencer à proposer des mots entrant dans les différentes listes: *personnages, lieux, transports, communication*, en partant des réponses à l'exercice 2 du « Je réfléchis ».

Ces listes n'étant pas exhaustives, elles peuvent s'enrichir régulièrement en fonction des souvenirs de lecture des élèves ou de leur imagination. Elles constitueront une aide à l'écriture de textes.

**3 Application : « Je m'entraîne »**

Les exercices 3 et 4, portant sur les définitions, visent la compréhension exacte de mots nouveaux ou peu usités présents dans les listes de mots. Le dictionnaire est à disposition des élèves.

L'exercice 5 demande de repérer, dans les phrases, les mots qui sont plutôt du registre du conte traditionnel et de proposer un mot de la même catégorie évoquant l'époque actuelle. Tous les mots relevés ne sont pas à changer. Le choix des substitutions est fait par chaque élève. Ce choix doit aussi être en relation avec le sens des phrases de départ.

**Différenciation**

Le travail peut être accompagné et organisé par phases:

**1.** Les élèves, individuellement, relèvent les mots appartenant au registre des contes traditionnels. Mise en commun argumentée.

**2.** Collectivement, des propositions de remplacement sont faites à l'oral pour chaque mot retenu auparavant et sont écrites au tableau. Ces listes sont à la disposition des élèves pour procéder à la phase d'écriture de phrases. Pour ceux en grande difficulté, la phase écrite peut être précédée d'une phase orale, les élèves écrivant ensuite la proposition qu'ils retiennent parmi plusieurs entendues.



**Corrigés**

③ galetas: a.1 – chaumière: b. 4 – croquemitaine: d. 3 – marâtre: c. 2.

④ a. prestidigitateur – b. carrosse – c. bicoque – d. tramway – e. villa ou pavillon.

⑤ Au logis / à la maison – la fontaine / la laverie, le pressing, la piscine, le cybercafé... – le bucheron et la bucheronne / l'exploitant forestier, les ouvriers – le seigneur du village / patron, directeur... – les dix écus / euros, dollars – le Maître Chat / Monsieur le chat – bonnes gens / messieurs, dames, braves gens... – Monsieur le Marquis de Carabas / Monsieur le président, Monsieur le PDG, Monsieur le Maire... – hachés menu comme chair à pâté / transformés en hotdogs, en saucisses...

**Écrire des contes détournés (3 séances)**

→ Manuel, p. 86-87

**1 Les critères d'écriture**

Les activités précédentes de lecture et de vocabulaire ont permis d'observer l'écriture de contes détournés. Les élèves ont repéré la présence d'éléments de contes traditionnels (personnages, structure, formulations...) et leurs modifications, portant en particulier sur les personnages, l'époque et le lieu.

Les situations d'écriture, de complexité progressive, proposent de travailler ces paramètres. Les contes traditionnels à détourner sont volontairement parmi les plus connus car il est nécessaire que les élèves en connaissent bien le déroulement et les caractéristiques pour utiliser des procédés de détournement de manière appropriée.

**2 Le premier jet**

Cf. démarche générale, p. 33 du guide.

**Séance 1****1 Je modifie les éléments d'un conte**

Rappeler les procédés de détournement de personnages, de lieux et de temps observés dans les textes de lecture avant de laisser les élèves écrire.

**Différenciation**

Collectivement, une mise en commun d'idées peut être faite à partir d'un des personnages proposés par la situation 1 ou d'un mot de la situation 2.

Exemple: Petit Poucet peut devenir le nom d'un animal, le surnom d'un vieux monsieur, très grand; la chaumière se transformer en studio, villa, immeuble.

Les élèves peuvent utiliser le tableau de vocabulaire pour la situation 2

**2 J'écris un épisode de conte détourné**

Le premier temps se passe à l'oral. Dans les deux situations, un moment est consacré à se souvenir des contes qu'il s'agit de détourner. On en rappelle l'histoire en insistant sur les caractéristiques des personnages, des lieux, de l'époque pour que les élèves puissent plus facilement trouver des modifications à apporter.

Leur demander ensuite un court temps de réflexion silencieuse pour choisir la ou les caractéristiques qu'ils veulent changer. Cette (ces) nouvelle(s) caractéristique(s) est (sont) écrite(s) sur le cahier de brouillon.

Pour situer la place de l'épisode à écrire, chaque élève choisit, dans la situation 1, une des vignettes présentant le conte traditionnel. Dans la situation 2, c'est l'utilisation de la formule qui guide le choix du moment de l'épisode à écrire.

**Différenciation**

Procéder à une recherche de situations possibles en collectif avant de passer à l'écriture individuelle. Conserver une trace écrite de cette recherche pour que certains élèves puissent la relire et l'utiliser dans leur propre écrit.

Pour l'étape 2 de la situation 1, on peut procéder en deux temps. Tout d'abord, les élèves sont invités à écrire l'épisode en introduisant un dialogue. Dans une seconde phase, ils ajoutent un ou plusieurs commentaires.

Une mise au point collective peut être réalisée à partir du texte d'un élève.

**3 Je détourne des contes en les mélangeant**

Avant d'écrire le dialogue entre le Petit Poucet et le Petit Chaperon rouge, il est utile de se souvenir des deux contes d'origine. Les deux personnages conservent leurs caractéristiques connues. Leurs histoires se croisent.

Les élèves racontent à l'oral les situations proposées et apportent leur représentation et leur compréhension de chaque scène.

L'attitude des personnages est précisée et doit trouver une justification par rapport aux deux contes de départ.

Exemple: Le petit Poucet est en colère car il ne peut plus retrouver son chemin / le Petit Chaperon rouge ramasse les cailloux car il prend son temps, observe ce qui se trouve autour de lui, veut faire plaisir à sa grand-mère en lui apportant ce qu'il trouve...

Chaque élève choisit la situation qu'il préfère pour écrire le dialogue.

**Différenciation**

Les élèves peuvent écrire par deux: l'un est le Petit Poucet, l'autre Le Petit Chaperon rouge.

\*\*\*\*\*

**Séance 2****3 Retour sur le premier jet**

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

L'enseignant(e) commence par lire de manière expressive quelques textes assez réussis.

Les consignes d'écriture sont rappelées et un ou plusieurs travaux sont étudiés collectivement en prenant en compte les critères de la grille « J'améliore mon texte » (écrits photocopiés ou projetés). On souligne les réussites. On relève les points qui sont à travailler. On propose des solutions qui obéissent au cahier des charges.

Cette phase collective doit permettre à tous les élèves de faire ensuite ce travail d'analyse de leur écrit à l'aide de la grille.

L'enseignant(e) apporte une aide individuelle.

Un élève, après un travail de recherche pour améliorer son texte, peut demander l'aide du groupe classe. Il doit préciser ce qui lui pose problème. Un court temps collectif peut être alors organisé.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 4 Révision et amélioration du premier jet

##### Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

Les textes des élèves ont été lus et annotés par l'enseignant(e). En fonction des objectifs de travail propres à chaque élève, l'enseignant(e) a pu apporter quelques corrections (orthographe, tournure de phrase...), proposer un choix entre plusieurs formulations, indiquer les modifications à réaliser en les reliant à des notions vues en classe, ou laisser chercher l'élève en entourant seulement la partie à modifier.

Les élèves procèdent individuellement à ces corrections. Dans le cas d'une même erreur observée chez beaucoup d'entre eux, l'enseignant(e) peut proposer un court temps collectif de travail et envisager de reprendre l'apprentissage concerné lors de l'aide personnalisée ou en classe.

##### Prolongement

Les épisodes de contes détournés peuvent être publiés dans un journal scolaire, un recueil de classe, mis sur le site de l'école ou donner lieu à des saynètes jouées devant d'autres classes.

#### Oral: Jouer un conte (2 séances)

→ Manuel, p. 88

##### Situation 1

###### Réflexion collective sur le sujet

Rappeler oralement l'histoire du *Loup de la 135<sup>e</sup>* et en particulier le moment où le loup s'est présenté chez le grand-père. Relire ce passage du texte. Le narrateur ne décrit pas ce qu'il s'est passé car le loup ne l'a jamais raconté, n'en étant pas fier.

Comme il s'agit d'un détournement de conte, il est aussi intéressant de rappeler ce moment dans ses versions traditionnelles. Les élèves réfléchissent silencieusement à la situation puis proposent leurs idées.

Les laisser reprendre les idées des autres; cela leur permet de prendre la parole, de s'appropriier les propositions qu'ils travailleront ensuite individuellement en les transformant ou en les enrichissant.

###### Réflexion collective sur la forme de la prestation orale attendue

L'oral demandé est un travail de conteur. L'enseignant(e) aide les élèves à se projeter dans la situation en leur demandant s'ils ont déjà entendu un conteur et en recherchant avec eux comment fait celui-ci pour intéresser son auditoire: regard, interpellation, rythme des phrases, présence de silences, utilisation de formulations particulières, répétition d'expressions ou de situations, utilisation d'objets à certains moments du récit...

Il serait intéressant de pouvoir présenter un enregistrement vidéo de conteur.

###### Préparation individuelle

Chaque élève imagine qu'il est Chili. Il réfléchit aux conseils du « Pour te préparer » et « Pour bien raconter », écrit la phrase qui terminera son discours et éventuellement note d'autres éléments qu'il pense utiles à sa prestation.

##### Exposé oral et remarques

Quand un élève se sent prêt, il demande à prendre la parole. Chaque prestation se fait dans l'idée d'identifier des habiletés de l'art de conter qui serviront à chacun.

Après chaque essai, la classe repère ce qui est réussi dans la prestation et élabore petit à petit un « guide du conteur ».

Les élèves peuvent passer plusieurs fois en essayant de prendre en compte les remarques collectives.

##### Différenciation

La prestation orale peut se faire sur plusieurs jours et sur de courts moments de la journée.

Les élèves peuvent s'entraîner sur des temps périscolaires ou à la maison.

Si certains ont des difficultés à s'adresser à la classe, le travail peut se transformer en dialogue entre Chili et le narrateur, ce dernier relançant la narration de Chili par ses questions. Ces modalités peuvent soit se substituer au travail de conteur, soit être une phase de préparation de celui-ci.

##### Situation 2

###### Réflexion collective

La réflexion collective vise à amener les élèves:

– à se représenter la situation du jeu télévisé et du rôle du présentateur: le présentateur sera face à la classe qui jouera le rôle de candidats au jeu télévisé. Collectivement, les élèves proposent plusieurs manières possibles pour un présentateur de s'adresser à son public.

- à s'entraîner en prenant l'exemple d'un conte: la recherche de vocabulaire débouche sur l'intérêt de hiérarchiser les propositions de la moins précise à la plus évocatrice. À partir d'un vocabulaire simple, les élèves peuvent rechercher des moyens de remplacement par des expressions imagées pour augmenter la difficulté. On rappellera les exemples fournis dans le texte du *Loup de la 135<sup>e</sup>*: *arbres de brique, grotte de béton, forêt grise, bijoux de chrome...*

###### Préparation individuelle

Chaque élève écrit sa liste de mots qu'il sera amené à proposer en tant qu'animateur.

##### Exposé oral et remarques

Chaque élève prend la parole en s'adressant à la classe comme s'il était présentateur sur un plateau télé.

##### Différenciation

Le présentateur peut répartir ses mots en plusieurs listes: liste rouge: 3 mots ou expressions difficiles car imagés, liste jaune: 3 mots ou expressions plus simples, liste bleue: 3 mots simples.

##### À vive voix

Cet exercice peut être précédé d'une recherche sur les intonations: les lister au tableau et en comprendre le sens.

Celui qui prononce la phrase peut, soit annoncer l'intonation qu'il se propose de prendre, soit ne pas l'annoncer et les auditeurs la recherchent dans la liste restée écrite au tableau.

# Unité 7

# Des récits mythologiques de l'Antiquité

→ Manuel, p. 89-100

## Présentation de l'unité

### Programme

#### Enjeux littéraires

- Héros/héroïnes et personnages : découvrir des œuvres mettant en scène des héros bien identifiés ou qui se révèlent comme tels.
- Découvrir particulièrement certains héros de la mythologie antique.

#### Objectifs

- | Lire  | Vocabulaire  | Écrire                                     | Parler                                       |
|---|--|--|--|
| – Comprendre deux extraits de récits adaptés de la mythologie et des légendes antiques. | – Mobiliser et développer un lexique de mots qui marquent l'exagération. | – Écrire un épisode de récit mythologique. | – Raconter un épisode de récit mythologique. |

#### Méthodologie

- Comprendre à qui ou à quoi renvoient les pronoms.

### La mythologie

Portée à son origine par une tradition orale vivante, la **mythologie** n'a pas été fixée définitivement et peut donner lieu à de nombreuses écritures et réécritures. Ainsi, on trouve dans la littérature de jeunesse des récits mythologiques réécrits de façon appropriée à l'âge des élèves et contribuant à leur première culture littéraire.

Le dictionnaire *Larousse* définit la mythologie comme « un ensemble de mythes et de légendes propres à un peuple, à une civilisation » et le mythe comme « un récit populaire ou littéraire mettant en scène des êtres surhumains et des actions remarquables. ».

Les récits mythologiques présentent des éléments **caractéristiques**<sup>1</sup> :

- ils impliquent souvent plusieurs personnages merveilleux tels que des dieux, des animaux chimériques ou savants, des hommes-bêtes ;
- ils se déroulent dans un temps primordial et lointain ;
- le héros y entreprend des actions au travers desquelles il devra surmonter un certain nombre d'obstacles pour parvenir à ses fins ;
- le héros dispose de moyens surhumains ou surnaturels pour accomplir ses actions.

Ainsi, ces récits partagent quelques caractéristiques avec les légendes ou les contes, tout en s'en distinguant. En effet, la

1. On pourra se reporter avec intérêt aux articles du CRDP de CRETEIL <http://www.crdp.ac-creteil.fr/telemaque/document/mytho-anim.htm>

légende se fonde sur quelques faits historiques identifiables et si le conte s'inscrit dans l'imaginaire, ses personnages ne sont pas le plus souvent présentés comme des héros surhumains et sa fonction n'est pas essentiellement d'expliquer l'origine ou l'organisation de l'univers, même s'il existe des « contes des origines ».

### Le choix des textes

Comme le suggère le Programme, nous avons choisi une focalisation sur la figure du héros, aspect propre à intéresser les jeunes élèves. Nous avons retenu Thésée d'une part, et Hercule (Héraclès) d'autre part. Si Thésée est surtout connu comme vainqueur du Minotaure, Hercule se distingue par le nombre de ses hauts faits. Les plus connus sont les Douze Travaux, entrepris sur l'ordre d'Eurysthée.

– L'unité 7 propose d'abord la lecture de *Thésée et le Minotaure* (Éditions Nathan) où est traité l'épisode principal au cours duquel Thésée, avec l'aide d'Ariane, vaincre le Minotaure.

– Puis, c'est le deuxième des travaux d'Hercule, *L'Hydre de Lerne*, qui est présenté (Éditions Milan Jeunesse). Comme tous les travaux d'Hercule, l'épreuve est ordonnée par Eurysthée, cousin d'Hercule et roi d'Argolide. Comme à chaque fois, Hercule s'acquitte victorieusement de l'épreuve qui lui est imposée en surmontant les nombreuses embûches par la ruse, le courage et la force incroyable dont il est doté. Ici, il est aidé par un autre cousin : Iolas.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : Des récits mythologiques de l'Antiquité

→ Manuel, p. 89

Les images (le fond d'une coupe et un vase grec du 5<sup>e</sup> siècle avant J.-C.) et les questions qui les accompagnent ont pour objet de mettre en évidence le thème de l'unité : *les récits mythologiques*. La première image représente Œdipe et le Sphinx, la seconde Ulysse et les sirènes. En s'appuyant sur les questions, il est probable que les enfants émettront quelques idées relatives au thème. Pour compléter ces premières représentations, l'enseignant(e) posera l'énigme du Sphinx :

« Quel être a d'abord quatre jambes le matin, puis deux jambes le midi, et trois jambes le soir ? » Œdipe trouve la solution : il s'agit de l'homme. De fait, lorsqu'il est enfant, il a quatre jambes, car il se déplace à quatre pattes ; adulte, il marche sur deux jambes ; quand il est vieux, il a trois jambes, car il s'appuie sur sa canne. On pourra ensuite conter brièvement l'épisode d'Ulysse et des Sirènes en indiquant que dans la mythologie grecque, les sirènes sont des femmes oiseaux.

Il est ensuite probable que les élèves évoqueront Hercule en réponse à la troisième question.

Préciser que ces récits ont pour cadre principal la Grèce, mais aussi tout le bassin méditerranéen, de Gibraltar ou les montagnes marocaines de l'Atlas à la mer Noire.

Pour clore l'échange, annoncer les objectifs de l'unité.

### Lire des récits mythologiques : Thésée et le Minotaure (3 séances)

→ Manuel, p. 90-91

#### Séance 1

##### 1 Avant la lecture

Inviter les élèves à lire les questions et observer la mosaïque du haut de la page afin de les mobiliser sur la lecture à venir. On fera préciser ce qu'est un labyrinthe dont on voit une partie sur l'image et faire émettre des hypothèses sur ce qu'on voit au centre qui va se passer (combat, victoire du héros...).

L'enseignant(e) présentera aussi les personnages cités dans le récit (Minos, Thésée, Ariane, Egée, le Minotaure) et précisera la signification des mots faisant l'objet d'un renvoi (*halo, pantelant*).

##### 2 Lecture du texte

Inviter ensuite à parcourir le document et à lire silencieusement le texte. Puis, l'enseignant(e) ou quelques élèves opèrent une lecture fluide.

\*\*\*\*\*

#### Séance 2

Après s'être remémoré l'histoire avec les élèves, l'enseignant(e) relira complètement le texte.

##### 1 Questions de compréhension

Les questions peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont on dispose.

70

#### Différenciation

On peut faire traiter par écrit quelques questions en autonomie pendant qu'on accompagne un groupe dans l'élaboration de ses réponses.

La question 8, par les recherches documentaires qu'elle nécessite, est par exemple particulièrement indiquée.

#### Réponses aux questions

- 1 Ariane, fille du roi Minos.
- 2 Ariane remet à Thésée une bobine de fil qui lui servira à trouver son chemin.
- 3 C'est Ariane qui s'adresse à Thésée.
- 4 *parois de pierre ; fond d'un passage ; croisement d'un carrefour.*
- 5 Il s'agit de la bobine de fil blanc qu'Ariane a remise à Thésée avant qu'il entre dans le labyrinthe et qu'il a déroulée tout au long du chemin afin de la suivre dans l'autre sens au retour et de ne pas se perdre dans le labyrinthe.
- 6 Par l'odorat et l'ouïe.
- 7 Animal : *l'énorme tête aux cornes effilées ; au mufle écumant.*  
Homme : *ses bras ; un genou.*
- 8 Les centaures, les gorgones, le sphinx, les sirènes...
- 9 Ses bras, sa force et sa rapidité.
- 10 Thésée parle à la bobine.

#### 2 Lire à haute voix

Les élèves lisent ensuite la consigne de la rubrique « Je lis à haute voix ». Celle-ci nécessite un temps de préparation silencieuse, puis un entraînement à voix haute au cours duquel on peut confronter et commenter les différentes performances.

#### Différenciation

Ce travail peut être proposé dans le cadre de l'aide personnalisée.

#### Séance 3

##### 1 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Il peut recueillir les réponses sous forme de mots que l'on peut classer par les trois sentiments indiqués.

##### 2 J'ajoute une phrase à l'histoire

Phrase possible : « Père, j'ai vaincu ce terrible monstre ! »

### Lire des récits mythologiques : Hercule et l'Hydre de Lerne (2 séances)

→ Manuel, p. 92-93

#### Séance 1

Dans cette séance, on aborde le récit du deuxième des travaux d'Hercule.

## 1 Avant la lecture

Les images en haut de la page 92 représentent le combat d'Hercule contre le sanglier d'Erymanthe à gauche et contre l'Hydre de Lerne à droite.

Plus largement, la première question invite à répertorier les créatures qu'Hercule a dû affronter. On peut citer le lion de Némée, la biche aux sabots d'airain, les oiseaux du lac de Stymphale, le taureau du roi de Crète, les juments de Diomède, les bœufs de Géryon, le chien Cerbère...

Dans le texte qui suit, Hercule va affronter l'Hydre de Lerne. On expliquera aussi les mots difficiles: *un cloaque, incandescent, fétide*.

### Différenciation

Ce travail d'anticipation peut être proposé en aide personnalisée en accompagnement d'un travail de préparation de la lecture du texte.

## 2 Lecture du texte

Faire lire silencieusement le texte. L'enseignant(e) effectue ensuite une lecture fluide.

## 3 Je lis à haute voix

Faire lire la consigne et s'assurer de sa compréhension. Identifier ensuite ensemble les mots difficiles à prononcer, les noms propres en particulier. Attirer l'attention sur les points suivants:

- prononcer aisément tous les mots;
- respecter la ponctuation;
- adapter son ton au texte (en particulier, le contraste des tons à employer pour indiquer le calme des préparatifs et la tension lorsque l'Hydre apparaît);
- effectuer les liaisons;
- savoir parfois quitter le texte des yeux.

Ensuite, les élèves s'entraînent avant que quelques-uns lisent devant leurs camarades.

\*\*\*\*\*

### Séance 2

Après s'être remis en mémoire l'histoire avec les élèves, l'enseignant(e) relira complètement le texte.

## 1 Questions de compréhension

Celles-ci peuvent être traitées oralement et collectivement. Suivant le temps dont on dispose, les questions 7, 8 et 9 peuvent se prêter à un traitement écrit.

### Réponses aux questions

- 1 Il tue l'Hydre de Lerne.
- 2 *monstre au corps de chien – haleine empoisonnée – doté de cinquante têtes – têtes immondes.*
- 3 Non, ils sont sans fond, sombres, atrocement puants...
- 4 Le marais. (Lerne est le nom d'une zone côtière au sud d'Argos dans le Péloponnèse, connue pour ses nombreuses sources formant un marécage.)

5 Iolas avait eu vent de l'épreuve imposée à son parent, il offre son aide à Hercule.

6 Iolas et Hercule montent sur un char. Hercule coupe les têtes de l'Hydre une à une en cicatrisant les plaies immédiatement afin que les têtes ne repoussent pas, puis il coupe la dernière tête avec une serpe d'or, et enfin il l'écrase sous un énorme rocher.

7 Jupiter (ligne 5).

8 Héraclès et Zeus.

9 Il réduit en bouillie une tête de l'Hydre d'un seul coup de massue et il soulève un énorme rocher.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

On pourra d'abord relire ou faire relire le texte à haute voix.

## 1 Échangeons autour du texte

Le débat peut porter sur comment terrasser un monstre réputé « immortel ».

Puis on identifiera la force, le courage, la rapidité, la coordination avec Iolas, mais aussi l'ingéniosité et la ruse d'Hercule.

## 2 J'ajoute une phrase à l'histoire

On attend une phrase comme : « Cette fois, je crois que son compte est bon ! » ou « Sans toi, je n'aurais pu y arriver ! Je te remercie de m'avoir aidé. »

### Différenciation

Aider ceux qui rencontrent des difficultés en leur faisant travailler d'abord à l'oral la situation de dialogue entre Hercule et Iolas.

## Pour mieux lire : Bien comprendre à qui ou à quoi renvoient les pronoms (1 séance)

→ Manuel, p. 94

Dans un texte, les pronoms sont régulièrement utilisés comme substituts des noms de personnages ou d'objets divers. Ils permettent d'éviter les répétitions trop fréquentes. Ce procédé implique pour le lecteur de bien comprendre à *qui* ou à *quoi* renvoient les pronoms, et pour cela, il est nécessaire d'identifier leur antécédent: c'est une opération capitale dans la compréhension de textes... Cela doit être une préoccupation constante dans l'enseignement de la lecture<sup>1</sup>. C'est l'objet de cette séance.

## 1 Recherche : « Je réfléchis »

Après avoir vérifié la compréhension de la consigne, faire effectuer l'exercice par écrit et individuellement. On confronte ensuite les réponses, on les fait expliciter et l'enseignant(e) reformule si besoin. On pourra faire remarquer la fonction sujet ou complément du verbe des pronoms et la forme correspondante.

1. Le Programme de cycle 3 indique: « Lecture et étude de la langue doivent être constamment articulées tant en ce qui concerne l'appropriation du lexique que l'observation du fonctionnement des phrases et des textes, en particulier les reprises pronominales. »

On lira ensuite ensemble le « Je retiens ».

#### Corrigés

il: Hercule – elle: l'Hydre – il: Hercule – Celui-ci: Iolas – le: Iolas – ils: Hercule et Iolas – il: Iolas.

## 2 Application: « Je m'entraîne »

Les deux exercices soulèvent la difficulté de la pronominalisation des compléments de verbe: on fera observer aux élèves qu'il convient généralement d'inverser la position. Exemple: voir sortir **Thésée** → **le** voir sortir.

#### Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise, réaliser les exercices avec l'enseignant(e) pendant que les autres le réalisent en autonomie. En particulier, on fera ensemble l'inventaire des personnages ou des objets présents dans le texte et pouvant faire l'objet d'une reprise pronominale. En règle générale, la difficulté à identifier le mot que reprend le pronom peut venir de la fonction (les pronoms sujets sont plus facilement traités que les pronoms compléments du verbe) ou de son éloignement avec lui.

#### Corrigés

1 elle: Diane – les: biches – lui: Diane – celle-là: une biche – l': biche – Il: Hercule – la: biche – la: biche.  
2 1 → ils – 2 → lui – 3 → l' – 4 → elle – 5 → ils – 6 → les – 7 → elle.

## 3 Mélimélo

L'objectif est de manipuler des anagrammes.

#### Corrigés

TANIERE – LION – EREINTA – LOIN

## Faire le point: Les récits mythologiques (1 séance)

→ Manuel, p. 95

Il s'agit ici de faire le point sur le récit mythologique, ce qui permet de fournir aux élèves les premières réflexions qui leur permettront de mieux aborder la partie « Écrire », pages 98-99.

### 1 Retour sur les textes: « Je réfléchis » et « Je retiens »

Se rappeler les deux textes de lecture et demander aux élèves les éléments qui permettent de reconnaître un récit mythologique à l'aide des questions du « Je réfléchis ». Présenter et lire collectivement le « Je retiens » du manuel.

### 2 Application: « Je m'entraîne »

L'exercice 1 ne présente pas de difficultés particulières.

L'exercice 2 permet de travailler aussi bien sur la structure que sur les personnages du texte. Sans doute faut-il préciser, pour mieux en comprendre la légende, que Géryon était un géant à trois têtes ou à trois corps, selon les sources.

Si l'exercice 2 est réussi, l'exercice 3 ne présentera pas de difficultés particulières.

#### Corrigés

1 Hercule doit dérober les pommes d'or. Il est aidé par Prométhée puis par Atlas.

2 d – c – e – b – a – f.

3 a. Ramener les bœufs de Géryon. / b. Géryon, un terrifiant berger / c. le Dieu Hélios – le chien à deux têtes.

On finira cette séance en (re)présentant les deux livres dont sont extraits les textes étudiés puis les livres indiqués p. 95 du manuel. En avoir quelques exemplaires à disposition sera de nature à motiver les élèves.

## D'autres récits mythologiques à découvrir

→ Manuel, p. 95

### 1 \*Christian Grenier, *Les douze travaux d'Hercule*, Éditions Nathan

De tous temps, les hommes ont eu besoin de modèles de force et de bravoure, de héros. Hercule est l'un des plus renommés. Pour expier ses crimes, il est condamné à douze travaux forcés: tuer le lion de Némée, l'Hydre de Lerne, rapporter la ceinture de la reine des Amazones et même dompter Cerbère, le chien qui garde les enfers!

Les aventures de ce demi-dieu, fils de Jupiter et d'une mortelle, sont racontées ici avec la dimension humaine qui lui manquait tant.

### 2 \*\*Claude Pouzatoux, *La Mythologie grecque*, Éditions Nathan

Pandore, Cronos, Zeus, Cerbère et la Chimère, Hercule, Icare, Thésée et le fil d'Ariane, Œdipe et Jocaste... Racontées comme des histoires palpitantes, leurs aventures entraînent le lecteur dans des mondes surnaturels et merveilleux.

### 3 \*\*\*Marie Bertherat, *Les Mythes racontés par les peintres*, Éditions Bayard Jeunesse

Ce documentaire richement illustré est destiné aux jeunes lecteurs à partir de 10 ans. À travers les tableaux des grands maîtres, du XV<sup>e</sup> siècle jusqu'à nos jours, l'enfant pourra revisiter les principaux mythes grecs et romains. Chaque mythe est d'abord résumé puis un extrait littéraire est proposé. Pour illustrer ces morceaux, des détails de tableaux célèbres viennent s'ajouter avec un commentaire pour chacun. La rubrique « les petits secrets du peintre » insiste davantage sur la composition des œuvres.

## Vocabulaire: Des mots pour exagérer

→ Manuel, p. 96-97

Dans un récit mythologique, tout est extraordinaire, au sens étymologique: tout sort de l'ordre. Les nombreux personnages, héros, créatures y sont présentés à travers leurs actions ou épreuves surhumaines. Leurs qualités, leurs pouvoirs ou leurs actions dépassent celles de l'humanité ordinaire. Les lieux décrits sont souvent grandioses, les faits sont amplifiés. Dans ces séances de vocabulaire, on cherche à faire comprendre aux élèves les procédés qui sont utilisés pour exprimer cette démesure. Ces procédés relèvent de l'hyperbole ou plus simplement

au CM1, de l'exagération, les exemples de mots et d'expressions pouvant être utilisés ensuite dans leurs travaux d'écriture.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

On rattachera tout d'abord l'intitulé de la séance à ce que l'on a pu mettre en évidence dans le « Je retiens » de la page 95. Il y est déjà question d'exploit, de héros, de force, de descriptions exagérées. On peut commencer par lister ce qui relève de ces catégories dans les exagérations que l'on a pu repérer dans les textes étudiés.

L'exercice 1 porte sur la comparaison de deux fragments de textes portant sur le même récit.

Il peut être conduit collectivement.

Dans le premier texte, on a retiré nombre de mots ou expressions qui dénotent de façon emphatique, exagérée, la beauté voire l'exception, le danger et l'éloignement, la quasi-impossibilité de réussir.

Le second est une version amplifiée de l'écrit.

Le travail demandé permet de prendre la mesure de ce que l'écrit et la mise en mots peuvent suggérer ou non.

On peut présenter l'extrait B sur une affiche (ou TNI) après avoir pris soin de masquer les mots ou groupes de mots qui ne figurent pas dans le premier texte.

Après une lecture, inviter les élèves à exprimer ce qu'ils imaginent, ce qu'ils ressentent. Retirer ensuite les caches et découvrir le texte avec ses amplifications sémantiques. Échanger sur l'effet produit, le rôle des mots ajoutés.

L'exercice 2 s'inscrit dans la continuité du premier. Il permet de déterminer les listes de mots qui seront proposées page 97.

La distinction entre qualités physiques et qualités morales, épreuves et dangers se construira tout au long du relevé.

Lorsque les mots ou expressions sont listés (dans un tableau ou en colonnes), attirer l'attention cette fois sur la nature et/ou la formation des mots employés.

#### Différenciation

Offrir une lecture magistrale du deuxième exercice, puis demander aux élèves d'interpréter ce qu'ils ont entendu, le reformuler ensuite. S'ils réinvestissent déjà un vocabulaire « remarquable », le mettre en valeur sans toutefois dévoiler ce que sera la tâche ultérieure.

Il est possible ensuite de fractionner la tâche. Certains peuvent travailler la question a, les autres la b.

Accompagner les élèves si nécessaire pour organiser les listes (méthodologie) et placer les mots ou expressions dans les bonnes rubriques (sémantique).

#### Corrigés

1 Le texte B est plus long, bien qu'il s'agisse de la même histoire. On y a rajouté des mots qui apportent des précisions sur les lieux et ce qu'ils y découvrent.  
sombre – gigantesques – immenses

2 a. Qualités morales: le héros mesure le désespoir grandissant des populations, bien décidé.

Qualités physiques: sa force colossale, sa vigueur physique, sa grande habileté dans le maniement de l'arc.

b. épreuve: exterminer l'horrible nuée d'oiseaux (*horrible nuée*).

Dangers: les attaques incessantes de ces rapaces (*attaques incessantes, maudits oiseaux, victimes dévorées, carnassiers, sinistre fléau, se comptent par centaines*).

### 2 Mise en commun

Ces listes de mots ne sont bien sûr pas exhaustives et peuvent être complétées spontanément à l'oral de manière collective ou bien individuellement après leur découverte.

Les listes « qualités morales » et « qualités physiques » sont développées à partir d'un mot générique présenté en caractères gras. Il conviendra de ne pas assimiler les mots à des listes de synonymes.

Dans « épreuves et les dangers », faire relever la constitution des listes selon la nature grammaticale des mots.

S'assurer de la compréhension de ce corpus. Celui-ci étant important, on peut imaginer des jeux rapides (avec ardoises ou autre dispositif) permettant de se les approprier autrement que par une seule lecture linéaire.

### 3 Application : « Je m'entraîne »

3 \* Il s'agit de compléter les listes du haut de la page avec de nouveaux mots. Pour ce faire, il est nécessaire d'en connaître le sens. Les élèves disposeront d'un dictionnaire si nécessaire.

4 \*\* Un texte est écrit, présentant des espaces à compléter en utilisant les mots des listes.

5 \*\*\* Les adjectifs sont fournis pour compléter une phrase à trous. La phrase étant courte, inciter les élèves à essayer plusieurs versions afin de déterminer ce qui convient le mieux. Leurs connaissances et l'usage qu'ils ont de la langue, le dialogue avec l'enseignant(e) peuvent éventuellement les aider dans ce choix.

6 \*\*\* Il faut ici distinguer des nuances dans l'expression de diverses qualités: le courage, la persévérance, la force, la beauté, la grandeur... L'usage du dictionnaire facilitera cette distinction.

7 \*\*\* Il faut compléter la description de l'olas par une phrase en choisissant deux qualités.

8 \*\*\* Il s'agit ici de rédiger un court texte (2 ou 3 phrases) qui décrit l'exploit d'Atlas.

#### Différenciation

Exercice 3 : l'aide portera sur « l'étiquetage » du mot après avoir compris sa définition. À quelle liste l'attribuer? Pourquoi?

Exercice 4 : une lecture magistrale préalable peut aider les élèves à faire des hypothèses grammaticales pour orienter la recherche de chaque mot: on cherche plutôt un adverbe ou bien un adjectif... De même, il faudra étayer les hypothèses sémantiques et montrer que plusieurs propositions peuvent convenir.

Exercice 5 : dans le dialogue pédagogique, il faudra questionner la vraisemblance des propositions. Chercher dans un premier temps les adjectifs pour qualifier le chirurgien puis le chasseur; les élèves peuvent inférer les qualités requises dans ces deux représentations. Par élimination ensuite, on s'aperçoit que l'adjectif « grand » ne peut pas prendre n'importe quelle place dans la syntaxe de la phrase.

Exercice 6 : la différenciation s'adresse ici aux plus autonomes : il s'agit d'étendre l'exercice à d'autres qualités (la bonté, la ruse).

Exercice 7 : donner ou faire donner quelques exemples qui faciliteront la compréhension de la tâche.

Exercice 8 : on cherchera d'abord une expression simple de la description que l'on pourra amplifier de plusieurs manières.

### Corrigés

3 **qualités morales** : bon : charitable, généreux ; courageux : brave ;

**qualités physiques** : puissant, démesuré ;

**épreuves et dangers** : un désastre, une calamité.

4 impossibles ; incroyables ; invulnérable/imbattable.

5 grand – habile – rusé – honnête – loyal.

6 **la persévérance** : décidé / tenace ; **la force** : vigoureux / invulnérable ; **la beauté** : magnifique/divin ; **la grandeur** : imposant / colossal.

7 Phrase possible : Iolas met sa force et son courage au service d'Hercule. Hercule sait Iolas assez rusé pour affronter les dangers et sa ténacité leur sera précieuse.

8 Le **robuste** géant Atlas doit porter tout le poids de la planète sur ses larges épaules.

## Écrire des récits mythologiques de l'Antiquité (3 séances)

→ Manuel, p. 98-99

Les activités précédentes, de lecture ou de vocabulaire, ont permis aux élèves de voir les spécificités du récit mythologique : un usage important des substituts pronominaux, des personnages, des actions, des situations, des lieux décrits avec emphase mobilisant un vocabulaire superlatif.

Ils vont maintenant avoir à produire eux-mêmes de courts récits inspirés de la mythologie.

### Séance 1

#### 1 Les critères d'écriture

Pour chaque récit, apporter collectivement des éléments de réponses aux questions que l'on notera sur une affiche :

1. Quel(s) exploit(s) Hercule a-t-il dû réaliser ? Comment le(s) qualifier ?

2. Quels autres personnages interviennent au cours de son épreuve ? Pourquoi interviennent-ils ?

3. Comment, à l'aide de qui ou de quoi le héros réussit-il glorieusement l'épreuve ?

4. Relever des mots qui qualifient les personnages, les lieux, les dangers, l'épreuve...

Faire lire les critères d'écriture en haut de la page 98 et expliquer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

#### 2 Le premier jet

Cf. démarche générale, p. 33 du guide.

##### 1 \*Je récris un récit

Cette situation fournit aux élèves tout le matériel pour l'écriture : le texte de base et les expressions pour enrichir les descrip-

tions. Pourtant, ce n'est pas un texte à compléter, c'est un texte à récrire. Il est nécessaire de bien expliciter la tâche et peut être de l'initier à l'oral avant la phase de travail écrit individuel.

Il n'est pas précisé qu'il faut utiliser la totalité des expressions. C'est à l'initiative des élèves.

### Différenciation

Faire reformuler dans un premier temps le texte que l'on aura lu plusieurs fois éventuellement.

Chercher ensuite à associer chacune des expressions listées à un élément du texte, par exemple : une armée redoutable = les Titans...

En binôme, faire récrire la première phrase et procéder à une mise en commun. Avancer ainsi progressivement.

#### 2 \*\*J'écris une partie d'un récit

##### Situation 1

Il s'agit ici de continuer un récit amorcé : un autre exploit de Thésée est présenté. Mais on ne sait pas comment celui-ci parvient au bout de l'épreuve. Il faudra revenir sur l'évocation du taureau de Marathon, ce qu'il peut avoir d'effrayant, et imaginer des stratagèmes en rappelant qu'à Thésée rien n'est impossible. Une phase orale peut donc se concevoir avant le travail écrit individuel afin de dresser un inventaire des possibilités dont on pourra s'inspirer ou non.

### Différenciation

On peut proposer un étayage progressif sous forme de dictée à l'adulte. Il faut faciliter la mise en mots pour passer de l'idée (consensuelle) à la manière dont on va l'écrire pour la présenter comme il est indiqué dans les critères. Des étapes successives peuvent ainsi être accompagnées : de la trame à une description plus précise, puis à une écriture enrichie par le vocabulaire à disposition.

##### Situation 2

C'est une description physique qui est attendue ici. Elle est soutenue par une illustration très évocatrice. Une lecture de l'image représentant Cerbère, conduite à l'orale, permettra d'encourager les élèves à aller au-delà d'une description énumérative. Il faudra solliciter les suggestions apportées par les effets de taille, de nombre, de force, de danger...

### Différenciation

Aider les élèves à organiser les éléments de la description pour construire une impression effrayante. Laisser un temps d'écriture individuelle sur le premier élément décrit, la taille du chien par exemple, puis mettre en commun pour élaborer un écrit collectif. Aborder ensuite chaque point de la même manière : le mouvement d'élan, les trois têtes du monstre, les trois gueules ouvertes, les serpents...

#### 3 \*\*\*J'écris un récit complet

Il s'agit du quatrième travail d'Hercule qui est présenté à l'aide d'une vignette illustrant et d'une liste d'indications.

L'élève doit donc intégrer la totalité des indications dans un récit. L'absence de conseils nécessite le renvoi préalable et en cours d'écriture à la liste des critères présentée en haut de la page 98.



**Différenciation**

Il est possible d'utiliser le dessin pour faciliter l'appropriation de la trame et solliciter implicitement l'imagination des élèves. On peut proposer quatre à six vignettes pour illustrer le récit sur un format A4 afin d'éviter une dilution dans le plaisir de l'activité de dessin. Lors de la présentation commune, l'enseignant(e) note au tableau les phrases des élèves pour expliquer leur travail. Ces traces écrites seront utilisées dans une deuxième séance pour un récit collectif.

\*\*\*\*\*

**Séance 2****3 Retours sur le premier jet**

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

**1 \*\* Je récris un récit**

L'observation portera sur la cohérence entre l'expression choisie et ce à quoi elle se réfère. Il faudra également veiller à la construction syntaxique, opérer divers placements de ces expressions pour juger de leur meilleur et plus juste effet.

**2 \*\* Je récris une partie d'un récit****Situation 1**

Le récit expose-t-il la manière dont Thésée s'y prend pour tuer le taureau ? On vérifiera aussi l'enchaînement des diverses situations et s'il y a lieu, leur cohérence. On pourra lister des mots de vocabulaire qui pourraient contribuer à améliorer l'écrit.

**Situation 2**

Vérifier l'effet que suscite la description en faisant quelques lectures partagées des productions. Comparer les procédés en notant en colonnes les différents éléments propres à chaque texte lu. Il s'agit de revenir sur la progression de la description et sur l'impact du vocabulaire utilisé.

**3 \*\*\* J'écris un récit complet**

Pour le groupe de différenciation, proposer les traces écrites de la séance précédente pour produire un récit collectif.

\*\*\*\*\*

**Séance 3****4 Révision et amélioration du premier jet**

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

**Différenciation**

Si le travail de réécriture se fait individuellement, il est nécessaire d'accompagner les élèves dont la difficulté majeure est

la mise en mots, la syntaxe, la cohérence. La saisie par traitement de texte peut encourager et faciliter cette dernière phase de travail.

Un groupe d'élèves peut aussi travailler un seul texte en y apportant collectivement des améliorations.

**Oral : Raconter un épisode mythologique (1 séance)**

→ Manuel, p. 100

**Situation 1**

Lire en collectif la consigne et les conseils page 100.

L'épreuve choisie doit effectivement être bien connue de l'élève qui devra la présenter à ses camarades. Plusieurs lectures personnelles ainsi qu'une lecture magistrale l'aideront à s'approprier la scène, à l'imaginer mentalement. On peut établir une carte des lieux avec le cheminement d'Hercule et ses rencontres ou actions durant le trajet. Pendant l'entraînement, l'enseignant(e) posera des questions lorsqu'il pensera que cela peut aider l'élève à montrer l'aspect extraordinaire qu'il n'a pas rendu dans sa description des personnages ou des situations.

La présentation au groupe peut faire apparaître des nécessités d'aménagement du texte. Cela se fera sur le moment même, par les élèves ou l'enseignant(e).

**Situation 2**

Il s'agit de théâtraliser une scène : Ulysse contraint d'aborder une île et d'affronter le terrible Cyclope qui y vit.

Il est nécessaire de bien s'approprier au préalable cet épisode qu'il faudra reformuler et enrichir à l'oral à partir des informations fournies. Il conviendra de rappeler le troisième critère d'écriture. Ainsi, l'histoire pourra être enrichie dans un premier temps à l'oral collectivement puis être réécrite sous forme théâtrale par le groupe qui jouera cette saynète.

La forme écrite peut être révisée avec l'enseignant(e) avant que les « acteurs » ne l'apprennent.

**À vive voix**

Un exercice d'articulation est proposé. Les auditeurs ne doivent pas avoir la liste sous les yeux, afin de pouvoir répondre à la question dans la bulle.

On pourra prendre connaissance de la phrase au préalable et chercher qui sont ces personnages.

Les noms à prononcer demandent une articulation rendue difficile par l'étrangeté de ceux-ci. Un entraînement est donc nécessaire. Il faudra préciser la prononciation d'Œdipe (Œ) et de Dyonisos et Héraclès dont on prononce le s final. De même, certains graphèmes sont complexes à oraliser : *mn* ; *gm*...

# Des fables d'hier et d'aujourd'hui

→ Manuel, p. 101-112

## Présentation de l'unité

### Programme

#### Enjeux littéraires

- Étudier des fables posant des questions de morale.
- Se familiariser avec la fable comme genre particulier au croisement de plusieurs autres : narratif, poétique, didactique.
- Découvrir quelques fables classiques de La Fontaine et d'autres plus modernes.

#### Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Lire des fables classiques et des fables modernes.	– Découvrir des mots pour désigner les personnages d'une fable.	– Écrire tout ou partie d'une fable.	– Dire une fable de façon vivante. – Pratiquer une interview fictive à partir d'une fable.

#### Méthodologie

Repérer les différents mots qui désignent un personnage.

### Des fables d'hier et d'aujourd'hui

La fable, le plus souvent considérée à travers l'œuvre de Jean de La Fontaine, est un texte à la fois poétique, narratif et didactique. C'est en effet un texte versifié qui, se fondant sur un récit généralement plaisant, présente une morale, un conseil, une leçon de vie.

Le genre, qui remonte à l'Antiquité, est universel et reste vivant de nos jours. Le nom d'Ésope (philosophe grec, VII<sup>e</sup>-VI<sup>e</sup> siècle avant notre ère) sera évoqué dans les pages « Pour mieux lire ». Phèdre, fabuliste latin (15 av.-C. – 50 apr. J.-C.), a aussi laissé de nombreux textes.

Au Moyen Âge, les fables de l'Antiquité sont reprises, par exemple par Marie de France dans des recueils appelés *Ysopets*, du nom d'Ésope. On peut aussi citer les textes arabes *Kalila wa Dimna*, adaptation en langue arabe, vers 750, par Ibn al-Muqaffa, de textes persans qui eux-mêmes reprenaient les fables d'un religieux indien (brahmane) du III<sup>e</sup> siècle, Bidpay.

Jean de la Fontaine, au XVII<sup>e</sup> siècle, s'inspire de tous ces prédécesseurs. Dans ses douze livres de fables, il fixe le modèle du genre. Ses *Fables* figurent au nombre des œuvres du patrimoine et à ce titre, elles sont présentées aux élèves dès les premières années de leur scolarité. Certaines leur sont connues à travers des dessins animés, et ils tombent facilement sous leur charme. Ils retiennent souvent certaines morales à la formulation ramassée, sous forme de proverbe, telles que *Rien ne sert de courir, il faut partir à point*.

Cela ne signifie pas que ses fables soient aisées à comprendre. Jean-Jacques Rousseau en son temps avait déjà signalé cette difficulté. Rappelons sa remarque à propos du premier vers

de la célèbre fable : « Maître Corbeau, sur un arbre perché... Qu'est-ce, disait-il, qu'un arbre perché ? » Il jugeait cette tournure incompréhensible pour les jeunes enfants. Il est effectivement judicieux de les accompagner dans cette lecture.

Après La Fontaine, de nombreux auteurs écrivent à sa manière, le parodient, transforment les morales, ou simplement lui rendent hommage. Parmi ses successeurs, on retiendra au XVIII<sup>e</sup> siècle Jean-Pierre Claris de Florian, au XIX<sup>e</sup> siècle Sour-dille de la Valette, et au XX<sup>e</sup> siècle Jean Anouilh, Pierre Béarn, Pierre Gamarra, ou Yak Rivais, même si bien d'autres auteurs comme Queneau ont écrit quelques fables.

### Le choix des textes

On commence l'unité par deux fables de La Fontaine, afin de présenter le modèle classique du genre dans notre littérature. C'est pourquoi le titre « Des fables d'hier » a été retenu pour cette première double page.

*La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Boeuf* est sans doute connue des élèves. En outre, la fable est courte et la lecture en sera facilitée.

*Le Renard et le Bouc* est une autre des fables bien connues. Plus longue, elle demandera sans doute davantage d'accompagnement dans sa lecture.

Les deux pages suivantes proposent « Des fables d'aujourd'hui » de Pierre Gamarra (1919-2009), Claude Roy (1915-1997) et Jacques Prévert (1900-1977). Les élèves pourront constater les ressemblances et les différences avec le modèle de La Fontaine avant de s'essayer eux aussi à l'écriture d'une fable.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : Des fables d'hier et d'aujourd'hui

→ Manuel, p. 101

Si l'on peut projeter l'image seule, on demandera d'emblée aux élèves de dire ce qu'ils y voient, de la décrire. Les laisser réagir, dire ce qu'ils ressentent. Ensuite, les amener à remarquer les animaux représentés, qui évoquent la fable de La Fontaine. Considérer aussi la composition du tableau. On s'intéressera d'abord au jeu des couleurs où dominent les bleus et le blanc, sur lesquels le corps du loup se distingue par le jaune et le vert : le tableau est avant tout un jeu de couleurs. Mais on peut aussi chercher la signification du blanc : la scène est-elle placée en hiver ? On notera ensuite comment les deux personnages sont encadrés, en haut par les branches vertes et blanches et dans le bas du tableau par une vision reflétée des animaux. Comment s'explique-t-elle ? S'agit-il d'un reflet dans l'eau du ruisseau dont parle la fable ou dans une couche de glace ?

Pour commencer l'examen du tableau, poser la question : *Quelle fable est représentée sur ce tableau ?* Répondre collectivement tout en veillant à distribuer la parole pour la description de l'ensemble.

Penser aussi à en venir au titre du tableau et à son auteur. En 1926 et 1927, à la demande d'Ambroise Vollard, un célèbre marchand de tableaux, le peintre Marc Chagall réalisa des gouaches pour illustrer quarante-trois fables de Jean de La Fontaine. On trouvera des renseignements sur le site [http://www.institutfrancais.ru/sites/default/files/les\\_fables\\_de\\_la\\_fontaine\\_illustrees\\_par\\_chagall.pdf](http://www.institutfrancais.ru/sites/default/files/les_fables_de_la_fontaine_illustrees_par_chagall.pdf).

Rappeler que les *Fables* de La Fontaine ont été fréquemment illustrées. On pourra faire rechercher sur Internet des illustrations de Benjamin Rabier, des gravures de Grandville ou de Gustave Doré, de Jean-Baptiste Oudry, ainsi que d'autres gouaches de Chagall.

La deuxième question vise à savoir ce que les élèves connaissent du genre de la fable. Rassembler leurs propositions. Une fable est un texte généralement en vers, qui raconte une histoire souvent avec des animaux, et qui contient une morale. Cette définition sera développée lors de la séance « Faire le point » (p. 107).

Passer à la question 3. Les élèves citeront probablement le nom de La Fontaine.

Annoncer que cet auteur est le plus célèbre fabuliste français, mais qu'il n'est pas le seul. De tout temps et aujourd'hui encore, des écrivains ont produit/produisent des fables.

Lire ce qui va être fait dans cette unité.

### Lire des fables d'hier : La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf

→ Manuel, p. 102

#### Séance 1

#### 1 Avant la lecture

Les premières activités de lecture portent sur l'œuvre de référence que sont les *Fables* de La Fontaine. On commence par faire dire aux élèves ce qu'ils savent de ces fables. Ainsi, en regardant les trois illustrations, ils devraient citer *La Cigale et la Fourmi*, *Le Corbeau et le Renard* et *Le Lièvre et la Tortue*. Demander

où ils ont rencontré ces textes. Si possible, leur en faire raconter l'histoire et peut-être citer quelques vers. On peut leur demander aussi de considérer les animaux-personnages : ont-ils des attitudes caractéristiques d'animaux ?

Prolonger ces activités préalables à la lecture en précisant que tous ces textes sont de La Fontaine, et en demandant à quelle époque il vivait : celle de Louis XIV, au XVII<sup>e</sup> siècle.

#### 2 Lecture de la fable : La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf

Lecture de la fable par l'enseignant(e), éventuellement précédée d'une lecture silencieuse.

Veiller à varier les tons, sans exagérer les effets : un ton pour le narrateur ; deux pour les personnages et un autre pour la morale. Mots pouvant présenter des difficultés : *la chétive pécure* (v. 9) = le maigre animal, *ambassadeurs* (v. 13).

#### 3 Questions de compréhension

On peut traiter ces questions collectivement, à l'oral.

Demander aux élèves de résumer l'histoire. Poser la question 1. Préciser combien de personnages sont présents, en posant la question 2.

Ajouter quelques points :

– *Comment l'auteur marque-t-il les efforts de la grenouille ?*  
→ Par l'utilisation de trois verbes au vers 4, par un dialogue assez long, vu la dimension de la fable, et donc qui indique une certaine durée.

– *Que marque la brièveté des réponses de la sœur ?* → L'échec de la grenouille, l'impossibilité de l'entreprise, l'étonnement ou l'incompréhension peut-être.

– *Pourquoi le bœuf n'intervient-il pas dans le dialogue ?* → Il sait sans doute que la grenouille ne pourra pas réussir dans son entreprise et s'en étonne, voire la méprise... sans oublier la légendaire placidité de l'animal.

En venir à la morale en posant d'abord la question 3. En quoi la grenouille a-t-elle manqué de sagesse ? Expliquer les exemples donnés par La Fontaine.

Pour la question 4, considérer l'illustration. Celle-ci provient d'une planche datant de 1880 dont le dessinateur est anonyme. Elle constitue une interprétation du texte sur laquelle on peut s'interroger. Recueillir les réponses des élèves en leur demandant de les justifier, en particulier en se référant clairement au texte.

Il est aussi possible de laisser les élèves répondre aux questions 1 à 4 par écrit avant de mettre en commun leurs réponses.

#### Différenciation

Pour les questions 1 à 4, laisser ceux qui le peuvent travailler en autonomie, seuls ou en binômes. Demander de justifier leurs réponses en relevant les vers qui le permettent. Ils devront les lire en présentant leurs réponses. Accompagner les autres. Après avoir lu chaque question, demander une réponse et la faire justifier en se fondant sur le texte.

#### Réponses aux questions

1 Elle est *envieuse* (v. 4) et veut *égaler l'animal en grosseur* (v. 5), avoir une apparence aussi imposante que lui.

2 Elle dialogue avec une autre grenouille, désignée par l'expression « ma sœur » au vers 5.

3 La morale explique que cette Grenouille pas plus grosse qu'un œuf, cette « chétive pécore », jalouse de la situation du Bœuf, aspire à devenir ce qu'elle n'est pas. Elle est vaniteuse. La vanité est souvent dénoncée par Jean de La Fontaine. Ainsi, le corbeau est un autre personnage dont la vanité est manifeste. (Il veut croire qu'il est beau et bon chanteur.) La Fontaine dit que chacun doit garder sa juste place dans la société. Ce n'est pas sage d'envier les autres.

Les exemples donnés correspondent à la société du XVII<sup>e</sup> siècle: le bourgeois – simple habitant de la ville, plus ou moins riche – veut paraître un seigneur; le prince veut être un roi et avoir des ambassadeurs; le marquis veut être plus grand et le montrer par ses nombreux serveurs.

4 L'illustration présente les personnages: le Bœuf, qui semble indifférent; la Grenouille qui se gonfle; la Grenouille témoin qui constate le peu de changement. Elle ne montre pas toutes les tentatives de la Grenouille pour grossir, ni sa fin tragique. Elle illustre la rencontre et le prestige que peut avoir le Bœuf aux yeux de la Grenouille. Une description et une comparaison précise des animaux permettront de mesurer l'envie que peut susciter le Bœuf. On remarquera aussi la représentation quasi-humaine des personnages qui se tiennent debout, habillés de costumes, représentation correspondant bien aux propos de la fable qui parle des humains à travers les animaux.

Finir la séance en faisant relire le texte par trois élèves. Voir « Je lis à haute voix » p. 103.

\*\*\*\*\*

## Séance 2

### 1 Lecture de la fable : *Le Renard et le Bouc*

Commencer par faire décrire l'illustration. Il s'agit d'une image d'Épinal, c'est-à-dire d'une gravure « à usage populaire, de style assez naïf, dont Épinal a été l'un des principaux centres de fabrication ». (dictionnaire *Larousse*)

*Quels animaux voit-on ? Comment sont-ils représentés ? Où sont-ils et que semblent-ils faire ?* Le puits ne sera peut-être pas identifié dans un premier temps. La lecture de la fable permettra alors d'identifier l'endroit où se trouve le Bouc.

Passer à une première lecture par l'enseignant(e).

Reprendre la fable en la faisant relire par les élèves. Marquer une pause à divers endroits pour faire résumer ou reformuler le passage et aplanir les difficultés liées au lexique ou aux constructions. Ainsi peut-on s'arrêter à la fin des vers 4, 16, 20, 23, 26 et 30.

### 2 Questions de compréhension

Poser alors les questions 6, 7 et 8; y répondre collectivement. Passer aux questions 5 et 9. Pour la question 5, s'assurer que les élèves comprennent bien à qui renvoient les mots « celui-ci » et « l'autre ».

#### Différenciation

Accompagner les élèves moins à l'aise pour ces trois questions. Les autres élèves les traiteront seuls et peuvent anticiper la réponse à la question 10.

Il est possible de traiter les questions en relisant la fable: la question 5 trouve ses réponses dans les vers 3 et 4;

la question 6 dans le vers 5; la 7 dans le vers 9; la 8 met en relation les vers 14 et 15. La question 9 demande aux élèves d'exposer leur avis.

Après avoir mis en commun les réponses, passer à la question 10.

#### Réponses aux questions

5 Le Bouc est crédule, bête, naïf... Il ne voit « pas plus loin que le bout de son nez ». (v. 3). Le Renard est rusé, trompeur, « maître en fait de tromperie ». (v. 4)

6 Ils descendent dans le puits pour se désaltérer. (v. 5)

7 Il faut trouver un moyen de sortir du puits. (v. 9)

8 *Machine* signifie ici « procédé ». Il s'agit pour le renard d'utiliser son compère. On peut dire que la « machine » en question est en réalité le Bouc lui-même, d'une certaine façon transformé en échelle: le Bouc montera le long de son dos (*l'échine*), puis sur ses cornes et pourra atteindre la margelle du puits.

9 Le Renard se conduit de manière ingrate, il n'aide pas le Bouc qui, lui, l'a aidé à sortir du puits. De plus, il est fourbe, menteur... Le Bouc est naïf, il ne se méfie pas, il n'imagine pas la fourberie de son compagnon.

10 « En toute chose, il faut considérer la fin »: en toute occasion, avant de commencer une action, il faut penser à sa fin. Ce mot peut être compris selon deux sens: le but (pourquoi l'action est-elle proposée?) ou les conséquences (comment l'action se terminera, et ce qui en découlera).

\*\*\*\*\*

## Séance 3

### 1 Je lis à haute voix

Il a été proposé de faire lire les fables au cours ou à la fin des séances. On peut aussi les faire relire, à trois voix, pour vérifier la compréhension autant que pour le plaisir de lire à des auditeurs.

### 2 Échangeons autour du texte

Laisser les élèves réfléchir un moment à leur réponse, éventuellement en petits groupes. Entendre ensuite leurs propositions. L'enseignant(e) veille à la répartition de la parole, à la qualité de l'écoute. Les détails donnés par le fabuliste sur l'apparence des personnages ou sur leurs actions, les dialogues, la structuration du récit en étapes, tout cela permet de se représenter la scène, d'imaginer une sorte de dessin animé.

### 2 J'ajoute des phrases à l'histoire

L'objectif est de reformuler le récit en prose, en conservant les points essentiels.

#### Différenciation

D'abord, définir avec l'ensemble de la classe comment procéder: lister les personnages, les étapes du récit et les principaux arguments développés. Puis raconter tout cela en prose. Laisser les élèves plus à l'aise écrire en autonomie et accompagner les autres en retrouvant avec eux les éléments à conserver et en les conseillant au besoin dans leur rédaction.

Lire quelques productions.

**Prolongement possible :** lire la fable d'Ésope dont La Fontaine s'est inspiré.

« Un renard étant tombé dans un puits se vit forcé d'y rester. Or un bouc pressé par la soif étant venu au même puits, aperçut le renard et lui demanda si l'eau était bonne. Le renard, faisant contre mauvaise fortune bon cœur, fit un grand éloge de l'eau, affirmant qu'elle était excellente, et il l'engagea à descendre. Le bouc descendit à l'étourdie, n'écoulant que son désir. Quand il eut éteint sa soif, il se consulta avec le renard sur le moyen de remonter. Le renard prit la parole et dit : « J'ai un moyen, pour peu que tu désires notre salut commun. Veuille bien appuyer tes pieds de devant contre le mur et dresser tes cornes en l'air ; je monterai par là, après quoi je te ramènerai, toi aussi ». Le bouc se prêta avec complaisance à sa proposition, et le renard, grimant lestement le long des jambes, des épaules et des cornes de son compagnon, se trouva à l'orifice du puits, et aussitôt s'éloigna. Comme le bouc lui reprochait de violer leurs conventions, le renard se retourna et dit : "Hé ! camarade, si tu avais autant d'idées que de poils au menton, tu ne serais pas descendu avant d'avoir examiné le moyen de remonter."

C'est ainsi que les hommes sensés ne doivent entreprendre aucune action, avant d'en avoir examiné la fin. »

### Lire des fables d'aujourd'hui : *Le petit chat blanc, Le moqueur moqué, Le chat et l'oiseau*

→ Manuel, p. 104-105

#### Séance 1

##### 1 Lecture de la fable : *Le petit chat blanc*

Laisser les élèves lire silencieusement.

##### 2 Questions de compréhension

Demander si dans cette fable on « entend » un narrateur et des personnages. C'est un narrateur qui raconte, même lorsqu'il reproduit les paroles du chat.

Poser les questions 1 et 2.

#### Différenciation

Pour ces questions, les élèves qui le peuvent travaillent en autonomie, individuellement et par écrit. Procéder oralement avec les autres.

#### Réponses aux questions

1 Le chat est rusé, il feint d'avoir mal aux dents. La souris est naïve, elle ne voit pas la ruse du chat. Cette fable est à rapprocher de celle de La Fontaine, *Le Renard et le Bouc*.

2 Il faut réfléchir avant de porter secours, de proposer son aide, car parfois l'on se met aussi en danger. Cette morale se rapproche de celle de la fable de La Fontaine : avant d'agir, il faut envisager les conséquences, ou le but de celui qui propose l'action.

##### 3 Mise en commun

On pourra prolonger un peu en demandant aux élèves ce qu'ils pensent du dernier vers. Celui-ci paraît donner une tonalité légère, amusante au texte.

##### 4 Lecture de la fable : *Le moqueur moqué*

Commencer par une lecture silencieuse des élèves. Leur faire résumer l'anecdote. Préciser qui sont les personnages. Repérer ce qu'ils disent.

Faire relire la fable à haute voix, éventuellement dialoguée.

Mots pouvant présenter des difficultés : *s'esbaudit, brimborion*.

##### 5 Questions de compréhension

Poser les questions 3, 4 et 5. Il n'est pas utile ici d'organiser une différenciation.

#### Réponses aux questions

3 un escargot, une coccinelle, une hirondelle, un limaçon, un caneton, un faisan, un aigle.

4 L'escargot se moque de la coccinelle qui est mince et frêle tandis qu'il se croit beau et gros. – L'hirondelle se moque du limaçon qui est maigre. – Le caneton se moque de l'hirondelle qui est minuscule comparée à lui. – Le faisan se moque du caneton pour sa taille et son allure.

Seul l'aigle ne se moque pas.

5 L'aigle délivre la morale de la fable : ce n'est pas humain de se moquer d'autrui, chacun peut à son tour être moqué.

##### 6 Échangeons autour du texte

Réguler les échanges. On comparera la forme, la langue. On relèvera la présence de personnages-animaux caractérisés comme des êtres humains (ils se parlent et ont des sentiments, des attitudes semblables aux humains).

#### Complément

Présenter Pierre Gamarra. Il se situe en continuateur de la Fontaine à qui il rend ainsi hommage. Né en 1919, il est mort en 2009. Enseignant puis journaliste, il a surtout consacré sa vie à la littérature, comme poète, romancier, essayiste, critique, directeur de la revue *Europe*. Il laisse une œuvre abondante et est reconnu comme l'un des poètes et romanciers les plus intéressants pour la jeunesse.

\*\*\*\*\*

#### Séance 2

##### 1 Lecture de la fable : *Le chat et l'oiseau*

Lecture silencieuse par les élèves. Faire citer l'auteur de cette fable et demander aux élèves ce qu'ils connaissent de lui. Noter que Prévert est connu comme poète, alors qu'on dit de La Fontaine qu'il est fabuliste.

Mots pouvant présenter des difficultés : *funérailles*.

##### 2 Questions de compréhension

Poser les questions 6, 7 et 8.

#### Différenciation

Les élèves qui le peuvent travaillent en autonomie, éventuellement par deux ou trois. Avec les plus faibles, procéder à une relecture de la fable notamment pour les questions 7 et 8. Recueillir les réponses et faire formuler une réponse commune.

### Réponses aux questions

- 6 L'oiseau est mort, il a été chassé par le chat qui ne l'a mangé qu'à moitié. Une fillette l'a trouvé et l'enterre.
- 7 Pas vraiment car elle sait qu'il est mort. Les paroles du chat ne changent rien à la situation. Noter comme son mensonge est formulé de façon imagée, poétique.
- 8 Si le chat avait dévoré l'oiseau en entier, la fillette aurait pu croire à son mensonge. Le chat ne regrette pas d'avoir tué l'oiseau, il regrette d'avoir fait de la peine à la fillette. Cependant la morale qui signifie habituellement qu'il faut toujours aller au bout de ce que l'on entreprend peut paraître ici un peu décalée par humour.

### 3 Je lis à haute voix

On a peut-être procédé à cette lecture au cours des deux séances. En fin de séance, les fables sont relues par un seul lecteur qui change de voix et de ton selon les personnages. Cela suppose un entraînement. La séance de lecture peut être faite aussi à un autre moment de la séquence.

#### Différenciation

Aider les élèves moins à l'aise à l'oral à préparer une intervention en leur faisant trouver différents tons, repérer les pauses, les coupures...

### 4 Échangeons autour du texte

Réguler les échanges. On comparera la forme, la langue. On relèvera la présence de personnages-animaux caractérisés comme des êtres humains (ils se parlent et ont des sentiments, des attitudes semblables aux humains). Noter aussi que tous les textes racontent une histoire avec des animaux et proposent une morale.

### 5 J'ajoute des phrases aux histoires

Il peut s'agir d'une autre mise en mots de la morale par les élèves, qui montreront ainsi qu'ils l'ont correctement comprise. On peut accepter aussi un emprunt à une autre fable qui correspond au thème.

#### Différenciation

Revenir sur les questions 2, 5 et 8 qui invitent à la reformulation avec ses propres mots. Après ce travail oral, les élèves écrivent la phrase qui exprime ce qu'ils ont compris de la mise en garde.

### Pour mieux lire : Repérer les différents mots qui désignent un personnage (1 séance)

→ Manuel, p. 106

Au fil d'un texte, afin d'éviter une permanente répétition des mêmes mots, l'auteur désigne ses personnages de différentes façons. C'est le phénomène de la substitution, pronominale si le nom est repris par un pronom, ou nominale si le nom est repris par un autre nom ou un groupe nominal. Si l'étude de la substitution et des substituts ne figure plus vraiment au Programme de l'école depuis 2008, le Programme de 2016 indique parmi les

compétences de lecture : « repérer les personnages et leurs désignations ». Il est vrai que tout lecteur – et tout scripteur – doit maîtriser cette compétence. Cette page présente aux élèves divers exemples de reprise. Ils comprendront aussi que parfois un substitut nominal apporte ou rappelle des informations sur le personnage désigné. Ainsi, lorsque le groupe *la Grenouille* est repris par *la chétive pécore*, l'information est apportée sur l'état physique de l'animal (à condition évidemment ici de préciser le sens des mots).

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

Les questions posées ont pour objectif de repérer et comprendre le fonctionnement des procédés de substitution.

Les deux premières questions insistent sur les substitutions nominales, la troisième aborde la substitution pronominale.

Lire et commenter ensuite le « Je retiens ».

#### Corrigés

- 1 « l'animal » reprend le Bœuf ; « la chétive pécore » : la Grenouille ; « son Compagnon » : le Bouc. On comprend que la Grenouille est chétive, maigre ; quant au Bouc et au Renard, ils sont en bonne relation.
- 2 cet oiseau, cet oiseau migrateur, cet oiseau à la queue fendue...
- 3 Je : le chat – te : la petite fille – lui : la petite fille – j' : le chat – t' : la petite fille

### 2 Application : « Je m'entraîne »

Faire l'exercice 1 collectivement et l'exercice 2 à l'écrit.

#### Différenciation

Accompagner les élèves moins à l'aise pour l'exercice 2.

#### Corrigés

- 1 *Le roi des astres* un jour voulut se marier. *Les citoyennes des étangs* aussitôt se mirent à se plaindre, disant : que ferons-nous si *l'astre des jours* a des enfants ? *Les humides batraciennes* en effet avaient déjà du mal à supporter un soleil. [...] *Les vertes rainettes* avaient sans doute raison de penser ainsi.
- 2 [...] À peine était-elle sortie qu'un Loup vint heurter à la porte de l'étable, contrefaisant la voix de *la Chèvre*, et il commanda *au Chevreau* de lui ouvrir. *Cet animal*, profitant des leçons de *sa mère*, regarda par une ouverture et reconnut le *Loup*.

### 3 Mélimélo

Il s'agit de retrouver trois proverbes. Une fois reconstitués, ils pourront être commentés.

Rien ne sert de courir, il faut partir à point. – Qui veut voyager loin ménage sa monture. – On a souvent besoin d'un plus petit que soi.

### Faire le point sur la fable (1 séance)

→ Manuel, p. 107

La lecture ou l'écoute de fables durant les années antérieures, ainsi que les activités précédentes dans cette unité, ont déjà

rappelé aux élèves les principales caractéristiques de la fable qui sont ici synthétisées.

### 1 Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Par les questions, on amène les élèves à dégager les trois principales caractéristiques de la fable. Texte narratif, elle raconte un **récit** dont les personnages sont souvent des animaux, mais pas toujours (humains, objets). Cela est rappelé par les questions 1 et 2. Le récit est rendu vivant par des dialogues (question 3). Texte didactique, elle propose une leçon de vie, un conseil, une **morale** (question 4). Enfin, sa disposition en vers et d'autres procédés que l'on n'a pas considérés ici, tel que le rythme, le jeu sur les sonorités, les images, en font un texte **poétique** (question 5). Ces trois points structurent le « Je retiens » que l'on lira avec les élèves.

### 2 Application : « Je m'entraîne »

Pour l'exercice 1, demander comment on peut procéder et par la lecture, faire repérer les premières rimes.

#### Différenciation

Laisser la majorité des élèves qui le peuvent récrire la fable. Accompagner les élèves moins à l'aise en les aidant à retrouver les rimes.

Traiter collectivement l'exercice 2 en acceptant et en faisant justifier toutes les propositions.

#### Corrigé

1 Près d'un bois, le soir, à l'écart,  
 Dans une superbe prairie,  
 Des lapins s'amusaient, sur l'herbette fleurie,  
 À jouer au colin-maillard.  
 Des lapins ! Direz-vous, la chose est impossible.  
 Rien n'est plus vrai pourtant : une feuille flexible  
 Sur les yeux de l'un d'eux en bandeau s'appliquait,  
 Et puis sous le cou se nouait.  
 Un instant en faisait l'affaire.  
 Celui que ce ruban privait de la lumière  
 Se plaçait au milieu ; les autres alentour  
 Sautaient, dansaient, faisaient merveilles,  
 S'éloignaient, venaient tour à tour  
 Tirer sa queue ou ses oreilles.

2 Le premier texte est une fable : un récit, minimal il est vrai ; une morale, assez humoristique ; un texte en vers. Dans le deuxième texte, il n'y a pas d'histoire ni de morale.

## D'autres fables à découvrir

### 1 Jean-Marie Henry, *Le Fabuleux Fablier*, Éditions Rue du Monde

Jean-Marie Henry n'en est pas à sa première anthologie. Pour celle-ci, il a réalisé une recherche importante afin de réunir soixante-treize fables toutes plus savoureuses les unes que les autres. Le recueil s'ouvre sur deux fables d'Ésope et une de La Fontaine et présente ensuite nombre d'auteurs dont la plupart sont contemporains. On trouvera ainsi Claude Roy, Jacqueline Held, Jean Tardieu, Victor Hugo, Raymond Queneau... Les illustrations jouent un rôle prépondérant et s'affichent dans

la variété des couleurs et des formats rythmant les pages de manière aérée.

### 2 Gudule, *Après vous, M. de La Fontaine*, Éditions Hachette Jeunesse

Dans cet ouvrage, Gudule poursuit certaines fables de La Fontaine, parmi les plus classiques (*Le Corbeau et le Renard*, *La Grenouille qui veut se faire aussi grosse que le Bœuf*, *La Laitière et le Pot au lait*) et veut rendre justice aux faibles et aux victimes. *Les Fables* de La Fontaine auxquelles l'auteure donne une suite sont reproduites intégralement et la suite proposée est versifiée. Gudule éclaire la fable d'un autre point de vue, souvent plus actuel. On imagine ainsi que la cigale après avoir été chassée par la fourmi connaisse la notoriété d'une chanteuse à succès, que le loup devient végétarien...

### 3 Marc Chagall, *Les fables de La Fontaine*, Éditions RMN

En 1926, peu après avoir quitté la Russie pour rejoindre la France, Marc Chagall est chargé par le marchand et éditeur d'art Ambroise Vollard d'illustrer *Les Fables* de Jean de La Fontaine. En raison du coût des premiers essais d'impression, seules quelques plaques furent gravées sur la centaine de gouaches réalisées. Celles-ci donnèrent lieu à trois expositions successives en 1930 à Paris, à Bruxelles et à Berlin, avant d'être dispersées tandis que les tirages réalisés firent l'objet d'une publication chez Tériade en 1952.

L'album aujourd'hui réédité présente 43 des gouaches réalisées par Chagall. Assez mal connues, elles occupent pourtant une place capitale dans l'œuvre de l'artiste puisqu'elles marquent la rupture avec l'imaginaire judéo-russe des origines autant que l'influence des avant-gardes cubistes et des mouvements constructivistes que Chagall a côtoyés dans les années précédentes.

## Vocabulaire : Des mots et des expressions pour parler des animaux (2 séances)

→ Manuel, p. 108-109

Dans une fable, intervient le plus souvent un nombre restreint de personnages. Leur désignation se fait de différentes façons. Ils peuvent être dotés d'un nom propre, ou désigné par un terme générique comme *l'homme*, *l'animal*. Parfois c'est un terme scientifique qui est utilisé – *le saurien* – mais plus souvent l'auteur utilise une périphrase : *l'oiseau de Vénus*, *le coursier aux longues oreilles*... Dans ces séances de vocabulaire, on cherche à faire comprendre aux élèves les procédés que les auteurs utilisent pour désigner leurs personnages et on leur propose des exemples de mots et d'expressions correspondants, qu'ils pourront utiliser dans leurs travaux d'écriture.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

On rattachera tout d'abord l'intitulé de la séance à ce que l'on a pu mettre en évidence dans les parties précédentes de l'unité. L'exercice 1 porte sur l'identification des personnages et les procédés de désignation, ici de quatre animaux. Il conviendra tout d'abord, après lecture du passage proposé, de s'assurer de sa compréhension en faisant reformuler par un élève la situation. On pourrait tout aussi bien demander de dessiner la scène. Les réponses à la question a seront notées au tableau. Les élèves

n'auront pas de difficulté à expliquer le procédé de désignation. Le rôle de l'enseignant(e) se limitera à une reformulation pour structurer les remarques des élèves. On pourra relever la nature des mots dans chaque nom d'animal :

Triste-oiseau le Hibou : un adjectif accolé à un nom par un trait d'union suivi du nom courant de l'animal portant majuscule.

Ronge-maille le Rat : un verbe (faisant référence à la famille des rongeurs) accolé à un nom par un trait d'union suivi du nom courant de l'animal portant majuscule.

Dame Belette au long corsage : un titre suivi du nom de l'animal traité comme un nom propre, suivi d'une expression précisant une caractéristique physique.

On pourra mettre à disposition des élèves le texte entier de la fable de la Fontaine, *Le Chat et le Rat*.

L'exercice 2 s'inscrit dans la continuité du premier. Le procédé de désignation observé ci-dessus est approfondi dans les propositions qui sont faites : utilisation de l'aspect physique, mot lié à l'activité stéréotypée de l'animal (la rampante bête). Cet exercice peut se faire en autonomie.

#### Différenciation

Pour certains élèves, l'enseignant(e) peut lire les expressions afin de centrer leur activité sur l'image mentale confrontée à l'image donnée dans l'exercice.

L'exercice 3 ne présente pas de difficulté. L'animal jeune est désigné par le diminutif qui convient.

L'exercice 4 introduit une autre manière de nommer un animal : lui accorder un « titre ». La tâche de l'élève dans cet exercice ne comporte aucune difficulté. Il faudra ensuite s'attacher à définir le sens de ces titres et pourquoi les animaux en sont affublés. La lecture des fables dans lesquelles ils apparaissent les mettra en contexte et favorisera cette compréhension.

L'exercice 5 suggère un dernier procédé : utiliser l'ordre auquel l'animal appartient (le reptile pour le serpent). Les élèves ont déjà travaillé la classification animale et pourront trouver les réponses dans les documentaires si besoin est.

#### Différenciation

Elle n'est pas indispensable. Un travail en binôme peut suffire. Cependant, une observation et une description des animaux présentés dans les exercices ainsi qu'une mobilisation des connaissances que les élèves ont sur ceux-ci mettra en relief leurs diverses caractéristiques.

On peut aussi demander d'appliquer ces procédés à des animaux très familiers aux élèves.

#### Corrigés

- 1 le Chat Grippe-fromage, Triste-oiseau le Hibou, Ronge-maille le Rat, Dame Belette au long corsage. La formation des mots est expliquée ci-dessus.
- 2 1 : a – 2 : f – 3 : e – 4 : c – 5 : b – 6 : d.
- 3 Souriceau : souris – Oisillons : oiseaux – Carpeau : carpe.
- 4 Maître, Compère, commère, Sire, Capitaine.
- 5 serpent : reptile ; mouche : insecte, diptère ; pigeon : oiseau, ramier, colombin.

## 2 Mise en commun

Les listes de mots ne sont bien entendu pas exhaustives et peuvent être complétées spontanément à l'oral de manière collective ou bien individuellement après leur découverte.

Il est nécessaire de s'assurer de la compréhension des descriptions ou des termes scientifiques. Il est à noter que la rubrique nom propre/prénom offre une nouvelle manière, parmi celles déjà rencontrées, de désigner les animaux, personnages de fables.

## 3 Application : « Je m'entraîne »

6 \* Attribuer un prénom à un animal en s'appuyant sur la rime. Les livres d'Antoon Krings n'auront probablement pas échappé aux élèves dans leur petite enfance. Les jeux sonores de l'école maternelle sont aussi souvent basés sur les associations demandées dans cet exercice. Il est donc facile à faire et l'on pourra mettre un obstacle en demandant des prénoms plus rares (rechercher dans le calendrier par exemple). Si l'aspect ludique enthousiasme les élèves, il est possible de partir d'une liste de prénoms ; à eux de trouver les animaux : Arsène, Saturnin, Romaric, Sidonie, Wolfgang...

7 \*\* Trouver dans une liste le nom qui désigne le petit de l'animal donné. Cet exercice comporte des pièges. Il a le mérite d'élargir les connaissances des élèves. Il faut leur demander de vérifier leur choix à l'aide du dictionnaire.

8 \*\* Attribuer à l'animal une caractéristique physique ou autre. L'utilisation d'images (dessins réalistes ou caricaturés, photographies) peut aider les élèves. Si l'on part de photographies, après avoir trouvé la caractéristique et formé la désignation, on peut demander un dessin « caricatural ». Ça peut être l'occasion d'aborder le genre.

9 \*\* Trouver l'animal présenté par une expression. Un accompagnement est nécessaire pour débusquer les difficultés lexicales : *amphibien pustuleux*, *quadrumane*, *plantigrade*. Cet obstacle étant levé, il est intéressant de laisser les élèves affronter la complexité de la tâche.

10 \*\* Associer un animal à une expression qui le désigne. Ce travail nécessite que l'on comprenne bien les expressions (*la crécelle des oliviers*). Un travail préalable à l'oral s'imposera pour certains. Parfois, il est nécessaire d'avoir des connaissances sur l'animal : par exemple, le gai siffleur du soir → le rossignol. On peut aussi réaliser l'exercice en procédant par élimination. Plusieurs méthodes sont possibles.

11 \*\*\* Cet exercice fait la synthèse de tout ce qui a été précédemment exercé. Il s'adresse aux élèves les plus experts. Il ne faut pas intervenir dans ce défi créatif, sauf en leur permettant de choisir eux-mêmes le ou les animaux dans la liste proposée.

#### Différenciation

Pour l'exercice 1, la différenciation se fera en complexifiant l'exercice pour les plus habiles dans ce type de recherche. Exercices 2 à 6 : si nécessaire, sélectionner les animaux pour lesquels la réponse semble plus évidente parce que l'animal serait plus familier.



**Corrigés**

6 Balthazar/Bernard le Léopard – Célestin le Poussin – Othon/Odilon le Grillon – Allister le Hamster – Achille/Émile le Crocodile.

Ce sont des réponses possibles parmi beaucoup d'autres.

7 a. aigle/aiglon – b. lapin/lapereau – c. merle/merleau – d. perdrix/perdreau – e. oie/oison – f. sanglier/marcassin – g. loup/louveau – h. truie/truittelle.

8 La girafe au long cou – l'éléphant aux épées d'ivoire – le lion à la crinière broussailleuse – le zèbre au pyjama rayé – le rhinocéros à la corne féroce – la gazelle aux bonds aériens – le coq à la crête majestueuse – le cheval au galop rapide – le cygne au plumage de neige – la souris à l'odorat gourmand – la vache paisible ruminant – le hérisson boule de piquants...  
Ce sont des réponses possibles parmi beaucoup d'autres.

9 a: crapaud – b: chameau – c: tortue – d: caméléon – e: perroquet – f: ours – g: limace – h: bourdon/abeille.

10 1: b – 2: c – 3: d – 4: h – 5: a – 6: f – 7: e – 8: g.

11 Commère Léonor la Poule aux œufs d'or; Dame Solange la Mésange aux yeux de charbon; Demoiselle Rosalie l'Otarie gourmande; Chevalier Huxley le Poney capricieux, Gardienne (ou Madame) Lulu la Tortue trapue; Sa Majesté Sacha le Chat espiègle; Maître Honoré le Perroquet bavard.

Ce ne sont là encore que de possibles réponses parmi tant d'autres.

**Écrire une fable (3 séances)**

→ Manuel, p. 110-111

Les activités précédentes, de lecture ou de vocabulaire, ont confronté les élèves à des modèles variés de fables. Chez Jean de la Fontaine, ils ont rencontré une écriture classique avec des tournures inhabituelles pour le jeune lecteur d'aujourd'hui, un vocabulaire daté que les élèves ne rencontrent plus guère et qui les place de manière tangible face à l'évolution de langue. Avec Pierre Gamarra, Claude Roy ou Jacques Prévert, ils ont trouvé une écriture plus contemporaine, aux tournures plus usuelles. Toutes ces activités ont permis d'attirer leur attention sur quelques caractéristiques de l'écriture des fables. En particulier, ils ont pu observer la manière dont les personnages sont mis en scène: ils parlent, ils sont présentés et désignés par maints procédés évocateurs, leur situation est toujours au service d'une morale, explicite ou non. Les élèves vont maintenant avoir à écrire tout ou partie de fables en suivant les critères d'écriture récapitulés. La tâche n'est pas aisée, mais les productions sont souvent surprenantes.

\*\*\*\*\*

**Séance 1****1 Les critères d'écriture**

Collectivement, apporter des éléments de réponses aux questions.

1. En observant les fables présentées dans ce manuel, que peut-on dire à propos de la morale de chacune ?

2. Est-il possible de présenter une fable sous la forme d'un résumé? Le faire pour l'une d'entre elles.

3. Quelles sortes de personnages peut-on rencontrer dans une fable ?

4. Que font-ils ?

5. Comment la fable est-elle disposée ou écrite? À quel autre écrit fait-elle penser ?

Faire lire les critères d'écriture en haut de la page 110 et expliquer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

**2 Le premier jet**

Cf. démarche générale, p. 33 du guide.

**1 \* J'écris la morale d'une fable****Situations 1 et 2**

Il faut bien comprendre chacune des deux situations proposées pour réaliser cet exercice.

Il est possible de guider méthodologiquement les élèves: *Recherche les personnages. Que font-ils? Comment la situation évolue-t-elle du début à la fin? Quel caractère chaque personnage semble-t-il avoir?*

**2 \*\* J'écris l'histoire d'une fable**

Il s'agit ici de sélectionner ce qui est essentiel à la restitution. Les élèves peuvent d'abord surligner ou souligner ce qui leur semble important de conserver. Une mise en commun permettra d'ajuster leurs propositions. Après quoi ils devront écrire avec leurs propres mots les informations retenues en conservant la progression de la situation décrite dans la fable.

**Différenciation**

Un accompagnement individuel peut se révéler nécessaire lorsque la mise en mots est difficile, quand l'idée est pressentie mais la formulation confuse.

**3 \*\*\* J'écris une fable**

Les étapes 1 et 2 constituent un travail préparatoire incontournable. Il convient d'y accorder du temps quitte à envisager un autre temps pour l'étape 3.

Il est nécessaire de marquer pour chaque étape une pause réflexive. Celle-ci permettra de vérifier que les questions qui visent à outiller l'élève ont bien été traitées et ont permis d'élaborer le début d'un cadre d'écriture.

Un cadrage méthodologique peut aider les élèves: organiser les réponses ou les choix sous la forme d'un tableau par exemple.

Il est nécessaire que l'enseignant(e) puisse conseiller chaque élève avant qu'il ne s'engage dans l'étape 3.

**Différenciation**

Il est possible de constituer un groupe autour d'une seule morale et des mêmes personnages choisis en commun. Le cadre d'écriture (étapes 1 et 2) sera défini de manière interactive à l'intérieur du groupe. L'étape 3 se fera individuellement ou en binôme avec un étayage à la demande pour la mise en mots.

\*\*\*\*\*

## Séance 2

### Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

#### 1 J'écris la morale d'une fable

Après la première écriture de la morale, un travail collectif de reformulation permettra d'affiner celle-ci, même si elle conserve sa facture enfantine.

#### 2 J'écris l'histoire d'une fable

Il s'agira de pointer les éléments absents qui entravent la compréhension et de repérer aussi ce qui n'est pas essentiel et qui peut être supprimé.

#### 3 J'écris une fable

La confrontation à la liste de critères donnera des indications pour la réécriture. Une aide pour la mise en mots se fera en listant des propositions au tableau.

#### Différenciation

Le travail d'écriture demandé individuellement peut être fait en petit groupe. Les élèves s'entraident pour la réécriture d'un même texte pour lequel les améliorations à apporter auront été soulignées par l'enseignant(e).

Il est nécessaire de libérer du temps pour accompagner individuellement les élèves dont la difficulté majeure est la mise en mots, la syntaxe, la cohérence.

\*\*\*\*\*

## Séance 3

### Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

## Oral : Dire une fable et en parler (1 ou 2 séances)

→ Manuel, p. 107

#### Situation 1

Celle-ci propose de réciter une fable que l'on a écrite. Cela permet de finaliser le travail d'écriture et d'amélioration qui a été réalisé. Il est nécessaire d'accorder du temps pour la préparation qui peut se faire bien en amont du moment de récitation. On insistera sur les conseils donnés. Une aide peut être proposée lors d'une phase d'entraînement. On préparera également les auditeurs à la tâche qui leur est assignée.

#### Situation 2

Il s'agit d'un jeu de rôle qui mobilise deux élèves. Il faut s'approprier la mise en situation et préparer l'interview avec rigueur. La préparation préalable est donc incontournable. Une phase d'entraînement permettra aux acteurs de faire le point sur les acquis et les points à améliorer. Il est possible d'accompagner la rédaction des questions pour leur donner une teneur journalistique. Les auditeurs eux aussi doivent se préparer.

#### À vive voix

L'exercice vise à travailler sur l'intensité sonore sans altérer la diction. Il faut faire monter le volume de sa voix mais être toujours audible et compréhensible. Il est préférable d'éviter les excès (trop faible ou trop criard).

On peut s'accorder un petit temps de préparation avant l'exercice. Le texte peut être mémorisé ou lu, mais il faut dans ce cas bien le connaître. Il s'agit d'une fable déjà utilisée pour un exercice, page 107 du manuel.

# Enfants et parents en scène

→ Manuel, p. 113-126

## Présentation de l'unité

### Programme

#### Enjeux littéraires

- Se découvrir, s'affirmer dans les rapports aux autres.
- Approfondir l'approche des caractéristiques et des spécificités du théâtre.

#### Objectifs

Lire	Vocabulaire	Écrire	Parler
– Des scènes de théâtre ayant la thématique indiquée par le titre de l'unité.	– Des mots pour évoquer des relations d'opposition.	– Une scène théâtrale d'opposition.	– Jouer une scène de théâtre.

#### Méthodologie :

- Suivre l'enchaînement des répliques.

La place du théâtre à l'école a été soulignée à plusieurs occasions, en particulier depuis l'existence de listes d'ouvrages recommandés par le ministère de l'Éducation nationale pour une culture partagée en littérature. Les pièces de théâtre y occupent une place non négligeable.

L'utilisation d'œuvres théâtrales à l'école engage la classe dans un travail spécifique : c'est l'occasion de travailler la langue orale dont le Programme rappelle l'importance et de s'approprier les caractéristiques spécifiques d'un genre d'écrit, autre compétence visée par le Programme.

Dans cette unité, les textes présentent des relations diverses entre les personnages, en particulier entre enfants et parents. Le thème de l'opposition est particulièrement adapté pour aborder le théâtre. En effet, l'opposition est un ressort dramatique, au sens de moteur de l'action, fréquent dans les pièces. En outre, l'opposition entre enfant et adulte est une situation que tous les élèves connaissent. De plus, l'observation de la construction de l'identité des personnages et de l'organisation de la succession des répliques les fait entrer dans une compréhension plus avancée de ce genre rarement lu en dehors de l'école. À noter à ce propos que l'un des deux textes donnés à lire fait intervenir des personnages « non humains », en particulier un escalier. Cela permet d'aborder plus encore la notion de personnage de théâtre.

### Le choix des textes

– Le premier texte est une scène de la pièce *Moustique* de Fabien Arca aux Éditions Espaces 24. *Moustique* est un petit garçon qui questionne sans relâche sa famille et ses amis. Ses interrogations à la fois concrètes et naïves, pertinentes et philosophiques, amusent et remettent parfois notre logique en question. Les parents essaient de répondre, parfois impatients, souvent étonnés. L'humour et la sensibilité sont toujours présents, en particulier dans cet extrait où dialoguent *Moustique* et son père.

– Le second texte, tiré de la pièce de Claudine Galéa, *Après grand, c'est comment ?*, aux Éditions Espaces 34 nous fait découvrir Titus, un enfant de 7 ans qui ne parle pas beaucoup mais qui voit des choses que les Grands ne voient plus. Il inquiète ses parents qui ne le comprennent pas. Il prend le temps de vivre et de dialoguer avec tout ce qui l'entoure. Grâce à ce texte, on voit que le théâtre a ce pouvoir magique de faire parler les objets, les éléments, les animaux, les rêves, les voix intérieures, tous ces personnages qui, chez Titus, existent pour de vrai et sont les fondations d'une vie curieuse des autres, ouverte à la nouveauté.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : *Enfants et parents en scène*

→ Manuel, p. 113

L'image est une photo. Les élèves identifieront une scène de théâtre (question 1) par les costumes des personnages et leur attitude théâtrale. L'enfant debout sur la table, levant le bras, est

regardé intensément par tous les autres personnages. On attirera l'attention des élèves sur l'organisation de l'image, comment la mise en scène et l'éclairage donnent des indices de compréhension. Les élèves peuvent remarquer l'écrit en bas et à gauche d'après le roman de l'image qui donne le titre de la pièce jouée, *Un conte de Noël* de Dickens, et le lieu, le théâtre London Palladium à Londres. Les personnages (question 2) sont les membres d'une famille : la mère, le père et les enfants, ils sont dans une proximité physique

– la mère tient une des filles sur les genoux – et regroupés autour d'une table qui évoque l'environnement quotidien de la maison. On voit trois filles et deux garçons. Ils sont frères et sœurs, étant d'âges différents. Le plus jeune est monté sur la table. Il prend appui sur une béquille: il est malade. C'est Tim, le personnage du conte de Charles Dickens. La scène se passe, au vu des costumes, au XIX<sup>e</sup> ou au début du XX<sup>e</sup> siècle. La troisième question vise à recueillir les représentations et les connaissances que les élèves ont du lieu théâtral et du spectacle.

## Scène 1: Dis papa... (2 séances)

→ Manuel, p. 114-115

### Séance 1

#### 1 Avant la lecture

L'observation de l'illustration a pour but d'amener à imaginer le dialogue entre le père et l'enfant. Le détecteur de métaux, que l'on aidera au besoin les élèves à reconnaître, ne doit pas induire une fausse piste faisant penser à une aventure.

#### 2 Lecture du texte

Le texte ne présentant pas de grosses difficultés, laisser les élèves en prendre silencieusement connaissance en leur disant qu'après avoir lu et regardé l'illustration, ils auront à dire rapidement ce que raconte cette scène. Procéder oralement à la restitution du sens général: le problème soulevé par l'enfant, la réponse du père, mais aussi comment les élèves imaginent ces personnages, leurs désirs, leurs sentiments, leurs pensées. En cas de propositions de compréhension différentes, les écrire au tableau. Le travail à partir des questions de lecture permettra ensuite de sélectionner la bonne réponse.

#### 3 Questions de compréhension 1 à 4

Les quatre premières questions portent sur la compréhension de la situation et le caractère des deux personnages. Le temps d'échange collectif à l'oral devrait permettre aux élèves de répondre individuellement.

#### Différenciation

Le travail peut se faire par binômes ou par équipes pour favoriser l'interaction entre les élèves et leur argumentation. La réponse doit pouvoir être donnée et justifiée à l'oral par chaque membre de l'équipe (tirage au sort).

#### Réponses aux questions

- 1 Moustique veut savoir ce qu'est la langue paternelle. Il pose d'autres questions, mais celle-ci est la principale.
- 2 Au début, le père est surpris par la question de son fils puis il fait attendre la réponse pour lui donner de l'importance.
- 3 Parce que les mots viennent souvent tout compliquer, parce que les mots viennent tout déformer, et parce que les mots parfois ne suffisent pas. – Silencieusement – C'est très simple, on se tait. – Oui tout simplement [...] Tu veux essayer?
- 4 Moustique ne comprend pas toujours les réponses. C'est pourquoi il pose des questions, dans des phrases

interrogatives qui reprennent souvent les mots de son père. *Innée? Ça veut dire quoi? – Une langue dans mon cœur? – Silencieusement?! Mais comment on fait? – On se tait?*

### 4 Mise en commun

Elle permet aussi d'aider les élèves à mieux comprendre ce que veut dire le père à son fils et prépare ainsi la séance 2.

\*\*\*\*\*

### Séance 2

Rappel de l'histoire à l'oral par les élèves en présentant les caractéristiques des personnages. Lecture à voix haute de la scène par l'enseignant(e) ou par deux élèves.

#### 1 Questions de compréhension 5 à 8

Travail individuel. Les élèves sont amenés à relire le texte pour répondre aux questions 5, 6 et 7.

#### Différenciation

La recherche peut se faire si besoin avec des outils: dictionnaire, Internet. Elle peut être réservée aux élèves ayant travaillé plus rapidement.

#### Réponses aux questions

- 5 C'est la langue qui se transmet de père en fils (ligne 26). On pourra compléter par la ligne 50: C'est la langue du silence.
- 6 Pour donner de l'importance au secret, créer une complicité avec son fils. Le secret, c'est le silence, c'est donc aussi un exercice de silence donné à son fils.
- 7 ?! indique à la fois l'étonnement et l'interrogation.
- 8 La langue maternelle est celle que l'enfant apprend quand il est tout petit avec les personnes qui lui parlent et particulièrement sa mère, d'où l'adjectif « maternelle ».

#### 2 Je lis à haute voix

Travail de préparation à voix basse par binômes. Les présentations se succéderont sur plusieurs temps de classe. L'observation du groupe classe portera sur l'expression des sentiments. Les répliques du père peuvent avoir plusieurs interprétations selon qu'on l'imagine dès le départ fatigué par les questions de son fils ou attentif à la question dès le début. Les élèves auditeurs pourront le ressentir et le dire.

#### 3 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Il sera utile de s'appuyer sur des exemples et des contre exemples. Si les élèves n'en proposent pas d'emblée, l'enseignant(e) peut amorcer le débat avec une situation vécue par le groupe classe.

#### 4 J'ajoute des répliques à la scène

Il s'agit de prolonger la scène par une réplique de Moustique. Celle-ci doit rester dans la problématique de la scène. Un court temps de compréhension de la consigne est nécessaire pour que ce critère de réussite soit compris par tous les élèves. Ils pourront ensuite valider les différentes propositions selon ce critère.

**Différenciation**

Les élèves qui le peuvent écrivent directement leur production sur leur cahier d'essai en autonomie. Accompagner les autres : faire évoquer le dialogue. Solliciter les idées, conduire les élèves à les organiser et écrire les phrases en dictée à l'adulte au tableau. Ceux ayant travaillé seuls lisent leurs productions aux autres pendant que les élèves accompagnés choisissent la phrase du tableau qu'ils veulent recopier.

**Scène 2 : Je m'appelle Titus (2 séances)**

→ Manuel, p. 116-119

**Séance 1****1 Avant la lecture**

Les élèves se font une première idée de la pièce de théâtre à travers les illustrations. La première fait apparaître les silhouettes d'un enfant, d'un homme et d'une femme, et fait penser à une famille. L'enfant tourne le dos à ses parents, traduisant par cette posture une opposition et une évasion de leur monde grâce à la présence de la fenêtre. Ces premières hypothèses peuvent se compléter par l'observation des illustrations des pages 117 à 120. On y retrouve les adultes toujours en mouvement.

Faire l'inventaire à l'oral des personnages attendus : père, mère, enfant. Si un élève dit « rêve » ou « escalier », lui demander pourquoi il fait cette proposition ; sans doute indiquera-t-il qu'il a lu ce nom avant des répliques. Inviter alors à rechercher les personnages de la scène dans le texte des 4 pages. À partir de leur liste, laisser les élèves exprimer leurs idées sur le texte qu'ils vont découvrir. Recueillir d'autres situations connues où la parole n'est pas seulement donnée aux humains (celle donnée aux animaux est la plus répandue).

Pour mieux comprendre les sentiments des principaux personnages, on partage la classe en trois groupes. Chacun reçoit un fragment écrit du texte.

Chaque élève du premier groupe reçoit une question posée par Mère et Père dans leur première réplique (7 questions). Chaque élève du deuxième groupe reçoit un fragment des premières paroles de Titus (6 fragments). Chaque élève du troisième groupe reçoit des fragments des premières paroles de l'escalier. Le groupe Mère et Père commence. Chaque élève lit sa question à voix haute en s'adressant au groupe classe. Certaines questions peuvent être dites plusieurs fois en fonction du nombre d'enfants dans le groupe.

*Tu es où ? / Tu veux quelque chose ? / Titus ? Titus ?*

Le groupe Titus répond, chaque élève lit son fragment sans respecter d'ordre particulier.

À l'issue de ce premier moment de lecture à voix haute, les élèves donnent leur avis. *Par quels personnages étaient dites les phrases du premier groupe puis du deuxième groupe ? Pourquoi ?* Les élèves du troisième groupe sont invités à se déplacer dans la classe pour chuchoter leur lecture aux oreilles de leurs camarades. La consigne d'écoute est : « Que ressentez-vous à ces paroles ? À quoi vous font-elles penser ? »

**2 Lecture du texte**

Les élèves lisent silencieusement l'intégralité du texte.

\*\*\*\*\*

**Séance 2**

Faire un rappel oral de ce que l'on sait des personnages. Lecture à voix haute par l'enseignant(e).

**Première partie : questions 1 à 6.**

Les questions 1 à 4 ont déjà été abordées avant la lecture et lors de la lecture des extraits à voix haute. On peut procéder à une rapide révision en y répondant oralement.

Les élèves répondent par écrit aux questions 5 et 6.

**Différenciation**

Les élèves peuvent travailler par deux pour répondre aux questions 5 et 6.

L'enseignant(e) peut se charger d'un petit groupe dont il connaît les besoins, en particulier pour le travail d'inférence qui demande de dépasser les informations explicites du texte.

**Réponses aux questions**

- 1 Titus – Mère et Père – le rêve – l'escalier – l'histoire.
- 2 le rêve, l'histoire, l'escalier sont des personnages inhabituels : les deux premiers n'ont normalement pas d'existence physique et le troisième est un élément du décor.
- 3 Titus est le personnage principal.
- 4 Il ne parle pas aux grands mais rêve et parle avec les choses qui l'entourent.
- 5 Titus reproche aux grands de vouloir le contrôler et de l'empêcher de rêver.
- 6 Les parents sont des gens pressés. Ils s'inquiètent pour leur fils, le questionnent et le sollicitent tout le temps.

**Deuxième partie : questions 7 à 11.**

Les questions 7 à 9 font travailler sur les différents interlocuteurs des répliques. Ce travail sera repris dans la partie « Pour mieux lire » et aborde certaines spécificités de l'écriture théâtrale.

Les élèves travaillent individuellement.

Correction collective permettant de faire une synthèse des remarques sur l'enchaînement des répliques.

**Réponses aux questions**

- 7 Avec l'escalier et l'histoire.
- 8 À lui-même ou au public.
- 9 Mère et Père se parlent l'un à l'autre.
- 10 À se raconter des histoires et à rêver.
- 11 Silencieux (choisit de garder le silence), muet (ne parle pas) ou mutique (ne peut pas parler pour des raisons psychologiques).

**Différenciation**

Pour apporter de l'aide aux élèves, l'enseignant(e) peut dire à haute voix les répliques à analyser. La réponse à la question 10 peut être faite à l'oral à la suite de la correction collective des questions 7, 8 et 9. Le travail de vocabulaire de la question 11 peut se compléter par une recherche dans le dictionnaire des trois termes proposés comme réponses.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 1 Je lis à haute voix

Lecture de la consigne par les élèves. Une des questions sur le texte a déjà fait comprendre que cette réplique était en fait le dialogue des deux parents, des personnages pressés et inquiets. Lors de la présentation par groupe, on demandera si les caractéristiques des personnages sont bien rendues. Les élèves qui proposeront leur lecture recevront des conseils ou des appréciations de la part de leurs pair(e)s (le ton, le traitement de la ponctuation, le débit...).

#### 2 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, un temps de réflexion silencieuse est demandé aux élèves pour qu'ils puissent proposer plusieurs réponses.

#### 3 J'ajoute une réplique à la scène

Il est utile de rappeler le moment de ce passage. Les plus autonomes peuvent faire l'exercice directement sur un cahier d'essai. Réponse possible: *Mes parents voudraient que je sois comme tous les enfants. Ils voudraient que je raconte tout ce que je fais. Ils parlent, ils s'agitent mais moi j'aime rêver. Ils ne comprennent pas qu'un enfant reste assis à rêver, ça les inquiète.*

##### Différenciation

Le travail individuel peut être précédé d'un travail oral collectif pour mettre des idées en commun et stimuler l'imagination. Les élèves ayant des difficultés à s'exprimer à l'écrit peuvent être regroupés pour une courte phase orale de recherche de formulations. Pour clore ce moment, les différentes formulations sont redites clairement par l'enseignant(e). En s'appuyant sur ces propositions orales, chacun passe alors à la rédaction de sa réponse.

### Pour mieux lire : Suivre l'enchaînement des répliques (1 séance)

→ Manuel, p. 120

Le travail proposé dans « Pour mieux lire » s'appuie sur la compréhension de la lecture des deux textes de l'unité.

#### 1 Recherche : « Je réfléchis »

Ces exercices peuvent se faire à l'oral. L'enseignant(e) donne une lecture expressive des passages utilisés pour les exercices et fait percevoir l'enchaînement des répliques. On attire l'attention des élèves sur deux aspects importants du texte pour comprendre les enchaînements: les mots et la ponctuation.

Faire récapituler ce qui a été observé puis procéder à la lecture du « Je retiens ».

##### Différenciation

Le texte du premier exercice peut être écrit au tableau pour observer collectivement l'enchaînement des répliques.

##### Corrigés

- 1 La deuxième réplique reprend le dernier mot de la réplique précédente.
- 2 Il parle au public ou à lui-même.

#### 2 Application : « Je m'entraîne »

Avant les exercices, on rappelle qu'il faut faire attention aux mots des répliques ainsi qu'à la ponctuation employée.

##### Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise, réaliser l'exercice 1 avec l'enseignant(e) pendant que les autres le font en autonomie. On peut faciliter la compréhension de l'enchaînement des répliques par la mise en voix. On peut aussi travailler sur le texte écrit au tableau pour repérer les mots repris et la ponctuation utilisée (dispositif identique au « je réfléchis »).

Pour l'exercice 2, faire nommer les personnages et repérer qu'il s'agit d'un dialogue avec questions et réponses entre l'enfant et son parent.

Écrire les répliques selon deux colonnes, une par personnage. Rechercher celles qui s'enchaînent. Des indices sont donnés par l'écrit: *gardée* est au féminin donc concerne la trousse; *me l'a pris* concerne le cahier sinon, si c'était la trousse, ce serait *me l'a prise*. Les autres répliques peuvent éventuellement s'enchaîner de différentes façons.

##### Corrigés

1 Pour passer de la réplique 1 à 2: C. / de 2 à 3: C. / de 3 à 4: A. / de 4 à 5: C.

##### 2 Solution a

Parent: Que s'est-il passé ?

Enfant (*boudeur*): ...

Parent: Comment se fait-il que ton cahier est si sale ?

Enfant: C'est Mathieu qui me l'a pris et qui...

Parent: Et ta trousse ?

Enfant: Il l'a gardée !

Parent: Ah que ces enfants me donnent du souci !

##### Solution b

Parent: Comment se fait-il que ton cahier est si sale ?

Enfant: C'est Mathieu qui me l'a pris et qui...

Parent: Et ta trousse ?

Enfant: Il l'a gardée !

Parent: Que s'est-il passé ?

Enfant (*boudeur*): ...

Parent: Ah que ces enfants me donnent du souci !

#### 3 Mélimélo

Faire lire la consigne puis revenir sur cette partie de la saynète qui donne la parole au RÊVE lorsqu'il répond aux parents. La réplique a la teneur d'une chanson comme l'indique le titre en italique. On pourra la répéter pour bien se l'approprier.

La tâche peut aboutir à différentes productions que l'on acceptera si elles prennent en compte la contrainte de forme.

Exemples: je parfum, je rose, je pétale...

### Faire le point : Le personnage de théâtre (1 séance)

→ Manuel, p. 121

Contrairement au personnage de roman, le personnage de théâtre n'est pas présenté à travers une description, un portrait, ni à travers son histoire racontée au long d'une chronologie. Plus encore, il n'est pas présenté par un narrateur. Le personnage de

théâtre existe surtout par ce qu'il dit, par ses paroles, même si les didascalies apportent quelques précisions. En outre, lors de la représentation, il se présente à travers l'acteur qui l'incarne après l'avoir progressivement découvert. Le lecteur quant à lui se construit une représentation du personnage en prélevant des informations de différents ordres tout au long des scènes. Il est en ce sens son propre metteur en scène.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

Les questions de la colonne « Je réfléchis » amènent l'élève à identifier toutes les indications portant sur les personnages qui lui sont données dans les textes. La recherche se fait à l'oral pour mettre rapidement les connaissances en commun.

### 2 Mise en commun

Lecture du « Je retiens ».

### 3 Application : « Je m'entraîne »

Exercice 1 : il s'agit de donner une identité et des sentiments aux personnages à partir des répliques et des didascalies.  
Exercice 2 : identifier et déterminer des personnages à partir du dialogue. *Combien de personnages parlent ? De quoi parlent-ils ? Où se passe la scène ? Quel caractère semble avoir chaque personnage ?* Ajouter des didascalies.

#### Différenciation

Pour guider l'analyse, la recherche des personnages peut se faire rapidement à l'oral dans chaque exercice ainsi que le relevé de leurs paroles respectives. L'interprétation est laissée aux élèves.

Pour ceux en plus grande difficulté, les dialogues sont écrits au tableau, la recherche est guidée par l'enseignant(e). Ils viennent surligner dans le texte les mots qui renvoient à l'identité des personnages et à leurs sentiments.  
Le travail d'explicitation terminé, ils rédigent leur réponse.

#### Corrigés

##### 1 Samia arrive en courant.

Samia : Papa, Papa ! On va à la fête foraine ?

Père : Non.

Samia (*insistant*) : Pourquoi, t'avais promis...

Père (*avec tristesse*) *Il s'accroupit pour se mettre à la hauteur de la petite fille.* : Parce que j'ai une mauvaise nouvelle. On a emmené ta grand-mère à l'hôpital.

##### 2 Les personnages sont l'entraîneur de foot et un enfant du club.

L'entraîneur : *agacé* (réplique 1) – *rassurant* (répliques 3 et 5).  
L'enfant : *inquiet*.

## D'autres pièces de théâtre à découvrir

→ Manuel, p. 121

### 1 \* Guillaume Le Touze et Christophe Léculée, *Les nuits de Léo*, Éditions Actes Sud Junior, Poche Théâtre

Léo, petit garçon de sept ans, est le fils unique de Lila. Il souffre de ne pas avoir de papa. Enfant solitaire, il s'invente des histoires

où Marcello, un homme tendre « visible seulement par ceux qui ont l'innocence de croire en son existence », vient combler ce vide et perturber sa vie ainsi que celle de sa maman.

### 2 \*\* Yves Lebeau, *C'est toi qui dis, c'est toi qui l'es*, T.1, Éditions Théâtrales Jeunesse

Une pièce en deux tomes qui nous fait découvrir une famille avec grand-père, père, mère, garçon et fille. Une famille qui se retrouve le dimanche pour jouer au jeu du « c'est toi qui le dis, c'est toi qui l'es ». D'abord le jeu des « qui » et des « pourquoi » (tome 1) puis le jeu des « où » et des « si » (tome 2). À travers les questions et les réponses, une famille se dessine. Chaque joueur, en répondant, se révèle, des complicités se nouent, des conflits éclatent, des révoltes s'entendent.

### 3 \*\*\* Sabine Tamisier, *Anatole et Alma*, Éditions Théâtrales Jeunesse

C'est l'histoire de la rencontre de deux enfants sur une plage : Anatole, 6 ans, et Alma, 4 ans. Tous deux vivent des situations difficiles : Anatole vient se cacher dans une grotte pour exprimer son refus de la naissance prochaine d'une petite sœur et Alma est partie à la recherche de son papa qui s'est séparé de sa maman. Au cours de cette journée, ils apprennent à surmonter leurs peurs et leurs questionnements.

## Vocabulaire : Des mots pour évoquer des relations d'opposition (2 séances)

→ Manuel, p. 122-123

La sélection des scènes de théâtre, pour cette unité, cible des situations où enfants et adultes se confrontent dans des relations de complicité, de méconnaissance, d'incompréhension. Les listes et les exercices proposés vont permettre d'enrichir le bagage des élèves pour qu'à leur tour ils puissent dire ou écrire de telles situations sous forme théâtrale.

### 1 Recherche : « Je réfléchis »

On commencera la séance en attirant l'attention sur l'intitulé de cette partie Vocabulaire. Travailler sur le sens du mot « opposition » : les élèves établiront une liste de synonymes de ce mot ou de mots proches sur le plan sémantique.

L'exercice 1 porte sur la perception globale d'une situation d'opposition. Il peut être conduit collectivement au début. Après lecture du résumé a, justifier sa réponse en reformulant la situation évoquée, en relevant les mots ou groupes de mots qui permettent de construire l'hypothèse d'une opposition et enfin en désignant les protagonistes et la raison de cette opposition. Les résumés b et c seront ensuite travaillés individuellement et seront suivis d'une mise en commun argumentée.

L'exercice 2 présente une saynète. Il s'agit ici d'observer les indicateurs de la situation d'opposition. Le relevé est dense. Les indices sont dans les paroles des personnages bien sûr, mais aussi dans la ponctuation. Il faudra le faire remarquer aux élèves, soit a priori, soit lors d'une première mise en commun. L'exercice 3 attire l'attention sur le ton de l'échange entre les enfants. Il peut être nécessaire de travailler au préalable sur le sens du vocabulaire employé pour certaines didascalies.

### Différenciation

On peut jouer la saynète pour mieux la comprendre et ressentir les émotions des personnages.

### Corrigés

- 1** b: en larmes, cible de moqueries, pas facile, prendre sa revanche. c: embêter, cela dégénère en bagarre, puni, hors de lui, changer de famille.
- 2** gros malins, virez-vous d'ici! – Bande de minus – détruire, bicoque – Ça suffit, on se calme!
- 3** 1: *agressif* – 2: *argumentant* – 3: *indigné: rouge de colère* – 4: *se retenant*.

## 2 Mise en commun

Ces listes ne sont bien entendu pas exhaustives et peuvent être complétées spontanément à l'oral de manière collective ou bien individuellement après leur découverte. Vérifier que les élèves comprennent les mots. Leur sens ainsi que certaines nuances peuvent être construits collectivement.

Les mots ou les expressions qui « résistent » seront cherchés dans le dictionnaire.

Ces listes de mots constitueront une aide à l'écriture des textes.

## 3 Application: « Je m'entraîne »

- 4** \* Il s'agit de percevoir la nature verbale ou la nature physique de l'opposition suggérée par chaque verbe. Le dictionnaire est à disposition des élèves.
- 5** \* L'écriture de certains adjectifs au féminin implique une modification importante. La forme au masculin étant la norme d'énonciation, la forme au féminin peut être moins connue des élèves.
- 6** \*\* Il faut préalablement bien lire et bien comprendre chaque phrase proposée pour lui attribuer ensuite une indication de ton qui permettrait de la dire en renforçant le sens.
- 7** \*\* Il est préférable de lire les expressions dans un premier temps pour ensuite y associer un verbe.
- 8** \*\* Il s'agit de compléter un fragment de texte. Une lecture préalable s'impose pour comprendre globalement la situation avant de commencer la recherche dans la liste de mots.
- 9** \*\*\* Dans cet exercice, ce sont les didascalies qu'il faut écrire. Si nécessaire, rappeler ou faire préciser à quoi sert une didascalie dans l'écriture théâtrale.

Une lecture expressive permettra de caractériser la situation avant la phase individuelle de réalisation de l'exercice.

### Différenciation

L'exercice 6 demande que le vocabulaire proposé soit bien compris. Il faut donc s'attacher à vérifier le sens qu'y mettent les élèves. On peut s'entraîner à dire une phrase unique sur les tons indiqués pour bien s'approprier les nuances. Exercice 7: l'usage du dictionnaire peut soutenir la recherche pour certains verbes (s'offusquer, riposter). L'observation de la construction du mot peut suffire pour les verbes contre dire, s'emporter. Quant aux verbes critiquer et se vexer, ils sont probablement connus des élèves.

Exercice 8: plusieurs choix étant possibles, un travail sur les nuances s'avère intéressant.

Exercice 9: on peut jouer la saynète pour mieux la comprendre et ressentir les émotions des personnages.

Limiter la recherche à la rubrique « adjectifs » des listes de mots puis orienter le choix définitif en s'appuyant sur la cohérence de l'enchaînement des répliques.

### Corrigés

- 4** s'opposer, contredire, critiquer, refuser / s'offusquer, s'indigner, maudire / se quereller, se disputer.
- 5** offensée – désapprobatrice – exaspérée – injurieuse – boudeuse – indignée – dédaigneuse – querelleuse – méprisante – combative – agressive – violente.
- 6** a: capricieux / b: exaspéré / c: désapprobateur / d: dédaigneux / e: offensé / f: boudeur.
- 7** a. 3; b. 1; c. 2; d. 6; e. 4; f. 5; g. 7.
- 8** refuse – dispute – contredire – a pris la mouche – méprisant – fondre en larmes.
- 9** exaspéré – combative/avec insistance – indigné – agressive – désapprobateur/indigné.

## Écrire: Des scènes d'opposition (3 séances)

→ Manuel, p. 124-125

Les activités précédentes, de lecture ou de vocabulaire, ont permis aux élèves de voir fonctionner l'écriture théâtrale, de percevoir le rôle des didascalies, du vocabulaire, de la syntaxe, de la ponctuation ainsi que la manière dont les personnages dialoguent entre eux ou avec le public.

Ils vont maintenant avoir à produire eux-mêmes de courts écrits théâtraux en suivant les critères d'écriture récapitulés.

### Séance 3

#### 1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux questions:

1. Dans chacune des scènes de l'unité, quels types de relations ont les personnages entre eux? Quels sentiments montrent-ils?
2. Quels signes de ponctuation sont très souvent utilisés?
3. Quelles indications donnent les didascalies?
4. Comment les personnages se répondent-ils? (revoir le « Pour mieux lire »)

Faire lire les critères d'écriture en haut de la page 124 et expliquer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

#### 2 Le premier jet

**Cf. démarche générale, p. 33 du guide.**

##### 1 \* Je précise le ton des répliques

Cette situation demande aux élèves d'indiquer la tonalité du dialogue déjà rendue perceptible par l'utilisation de la ponctuation, des phrases courtes, exclamatives, d'une syntaxe particulière. Il s'agit d'ajouter des didascalies à la manière de celles présentées dans les exercices de vocabulaire (entre parenthèses après le nom du personnage).

##### 2 \*\* J'écris un dialogue

**Situation 1:** l'élève doit choisir une réplique à partir de laquelle il amorcera l'écriture d'un dialogue. Il doit donc introduire un ou



plusieurs personnages, tenir compte du ton, de l'humeur de la situation et rester dans le sujet.

**Situation 2 :** il s'agit de trouver sur quels éléments de l'écriture il faut agir pour changer le caractère des deux personnages dont le dialogue est déjà donné. Ce seront la ponctuation, les didascalies et aussi des modifications portant sur les répliques :

*je voudrais bien aller / je veux aller ;*

*Je ne crois pas / Non tu ne pourras pas...*

Les possibilités sont variées, on peut s'appuyer sur une observation et une description de l'attitude des deux personnages représentés sur la vignette qui illustre ce court dialogue.

#### Différenciation

On peut accompagner les élèves qui en ont besoin dans ces exercices par une lecture expressive en cherchant les variations de ton, puis en faisant verbaliser la manière dont les dialogues sont dits. L'écriture individuelle s'en inspirera.

Pour la situation 1 de l'exercice 2, on peut choisir une seule réplique pour le groupe et décrire oralement la situation autour de cette réplique: *Qui dit cela ? À qui le dit-il ? Pourquoi ? Que s'est-il passé avant ? Comment la situation va-t-elle évoluer ?*

### 3 \*\*\* J'écris un texte de théâtre

**Situation 1 :** lire, se représenter la situation et les particularités des personnages. Écrire les dialogues et les retravailler en prenant en compte le conseil du « Pour mieux lire » p. 120.

**Situation 2 :** à l'oral, l'enseignant(e) aide à construire une représentation possible de chaque personnage proposé.

Par exemple: *Pierre est un garçon qui veut tout et tout de suite. Qu'est-ce que vouloir tout et tout de suite ? Avez-vous vécu ou vu une situation comme celle-ci ? Que peut vouloir Pierre ? Quel est son caractère ?*

On procédera de la même manière pour Julia, Jean-Claude et Marie. L'enseignant(e) peut écrire différentes propositions au tableau. Il faudra ensuite préciser le cadre de la situation: *quels sont les deux personnages choisis ? Où se trouvent-ils ? À propos de quoi s'opposent-ils ? À quel moment cela se passe-t-il ?*

Le travail sur les didascalies peut être relancé après un premier temps d'écriture si l'enseignant(e) s'aperçoit qu'il n'a pas été conduit simultanément à l'écriture des dialogues.

#### Différenciation

Dans les deux situations, on construit collectivement la trame du dialogue en donnant l'ordre d'intervention des personnages et, pour chaque intervention, oralement, la teneur de celle-ci. Une trace écrite peut être laissée au tableau.

\*\*\*\*\*

#### Séance 2

### 3 Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

#### Exercice 1

L'observation peut porter sur la cohérence entre l'indication apportée par chaque didascalie et la ponctuation utilisée dans la réplique. S'il s'agit d'indications de gestes, déplacement, utilisation d'objet il faudra également vérifier la vraisemblance, la cohérence. La question de l'enchaînement des répliques sera également abordée.

#### Exercice 2

**Situation 1 :** il faudra vérifier que les procédés d'écriture sont en concordance avec le caractère des personnages. On s'approche ici de la mise en scène.

Oraliser cette écriture peut aider à remarquer ce qui fonctionne et/ou ce qu'il faut améliorer.

**Situation 2 :** on observera ici comment les dialogues permettent de comprendre la situation. Ensuite, l'attention portera sur l'enchaînement des répliques et les didascalies (→ exercice 1).

#### Exercice 3

Les suggestions pour les activités d'écriture précédentes sont valables pour cet exercice.

\*\*\*\*\*

#### Séance 3

### 4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

#### Différenciation

Si le travail de réécriture se fait individuellement, il est nécessaire d'accompagner les élèves dont la difficulté majeure est la mise en mots, la syntaxe, la cohérence.

La saisie par traitement de texte peut aider cette dernière phase de travail.

Un groupe d'élèves peut aussi travailler un seul texte en y apportant collectivement des améliorations.

### Oral : Jouer comme au théâtre

→ Manuel, p. 126

#### Situation 1

Le travail préalablement réalisé autour des textes dans cette unité facilitera « l'imprégnation » de l'extrait choisi pour une théâtralisation expressive.

Ce n'est plus une lecture qu'il faut réaliser, mais un jeu qu'il faut produire, s'appuyant sur la voix, le ton, mais aussi sur le mouvement du corps dans l'espace. Un « metteur en scène » peut être sollicité ainsi que des « techniciens » pour le décor, les lumières, les costumes... On peut donc réaliser très sobrement ce travail ou bien faire comme au théâtre.

#### Situation 2

Lire en collectif la consigne et les conseils page 126.

L'enseignant(e) attire l'attention des acteurs sur les deux caractères très différents pour jouer un même personnage dans une même situation. La situation en elle-même, telle qu'elle est présentée, n'est pas difficile à imaginer.

On peut rechercher collectivement des postures, des phrases, voir si elles conviennent avec le jeu demandé. Il faut décider si la voisine est jouée ou seulement imaginée. Si elle parle ou si elle est muette.

Il faut ensuite imaginer les répliques. La présentation au groupe peut faire apparaître des nécessités d'aménagement du texte. Cela se fera sur le moment même, par les élèves ou l'enseignant(e).

#### À vive voix

La maîtrise de la voix, les techniques vocales sont importantes pour le comédien, l'acteur. L'exercice proposé permet de faire prendre conscience de l'importance du son. Il permet aussi de jouer avec sa voix pour en connaître les possibilités et les limites.

# Des interviews variées

→ Manuel, p.127-138

## Présentation de l'unité

### Programme

#### Enjeux littéraires

- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
- Expliciter les relations et les éléments de cohérence externes (situations d'énonciation et visée du ou des documents, contexte, nature et source des documents...).
- Découvrir ce qu'est une interview.

#### Objectifs

##### Lire

- Deux interviews dans deux domaines différents.

##### Vocabulaire

- Des mots pour poser des questions.
- Mobiliser et développer un matériau linguistique.

##### Écrire

- Rédiger une interview.

##### Parler

- Mener une interview ou y répondre.
- S'entraîner à des actes langagiers sous formes de jeux de rôles.

#### Méthodologie

- Comprendre sur quoi porte une question.

L'interview est un genre que l'on rencontre peu dans les magazines ou dans les journaux pour les enfants de 6 à 11 ans. Cependant, par la suite, les interviews prennent une place systématique dans la presse pour adolescents puis pour adultes dans laquelle sont présentés des hommes politiques, des sportifs, des chanteurs, des acteurs... On trouve également régulièrement des interviews fictives d'animaux, de personnes disparues, voire de monuments. Une interview est souvent accompagnée d'une fiche d'identité, de photographies, de cartes géographiques... Cette diversité de documents peut entraîner une difficulté de lecture pour les élèves. Pour comprendre globalement le texte, à la fois les questions et les réponses qu'il transcrit, ils sont obligés de repérer diverses informations dans plusieurs endroits : dans le planisphère pour situer un pays ou pour se représenter une distance, dans la fiche d'identité pour connaître la personne interviewée... On pourra faire remarquer aux enfants qu'*interview* est un anglicisme, un terme emprunté à l'anglais, qui l'avait lui-même adopté du français « entrevue » au Moyen Âge. Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, sous l'influence des États-Unis, il a pris le sens d'« entretien » dans la langue du journalisme. L'un des principaux objectifs de l'unité est de dégager les éléments qui caractérisent une interview écrite : illustration, titre, questions/réponses bien différenciées, nom de l'intervieweur/intervieweuse, introduction, insertion d'autres types de textes ou de documents (carte d'identité, informations, cartes).

On attendra la page « Faire le point » (p. 133) pour s'attacher à différencier les questions. En effet, afin d'éviter l'ennui du lecteur et de donner du rythme au texte, on trouve trois types de phrases interrogatives dans une interview :

- les phrases qui ont un sujet après le verbe ;
- les phrases qui commencent par un mot interrogatif ;
- les phrases interrogatives marquées seulement par un point d'interrogation.

À l'évidence, au CM1, tous les élèves ne sont pas au clair avec les phrases interrogatives. On prendra le temps de consolider cette notion en se référant aux unités correspondantes de grammaire (→ unités 2 et 5). Il serait souhaitable de faire pratiquer une véritable interview.

On peut facilement trouver une personne qui intéressera les enfants par son métier (pompier, médecin, policier, sportif, auteur...) ou par une action qu'elle a réalisée et qui mérite de retenir l'attention. On pourra constater à cette occasion qu'une interview écrite est toujours « réécrite » à partir des paroles recueillies à l'oral.

En ce qui concerne le choix des textes :

- Le premier s'intéresse à une personne qui a réalisé un exploit sportif, parcourant le trajet Paris-Pékin à vélo. Il s'agit ici d'une interview réalisée par une classe de CM2.
- Le second concerne Claude Picasso, le fils de Pablo Picasso et de Françoise Gilot. Cette interview est extraite du magazine *Le Petit Léonard*. On y trouve tous les éléments de l'interview.

## Mise en œuvre

### Page d'ouverture : Des interviews variées

→ Manuel, p. 127

#### Séance 1

Au préalable, on peut demander aux enfants d'expliquer ce qu'est une interview et d'apporter quelques exemples. Faire observer la page pour dégager le thème de l'unité (Des interviews) à l'aide du titre et des photographies.

Laisser les enfants s'exprimer sur les photographies proposées. Faire des hypothèses : *que font ces personnes ? Qui sont les personnes interviewées ?* → un sportif très connu, deux lectrices.

Pour l'interview de Tony Parker :

– *Où est-il ? Justifie ta réponse.* → Dans un gymnase : on voit un revêtement de sol typique de celui des gymnases et des gradins.

– *Pour quelle équipe de basketball a-t-il joué ?* → La France.

Pour l'interview des jeunes filles :

– *Que montrent-elles ?* → Un livre avec une signature.

– *Que peut-il avoir de particulier ?* → Il a été dédicacé.

Lire les questions. Y répondre permet aux élèves de s'imprégner de l'univers journalistique et d'anticiper le travail dans lequel ils vont s'engager. Pour clore l'échange, annoncer les objectifs de l'unité.

### Lire des interviews : J'ai fait Paris-Pékin à vélo ! (2 séances)

→ Manuel, p. 128-129

#### Séance 2

##### 1 Avant la lecture

**Analyser le bandeau du haut de la page 128 :** *Où se situe Paris ? Où se situe Pékin ?* Poser la question aux élèves, lister les réponses (en voiture, en train, en avion, à pied...). Pour chaque moyen de transport, faire exprimer les avantages et les inconvénients. Terminer par le vélo.

##### 2 Lecture de l'interview

**1** \* Analyser la structure de la double page.

Poser des questions du type : *Quels éléments distinguez-vous dans ce document ? Comment appelle-t-on le texte en italique, sous le titre ?* → Une introduction. *Que nous apprend-il ? Quel type de phrase est écrit en rouge ?* Pour répondre à ces questions, les élèves n'ont pas besoin de lire tout le texte. Il leur faut en revanche appréhender correctement son organisation spatiale.

**2** \* Lecture silencieuse du texte.

Annoncer aux élèves qu'à la suite de leur lecture, ils auront à dire oralement toutes les informations qu'ils auront retenues.

**3** \* Rappel oral des informations du texte.

Tous les élèves peuvent prendre la parole à leur tour. Le but est d'essayer de retrouver le plus possible d'informations apportées par l'interview. Quand les élèves pensent avoir tout dit, l'enseignant(e) peut les aider à retrouver des éléments manquants en posant des questions puis poser des questions au-delà des informations explicites du texte pour les faire réfléchir.

##### 3 Questions de compréhension

Les questions 1 à 6 peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose.

Traiter oralement et collectivement les questions 7 (si besoin avec le dictionnaire), 8, 9 et 10.

#### Différenciation

Indiquer dans quel élément du document se trouve la réponse → questions/réponses, carte...

#### Réponses aux questions

**1** périple, voyage, aventure, expédition, traversée.

**2** Non, Liliane n'est pas une championne cycliste professionnelle, car le cyclisme n'est pas son métier, et, de plus, elle ne fait pas de course.

**3** Le voyage a duré 4 mois.

**4** Elle était très bien accueillie. (*On était accueilli avec un grand sens de l'hospitalité, par des chants et des danses. Dans les pays de l'Est, on vous offre la brioche et le sel pour vous souhaiter la bienvenue.*)

**5** On ne s'attend pas à voir dans un endroit sauvage, presque désertique, un beau spectacle de danses.

Le Kazakhstan se situe majoritairement en Asie mais une partie se trouve en Europe, à l'ouest du fleuve Oural.

**6** Une steppe : une plaine d'Asie très pauvre en eau.

**7** Une estafette : dans le texte, un véhicule qui permet le transport de marchandises. un bivouac : un campement provisoire en pleine nature.

**8** Monter à vélo jusqu'au sommet d'un col.

**9** Liliane est une femme courageuse et volontaire.

**10** Je placerais cette question au début de l'interview. En effet, les questions sont classées chronologiquement, du début du voyage à Paris à la fin à Pékin.

#### Différenciation

Si l'on travaille par écrit, pendant que la classe répond à certaines questions (1 à 6), l'enseignant(e) peut regrouper quelques élèves pour les aider dans leur compréhension en rendant des stratégies de lecture explicites. Ce sont ces élèves qui valideront à l'oral les réponses de ceux ayant travaillé individuellement.

Pour la question 7, les élèves peuvent utiliser un dictionnaire après avoir cherché le sens par le contexte.

#### 3 Mise en commun

Après un retour sur les questions de compréhension, aboutir à une conclusion. Éventuellement s'aider en demandant pour rappel : *Comment appelle-t-on ce type de texte ?* → Une interview. – *Comment peut-on l'organiser ?* → Il y a un texte avec des questions et des réponses, un titre, une introduction, le nom de celui qui interview, on peut aussi ajouter des illustrations et d'autres types de textes.

Prendre soin de noter sur une affiche les différentes caractéristiques qui seront rappelées très régulièrement durant cette séance. Une reproduction du texte au tableau ou une projection sur écran permet de mettre en valeur les différents éléments.

Pour finir, relire le texte à voix haute : les élèves posent les questions, l'enseignant(e) lit les réponses de Liliane Perdriel.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 1 Je lis à haute voix

Faire lire la consigne de la rubrique « Je lis à haute voix ». Pour travailler l'intonation à prendre, proposer aux élèves de visionner des extraits de journaux télévisés ou d'interviews et leur faire repérer le langage, le ton, les expressions des présentateurs. Enregistrer ou filmer ceux qui vont lire puis leur faire réécouter. Les autres enfants peuvent ensuite critiquer la prestation de leur camarade.

#### 2 Échangeons autour du texte

Demander quels pays les élèves aimeraient découvrir. Pourquoi ? Quelles difficultés rencontreraient-ils à vélo ? Le pays peut être très lointain, séparé par une mer ou un océan, montagneux. Utiliser un planisphère et demander de situer le pays choisi.

#### 3 J'ajoute des questions à l'interview

Ce travail ne doit pas se substituer à la partie d'expression écrite. Les élèves doivent rédiger une question différente de celles posées dans l'interview.

#### Différenciation

Imposer un thème: ressenti de Liliane, nourriture, vélo... Parfois, les élèves les plus en difficulté sont submergés par toutes les possibilités; fixer un cadre léger peut les aider. Laisser chercher quelques minutes puis demander à certains de lire leurs questions.

### Lire des interviews : Entretien avec Claude Picasso

→ Manuel, p. 130-131

Cette interview permet d'aborder un autre contexte que le sport: la culture. Le nom Picasso est souvent connu des élèves, parfois en raison des voitures. Il convient donc de leur montrer quelques œuvres afin qu'ils connaissent l'artiste.

Une des caractéristiques de ce texte réside dans la particularité des intervieweurs, Léonard et Joconde, personnages virtuels représentant le magazine.

### Séance 1

#### 1 Avant la lecture

Poser des questions sur Picasso, montrer éventuellement une œuvre représentative.

Retour sur la séance précédente: *sur quel type de texte travaillons-nous ? Quelles sont les caractéristiques d'une interview ?*

#### 2 Lecture de l'interview

Inviter les élèves à regarder silencieusement la composition du document. Leur demander quels différents éléments ils distinguent et de quelle interview il s'agit.

Ce travail oral prépare ainsi le travail demandé par plusieurs questions sur le texte (questions 1, 2, 3 et 5).

\*\*\*\*\*

### Séance 2

Procéder comme d'habitude à un rappel: *sur quel type de texte travaillons-nous ? Quelles sont ses caractéristiques ?*

Demander aux élèves de relire le texte pour répondre aux questions.

#### 3 Questions de compréhension

Travailler sur l'organisation du texte, faire répondre aux questions 1, 2 et 3 (par écrit afin de bien insister sur les éléments d'une interview).

#### Réponses aux questions

1 *Le Petit Léonard* (en bas à droite de la double page du magazine).

2 Des illustrations, un titre, des questions/réponses bien différenciées, une introduction.

3 Elle permet de présenter Claude Picasso et les intervieweurs. On apprend qu'il va parler de son enfance.

4 C'est le fils d'un immense artiste, il permet de connaître une partie de la vie quotidienne de Picasso et de connaître l'origine de quelques-unes de ses œuvres.

5 Il est interviewé par Joconde et Léonard, en fait essentiellement par Léonard. Ils représentent *Le Petit Léonard*.

6 Non, parfois ce sont simplement des phrases exclamatives, par exemple: « Il vous en a racheté d'autres, j'espère ! ».

8 *Dans l'atelier de Californie, Cannes, 30 mars 1956; Claude dessinant, Françoise et Paloma, 17 mai 1954; Maya à la poupée, 16 janvier 1938; La guenon et son petit, octobre 1951; Tête de taureau, 1942 (à montrer aux élèves).*

9 Matisse est, comme Picasso, un artiste qui a réalisé de nombreuses peintures, sculptures... Il est né en 1869 et mort en 1954.

10 Dans la sculpture *La guenon et son petit*.

11 Non, il ne retranscrit pas exactement les paroles de Claude Picasso. Il y a souvent un décalage entre l'oral et une description. On pourra montrer une partie de l'interview de Claude Picasso: <http://www.rts.ch/emissions/la-puce-a-l-oreille/4399119-claude-picasso-visite-l-exposition-picasso-a-l-oeuvre.html>. Les élèves pourront se rendre compte de la réécriture réalisée entre l'interview orale et la version écrite (question de la journaliste sur sa maison (6'36) par exemple). Les élèves pensent souvent que l'interview correspond mot pour mot aux propos de l'interviewé(e). En montrant une partie de cette vidéo, on pourra observer les hésitations, les redites, la question incompréhensible de la journaliste (à 6'36) qui entraînent obligatoirement une réécriture de l'interview.

#### Différenciation

Aider les élèves en leur lisant le texte. Leur demander où ils vont trouver la réponse. Faire reformuler les questions. Faire relire chaque question du texte et demander si la réponse peut correspondre à ce qui est demandé. Mettre en valeur (surligner, souligner) les éléments de réponses envisagées.

#### 4 Mise en commun

Retour sur les questions. Confronter et reformuler les réponses fournies par les élèves en explicitant si nécessaire. Ce travail permet de s'approprier correctement le texte.

\*\*\*\*\*

**Séance 3****1 Je lis à haute voix**

Dans un premier temps, il est nécessaire de redemander aux élèves: *Sur quel type de texte travaillons-nous? – Quelles sont les caractéristiques d'une interview?* S'appuyer sur l'affiche créée en classe pour justifier les réponses.

Il est intéressant de commencer par l'activité « Je lis à haute voix » avant de traiter les questions de compréhension. Cela permet de bien s'imprégner de l'atmosphère du récit. Ne pas changer de lecteur afin d'amener à changer sa voix selon qu'on lit les propos de Léonard, Joconde ou Claude Picasso.

**2 Échangeons autour du texte**

Demander aux élèves s'ils connaissent des enfants de personnes célèbres. Ils auront tendance à trouver facilement les avantages: argent, célébrité, accès facilité pour les spectacles... Essayer de faire lister les inconvénients: être reconnu, ne pas aller où ils veulent, pas de tranquillité, être un sujet de curiosité...

**3 J'ajoute des questions à l'interview**

Commencer par faire écrire des questions. Les élèves peuvent s'appuyer sur les textes déjà étudiés. On évitera les questions fermées, dont les réponses sont oui ou non. Prévoir quelques dictionnaires pour ce travail.

**Prolongement**

- Faire rechercher d'autres interviews.
- Travailler sur la mise en pages de l'interview: où se situe le texte, les photos, le titre, l'introduction.

**Pour mieux lire : Comprendre sur quoi porte une question (1 séance)**

→ Manuel, p. 132

Ce travail va permettre aux élèves de s'interroger sur les questions que l'on pose. Dans cette unité, les exercices porteront uniquement autour de la personne et de l'activité. L'enseignant(e) pourra ensuite élargir ce travail à d'autres domaines.

**1 Recherche : « Je réfléchis »**

Dans cette partie, on commence par le général pour aller vers le spécifique. L'exercice 1 permet aux élèves de comprendre que les questions ne sont pas le fruit du hasard mais portent sur des éléments que l'on peut classer dans un nombre de catégories restreintes. Commencer par travailler individuellement, laisser les élèves chercher quelques minutes puis enchaîner par un moment oral et collectif.

Aboutir à une petite conclusion: dans une interview, les questions peuvent être classées en différentes catégories.

Questions qui portent sur la personne: *quel âge avez-vous? Pourquoi avez-vous fait Paris-Pékin à vélo? Comment avez-vous fait pour tenir tout au long du voyage? Aviez-vous le droit de rentrer dans l'atelier de votre père?*

Questions sur le thème de l'interview: *combien de jours a duré le voyage? Savez-vous combien votre père a réalisé d'œuvres?*

Lire ensuite le « Je retiens ». Préciser aux élèves que cette recherche est souvent implicite, lorsqu'on lit une interview, on

ne se dit pas « Comment je peux classer ces questions? ». En revanche, il est important de le savoir, car un intervieweur pose des questions logiques, hiérarchisées, ordonnées. Cette idée est importante afin de développer son esprit critique et se demander « dans quel but cette question est-elle posée? » Faire récapituler ce qui a été observé. Essayer de faire formuler la règle puis lire le « Je retiens ».

**2 Application : « Je m'entraîne »**

a. *Avez-vous des enfants?* → identité. *Où êtes-vous née?* → identité. *Est-ce important...* → sentiments. *Qu'est-ce qui vous a donné envie...* → motivations. *Allez-vous abandonner...* → motivations. *Est-ce important...* → attentes.

b. C'est une femme, dont le métier est coiffeuse, elle a écrit des romans policiers, elle vient d'obtenir un prix pour un de ses romans.

**3 Mélimélo**

Réponse à la question: Monsieur Morse.

L'alphabet Morse est un code transcrit par une série d'impulsions qui peuvent être produites par signe, lumière ou geste. Aujourd'hui, l'alphabet Morse est abandonné dans les communications maritimes. Cependant, il est encore utilisé par les militaires ou des civils.

**Faire le point : L'interview dans la presse écrite (1 séance)**

→ Manuel, p. 133

**1 Retour sur les textes : « Je réfléchis » et « Je retiens »**

On rappelle ici les principales caractéristiques d'une interview. On en profitera pour travailler une caractéristique de ce type de texte: les trois types de questions posées par l'intervieweur. En effet, afin de ne pas lasser le lecteur et de donner du rythme à l'interview, trois types de question sont posées:

- les phrases qui ont un sujet après le verbe;
- les phrases qui commencent par un mot interrogatif;
- les phrases interrogatives marquées seulement par un point d'interrogation.

Il convient de prévoir une séance (au moins) afin de travailler cette notion. En effet, si les enfants reconnaissent qu'il s'agit bien de questions, ils ont des difficultés à les analyser. Prendre trois questions, demander comment les différencier: *– Quel âge avez-vous? – Aviez-vous le droit de rentrer dans l'atelier de votre père? – Il vous en a racheté d'autres, j'espère!*

Laisser les élèves s'exprimer. Il sera certainement nécessaire d'apporter des aides.

**Différenciation**

Ajouter des questions dans chaque catégorie. Travailler phrase par phrase. Exemple: *À quelle place êtes-vous arrivée?* Faire chercher le verbe, le sujet, faire constater la place du verbe. Trouver des exemples. Analyser les autres questions.

Les élèves qui ont compris donnent des exemples de la vie courante mais également des exemples puisés dans le texte.

**2 Application : « Je m'entraîne »**

**1** \* Attirer l'attention des enfants sur la nécessité de lire l'ensemble des questions/réponses pour réaliser l'exercice.

- 2 \*\* Travail autour des différents types de questions.
- 3 \*\* Recherche de titre.
- 4 \*\* Demander aux enfants de justifier et d'argumenter leur choix. Ce travail prépare la partie « Écrire ».

**Corrigés**

- 1 a/e – b/g – d/j – h/f – i/c.
- 2 a. Pourquoi hissiez-vous des pavillons (drapeaux)? b. Que mangiez-vous lorsque la nourriture fraîche manquait sur le bateau? c. Vous utilisiez quelque chose pour vous protéger la tête lors d'une attaque?
- 3 Barbe Noire, le pirate des caraïbes.
- 4 b.

**Vocabulaire : Des mots pour poser des questions (1 séance)**

→ Manuel, p. 134-135

Dans cette séance, on va voir ou revoir des mots qui permettent de poser des questions. Si la plupart sont connus par les élèves, il conviendra ici d'en présenter d'autres afin qu'ils précisent et nuancent leurs questions.

**1 Recherche : « Je réfléchis »**

Les exercices 1 et 2 ne présentent pas de difficultés particulières. Ils peuvent être résolus collectivement. L'exercice 3 permettra d'introduire le tableau de la page suivante. Il oblige les élèves à préciser des catégories. Sur une affiche, lister tous les mots rencontrés. Demander de les ranger avant de travailler sur les listes de mots en haut de la page 135.

**Corrigés**

- 1 a. Pourquoi êtes-vous devenu aviateur? b. Quand a eu lieu le premier vol Paris-Saint-Louis? e. À quel âge avez-vous commencé à voler? i. Combien de fois vous entraînez-vous par semaine?
- 2 a. Pourquoi ne jouerez-vous pas au foot? b. Combien de livres écrit-elle par an? c. Quel est votre livre préféré? d. Sur quoi travaille-t-elle actuellement?
- 3 a. quand – b. où – c. comment – d. pourquoi – e. quand?
- 4 a/2 – b/1 ou b/3 – c/4 ou c/3 – d/4.

**2 Mise en commun**

Comparer la liste établie en commun avec les listes page 135. Les listes « Où? » et « Quand? » ne devraient pas poser de difficultés particulières. En revanche, il conviendra de s'attarder à l'aide de phrases exemples pour « Pourquoi? » et « Comment? ».

**3 Application : « Je m'entraîne »**

- 5 \* Classement de mots et de groupes de mots qui permettent de poser des questions.
- 6 \*\* Mise en contexte des mots des listes. Cet exercice demande une certaine réflexion de la part des élèves, certaines phrases peuvent paraître justes (*Pour quelles raisons Laure Manaudou est-elle devenue championne du monde?*) alors qu'elles ne sont pas logiques ou tout au moins improbables.
- 7 \*\* Ce travail permet d'affiner le vocabulaire des élèves.

- 8 \*\* Même objectif que l'exercice 3 mais autour d'un seul mot interrogatif. Les élèves doivent préciser leur question.

**Corrigés**

- 5 **Quand:** Vers quelle heure? À partir de quand? – **Pourquoi:** Dans quelle intention? – **Où:** À l'intérieur de quel? Par où? – **Comment:** De quelle façon? Par quel procédé?
- 6 À quel âge peut-on commencer la natation? Dans quelle direction est la piscine la plus proche? Pour quelles raisons souhaitez-vous pratiquer un sport? En quelle année Laure Manaudou est-elle devenue championne du monde? À quelle date sont les prochains jeux Olympiques? À quel endroit se situe la piscine « Nautilud »?
- 7 a. À quel endroit trouve-t-on de l'or? b. Pour quelles raisons cherchez-vous de l'or? c. Avec quels outils cherchez-t-on de l'or? d. À quelle date avez-vous commencé? e. Dans quel lieu travaillez-vous? f. Quelle saison est la plus propice pour trouver de l'or?
- 8 a. À quel âge avez-vous réalisé votre premier film? b. À quelle époque se déroule l'histoire de votre film? c. À quel moment du film le personnage rencontre-t-il le sage dans la forêt? d. À quelle date le film doit-il sortir dans les salles de cinéma?

**Écrire des interviews variées (3 séances)**

→ Manuel, p. 136-137

Les activités précédentes ont permis de dégager les caractéristiques d'une interview. On s'appuiera régulièrement sur ce travail réalisé en amont afin de travailler sur les différentes étapes de la construction d'une interview, l'idéal étant d'aboutir à l'interview d'une personne.

Nous avons choisi ici de partager le travail en trois: **1.** écrire la partie manquante d'une interview (les questions ou les réponses); **2.** inventer des questions; **3.** inventer une interview. Pour cela, un sujet et des aides sont proposés aux élèves. Bien évidemment on peut travailler directement l'activité 3, puis se lancer dans une véritable interview.

\*\*\*\*\*

**Séance 1**

**1 Les critères d'écriture**

À l'oral, demander aux élèves de rappeler les caractéristiques d'une interview, les lister puis les comparer à celles de l'encadré de la page 136.

**2 Le premier jet**

**Cf. démarche générale, p. 33 du guide.**

- 1 \* J'écris les questions ou les réponses d'une interview.

**Situation 1**

Les élèves vont devoir inventer des questions à partir de réponses. Ils vont manipuler les mots interrogatifs. Cette situation est adaptée pour les élèves en difficulté. Il faut cependant s'assurer qu'ils savent ce qu'est une collection, et surtout une collection de timbres.

### Situation 2

Ne pas demander de faire systématiquement des phrases, en effet les réponses à une interview sont parfois très courtes et constituées d'un seul mot.

**2** \*\* J'invente des questions pour une interview.

Dans les situations 1 et 2, les élèves vont devoir inventer des questions. La première situation permet à l'élève de travailler sur un personnage connu (l'acteur qui a joué le rôle d'Harry Potter). Il peut ainsi faire des liens avec sa culture personnelle. Pour la seconde situation, il a besoin de connaissances culturelles plus importantes. Un travail accompagné sera peut-être nécessaire.

#### Différenciation (Situations 1 et 2)

Donner du sens aux situations en les lisant avec les élèves. Faire relire les questions des textes de lecture. Apporter des débuts de questions, les élèves doivent trouver la suite: *Quand est-il... ? Où est-elle... ? Quels rôles... ? Comment... ?* Différencier également pour ceux qui ont des facilités en imposant les trois types de questions.

**3** \*\*\* J'écris une interview.

Cet exercice est un préalable possible (mais pas forcément indispensable) à l'écriture d'une interview totalement créée par les élèves. On laissera le choix du héros, on peut éventuellement accepter d'autres propositions. Ils travailleront seuls. Puis, demander oralement de lire leurs premières questions. Instaurer un débat et montrer qu'il est nécessaire d'insister sur les caractéristiques propres à chaque personnage. Éviter les questions communes du type: *Comment tu t'appelles ? Quel âge as-tu ?...* pour dégager des questions qui mettent en valeur les particularités. Les élèves terminent les questions et rédigent les réponses. Enfin, il serait intéressant d'aboutir à la présentation d'une interview avec ses différentes composantes. On peut grouper les élèves qui ont travaillé sur le même personnage. La carte d'identité ne posera pas de difficultés particulières, en revanche, l'introduction est plus complexe. On demandera de relire les introductions des textes de lecture, on fera dégager les caractéristiques (présenter en quelques lignes la personne interviewée et le sujet en répondant aux questions *quoi, quand, où...* de l'interview); chacun rédigera son introduction, puis elles seront travaillées collectivement, avec l'aide de l'enseignant(e).

\*\*\*\*\*

### Séance 2

#### 3 Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale, p. 34 du guide.

\*\*\*\*\*

### Séance 3

#### 4 Révision et amélioration du premier jet.

Cf. démarche générale, p. 35 du guide.

### Oral : Interviewer et être interviewé(e)

#### Situation 1

Il serait profitable de montrer une interview en vidéo.

Exemple d'une interview de Picasso: <https://www.youtube.com/watch?v=o8b9b0T5-vg>.

Si l'intervieweur peut lire le texte, il est nécessaire que l'interviewé ne lise pas, mais réponde en improvisant si besoin. L'enseignant(e) gagnera à théâtraliser l'activité, en mettant les élèves côte à côte par exemple, en donnant un objet représentant un micro, etc.

En conclusion, on insistera de nouveau sur la différence entre interview écrite, donc retravaillée, et interview orale.

#### Situation 2

Lire en collectif la consigne et les conseils de la page 138. Partir des représentations des élèves, leur demander de citer des émissions de télévision où des personnes sont interviewées. Lister ces émissions, puis demander de citer des personnes qu'ils souhaitent interviewer. Dire que le travail sera théâtralisé, on fera « comme en vrai ». Ils devront placer les personnes et trouver les éléments à utiliser (chaises, tables...) afin de rendre crédible la situation. Avec l'accord des parents, on peut filmer la scène et la visualiser. Les autres élèves pourront formuler des conseils pour améliorer la prestation sans émettre de jugement: qualité de l'élocution, placement de l'intervieweur, de l'interviewé, intérêt du thème...

#### À vive voix

On pourra aider en leur donnant des exemples de changements de voix: une voix très grave, très aigüe, rieuse, triste, forte, douce...

