

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 récits avec des personnages insolites

→ Manuel, p. 11-22

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

- Découvrir des textes mettant en scène des personnages sortant de l'ordinaire ou des figures surnaturelles.
- Comprendre ce qu'ils symbolisent.
- S'interroger sur le plaisir, la peur, l'attrance ou le rejet suscités par ces personnages.

Compétences visées

Lecture	Vocabulaire	Écriture	Oral
<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un texte littéraire et l'interpréter. – Identifier les personnages d'une fiction, les intentions qui les font agir, leurs relations et l'évolution de ces relations. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mobiliser et développer un lexique pour décrire un personnage insolite. 	<ul style="list-style-type: none"> – Présenter un personnage insolite. – Récrire, faire évoluer son texte. 	<ul style="list-style-type: none"> – Parler d'un personnage insolite. – S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles et de débats. – Construire des notions littéraires (fiction/réalité, personnage).

Méthodologie

Interpréter des énoncés à partir de la mise en relation d'indices, explicites ou implicites, internes au texte ou externes (inférences).

Au-delà du caractère insolite des personnages étudiés ici, c'est sur le personnage de roman que cette unité tente précisément d'amorcer une réflexion. Le sujet, bien vaste, peut paraître ambitieux au CM2 mais il s'agit simplement d'amener les élèves à s'interroger : comment se fait-il que le lecteur s'intéresse à ces créatures imaginées par un auteur ? Qui sont ces créatures, comment sont-elles créées ? Ont-elles même une existence ? Le but est de faire comprendre aux élèves qu'il s'agit « d'êtres de papier » qui n'existent que le temps de la lecture et n'ont de réalité que celle que leur procurent les informations données dans le récit, les descriptions et les dialogues. Pour ce faire, il a semblé pertinent de considérer des personnages qui ne sont pas des êtres humains et peuvent donc paraître **insolites** bien que les élèves en connaissent beaucoup, non seulement par la lecture, mais surtout par les films et les bandes dessinées. On peut s'interroger plus encore sur les raisons qui amènent à s'intéresser aux aventures d'un gnome ou d'un animal, voire d'un objet. L'un des ouvrages de référence, qui propose plusieurs personnages insolites, secondaires il est vrai, est celui de Lewis Carroll, *Alice au pays des Merveilles*, avec le Lapin Blanc, le Chat qui sourit, le jeu de cartes...

L'unité a donc deux objectifs principaux. Le premier est de considérer comment se crée un personnage, comment il reçoit une identité, un caractère, et finalement comment il semble exister, tant la fiction peut imposer l'illusion. Le second objectif est de prendre conscience de la situation du lecteur qui accepte de croire momentanément que ces

personnages existent, ou feint de le croire, et accepte dès lors de suivre leurs aventures, de compatir à leur sort, de les aimer, de les haïr ou de les redouter. Il est vrai que, quels qu'ils soient, les héros et les personnages, même insolites, présentent des similitudes avec les personnes humaines. Les auteurs leur prêtent des qualités, des défauts, des sentiments, des rêves, des interrogations semblables à celles que nous connaissons dans la vraie vie. Insolite ou pas, le personnage est toujours quelque peu le miroir plus ou moins déformant de la personne et à travers elle, de la société et du monde. Au Moyen Âge, *Le Roman de Renart* décrivait déjà le monde à travers la société des animaux et au siècle dernier, George Orwell l'a fait également dans *la Ferme des animaux*. Que l'on songe, dans un tout autre genre, aux personnages des albums de Claude Ponti tels que le Martabaf, Okiléle ou Foulbazar...

Le choix des textes

- Le premier, extrait du roman écrit par Carlo Collodi (1826-1890), met en scène *Pinocchio*, la marionnette indisciplinée qui gagne progressivement le droit de devenir un vrai petit garçon. Ce texte paru sous forme de feuilleton en 1881 tient une place essentielle dans la galerie des personnages célèbres de la littérature enfantine.
- Les héros du second texte sont des animaux imaginés par Luis Sepulveda, écrivain chilien né en 1949. Extrait du roman *Histoire du chat et de la souris qui devinrent amis* paru en 2013, il met en scène un vieux chat aveugle nommé Mix qui s'est lié d'amitié avec Mex, une souris mexicaine sympathique.

Mise en œuvre

Page d'ouverture : Des récits avec des personnages insolites (1 séance)

→ Manuel, p. 11

Décrire

Projeter l'illustration si possible. Laisser les élèves dire ce qu'ils voient et décrire dans l'ordre les affiches ou les images extraites de films. De quels films s'agit-il ? Quels personnages y voit-on ? Que sont ces personnages ? Dans quels lieux les voit-on ? Les connaissez-vous ?

L'ours Paddington, coiffé de son chapeau rouge, est devant la Tour de l'Horloge du Palais de Westminster à Londres, communément appelée Big Ben.

La princesse Fiona, épouse de Shrek, avec sa couronne, ogresse aux cheveux roux et à la peau verte, est un personnage de la série de films *Shrek* réalisée par Andrew Adamson et Vicky Jensen. Les écureuils, Alvin, Simon et Théodore, en sweat-shirts, se tiennent devant une maison, la nuit. Ce sont les personnages d'un film d'animation américain destiné aux enfants, *Alvin et les Chipmunks* réalisé par Walt Becker.

Un caméléon, Rango, debout, tient dans ses bras un poisson rouge. À l'arrière-plan, des personnages bizarres l'observent. C'est le héros du film d'animation américain réalisé par Gore Verbinski. On peut lire la présentation du film « Anti-héros malgré lui » sur l'affiche.

Réagir-interpréter

Demander : sur ces images, à votre avis, quels traits de caractère, quel sentiment ou quelle émotion peut-on percevoir ?

L'ours Paddington sourit et lève les yeux. Est-il timide ? inquiet ? rêveur ?

Fiona sourit et fixe du regard. Est-elle étonnée ? dubitative ?

Les trois écureuils sourient et semblent défier ce qu'ils observent. Malice, détermination, espièglerie ?

Rango ne sourit pas et semble protéger ce qu'il tient dans ses bras.

Synthèse

On orientera la synthèse sur les enjeux littéraires de cette unité par l'intermédiaire de la troisième question qui interroge le mot *héros* et son usage en littérature. Le mot ne désigne pas un personnage hors du commun par son courage, ses vertus ou ses actions, comme dans le cas des récits mythologiques par exemple, mais plus généralement le personnage principal d'un roman.

Qu'est-ce que ces héros incarnent ou symbolisent ? Quels sentiments ou émotions ces personnages suscitent-ils en nous : plaisir ? peur ? attirance ? rejet ?...

On conclura par la lecture des objectifs de l'unité.

Lire des récits avec des personnages insolites : Un bout de bois étonnant

→ Manuel, p. 12-13

Séance 1

1 Avant la lecture

Afin de mobiliser les élèves sur la lecture à venir, la question liminaire permet de situer le personnage de Pinocchio.

Il ne fait pas de doute que les élèves auront entendu parler de lui et on les laissera évoquer ce qu'ils en connaissent. On pourra ensuite échanger sur les autres indications apportées par l'image : nom de l'auteur, illustrations, BEMPORAD Firenze (éditeur à Florence) figurant sur la couverture du livre et qui permettront de situer l'origine de Pinocchio en Italie.

2 Lecture du texte

Inviter ensuite les élèves à lire silencieusement le texte. Il peut présenter quelques mots à expliquer en contexte. Puis, l'enseignant(e) ou quelques élèves opèrent une lecture fluide.

Mot pouvant présenter des difficultés : aiguisée, pétrifié.

3 Questions de compréhension

Les questions ont pour but d'assurer la compréhension et de susciter une réflexion collective pouvant déboucher sur des propositions interprétatives.

Pour cette première unité du manuel, il s'agira aussi d'insister sur les stratégies mises en œuvre pour répondre à des questions sur un texte et de présenter les différents logos.

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 : « un pied de table ». 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 (ligne 3). Constaté et commenter avec les élèves la présence de la loupe devant la question 3. En déduire sa signification : on trouve la réponse à un endroit 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) 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.

Réponses aux questions

1 Maître Cerise... et le morceau de bois.

2 Dans sa boutique.

3 Un pied de table.

4 Une hache (enlever l'écorce, dégrossir), un rabot (finir d'enlever l'écorce, raboter).

5 Pour tracer : mètre, équerre, crayon... ; pour couper ou tailler : ciseaux, scies diverses... ; pour monter ou assembler : marteau, maillet... ; pour les finitions : rabot, ponceuse, papier de verre... ; divers : tournevis, tenailles.

6 Stupeur – regard égaré – pétrifié (yeux hors de la tête) – épouvante.

- 7 Du morceau de bois.
- 8 Non : « tu m'as fait mal » puis « tu me fais des chatouilles ».
- 9 Une marionnette, un pantin...
- 10 Le morceau de bois.

Différenciation

- Faire traiter par écrit les questions 3, 4 et 5 : la plupart des élèves peuvent les traiter en autonomie (la question 5 nécessite des recherches documentaires).
- Accompagner les autres élèves : faire lire la question 3 (faire référence au logo). Répondre oralement et rédiger collectivement la réponse (écrire au tableau). Procéder de la même façon avec les questions 4 et 5.
- Vérifier le travail des élèves en autonomie pendant que les autres recopient les réponses laissées au tableau.

Séance 2

1 Je lis à haute voix

Faire relire silencieusement le texte, puis laisser des élèves lire la partie du texte indiquée qu'ils auront préalablement préparée selon la rubrique Je lis à haute voix. Inviter les élèves à repérer et travailler les changements d'états émotifs (stupeur, réassurance) de Maître Cerise après qu'il a entendu la voix.

Différenciation

L'enseignant(e) peut accompagner certains élèves pour la préparation de la lecture à voix haute.

2 Échangeons autour du texte

Il s'agit de partager et de débattre les impressions de lecture : en pareilles circonstances aurions-nous eu peur nous aussi ? Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) organise la prise de parole et fait confronter les points de vue.

3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Avant de passer à l'écrit, on peut échanger à l'oral sur la façon dont les élèves imaginent une nouvelle réaction de Maître Cerise. Puis faire reformuler, toujours oralement, les différentes propositions avec les exigences de la langue écrite.

Lire des récits avec des personnages insolites : Il faut faire quelque chose !

→ Manuel, p. 14-15

Séance 1

1 Avant la lecture

Afin d'entrer dans l'univers de ce nouveau texte, les illustrations et la question en haut de la page 14 ont pour objet de faire imaginer les relations que peuvent entretenir ce chat et cette souris. Semblent-ils se connaître ? Ont-ils l'air ennemis ? Sur quoi peuvent-ils échanger ?...

2 Lecture du texte

Faire lire silencieusement le texte. Quelques élèves ou l'enseignant(e) effectuent ensuite une lecture fluide.

3 Questions de compréhension

Recherche : les questions 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

On peut faire traiter directement les questions 2, 3, 4 et 5 par écrit pour les plus autonomes. Dans le même temps, l'enseignant(e) peut accompagner l'élaboration des réponses avec les autres élèves.

Réponses aux questions

- 1 Max est un homme qui vit dans un appartement. Son chat s'appelle Mix, il est vieux et aveugle et Mex est une souris.
- 2 Parce qu'il est aveugle.
- 3 Au printemps : les marronniers bourgeonnent, des petites fleurs commencent à pousser, les oisillons sont à peine nés. La présentatrice de la météo « salue le début du printemps » (l. 41-42).
- 4 Les pas du voleur sont différents de ceux de Max, décidés et joyeux (l. 14). Ceux-là sont précautionneux et méfiants.
- 5 « sursauter » (l. 12) « leur émoi grandit... » (l. 1) « je meurs de peur... » (l. 17).
- 6 « Je suis une souris très trouillarde » (l. 17). Mais elle prouvera le contraire en agissant pour faire fuir le voleur.
- 7 D'abord en « pesant contre la porte » (l. 33), puis en allumant la télévision avec la télécommande (l. 36).
- 8 De la télévision.
- 9 Parce qu'il entend une voix dans l'appartement.
- 10 *Histoire du chat et de la souris qui devinrent amis.*
Autre titre de Luis Sepulveda : *Histoire d'une mouette et du chat qui lui apprit à voler* (dans la liste des ouvrages conseillés par le MEN).

Séance 2

1 Je lis à haute voix

Après une relecture du texte en entier, les élèves lisent la consigne. Celle-ci nécessite un temps de préparation silencieuse puis un travail de préparation à deux. Celui-ci peut être proposé la veille dans le cadre des « devoirs du soir ». Les élèves qui lisent peuvent recevoir des conseils ou des appréciations des autres élèves (ton, plaisir ressenti à observer, débit...).

2 Échangeons autour du texte

Cette question renvoie au travail qui a pu être effectué en CM1. Cet extrait fait penser à une fable (deux animaux qui agissent et parlent ainsi qu'une morale) mais il peut faire aussi penser à un roman policier (suspens, cambrioleur...).

3 J'ajoute des phrases à l'histoire

Mettre les élèves en situation d'imaginer le retour de Max. Il est probable qu'il ne se doute de rien et qu'il interroge Mix sur le caractère tranquille de l'après-midi. Mais peut-être aussi la télévision fonctionne-t-elle encore. On pourra faire jouer des scénarios avant de passer à la rédaction.

Pour mieux lire : Comprendre ce qui n'est pas dit dans le texte (1 séance)

→ Manuel, p. 16

Dans tout énoncé, il y a ce qui est dit explicitement et ce qui est de l'ordre de l'interprétation. Lorsque nous lisons, nous oublions au fur et mesure les mots exacts pour élaborer un modèle mental de représentation du déroulement des faits, autrement dit, pour établir continuité et cohérence. Lorsqu'on lit, on fait des inférences, on complète par ce que l'on sait déjà. Ainsi, le lecteur cherche avec ses capacités de raisonnement et dans ses connaissances ce qui n'est pas dans le texte.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Après avoir fait lire les consignes et les questions, effectuer collectivement et oralement l'exercice 1 ; inviter les élèves à réaliser par écrit et individuellement l'exercice 2. Confronter ensuite les réponses que l'on reformule de façon à illustrer la synthèse qui va suivre. Lire ensemble le Je retiens.

Corrigés

- 1 Il s'agit de la boutique de Maître Cerise, atelier de menuisier où l'on trouve de la sciure et des copeaux.
- 2 Pour la question 3 : les marronniers bourgeonnent, des petites fleurs commencent à pousser, les oisillons sont à peine nés : autant d'indices qui font penser qu'on est au printemps. Pour la question 7 : on sait qu'en appuyant sur un bouton de la télécommande, on fait fonctionner une télévision.

2 Application : « Je m'entraîne »

- 1 * Cet exercice consiste à chercher des informations qu'il faut traiter comme des indices participant à la compréhension de la situation.
- 2 ** Cet exercice propose une tâche classique : répondre par « vrai » ou « faux ». Il faut préalablement lire le texte dans son ensemble pour répondre aux questions. En effet, si l'on recherche les indices ponctuellement, on risque des contresens car il faut mettre en relation plusieurs informations pour comprendre toutes les données de la situation.

Corrigés

- 1 a. Lignes 14 et 15.
b. Il est aveugle. Si l'on fait abstraction de l'introduction du récit, on le comprend quand il demande à Mex de lui décrire ce qui se passe dans la rue, puis ligne 27.
- 2 a : faux – b : vrai – c : faux – d : vrai – e : vrai – f : vrai.

3 Mélimélo

L'objectif est de trouver des personnages insolites connus.

Corrigé

1. Le Marsupilami – 2. Milou – 3. Rantanplan – 4. Mickey.

Faire le point : Les personnages insolites (1 séance)

→ Manuel, p. 17

Cette séance a pour but de faire le point sur les personnages insolites. Elle permet de fournir aux élèves les premières réflexions qui leur permettront de réaliser la partie Écrire, pages 20-21.

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

Faire se remémorer les deux textes de lecture. Identifier leurs éléments communs à l'aide des questions du Je réfléchis. Présenter et lire collectivement le Je retiens.

2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1 vise à catégoriser différents types de héros insolites. L'exercice 2 vise à l'identification des personnages dont l'un est insolite

L'exercice 3 vise à différencier un extrait de roman et un texte documentaire parlant tous deux de goélands.

Corrigés

- 1 Personnages imaginaires : Hercule, le Minotaure. Animaux : Le Chat Botté, Baloo, Bagheera. Objets : Flash McQueen, Excalibur, Dusty.
- 2 a : Alice et le Lapin Blanc – b : il parle, il lit l'heure sur sa montre, il est habillé – c : pour accentuer son caractère unique et en faire un nom propre.
- 3 C'est le texte B, car le goéland porte un prénom et semble capable de penser.
Le texte A est un texte documentaire.

D'autres personnages insolites à découvrir

→ Manuel, p. 17

On conclura cette séance dans la perspective d'une lecture longue ou de lectures personnelles, d'abord en (re)présentant 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 des élèves sera motivant.

1 * Alan Arkin, *Moi, un lemming*, Éditions Castor Poche

L'évènement pour les lemmings, c'est le grand départ pour la mer. Bubber, un jeune lemming, s'y prépare. Mais le comportement de la colonie l'inquiète de plus en plus et il se demande si les lemmings savent nager. Ceux-ci répondent que c'est la tradition. Il fait part de ses doutes à son ami le corbeau qui l'incite à tenter l'expérience et l'emmène vers l'étang. Son inquiétude était justifiée et il assistera, impuissant, à la noyade de la colonie. Bubber refusera malgré cela de prendre la tête d'un mouvement de reconstruction de son espèce, choisissant la solitude et la liberté.

2 ** Erin Hunter, *La guerre des Clans cycle IV : La quatrième apprentie*, Éditions PKJ

Il s'agit d'une série (ici, le livre 1 du cycle 4) qui met en scène des clans de chats. Voici le résumé qu'en fait l'éditeur.

« Depuis que Feuille de Houx a disparu, ses deux frères, éperdus, cherchent à savoir quel est le troisième chat désigné par la prophétie. Mais un terrible danger les détourne de leur quête : la rivière qui alimente le lac s'est tarie. Si cette sécheresse perdure, la vie de tous les animaux de la région sera menacée. Ce nouveau péril exacerbe les tensions entre clans rivaux. C'est alors que Petite Colombe, une très jeune chatte, reçoit en rêve ce mystérieux message : "Après le Geai au regard de lynx et le lion rugissant, la paix viendra de l'aile de Colombe." Perdue, la jeune chatte ne sait que faire de cette prophétie. À qui peut-elle se fier ? »

3 *** *Timothée de Fombelle, Tobie Lolness (tome 1), Éditions Gallimard Jeunesse*

« À la façon de J. K. Rowling ou encore mieux de Tolkien, Timothée de Fombelle a créé un univers complexe et incomparable où évolue Tobie, un jeune garçon de 13 ans : un petit bonhomme sensible et rusé mesurant tout juste 1,5 millimètre. Il fait partie du peuple de l'arbre, un grand chêne où chacun a sa place : les uns dans les Cimes, les autres dans les Basses-Branches. Ce garçon est pourchassé, traqué par les siens. Sa vie est mise à prix, tout cela parce que son père Sim Lolness, un grand savant, refuse de livrer une de ses inventions qui, à ses yeux, pourrait menacer la vie de l'arbre si elle tombait entre de mauvaises mains. Passionnant, ce roman ressemble à un manifeste pour la défense de l'environnement, se moque des dictatures, est plein de rebondissements et parle aussi d'amour. Timothée de Fombelle a inventé un monde relié à un arbre, imaginant dans les moindres détails la vie des habitants. Le résultat est fascinant. »

Vocabulaire : Des mots pour présenter des personnages insolites (2 séances)

→ Manuel, p. 18-19

Ces deux pages ont pour objectif d'enrichir le lexique des élèves sur le thème des héros insolites afin de leur permettre de les décrire et de présenter l'univers dans lequel ils évoluent. La recherche lexicale s'organise en fonction de l'apparence physique, du caractère, d'accessoires anciens, rares ou précieux.

1 Recherche : « Je réfléchis »

Les exercices 1 et 2 de cette phase de recherche ont comme point d'appui des textes extraits de *Pinocchio* et de *Histoire du chat et de la souris qui devinrent amis*. Le premier exercice peut être fait collectivement et oralement. Le second pourra alors être réalisé par la plupart des élèves en autonomie et corrigé de façon collective.

Corrigés

1 a. Texte A : le montreur de marionnettes – Texte B : un caniche.

b. Texte A : un gros homme, laid, vilaine barbe noire, bouche large comme un four, ses yeux comme des lanternes de verres rouges, un fouet fait de serpents et de queues de renards. Texte B : caniche qui se tenait droit sur ses pattes, habillé comme un cocher en livrée de gala, un tricorne galonné d'or, une perruque blanche bouclée, il portait une veste couleur chocolat..., des bas de soie, des petites ballerines, une culotte de velours cramoisi, un fourreau en parapluie en satin bleu.

c. Ce sont des personnages qui n'existent pas dans la réalité.

2 a. Ils parlent.

b. Une peau d'une couleur marron pâle avec une rayure blanche du cou jusqu'à l'arrière-train. Des moustaches courtes, une queue fine et le nez rose.

2 Mise en commun

Les listes de mots peuvent être complétées à l'oral. Il est aussi 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.

Ces listes de mots constitueront une aide à l'écriture des textes, pages 20-21.

3 Application : « Je m'entraîne »

3 * Il s'agit de trouver la définition de mots anciens puis de les classer dans l'une des rubriques.

4 * L'exercice porte sur des dénominations de couleurs imagées.

5 ** Exercice à trous.

Corrigés

3 **brigandine** : cuirasse formée de plaques de métal fixées sur du tissu ou du cuir – **rondache** : grand bouclier circulaire – **flamberge** : longue épée à lame fine – **ballerine** : chaussure de femme légère et sans talon – **capuchon** : partie supérieure d'un vêtement en forme de bonnet qui peut se mettre sur la tête – **pèlerine** : vêtement couvrant les épaules par-dessus un manteau – **cotte** : sorte de tunique – **tunique** : vêtement de forme simple, tombant des épaules aux genoux ou aux pieds, souvent sans manches et serré à la taille – **corset** : vêtement militaire en cuir ou en acier destiné à protéger le thorax, ou sous-vêtement féminin, baleiné et lacé, destiné à serrer la taille et le ventre – **couvre-chef** : pan d'étoffe, bonnet, toque dont les hommes couvraient leur tête – **crinoline** : vaste jupe bouffant – **ombrelle** : petit parasol d'usage féminin, porté à la main.

On peut les classer dans la rubrique « accessoires anciens, rares ou précieux ».

4 a 2 – b 1 – c 3 – d 5 – e 6 – f 7 – g 4.

Yeux : céleste – cheveux : ailes de corbeaux, bouton d'or – tissu : brique, bonbon, taupe, perroquet – carrosserie d'une voiture : on peut tout accepter.

5 1 : souterrains – 2 : bras longs – 3 : gris-vert – 4 : noir de jais – 5 : plat – 6 : épaté – 7 : pointues – 8 : jaunes – 9 : aiguisées – 10 : l'ouïe fine – 11 : nyctalopes.

Écrire pour présenter un personnage insolite (3 séances)

→ Manuel, p. 20-21

Les activités précédentes, de lecture et de vocabulaire, ont précisé ce qu'est un personnage insolite. Elles ont permis aux élèves de le voir prendre vie dans son environnement, recevoir une identité, un caractère, vivre des aventures et finalement exister comme si tout était réel. Ils doivent maintenant produire eux-mêmes un texte dans lequel ils présenteront un tel personnage.

Séance 1

1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponses aux questions suivantes.

Qui est le personnage principal de chaque texte présenté dans l'unité ? Est-il décrit avec précision ? Où vit-il ? Que fait-il ? Quelles particularités a-t-il ?

Faire lire les critères d'écriture page 20 et préciser qu'il s'agit d'un guide qui peut aider l'élève à écrire.

2 Le premier jet

Différenciation

À partir des situations d'écriture proposées, différentes mises en œuvre sont possibles pour créer des parcours différenciés.

1 Toute la classe travaille sur la même situation d'écriture choisie par l'enseignant(e) ou par les élèves eux-mêmes : l'enseignant(e) accompagne ceux 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 : les deux groupes sont accompagnés 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.

L'enseignant(e) choisira la mise en œuvre qui correspond aux besoins des élèves.

1 * Je complète un texte par la description d'un personnage insolite

Situation 1

Le personnage du Chat Botté est connu, on peut donc commencer par une description orale guidée comme dans la consigne. Les notes prises au tableau aident au travail d'écriture demandé.

Différenciation

Relire ou faire relire l'histoire aux élèves. Échanger ensuite pour dégager les caractéristiques du personnage. Insister sur le vocabulaire qui permet de décrire son caractère, ses qualités...

On peut également regrouper plusieurs éditions ou versions de l'histoire et en observer les diverses illustrations pour cerner comment le personnage est mis en valeur : attitudes, expressions, costumes...

Laisser ensuite chacun écrire sa description du Chat Botté.

Situation 2

Faire lire la consigne et revenir au texte qui décrit Mex, la souris. La description est faite à la première personne du singulier car Mex elle-même se décrit à son ami qui ne peut la voir. Dans cette situation, l'amorce proposée est à la troisième personne du singulier. Il faut clarifier ce point dès le départ.

Relever la progression de la description : l'apparence de la souris → sa couleur, ses moustaches, sa queue, son nez, jolie, douce, tiède ; son origine → le Mexique ; ses qualités → futée ; sa gourmandise → information implicite. Revenir sur l'importance des traits de caractère pour éviter une description anatomique de type documentaire.

Différenciation

À ce stade, certains élèves peuvent passer à l'écriture individuelle. Pour d'autres, la différenciation consistera à s'entraîner oralement, à décrire un des personnages évoqués dans le Mélimélo, page 16. Passer alors à l'écriture individuelle.

2 ** Je présente des personnages insolites

Situations 1 et 2

Le choix est laissé aux élèves de décrire un elfe ou un lutin. Deux appuis leur sont fournis : une illustration et un court texte de présentation. Pour les élèves qui écrivent en autonomie, surligner dans chaque consigne les mots-clés qui deviennent des critères : apparence et pouvoirs pour les elfes ; attribuer et nommer des pouvoirs pour les lutins en décidant de les rendre soit bienveillants soit malveillants.

Différenciation

Établir des listes au tableau en proposant plusieurs réponses à chaque critère. Essayer ensuite d'utiliser des éléments de ces listes pour faire une description orale dont aucune trace ne sera gardée. Passer à l'écriture individuelle.

3 *** J'imagine un personnage insolite

La première étape consiste à répondre aux questions successives, donc à accumuler du matériel descriptif. Proposer un tableau pour recueillir les diverses informations si l'on craint que la préparation à l'écriture s'organise de façon confuse.

L'intérêt du tableau est qu'il incitera à récrire pour présenter le personnage comme dans un roman.

Différenciation

Produire un écrit pour le groupe, à la manière d'une dictée à l'adulte ; le secrétaire sera un élève, l'animateur sera l'enseignant(e).

Séance 2

3 Retours sur le premier jet

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.

Demander d'abord à un élève de bien vouloir lire ce qu'il a produit. Valider avec la classe (avoir à disposition la liste des critères présentée page 20 et la liste « Je vérifie » qui correspond à l'exercice traité). La validation doit mettre en avant ce qui est conforme et identifier de manière constructive les éléments à reprendre.

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 faire ensuite la même chose 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 suffisam-

ment disponible afin d'apporter une aide individuelle si nécessaire. Demander aux élèves d'opérer une dernière lecture en ayant le souci de la correction orthographique à l'aide du « J'améliore mon texte ».

À la fin de cette séance, collecter les rédactions pour annoter, repérer les corrections orthographiques et syntaxiques à apporter.

Séance 3

4 Révision et amélioration du premier jet

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, on programmera un retour pour consolider les connaissances et compétences concernées (aide personnalisée, soutien en classe, groupe 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.

Oral : Parler d'un personnage insolite (1 ou 2 séances)

→ Manuel, p. 22

Situation 1

Cette situation mobilise explicitement des compétences de compréhension, d'expression orale et de réception. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite explicités dans un échange dialogué avec l'enseignant(e).

Le travail qui a été préalablement réalisé autour des textes de cette unité facilitera « l'imprégnation » du texte choisi pour un traitement journalistique. Il s'agit d'éliminer les informations inutiles, d'organiser celles qui sont indispensables pour les présenter non plus comme un récit mais comme un fait divers.

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Prendre en compte les caractéristiques du genre « fait divers ». – Identifier et mémoriser les informations importantes, les enchaînements et la mise en relation de ces informations. – Parler en prenant en compte son auditoire. – Expérimenter des techniques de mise en voix pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Prendre en compte les critères d'évaluation explicites indiqués dans le « Pour écouter une ou un camarade ».

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échantent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

– avoir lu et observé l'écriture de quelques faits divers (exemples pris dans la presse) ;

– dégager, dans le texte choisi, les éléments indispensables qui permettront de construire une information courte et les organiser (comment enchaîner ces informations) ;

– écrire son texte ;

– bien connaître son texte ;

– parler assez fort pour être entendu.

2. Préparation de l'oral

– Se mettre dans la situation d'un présentateur à la radio.

– Dire son texte avec un ton qui exprime le sensationnel (rechercher des intonations de voix, un rythme dans la diction).

– Vérifier que le message est audible (volume de la voix, articulation).

3. Activité orale

Éventuellement, enregistrer pour paraître plus encore « comme à la radio ».

Différenciation

On peut prévoir un affichage façon prompteur.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Prendre en compte la parole des différents interlocuteurs dans un débat et identifier les points de vue exprimés. – Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approuver, contester, apporter des compléments, reformuler...). – Étayer son discours avec des exemples. – Mobiliser des techniques d'expression pour convaincre. 	<ul style="list-style-type: none"> – Respecter les règles d'un débat, écouter, ne pas couper la parole. – Tenir compte des autres points de vue exprimés.

Cette situation d'oral permet aux élèves de mettre en œuvre un dispositif pour échanger des points de vue afin de répondre à une question, autrement dit pour débattre.

1. Compréhension de la tâche

Lire en collectif la consigne et les conseils, page 22.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

– reformuler ce qu'est un débat ;

– préparer sa réponse à l'écrit en se positionnant par « oui » ou par « non » ;

– chercher des exemples et des arguments pour justifier sa réponse.

2. Préparation de l'oral

– Regrouper les élèves par deux ou trois pour qu'ils confrontent leurs réponses respectives avant de passer au débat.

3. Activité orale

– Demander à un élève de distribuer la parole, chacun devant attendre qu'il lui soit accordé d'intervenir.

– L'enseignant(e) peut établir un plan : alterner le « pour » et le « contre ».

– Demander aux élèves de valider ou non la pertinence d'un argument ou d'un exemple.

À vive voix

La consigne invite à une théâtralisation. Il s'agit de percevoir qu'une même phrase peut être dite de manières très différentes et exprimer ainsi une variété d'émotions.

Il est préférable de procéder à des essais préalables.

Si l'on peut, faire des enregistrements audio que l'on réécouterait pour améliorer les prestations des élèves. Il faudra toutefois conserver l'aspect ludique et encourageant pour que les reprises des phrases soient stimulantes et libèrent la créativité.

Des récits de science-fiction

→ Manuel, p. 23-34

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

Se confronter à l'étrange, vivre des aventures.

Compétences visées

Lecture

- Lire des récits de science-fiction.
- Approfondir la connaissance des caractéristiques et des spécificités du genre science-fiction.

Vocabulaire

- Enrichir son bagage lexical pour décrire un univers de science-fiction.

Écriture

- Décrire un paysage de science-fiction.

Oral

- Parler en prenant en compte son auditoire pour décrire un lieu ou un objet de science-fiction.

Méthodologie

Comprendre un mot inconnu.

La science-fiction s'est imposée en littérature avec le développement des sciences et des techniques à la fin du XIX^e siècle. L'expression « roman scientifique » a d'abord été utilisée en France mais l'appellation américaine s'est vite imposée.

La science-fiction prend son réel essor au tournant des XIX^e et XX^e siècles avec Jules Verne, Rosny Ainé en France, Herbert George Wells en Grande-Bretagne. Les auteurs sont ensuite très nombreux, parmi lesquels René Barjavel (*Ravage*, 1943), A. E. Van Vogt (*À la poursuite des Slans*, 1946), Frank Herbert (*Dune*, 1965) ou Isaac Asimov (*Les Robots*, 1967).

Au XX^e siècle, la science-fiction a nourri toutes les formes artistiques naissantes, en particulier le cinéma, du *Métropolis* de Fritz Lang au *2001 l'Odyssée de l'espace* de Kubrick ou à *La Guerre des étoiles* de George Lucas et la bande dessinée, dans les œuvres de Philippe Druillet ou celles de Mézières et Christin par exemple.

La plupart du temps, les récits de science-fiction se situent dans un espace et/ou un temps éloigné du présent, généralement dans le futur. Ils font intervenir des éléments scientifiques ou techniques qui souvent posent des problèmes ou des questions à l'individu, à la société, ou même des interrogations sur l'avenir de la vie et du monde.

La science-fiction trouve aussi à présent sa place dans la littérature de jeunesse. Dans la liste ministérielle de littérature pour le cycle 3, appartenant à la production de science-fiction, figurent :

- des bandes dessinées : *Bienvenue sur Alflofol* de Christin et Mézières, *Le Trio de l'étrange* de Roger Leloup ;
- des récits : *La Sorcière d'Avril et autres nouvelles* de Ray Bradbury ou un roman, *Le Monde d'en haut* de Xavier-Laurent Petit, et un autre qui parodie le genre, *Une navette bien spéciale* de Norris Andrew.

Christian Grenier, auteur de livres de SF, écrit : *Miroir déformant de notre monde [...], elle invite souvent à la tolérance tout en traduisant nos angoisses et nos espoirs sur les futurs qu'elle entrouvre. Par un procédé quasi magique, elle explore, concrétise et décrit pour mieux les maîtriser les voies (et les impasses) de l'humanité de demain. Par là-même, elle entraîne le jeune lecteur à une sorte de gymnastique de l'intelligence qui l'invite souvent à passer de la lecture à la création.*

Le choix des textes

- Le premier texte est un extrait du roman de Xavier-Laurent Petit, *Le monde d'en haut*. Il permet d'étudier les principales caractéristiques d'un récit de science-fiction.
- Le second texte est un passage d'une nouvelle d'Alfred E. Van Vogt, *Le village enchanté*, extrait d'un recueil de huit nouvelles intitulé *Les Monstres*. Ce texte connu permet aux élèves de découvrir une magnifique description d'un paysage de science-fiction. Le lien avec la production d'écrit en est facilité.

Mise en œuvre

Page d'ouverture : Des récits de science-fiction (1 séance)

→ Manuel, p. 23

L'étude de cette page permet des activités orales et le développement ou l'approfondissement de compétences dans ce domaine.

Les trois illustrations sont des images de films de science-fiction :
– *Avatar* réalisé par James Cameron, sorti en Europe en 2009. L'action se déroule en 2154 sur Pandora, une des lunes de Polyphème, planète gazeuse géante.

– *Star Wars*, créée en 1977 par George Lucas, à l'origine appelé en français *La Guerre des étoiles*.

– *Star Trek*, série américaine créée en 1966 par Gene Roddenberry.

Décrire

Laisser les élèves découvrir les trois illustrations et réagir spontanément.

Répondre à la question 1. Les élèves pourront évoquer le film sans connaître obligatoirement le titre et/ou le nom des personnages. Ils pourront résumer oralement ce qu'ils en savent.

Leur poser quelques questions supplémentaires pour affiner les descriptions et les réponses : *Est-ce que ce sont des personnages importants dans leur film ? Quelles caractéristiques a chacun d'eux ?* Cette question conduit à une description physique ou anatomique précise.

Premier personnage : Neytini, princesse du clan des Omaticayas.
Deuxième personnage : Yoda, un des maîtres Jedi du Conseil Jedi. Il représente la sagesse. Il est très vieux (900 ans) et son espèce reste inconnue.

Troisième personnage : Monsieur Spok, né en 2230 sur la planète Vulcain. Il est l'attaché scientifique du vaisseau *Enterprise*.

Réagir-interpréter

Passer à la deuxième question à l'issue de laquelle on posera d'autres questions du type : *ces personnages sont-ils humains ? Où vivent-ils ? À quelle époque ?*

Le titre de l'unité aidera à qualifier leurs univers, leur origine fictive. Observer que les réalisateurs ont situé chacun de ces personnages dans des univers organisés reposant sur une vie sociale.

Synthèse

Répondre à la question 3. Ouvrir sur la littérature en demandant si les élèves connaissent des livres qui racontent des histoires et présentent des personnages de ce genre.

On peut également demander : *Pourquoi a-t-on placé des images de film dans ce manuel ?* → Pour faire comprendre que l'on travaille sur la science-fiction.

Lire des récits de science-fiction : Une manifestation obscure (3 séances)

→ Manuel, p. 24-25

Séance 1

1 Avant la lecture

Regarder l'illustration. Demander aux élèves de justifier leurs réponses. Les lister et les classer, certains thèmes pourront

peut-être se dégager : les habitants vivent sous la Terre pour des raisons écologiques, de guerre, autres...

2 Lecture du texte

Lecture de la 1^{re} ligne du texte : Suburba, 18 octobre 2096. Demander quelles informations sont données → un lieu et une date. Inviter les élèves à lire silencieusement le texte.

Les laisser s'exprimer avant de poser les questions 1, 2, 3, 4, 5 et 6. Ils comprennent facilement l'action décrite (le photoclare qui s'éteint, Élodie qui se cache d'un garde). Il conviendra dans la séance 2 de prendre le temps d'expliquer les raisons de cet attentat.

Différenciation

Aider ceux qui en ont besoin en demandant de tracer une ligne du temps et en indiquant les dates et les événements : 2022 Grandes Pollutions, 2028 premiers photoclaires, 2094 début de l'AERES, 2096 date actuelle. Comparer ensuite les productions.

Théâtraliser la scène avec Élodie qui se cache du garde.

Réponses aux questions

- 1 Élodie est au collège, elle a donc entre 11 et 15 ans.
- 2 « immense ville souterraine », « voitures électroniques », « photoclare ».
- 3 Il vit sous la Terre.
- 4 Le peuple est descendu sous la Terre en 2022 en raison des Grandes Pollutions qui ravageaient la planète.
- 5 Un photoclare est un lampadaire très puissant qui permet d'éclairer une zone très large.
Un microcar est un véhicule.
- 6 Le photoclare s'est éteint car il a reçu un projectile tiré avec un fusil à compression.

Séance 2

Faire un rappel de la séance précédente (qui, quoi, où...). Dans cette séance, insister sur les raisons des attentats. Demander aux élèves qui sont les membres de l'AERES et pourquoi ils commettent des attentats. On peut supposer que le gouvernement de Suburba est totalitaire, qu'il ne souhaite pas la remontée du peuple en surface pour des raisons que lui seul connaît, qu'il cache des informations. Faire émettre des hypothèses aux élèves à ces sujets.

Réponses aux questions

- 7 Le gouvernement de Suburba n'est pas d'accord avec les membres de l'AERES, il veut les dénigrer et faire croire au peuple de Suburba qu'ils sont dangereux.
- 8 Les membres de l'AERES souhaitent que le peuple de Suburba remonte vivre à la surface.
- 9 « Le Monde d'En Haut » c'est la vie sur la Terre.
- 10 Le titre comprend l'adjectif « obscure », auquel on peut attribuer deux sens : une manifestation tenue secrète. L'AERES est obligée de se cacher pour émettre ses idées et se faire entendre. (obscur = caché) – l'objectif de la manifes-

tation (éteindre les photoclares) est de mettre la ville dans l'obscurité (obscur = privé de lumière).

1 La colonisation, c'est l'installation et l'organisation dans un nouveau pays d'un groupe de personnes qui a quitté son pays.

1 Je lis à haute voix

S'assurer de la compréhension du vocabulaire : pénombre, dégénéra, fusèrent...

Laisser lire un élève, l'enregistrer. Faire écouter l'enregistrement à toute la classe et demander comment améliorer la lecture.

On peut photocopier le texte afin de mettre en valeur la ponctuation et souligner les groupes de mots essentiels.

Séance 3

La compréhension du texte a été travaillée dans les deux premières séances ; dans la séance 3, il s'agit de considérer l'œuvre d'une façon plus générale.

Commencer par un rappel du récit : les élèves réfléchissent au préalable pour retrouver toutes les informations de l'histoire lue.

Un élève se lance dans la restitution orale sans être interrompu pour permettre un discours long et complexe. Quand il se tait, l'enseignant(e) demande s'il a tout dit. Si besoin, le reste de la classe complète cette première intervention.

1 Échangeons autour du texte

Faire décrire des grottes que les élèves ont pu visiter. Noter au tableau les mots essentiels et apporter du vocabulaire si besoin ; on peut s'attendre à : sombre, noire, escarpé, tortueuse, humide, salles vastes, couloirs étroits, glissant, peintures rupestres...

Faire le lien avec des films que les élèves ont pu voir du type *Voyage au centre de la Terre*. Leur demander de s'imaginer dans une ville souterraine. Utiliser une partie des mots qui sont écrits au tableau. Si besoin, commencer par demander de décrire le milieu, l'environnement : le ciel (ou le plafond), les espaces où les habitants se promènent (parc, jardin, forêt...), les couleurs. Quelle végétation pourrait-on trouver ? Quel type d'habitat ? Quel climat ?...

2 J'ajoute des phrases à l'histoire

Rappeler la mise en page d'un dialogue : tiret, aller à la ligne, ajouter qui parle.

Théâtraliser la scène et faire improviser quelques élèves sur la rencontre entre Élodie et le garde.

Poser des questions du type :

– *Quel serait le sentiment du garde ? d'Élodie ?*

– *Comment pourraient-ils exprimer leurs émotions ?*

– *Que pourrait dire Élodie pour justifier sa présence à cet endroit ?*

Lister quelques attitudes ou actions que le garde pourrait être amené à avoir/faire.

Lire des récits de science-fiction : Un village sur Mars (3 séances)

→ Manuel, p. 26-27

Séance 1

1 Avant la lecture

Regarder les deux images.

Poser des questions du type :

Quelles sont ces planètes ? En connais-tu d'autres ? Sur quel astre l'homme est-il déjà allé ? (Ne pas s'étendre sur la différence entre planète et satellite, mais apporter le vocabulaire exact et corriger les erreurs.)

Répondre aux questions posées.

2 Lecture du texte

L'enseignant(e) lit le texte une ou deux fois et laisse les élèves s'exprimer. Leur demander de résumer l'histoire. Poser des questions pour faire le lien avec le texte précédent :

Comment appelle-t-on ce genre de texte ? Qui est le personnage ? Où est-il ? Que fait-il ?

Passer ensuite aux questions 1, 2, 3 et 4.

On s'attache à travailler la compréhension du texte. Une projection du texte au tableau permettra de mettre en valeur les réponses aux questions 1 et 2.

Différenciation

Les élèves peuvent travailler individuellement puis en binôme pour confronter leurs réponses et les compléter éventuellement.

Corrigés

1 Au début du texte, le personnage est plutôt perdu, malheureux, triste (désespéré). Dans la dernière phrase, il est angoissé, terrifié à l'idée de ne rencontrer personne (peur, conviction terrifiante).

2 des arbres, une cour dallée de marbre, une place centrale, quatre tours de marbre portaient gracieusement... brillèrent sous le soleil.

3 le marbre : pierre très dure et solide utilisée pour la décoration ou la sculpture.

4 Il se tient « à distance respectueuse des voutes d'entrée » car il ne sait pas s'il y a des occupants à l'intérieur et quelles seraient leurs réactions s'ils sortaient.

Séance 2

Faire lire le texte par des élèves cette fois.

Faire résumer l'histoire et demander sur quel genre de texte on travaille.

Traiter ensuite les questions 5, 6, 7, 8 et 9.

Demander aux élèves de dessiner : certains d'entre eux peuvent s'occuper de la partie extérieure des maisons (l. 20 à 33), d'autres de l'intérieur des maisons (l. 36 à 43). Comparer ensuite les dessins et lister les éléments qui s'appuient sur le texte, ceux qui sont inventés et les erreurs éventuelles.

Corrigés

5 Il doit se pencher car il est plus grand que l'entrée.

6 Avoir tous les sens en éveil, c'est faire attention à tout, être très attentif. Il écoute, il regarde, il sent, il est prêt à toucher.

7 Une auge est bassin dans lequel on donne à manger et à boire aux cochons.

- 8 Une rampe circulaire est une surface plane, en pente, qui décrit un cercle.
9 Jenner n'explore pas les étages car il est certain de ne rencontrer personne et cela l'angoisse.

Séance 3

1 Je lis à haute voix

Ce travail complète et structure celui commencé au texte précédent. Il permet de réinvestir les connaissances apportées. Demander aux élèves de rappeler les façons de lire un texte qui expriment la peur. Les lister.

2 Échangeons autour du texte

Demander de rappeler les caractéristiques d'un texte de science-fiction : l'histoire se déroule sur la Terre dans un avenir lointain ou dans un monde extraterrestre, on y trouve des objets imaginaires, l'environnement est souvent hostile. Demander ensuite de trouver dans le texte les éléments d'un texte de science-fiction.

– Dans l'introduction, on apprend que Bill Jenner arrive sur Mars (on est donc dans le futur, car on ne sait pas y accéder actuellement).

– Il découvre une ville (sur une planète inhabitée dans la réalité).
– Il n'y a aucun habitant dans cette ville (ce qui donne un caractère inquiétant au texte).

Laisser ensuite échanger les élèves.

3 J'ajoute des phrases à l'histoire

Donner quelques aides sur la description du personnage : l'allure générale, quelques parties du corps, les habits, la parure, les accessoires s'il en a.

Différenciation

Donner aux élèves des éléments de vocabulaire : le visage (allongé, carré, joufflu...), les cheveux (raides, frisés, crépus, longs...), la couleur des cheveux, les yeux (ronds, petits, en amande...), la taille (grand, petit, géant, minuscule...), la silhouette (gros, maigre, mince, élancé, énorme...), l'allure (jeune, vieux, âgé, bizarre...).

Prolongement. Il pourra être intéressant de lire le récit en entier aux élèves. C'est une nouvelle courte dont la fin est étonnante : Bill Jenner n'est pas un humain mais une espèce d'animal avec une grande queue, un museau et des dents pointues.

Pour mieux lire : Comprendre un mot inconnu (1 séance)

→ Manuel, p. 28

Cette page va permettre aux élèves de comprendre un mot inconnu dans un texte de deux façons : à l'aide du contexte ou avec la formation du mot.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Commencer la séance par un échange avec les élèves. Sur quel genre de textes travaille-t-on ? Quels mots difficiles à

comprendre a-t-on rencontrés ? → photoclare, microcars, Suburba. Comment fait-on pour trouver ce que ces mots veulent dire ?

Traiter les questions oralement et collectivement.

Corrigés

1 holodisque : support numérique sur lequel les leçons d'Élodie et les autres documents sont enregistrés.

Définition : par le contexte, on comprend qu'il s'agit d'un outil de travail d'Élodie, il est dans son **cartable**, c'est pour son **travail**, avec ses **cahiers**. C'est aussi par la construction du mot que l'on comprend son sens.

2 Microcar : petite voiture.

À titre d'exemples : *Ma grand-mère a pris son microcar pour aller chercher son pain.*

Samia a garé son microcar dans l'allée.

Faire récapituler ce qui a été observé. Noter au tableau les mots importants du Je retiens : mots inconnus, contexte, formé.

S'attarder sur la dernière ligne. Demander aux élèves de trouver des exemples dans les textes lus.

Exemple : *L'AERES avait regroupé de plus en plus de sympathisants.*

Même si on ne connaît pas le mot « sympathisant », on parvient à comprendre la phrase.

2 Application : « Je m'entraîne »

Rappeler aux élèves qu'ils peuvent lire et relire l'encadré du Je retiens, les exercices du Je m'entraîne ayant comme objectif d'utiliser ce qui y est écrit.

Corrigés

1 * A. b. – B. c.

2 ** ultraloupe : microscope.

3 *** aérobus, un bus qui se déplace dans les airs.

4 *** 1. C. – 2. A. – 3. B.

3 Mélimélo

Le but est d'associer deux étiquettes afin de former des mots nouveaux et de s'initier modestement à la formation de termes scientifiques ou techniques.

En lien avec l'unité, ce travail ludique permet aux élèves de créer des mots existants ou non. Ils pourront éventuellement écrire leurs définitions et les dessiner, notamment ceux inventés.

Mots existants	Mots inventés
– aéronaute, internaute – thermonucléaire, supersonique – spéléologie, aéroglesseur	– aéronucléaire, spéléoglesseur

Faire le point : Les récits de science-fiction (1 séance)

→ Manuel, p. 29

Le récit de science-fiction s'inscrit dans un environnement inconnu et pour cela ressenti comme étrange. Les personnages y font des rencontres curieuses, effrayantes ou non. Le narrateur, souvent un Terrien en mission sur une planète inexplorée jusqu'alors, rend compte de ce qu'il découvre ou observe. Le lecteur doit ainsi construire de manière mentale une image du paysage et des êtres qui le peuplent.

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

Demander aux élèves quelles sortes de textes ils viennent de lire dans cette unité. Ils répondront probablement en s'appuyant sur son intitulé : des récits de science-fiction.

Répondre aux questions du Je réfléchis en listant les réponses sur une affiche organisée en deux colonnes, une pour chaque texte. En lisant ensuite le Je retiens, valider chacun des critères en faisant un retour sur les réponses notées sur l'affiche.

Corrigés

1 L'histoire se déroule dans une ville souterraine nommée Suburba en 2096.

Mots inventés : photoclare, microcar.

2 L'histoire se déroule sur la planète Mars.

Bill Jenner gravit une montagne qui surplombe un village niché dans une vallée. Rien n'est décrit de manière inquiétante dans ce premier temps.

2 Application : « Je m'entraîne »

1 * Reconnaissance d'un court extrait qui présente les caractéristiques d'un récit de science-fiction. Cet exercice permet de faire la distinction avec le récit fantastique ou un récit qui utiliserait le vocabulaire des voyages spatiaux sans pour autant relever de la catégorie SF. On amènera les élèves qui ont travaillé en autonomie à justifier leur réponse.

2 ** Il s'agit de repérer les éléments qui informent le lecteur que le narrateur n'est pas dans un univers ordinaire. En effet, celui-ci peut accomplir des choses habituellement pratiquées sur la Terre et donner soudainement, au cours du récit, des informations ou des descriptions inconnues, insolites.

Différenciation

– L'exercice 1 peut être l'objet d'un relevé de ce qui semble insolite, puis par comparaison progressive on dégage ce qui relève du récit de science-fiction.

– Le texte de l'exercice 2 peut éventuellement être lu par l'enseignant(e). On demande aux élèves ce qui les a surpris, quels éléments inhabituels ont retenu leur attention. Puis ils réalisent le travail demandé.

Corrigés

1 Les résumés a, c et d ne présentent pas un récit de science-fiction. – a : conte (chaumière en pâte de fruits) – c : policier (inspecteur, l'enquête). – d : aventure (forêt exotique).

Le résumé b est un récit de science-fiction : fusée, carspeed, miniphone.

2 Le 14 décembre il faisait chaud – mon thermomètre indiquait 38 °C – lancer une fusée *Poséidon* – lancer quelques rayons Éta – depuis 2961.

D'autres récits de science-fiction à découvrir

→ Manuel, p. 29

1 * Éric Simard, *L'enfaon*, illustré par Stéphanie Hans, Éditions Mini-Syros

Un nouvel élève vient d'arriver dans la classe de Leïla. Il est différent des autres garçons : il a de très grands yeux, un air rêveur et doux. On l'appelle l'enfaon. Leïla en tombe amoureuse. Mais l'enfaon n'est effectivement pas un élève comme les autres, il vient du Centre des Humains Génétiquement Modifiés.

2 ** Kim Aldany, *Kerri et Mégane, volume 1 : Les mange-forêts*, Éditions Nathan

Kerri ne croit pas que ses parents partis en expédition sur Amazonia sont morts, comme on veut lui faire croire. Avec Mégane, son amie, il part sur la planète. Pock, le Maroufle extraterrestre d'Amazonia, sera un allié précieux dans cette vaste forêt où vivent d'énormes chenilles : les mange-forêts.

3 *** Alain Grousset, *Les Dévisse-boulons*, Éditions Gallimard

Une classe, des élèves, un espace où deux bandes d'enfants s'affrontent, ça ne vous rappelle rien ?

La Guerre des boutons, évidemment, mais dans cet ouvrage l'auteur a remplacé les enfants par des robots. Beaucoup de références au livre de Louis Pergaud et au film d'Yves Robert. Alain Grousset a su garder l'esprit et l'humour dans ce récit adapté à nos jeunes lecteurs.

Vocabulaire : Des mots pour décrire un paysage de science-fiction (2 séances)

→ Manuel, p. 30-31

L'objectif est de donner un certain nombre de mots pour évoquer l'univers d'une autre planète. Les catégories présentées concernent uniquement le paysage et excluent les êtres qui le peuplent.

1 Recherche : « Je réfléchis »

Commencer la séance en attirant l'attention sur l'intitulé de cette partie Vocabulaire.

L'exercice 1 peut être projeté pour que la recherche soit collective. Il s'agira de souligner les mots ou les groupes de mots qui désignent l'ascenseur et ses parties.

Il est possible que les adjectifs soient soulignés dans un même temps. Il suffira alors de les distinguer en insistant sur leur rôle et les précisions qu'ils apportent et en quoi c'est important.

L'exercice 2 peut être fait à l'aide du dictionnaire si nécessaire. On invitera les élèves à utiliser ces mots oralement dans une phrase de leur invention.

Pour l'exercice 3, il est nécessaire d'attirer l'attention sur la consigne et le critère de forme.

L'exercice 4 invite à être imaginatif en retenant exclusivement le critère de matière ou matériau.

L'exercice 5 concentre les approches progressives des exercices précédents.

Différenciation

Les exercices 2, 3 et 4 demandent que l'élève soit à l'aise avec la signification des mots ou les critères (concepts) répertoriés. Cela peut nécessiter une phase d'explication du vocabulaire proposé.

Pour l'exercice 5, il est possible d'accompagner les élèves qui en ont besoin dans le repérage des indices (mots, évocations). L'enseignant(e) gagnera à s'équiper d'un outil numérique afin d'illustrer rapidement les mots qui ne sont pas connus : dôme, coupole, sas, cristal...

Corrigés

- ① l'ascenseur ultrarapide, un cylindre d'acier, une étroite trappe, la paroi réfléchissante, une rampe phosphorescente, les murs lisses et froids, le sol transparent.
- ② monumental – démesuré – gigantesque – colossal – immense.
- ③ hexagonal – cubique – sphérique – conique – pointu – cylindrique – pyramidal.
- ④ argile – verre – latex – bois – cristal – acier.
- ⑤ a. c. d. e.

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.

Il est nécessaire de s'assurer que les mots des rubriques sont compris. Le sens de certains d'entre eux 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. Ces listes de mots constitueront une aide à l'écriture des textes.

3 Application : « Je m'entraîne »

⑥ * Classer des mots appartenant au vocabulaire de description d'un univers de science-fiction dans des catégories données. Une fiche d'autocorrection peut être proposée.

Il est souhaitable d'utiliser le dictionnaire pour comprendre un mot inconnu et pouvoir le ranger dans la bonne rubrique.

⑦ ** Conduire au préalable une observation dialoguée de l'illustration proposée. Le travail se fait ensuite individuellement. Lors de la correction, accepter d'autres réponses si elles sont cohérentes et ne pas hésiter à en débattre en classe.

⑧ ** Associer des mots à leur définition. Encourager les élèves à prendre un dictionnaire pour vérifier. Donner des conseils méthodologiques : commencer par les mots que l'on connaît, puis procéder par élimination progressive.

⑨ *** Enrichir la description en utilisant des mots fournis, évocateurs de l'univers de science-fiction. Préciser aux élèves qu'ils trouveront le mot de remplacement soit parce qu'ils connaissent bien le mot à remplacer soit en s'aidant du contexte.

Différenciation

- Les exercices 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

⑥ **Les bâtiments** : ascenseur, passerelle, kiosque, volet, cloison. **La matière** : végétal, céramique. **L'aspect** : limpide, cristallin, solide, puissant. **L'atmosphère** : abominable.

⑦ cône – tour – immense – vertical – élevé – aérien – sombre – béton – acier.

⑧ 1. E. – 2. A. – 3. D. – 4. B. – 5. C.

⑨ cabine/station – boules/sphères – tubes/cylindres – fenêtres/hublots – lampes/projecteurs – escaliers/ascenseurs – espace de petite taille/sas – insigne/badge.

Écrire un récit de science-fiction (3 séances)

→ Manuel, p. 32-33

Les activités précédentes, de lecture et de vocabulaire, ont permis d'approcher le genre science-fiction. En particulier, les élèves ont pu comprendre le rôle des passages descriptifs dans les textes lus : ils permettent de se faire une représentation de l'environnement extraterrestre. Pour cela, il convient d'attirer l'attention du lecteur sur les caractéristiques jugées importantes. Les mots donnés en vocabulaire équipent les élèves dans un registre technologique parfois sophistiqué. Ils sont amenés à produire à leur tour une description d'un paysage de science-fiction plus ou moins développée en suivant les critères de réalisation signalés.

Séance 1

1 Les critères d'écriture

Collectivement, répondre aux questions.

1. Quel univers peut-on imaginer pour qu'il paraisse vraiment inconnu ?

2. Comment procède-t-on pour décrire un paysage (en géographie, par exemple) ?

3. Quels différents éléments peuvent être présents dans un paysage ? S'appuyer si nécessaire sur des photographies sélectionnées pour leur complémentarité et leur variété.

4. Comment transformer un objet usuel en un objet d'une autre planète ? → Regrouper deux objets en un, changer la matière, ajouter des éléments, changer son utilisation, inventer une nouvelle source d'énergie pour le faire fonctionner...

Faire lire les critères d'écriture dans la grille de la page 32 en expliquant qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

2 Le premier jet

① * Je complète une description

Situation 1

Cette situation est proche des activités faites en vocabulaire. Les éléments à décrire sont donnés. On pourra stimuler la production sur l'expansion du groupe nominal en demandant d'associer deux mots de rubriques différentes (forme et matière par exemple).

Situation 2

Il s'agit là d'un texte à trous, plusieurs choix de mots sont possibles. Il faudra insister alors sur la cohérence. On peut commencer par une lecture collective et une recherche de la rubrique dans laquelle il faudra piocher le mot manquant.

Situation 3

La première phase est identique à l'exercice précédent mais il faut ensuite compléter par une production personnelle. On fera remarquer l'amorce pour la suite à écrire : À l'intérieur... Il est

possible de libérer l'imagination à l'oral avant de demander de passer à la production écrite individuelle.

Différenciation

On peut accompagner les élèves qui en ont besoin dans ces trois situations en inventoriant plusieurs possibilités de choix pour observer l'effet produit sur les choses décrites. Une approche par le dessin peut aussi enrichir ou débloquer l'imaginaire.

2 ** Je modifie une description

Situations 1 et 2

La première description est un peu plus courte. Outre le critère de longueur du texte à modifier, on propose ici deux endroits différents en pensant qu'un élève peut être plus sensible à l'un qu'à l'autre. Son imaginaire peut être sollicité de manière plus sensible selon son expérience.

Différenciation

On peut accompagner les élèves qui en ont besoin en repérant dans le texte quels éléments peuvent être modifiés, en soulignant les groupes de mots ou les mots concernés. On cherchera dans un deuxième temps comment les modifier : remplacer par un autre mot de la même rubrique, apporter une description sur la forme, l'aspect...

3 *** Je décris un univers de science-fiction

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 2 : concevoir et écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes.

Il faut insister sur la nécessité d'organiser les éléments de la description comme lorsqu'on lit un paysage en géographie. Il faut également se placer comme narrateur dans cet écrit.

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

Séance 2

Retour sur le premier jet

Prendre un ou deux exemples de productions pour chaque situation d'écriture et les lire à la lumière de la grille. Puis laisser chaque élève vérifier son texte.

Faire dire ou écrire à chacun ce qu'il doit faire pour être conforme à la grille.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale page 35 du guide.

Oral : Parler pour décrire un lieu ou un objet de science-fiction (2 séances)

→ Manuel, p. 34

Situation 1

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none">– Produire un discours descriptif.– Décrire un paysage extraterrestre.	<ul style="list-style-type: none">– Comprendre un oral.– Percevoir les différents lieux de la description.– Mémoriser et organiser l'ensemble décrit.– Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

La production consiste à se mettre à la place de Jenner pour faire un compte rendu oral de ce qu'il voit sur la planète Mars à une personne en communication avec lui sur la Terre.

Cette situation d'oral permet de rendre actif le vocabulaire des descriptions du texte. L'élève trouve les éléments de sa production orale dans le texte, ce qui lui offre un bon étayage pour réutiliser des mots, des expressions, voire des passages entiers.

La compréhension se trouve également renforcée grâce au travail de structuration qui devra être fait tout au long de la production. Le travail qui a été réalisé autour du texte *Un village sur Mars* a permis de se représenter mentalement le paysage. Préalablement, on pourra demander aux élèves de dessiner le village et les maisons.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échantonnent sur la nature de la tâche et sur les moyens de la mener à bien en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- relire le texte ;
- se mettre à la place de Jenner et organiser la description en donnant des informations qui permettraient à celui qui écoute de dessiner ce qu'on lui décrit ;
- décrire progressivement l'entrée de Jenner dans le village, les rues, les façades des maisons jusqu'à la visite de l'une d'elles et la description méthodique des pièces qui la constituent ;
- parler à la classe comme si on était Jenner en disant "je" ;
- marquer son étonnement en décrivant ce qu'il découvre au fur et à mesure qu'il avance dans le village.

2. Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du texte *Un village sur Mars* par les élèves pour retrouver le plus d'éléments possible pour nourrir le récit oral.

Différenciation

Une photocopie du texte est donnée aux élèves pour qu'ils puissent surligner les éléments qu'ils veulent retenir.

À partir de ce repérage, ils peuvent élaborer une trame écrite à base de mots et d'expressions. Elle constituera un guide pour la prise de parole les aidant en particulier pour la succession des lieux décrits et le choix des mots.

3. Activité orale

Pour faciliter la tâche, l'élève peut faire semblant d'être en communication avec quelqu'un à l'aide d'un micro, d'une oreillette, d'un téléphone...

Ceux qui écoutent sont invités à repérer les différents lieux de l'histoire et les éléments de description conformes ou non à ce qu'ils ont compris.

Ils sont aussi amenés à se prononcer sur la communication : Ressent-on l'étonnement de Jenner au fur et à mesure de sa découverte ?

Différenciation

On peut travailler à plusieurs pour alléger la tâche et centrer sur la précision. Un élève raconte l'entrée dans le village, un deuxième la déambulation dans les rues, un troisième termine en décrivant l'intérieur d'une maison pièce par pièce.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours descriptif et explicatif. – Présenter un objet innovant d'un temps futuriste. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette situation d'oral s'appuie sur une illustration qui fait l'objet d'une description. Le vocabulaire de l'unité sera mobilisé outre l'imagination dont l'élève devra faire preuve pour déterminer l'usage de l'objet qu'il présente.

Pour illustrer ce qu'est un salon des Innovations, on peut regarder une vidéo du concours Lépine par exemple ou bien une séquence choisie d'un téléachat que l'on commentera ensuite.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- choisir un objet parmi les trois possibles. L'observer minutieusement et lister les éléments de la description : forme, taille, matière, fonctionnement, utilisation. Le décrire collectivement et oralement. Les élèves auront ainsi un exemple du travail à accomplir.

- lui trouver un nom qui montre que c'est un objet du futur. Pour cela, on pourra reprendre la partie Pour mieux lire de la page 28. Pour la description, on s'appuiera sur la partie Vocabulaire.

- se mettre à la place du présentateur sur le stand et imaginer la manière dont il va vanter les qualités de l'objet pour faire rêver les visiteurs du Salon.

- si l'on a déjà travaillé l'unité 7 « Le théâtre et la vie », revenir sur le métier de camelot et l'art de bonimenter.

Certains enfants particulièrement à l'aise pourront imaginer et dessiner eux-mêmes un objet avant de le décrire.

2. Préparation de l'oral

Encourager le retour aux listes présentées dans les pages Vocabulaire de l'unité.

Différenciation

On dressera une trame des critères successifs de la description et une liste de mots possibles en regard de chaque critère. On peut travailler en binôme.

3. Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communication à jouer seront brièvement rappelés. Présenter la dernière invention de l'année (2095) et donner envie aux auditeurs de l'acheter ou de l'utiliser.

Les élèves qui écoutent sont invités à donner leur avis sur la présentation réalisée et sur le pouvoir de persuasion du présentateur.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

Cette situation peut ensuite devenir une sorte de rendez-vous hebdomadaire où l'on présente un objet selon un thème : un objet rare, un objet précieux, un objet fragile, un objet amusant...

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.

Les mots à prononcer demandent une articulation rendue difficile par le nombre de leurs syllabes ou par leur orthographe. Un entraînement est donc nécessaire. Il faudra rappeler les règles de prononciation du « g » et du « s' » selon leur environnement. L'aspect ludique de l'entraînement doit être affirmé pour que les erreurs soient vécues de façon amusante et soient l'occasion de relancer la motivation d'arriver au challenge proposé.

Des textes documentaires géographiques

→ Manuel, p. 35-46

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux pédagogiques

Compétence du socle commun : lire et comprendre des textes documentaires illustrés.

Compétences visées

Lecture

- Comprendre des textes, des documents et des images et les interpréter.
- Lire des textes documentaires géographiques, des documents composites associant textes, images, schémas, tableaux, graphiques...

Vocabulaire

- Mobiliser et développer un lexique pour décrire un paysage.

Écriture

- Écrire et composer un texte documentaire géographique.
- Récrire et faire évoluer son texte.

Oral

- Décrire un paysage.
- S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles.
- Pratiquer une interview fictive.

Interdisciplinarité

Pratique de la lecture et de l'écriture en lien avec une discipline (géographie).

Méthodologie

Mettre en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports : texte, image, schéma, tableau, graphique...

Très attrayant, avec ses illustrations en couleur et sa mise en page particulière, le texte documentaire attire 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 d'aider les élèves à procéder à une lecture approfondie de ce type de texte.

En effet, dans le texte documentaire géographique, on trouve les difficultés particulières qui demandent des capacités et des connaissances multiples qu'il convient d'approfondir.

On ne lit pas un documentaire comme un roman (de gauche à droite et de haut en bas), on peut piocher des informations à n'importe quel endroit de la page. De plus, on peut y trouver une multitude de types de documents : textes, illustrations légendées ou non sur lesquelles se rajoutent loupes, renvois, schémas, lexiques... Certains paragraphes sont narratifs, d'autres descriptifs. Mais en réalité, la lecture de tels docu-

ments a pour but de trouver des informations. Les questions posées veulent guider les élèves dans leurs recherches et leurs découvertes.

Le choix des textes

Les deux documents présentent les principales caractéristiques d'un texte documentaire géographique.

– Le premier définit et décrit la notion de « régions polaires ». Il pose la question dans une introduction générale, puis associe différents textes ou listes de mots à plusieurs illustrations. Cette double page permet aux élèves d'identifier et de comprendre les différents éléments de ce type de document.

– Le second texte documentaire reproduit une double page d'un documentaire géographique consacré aux villes géantes. Il comprend des éléments variés : textes avec des données chiffrées, illustrations, tableaux, renvois et légendes...

Mise en œuvre

Page d'ouverture : Des textes documentaires géographiques (1 séance)

→ Manuel, p. 35

Décrire

Projeter l'image seule si possible et demander aux élèves de dire ce qu'ils voient. Laisser les réactions s'exprimer. L'illustration est une photographie de la Terre vue de l'espace. *L'ont-ils déjà vue ? À quoi cela peut faire penser ? N'y a-t-il pas dans la classe ou dans l'école un objet qui y fait penser ?* → Le globe terrestre. L'enseignant(e) invite à lire la question 1 et à formuler un titre en s'appuyant sur les observations qui viennent d'être faites. Réponses possibles : la Terre vue du ciel, la Terre vue d'un satellite...

À l'aide de la deuxième question, amener ensuite les élèves à distinguer les différents éléments qu'on demandera de désigner avec des termes géographiques : continents, mers et océans (on voit aussi des nuages)... On essaiera de donner une définition pour chacun d'entre eux. On pourra continuer la description avec les termes île, pôle, équateur... On pourra mettre ces mêmes termes en parallèle à l'aide d'un globe terrestre. Une observation plus fine guidée par l'enseignant(e) peut permettre d'affiner encore : on peut voir l'Amérique du Sud, l'Amérique centrale et l'Amérique du Nord...

Réagir – Interpréter

La question 3 est l'occasion de faire le lien avec les enseignements de géographie : sur quoi les élèves ont-ils travaillé l'an dernier ? Sur quoi travaillent-ils en ce moment ?

La collecte de leurs réponses permet d'élargir les représentations qu'ils se font de cette discipline.

Synthèse

À l'aide de livres que l'enseignant(e) met à disposition, on travaillera la notion de « documentaire ». les élèves en ont-ils déjà lus ? Lesquels ? Y en a-t-il dont ils se souviennent ? Lesquels traitent de géographie ? de sciences ? d'histoire ? d'architecture ? Pour ceux qui ont utilisé *Le nouveau Millefeuille CM1*, on se remémorera le travail fait au sujet du texte documentaire historique.

On essaiera de définir la catégorie « documentaire », qui recouvre les livres faits pour apprendre autour d'un thème précis comme les ouvrages scientifiques ou les guides pratiques.

Lire des documentaires géographiques : Les deux bouts du monde

→ Manuel, p. 36-37

Séance 1

1 Avant la lecture

La question en haut à gauche a pour but de préparer les élèves à la lecture en faisant s'exprimer les préconceptions ou connaissances qu'ils ont sur ce qu'est un « pôle » du point de vue de la géographie.

Les amener à énoncer différentes occurrences du mot « pôle » qu'ils connaissent. Ont-ils entendu parler « d'expédition au pôle » ?

On pourra préciser que le terme désigne dans ce document aussi bien chacun des deux points de la surface terrestre situés sur l'axe de rotation de la Terre que les régions géographiquement situées entre le cercle polaire et le pôle proprement dit.

2 Lecture du texte documentaire

Constater avec les élèves que le document fait deux pages puis les inviter à le parcourir et à lire les textes silencieusement. Ensuite, l'enseignant(e) pourra lire ou faire lire de façon fluide le texte introductif.

3 Questions de compréhension

Les questions peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose.

Différenciation

On peut faire traiter directement les questions 5, 6, 7 et 8 par écrit par les élèves les plus autonomes. Dans le même temps, l'enseignant(e) peut, avec les autres élèves, accompagner l'élaboration des réponses en leur posant des questions du type :

- À quel endroit du document peux-tu trouver la réponse ?
 - La réponse se trouve-t-elle dans une illustration ou en un endroit du texte ?
 - Dans quelle partie peux-tu trouver la réponse ?
- L'enseignant(e) peut délimiter une zone de recherche pour les élèves.

Réponses aux questions

1 Un texte introductif. Plusieurs paragraphes auxquels sont rattachées illustrations ou cartes : Différents pôles – Les frontières de l'Antarctique – Les frontières de l'Arctique – Soleil de minuit et nuit polaire – le poids de la glace – les aurores polaires. Des cartes, des illustrations : la taïga, la toundra, la glace de mer, une aurore boréale, le soleil de minuit, un manchot (avec une citation du commandant Charcot). Une représentation « en coupe » du continent Antarctique, un schéma représentant la rotation et la révolution de la Terre autour du Soleil.

2 Elles se situent aux extrémités de la Terre – il y fait froid – les rayons du Soleil y sont rasants – le paysage y est blanc – la couche de glace y est épaisse.

3 Non, ils vivent au pôle Sud.

4 Par des particules électriques émises par le Soleil.

5 La toundra se trouve dans l'Arctique à la limite du cercle polaire. La réponse se trouve sur la carte située en haut et au centre de la double page, la toundra est symbolisée par la couleur jaune.

6 On dit « océan » parce qu'il s'agit d'une étendue d'eau salée glacée ; « continent Antarctique » parce que c'est une terre recouverte de neige et de glace.

7 Elle peut atteindre 4 800 m par endroit.

8 Taïga : herbe et arbre ; toundra : mousse, lichen, herbe.

9 Charcot – Paul-Émile Victor – Jean-Louis Étienne...

NB : Le nom « Arctique » vient du grec ancien *árktos* qui signifie « ours », en référence aux noms des constellations de la Grande Ours et de la Petite Ours situées près du pôle Nord céleste.

3 Synthèse

À la fin de chaque réponse, demander aux élèves :
– Où avez-vous trouvé la réponse ? Qu'est-ce qui vous a aidés ?
Ils auront parcouru ainsi l'ensemble du document et auront mis en relation les illustrations et le texte.
Montrer que, dans un documentaire, on cherche et on trouve les informations dans les différents documents, les textes, les illustrations, les cartes... Les illustrations, notamment, n'ont pas un but décoratif même si elles sont attractives : elles apportent des connaissances.

Séance 2

1 Je lis à voix haute

L'enseignant(e) procède à la relecture du texte principal. Puis laisser des élèves lire le texte qu'ils auront choisi puis préparé, selon la rubrique Je lis à haute voix. S'assurer que les mots difficiles à lire sont compris.

2 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 se projettent rapidement dans cette proposition puis prennent conscience progressivement des contraintes que représente le grand froid. S'ils l'ont étudié dans le manuel *Le nouveau Millefeuille CM1*, on pourra établir des liens avec le récit d'aventures de J. London, *Construire un feu*.

3 J'ajoute une phrase au documentaire

Phrase possible : Dans l'Antarctique, on peut observer des baleines, des manchots, des léopards des mers...

Lire des textes documentaires géographiques : Des villes géantes

→ Manuel, p. 38-39

Séance 1

Cette séance permet aux élèves de réinvestir les notions acquises lors des séances précédentes. La mise en page est différente dans ce document et le thème abordé est – comme le précédent – en lien avec le Programme de géographie de cycle 3 où la notion « Habiter » est centrale.

1 Avant la lecture

La question en haut de la page 38 invite les élèves à exprimer leurs connaissances et leurs préconceptions de ce qu'est une grande ville. On appréciera la maîtrise qu'ils ont de la représentation des grands nombres (milliards, millions...) en comparant leurs réponses et celles contenues dans le texte.

2 Lecture du documentaire

Laisser les élèves parcourir individuellement le document.
Faire répondre à la question 1. Puis amener à retrouver les éléments communs avec le document sur les pôles (illustrations, textes, légendes, titres/sous titres, données chiffrées...). Enfin, noter un élément spécifique : un tableau.
On fera lire ensuite les différents petits textes avant de répondre aux questions.

Celles-ci peuvent être traitées oralement et/ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose.

Différenciation

On peut accompagner les élèves moins à l'aise en revenant sur les caractéristiques d'un texte documentaire géographique déterminées lors des séances précédentes. Les lister et les écrire. Demander :

– À quoi peuvent-elles nous servir ?
– Comment les utiliser pour répondre aux questions sur ce documentaire ?

Faire chercher dans un dictionnaire les réponses aux questions 5 et 6.

Pour les autres questions, en s'appuyant sur le titre ou sur des graphies mises en gras, demander dans quel paragraphe ou bien dans quel endroit on peut repérer où se trouve la réponse.

3 Mise en commun, synthèse

Se rappeler avec les élèves que, dans un documentaire, on cherche et on trouve les informations dans différents éléments qu'il faut mettre en relation : textes, illustrations, cartes, tableaux, schémas, graphies...

Réponses aux questions

1 Un texte introductif, des illustrations dont certaines font l'objet de renvois numérotés dans un encadré, deux autres textes, un tableau avec des données.

2 Tokyo : 38 000 000 d'habitants.

3 le Japon.

4 Les roades sont des routes qui contournent le centre-ville.

5 Paris, Londres.

6 Bidonville : agglomération de baraques où une population pauvre d'une grande ville vit misérablement.

7 Les pousseurs sont chargés de « tasser » les voyageurs dans des wagons.

8 Par la périphérie, en réduisant la taille des habitations.

9 Parce qu'ils sont si hauts qu'on peut dire qu'ils « grattent » le ciel.

10 Le centre-ville est généralement constitué des quartiers les plus anciens.

Séance 2

1 Je lis à haute voix

Après avoir lu la consigne, laisser des élèves lire le texte qu'ils auront préparé, selon la rubrique Je lis à haute voix. S'assurer que les mots difficiles indiqués sont compris.

2 Échangeons autour du texte

Cette activité peut être préparée en petits groupes à l'aide d'un tableau divisé en deux parties (avantages, inconvénients). L'enseignant(e) opérera une synthèse après avoir recueilli l'exposé des rapporteurs.

3 J'ajoute une phrase au documentaire

Phrase possible : Un centre d'affaires est composé de sièges sociaux, d'entreprises et de banques.

Pour mieux lire : Mettre en relation des informations (1 séance)

→ Manuel, p. 40

Ce Pour mieux lire propose de stabiliser des connaissances et des capacités travaillées au cours des séances précédentes. Il s'agit d'observer et d'analyser un document composite (composition, organisation, identification des documents) et de mettre en relation les éléments repérés pour y chercher et y trouver des informations.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Après avoir observé collectivement le document, en identifier les différentes parties après s'être assuré de la compréhension des notions de population, croissance, rayon, courbe... On traite les questions dans l'ordre, on confronte et on justifie les réponses, puis on les valide.

On lira ensemble le Je retiens.

Corrigés

- De la population mondiale, de sa répartition et de sa croissance.
- Les 10 pays les plus peuplés (États-Unis, Chine, Brésil...).
- Les rectangles indiquent le nombre d'habitants – Les couleurs : rouge pour les pays plus peuplés, blanc pour les moins.

2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice peut se faire à l'écrit. La correction gagne à être effectuée collectivement. On invite les élèves à justifier leurs réponses.

Différenciation

Réaliser l'exercice avec les élèves moins à l'aise pendant que les autres les font en autonomie.

Corrigés

- 1 a. Le nombre d'habitants.
- b. Parce qu'il s'agit du pays le plus peuplé du monde.
- c. 2 milliards d'habitants. Elle a augmenté de deux milliards.
- d. Aux États-Unis, la population a plus d'espace (symbolisée en jaune).

3 Mélimélo

L'objectif est de mettre en relation des acronymes et leurs extensions.

Corrigé

Union Européenne – Organisation des Nations unies – États-Unis

Faire le point : Les textes documentaires géographiques (1 séance)

→ Manuel, p. 41

Il s'agit ici de faire le point sur le documentaire géographique. Ce travail permet de fournir aux élèves les premières bases pour réaliser la partie Écrire des pages 44-45.

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

Se rappeler les deux documents et demander aux élèves ce qu'est un documentaire géographique et comment on le reconnaît. Sans relancer, répondre aux questions du Je réfléchis. Lire le Je retiens.

2 Application : « Je m'entraîne »

Les exercices 1 et 2 ne présentent pas de difficultés particulières : il s'agit d'exercices de catégorisation. On pourra compléter l'exercice 1 en référant les autres documentaires à leur catégorie : scientifique ou historique. Pour l'exercice 2, on établira d'abord ensemble les intitulés des colonnes.

Les exercices 3 et 4 visent à associer des nombres à leurs intitulés.

Corrigés

- 1 Documentaire géographique : les mers et les océans – la population mondiale en 2016 – les paysages marocains.
- 2 Les territoires : l'Afrique équatoriale, l'Auvergne, L'Asie du Sud-Est.
Les phénomènes naturels : les glaciers, Le Toit du Monde, les ressources pétrolières dans le monde.
Les phénomènes humains : la francophonie, la pauvreté dans le monde, les grandes métropoles.
- 3 Superficie : 30 300 000 km² – Densité : 39 h/km² – Population : 1 200 000 000.
- 4 Amérique du Nord.
Superficie : 21 600 000 km² – Densité : 21 h/km² – Population : 455 231 000.

D'autres documentaires géographiques à découvrir

→ Manuel, p. 41

1 ** *La Terre quelle merveille !*, Éditions Nathan

Ce livre invite à découvrir neuf sites naturels de notre planète : les fjords de Norvège, le volcan hawaïen Mauna Loa, la grande barrière de corail, la forêt amazonienne... Chaque endroit est situé à l'aide d'une carte, les explications sont claires et un glossaire permet de comprendre le vocabulaire.

La mise en page est très soignée, avec des photos, des illustrations classiques mais également des dépliants de quatre pages avec vue panoramique.

2 *** *Fabrice Hervieu-Wane, L'Afrique*, Éditions Gallimard

La géographie est présentée ici de manière systémique. L'auteur aborde des sujets géographiques (climats, population...) mais traite également des mœurs, des coutumes ou de l'histoire qui caractérisent chaque pays.

Les élèves découvrent non seulement la géographie du pays mais approchent également les enjeux économiques et politiques de ce continent. Des photos et des cartes illustrent l'ouvrage et apportent des compléments d'information.

3 *** Bernard Kayser et Renée Kayser,
La France expliquée aux enfants,
Éditions Gallimard Jeunesse.

Voici la présentation qu'en fait l'éditeur : « Un géographe renommé, Bernard Kayser, et une grande conteuse de la nature, Renée Kayser, auteurs de *Copain des bois*, se retrouvent pour un parcours à travers la France.

La géographie qu'ils présentent se lit comme un récit. Leurs mots simples tracent un panorama savoureux et exact, que Vincent Desplanche et Stéphane Girel illustrent avec talent.

Toute la géographie du pays est dessinée là, haute en couleur : ses reliefs, la diversité des climats, ses grands fleuves... Au fil des pages se découvrent les villes et la campagne, les paysages façonnés par les hommes : la forêt, la montagne, les marais et les bords de mer.

Cette riche promenade mène toujours aux hommes et aux femmes, à ceux d'hier et d'aujourd'hui. La France a une longue histoire : regarder ses paysages, c'est remonter le temps. »

Vocabulaire : Des mots pour décrire un paysage (1 ou 2 séances)

→ Manuel, p. 42-43

L'objectif est ici de donner aux élèves des mots qui leur serviront pour décrire un paysage dans les activités d'écriture à suivre. Pour l'essentiel, il s'agit de substantifs ou d'adjectifs. Ils sont classés dans cinq catégories de paysages que les élèves de CM2 ont pu rencontrer en géographie : le bord de mer, la campagne, le désert, la ville, la montagne.

1 Recherche : « Je réfléchis »

Ces trois exercices sont à effectuer individuellement par écrit puis à corriger collectivement.

Les deux premiers permettent de trouver des mots appartenant au lexique caractéristique de la description de paysages. Le troisième vise à classer ces mots.

Corrigés

① a : 2 – b : 1.

a : gorge, bordée, parois, escarpées, plateau, vue panoramique, altitude.

b : agricole, champs de lavande, routes et chemins, mas, hameaux isolés.

② a : désert chaud ; b : montagne ; c : mer ; d : ville.

③ désert chaud : érosion, roche, trop chaude ; montagne : chaîne, hauts sommets, crêtes déchiquetées, pentes abruptes ; mer : îles, récifs ; barrière de corail, côte, bancs de sables, marée, caye ; ville : métropole, capitale, quartiers, centre, périphérie, urbain.

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 composés pour l'occasion.

3 Application : « Je m'entraîne »

Après s'être assuré de la compréhension des consignes, on peut laisser les élèves travailler individuellement ou en groupes.

④ * Cet exercice est l'occasion d'une correction à l'aide d'un dictionnaire.

⑤ ** Exercice à trous.

⑥ *** Il convient de relever des paradoxes ou des incompatibilités.

⑦ *** Il s'agit d'écrire une légende sous forme d'une courte phrase.

Corrigés

④ écume : mousse qui se forme à la surface d'un liquide – orée : lisière, bordure d'un bois – combe : vallée étroite – gratte-ciel : immeuble très haut.

⑤ 1 : colline – 2 : quartier – 3 : pentes – 4 : plateaux – 5 : falaise.

⑥ a ; c ; f ; h.

⑦ a : en bas des sommets neigeux, on voit des forêts de pins – b : les gratte-ciels surplombent la ville – c : le village est au fond de la vallée.

Différenciation

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

Écrire un texte documentaire géographique (2 séances)

→ Manuel, p. 44-45

Séance 1

1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux questions :

– De quels thèmes peut traiter un documentaire géographique ?

– Comment et où est indiqué le sujet traité ?

– Quels éléments peut-on trouver dans le document ?

– Comment sont organisés les textes afin de faciliter la lecture ?

Puis relire les critères énoncés p. 44.

2 Le premier jet

Cf. démarche générale page 34 du guide.

① * J'organise un texte documentaire sur une ville

Situation 1

Lire ou faire lire le texte. Laisser les élèves s'exprimer afin qu'ils se rendent compte qu'il n'est pas cohérent. Situer New York sur un planisphère. Demander dans quel pays se trouve cette ville.

Situation 2

Faire lire la consigne. Il s'agit cette fois de rédiger un paragraphe ; des aides sont apportées avec le vocabulaire et les indications.

S'assurer de la compréhension du vocabulaire. Certains mots ou

abréviations risquent de mettre les élèves en difficulté : embouchure, superficie, km².

Expliquer le lien des termes entre guillemets.

Différenciation

Pour la situation 1, à l'aide d'un transparent ou d'une photocopie, faire surligner progressivement les différentes parties. Pour ceux qui ont des difficultés à écrire, l'utilisation d'un traitement de texte en exploitant la fonction copier/coller est recommandée.

Pour la situation 2, s'assurer que le vocabulaire est acquis. Proposer aux élèves de s'appuyer sur un texte déjà traité afin qu'il leur serve d'exemple.

2 ** Je complète un documentaire sur La Réunion

Ce travail sur La Réunion est transposable à d'autres régions ou départements. Il prépare les élèves à l'exercice 3.

Il est progressif et permet de retrouver les caractéristiques d'un documentaire géographique. Dans chaque partie, il faut chercher des informations diverses sur La Réunion puis les mettre sous une forme rédigée.

Prévoir d'apporter et de laisser à disposition de la documentation sur la Réunion et laisser la possibilité d'aller piocher des informations dans des dictionnaires ou sur Internet.

Différenciation

Montrer que cet exercice est « multitâches ». On peut trouver un titre, répondre à des questions, faire une recherche documentaire...

Lister à l'écrit, par paragraphe, le travail à réaliser et reformuler la consigne si besoin.

Rappeler aux élèves qu'ils peuvent travailler les paragraphes dans un ordre aléatoire.

3 *** J'écris un documentaire sur mon village, ma ville ou ma région

Il s'agit maintenant pour les élèves de rédiger en entier leur documentaire géographique. Les motiver en proposant d'afficher ou de publier leur travail.

Insister sur la rigueur et le soin à apporter.

Plusieurs séances seront certainement nécessaires pour aboutir au résultat souhaité.

Prendre le temps de présenter le travail ; les élèves choisissent l'endroit sur lequel ils souhaitent travailler puis doivent apporter de la documentation pour la séance suivante.

– Leur conseiller de procéder par étape.

– Choisir un endroit.

– Lister les thèmes des paragraphes (climat, population...).

– Inventer des questions auxquelles le paragraphe devra répondre.

– Trouver les renseignements.

– Rédiger au brouillon un paragraphe qui réponde aux questions posées précédemment.

– Recopier le travail en tenant compte des contraintes de mise en page.

Procéder de la même manière pour l'ensemble des textes.

– Ajouter une carte pour situer l'endroit (indispensable).

– Trouver des illustrations.

Enfin, faire mettre en page le documentaire en apportant toute la rigueur nécessaire.

Un rappel régulier sera certainement nécessaire : écrire lisiblement, horizontalement, sans faute, sans rature...

Différenciation

L'outil informatique aidera ceux qui ont des difficultés à écrire lisiblement.

Imprimer les documents trouvés et demander aux élèves de surligner d'une même couleur les informations qu'ils comprennent et qui leur semblent utilisables pour leur documentaire. Ils pourront ensuite synthétiser et écrire leur paragraphe.

Apporter une aide matérielle en fournissant des outils appropriés (feutres fins, crayons taillés...).

Ce travail est l'occasion de mettre en place un système de tutorat : lorsque les premiers ont terminé, ils aident un de leurs camarades.

Séance 2

Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale page 34 du guide.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale page 35 du guide.

Oral : Parler d'un paysage (1 séance)

→ Manuel, p. 46

Situation 1

Compétences d'expression	Compétences de réception
– Produire un discours descriptif.	– Comprendre un oral.
– Décrire un paysage en s'appuyant sur des photographies.	– Se représenter un paysage.
	– Retrouver un paysage à partir du vocabulaire géographique.

Cette situation d'oral s'appuie sur trois photographies. L'enseignant(e) pourra proposer d'autres illustrations de paysage (des posters de Yann Arthus-Bertrand, par exemple), voire demander aux élèves d'en apporter. Procéder par devinette. Un élève décrit un paysage puis propose différentes photographies afin que ses camarades trouvent ce qui a été décrit.

La description doit permettre aux récepteurs de s'imaginer, de caractériser, de se représenter le paysage. Pour cela, l'élève est amené à utiliser le vocabulaire des pages 42-43, mais également de s'appuyer sur le vocabulaire spatial et d'utiliser quelques comparaisons et autres métaphores.

Si la description est informative (si elle donne des informations sur un paysage), elle peut également susciter parfois des impressions et créer une atmosphère.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et sur les moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

– décrire correctement la photographie ;

– utiliser le vocabulaire qui correspond.

2. Préparation de l'oral

Analyser la photographie. Écrire les mots de vocabulaire qui correspondent. Exemples pour la 1^{re} illustration : désert, désertique, sable, dune, arbres isolés, éparpillés..., plateau (à l'arrière-plan, on distingue une plaine).

Différenciation

Donner les mots de vocabulaire aux élèves, leur demander d'écrire de petites phrases qui leur serviront de trame au moment de la phase orale.

Faire remarquer que dans la consigne, des éléments de présentation sont donnés et proposent un ordre logique.

3. Activité orale

Si le paysage est projeté au tableau, demander aux élèves de fermer leur manuel : l'élève orateur pourra s'appuyer sur la photographie pour montrer et décrire précisément.

Si le paysage n'est pas projeté, il faudra s'appuyer sur le vocabulaire spatial pour le décrire : en haut, au-dessus de..., à droite du..., en regardant de la gauche vers la droite, près de, qui passe par...

Les élèves qui écoutent sont invités à repérer les mots du vocabulaire géographique ; leur faire écrire si besoin.

Les autoriser à demander de répéter les mots spécifiques utilisés, de donner plus d'informations.

On échangera une fois la prestation terminée sur les indices (mots du vocabulaire géographique) qui les ont mis sur la voie.

Différenciation

Les élèves qui écoutent n'ont pas la photographie sous les yeux.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous de participer.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none">– Produire un discours explicatif, descriptif.– Répondre/poser des questions.– Présenter et décrire une ville ou un village.	<ul style="list-style-type: none">– Comprendre un oral.– Mémoriser des informations.

Cette situation d'oral permet aux élèves de restituer et de mettre en pratique ce qu'ils ont appris sur la description d'un paysage.

Pour qu'ils se fassent une représentation de la situation, il est intéressant de leur présenter un court extrait d'une interview et/ou de faire le lien avec *Le nouveau Millefeuille CM1* (page 138).

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échantent sur la nature de la tâche et les moyens de bien la mener.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

Intervieweuse ou intervieweur	Interviewé(e)
<ul style="list-style-type: none">– Bien écouter l'interviewé(e) pour poser de nouvelles questions.– S'adresser à l'interviewé(e).	<ul style="list-style-type: none">– Répondre aux questions de l'intervieweur en étant le plus précis possible (éviter le « oui » ou « non »).– Donner des informations sur sa ville ou son village et donner l'envie d'y aller.

2. Préparation de l'oral

Après avoir lu les consignes et les conseils, on évoquera collectivement comment se mettre en scène et les postures possibles. Inciter les élèves à s'appuyer sur les pages Écrire (pages 44-45) pour réaliser cet exercice.

Intervieweuse ou intervieweur	Interviewé(e)
<ul style="list-style-type: none">– Avoir écrit les questions à l'avance.	<ul style="list-style-type: none">– Rechercher des informations sur sa ville ou son village.

Différenciation

Un tableau avec les éléments essentiels de sa ville et de son village pourra être donné aux élèves, l'exercice 3 de la partie Écrire par exemple.

3. Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communication seront rappelés : décrire une ville ou un village et donner l'envie d'y aller. Les élèves qui écoutent devront restituer des éléments de la ville ou du village présentés. Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous de participer.

À vive voix

L'exercice a pour objectif d'entraîner à l'articulation et à la prononciation de mots. Préciser que ce sont des pays qui existent. Pour la Bosnie-Herzégovine on pourra faire un lien avec *Le journal de Zlata*, pages 62-63 du manuel. Placer rapidement les noms de pays sur un planisphère.

Demander à un élève s'il sait prononcer le nom de ce pays ; dans le cas contraire, l'enseignant(e) le prononcera.

Dire aux élèves de lire d'abord les noms en les articulant tout bas, en détachant bien chaque syllabe. Progressivement, se détacher de la liste pour aboutir à prononcer le plus de mots possible face à ses camarades.

Des récits biographiques

→ Manuel, p. 47-58

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

- Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres.
- Découvrir des textes mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux.

Compétences visées

- Lecture**
- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
 - Identifier le genre et ses enjeux.
 - Construire les caractéristiques et spécificités du récit biographique.

- Vocabulaire**
- Mobiliser et développer un lexique pour donner des repères temporels.

- Écriture**
- Écrire un passage d'un récit biographique.
 - Récrire, faire évoluer son texte.

- Oral**
- Raconter pour parler d'une personne célèbre.
 - S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles.
 - Varier son intonation selon des indications graphiques.

Méthodologie

- Repérer les mots (reprises anaphoriques) qui désignent les personnages.

Le mot « biographie » apparaît au XVII^e siècle. Il désigne l'écriture (*graphein* : « écrire » en grec), le récit d'une vie (*bios*), mais d'une vie réelle, d'une « vraie » vie. Une biographie est donc un texte qui raconte la vie d'une personne ayant réellement existé en présentant des faits ou des situations réels eux aussi. Cette définition, apparemment évidente, n'est cependant pas sans poser bien des questions.

De quel texte s'agit-il ? Il est en effet possible de présenter brièvement la vie d'une personne, dans une notice se limitant aux dates et aux événements essentiels ou dans un article de journal paraissant parfois au moment du décès d'un personnage connu (notice nécrologique). Cependant, une biographie, en tant qu'œuvre narrative, est un récit développé en un *livre* entier.

De qui la vie est-elle racontée ? De nos jours, paraissent des biographies de personnalités diverses : hommes politiques, savants, sportifs, artistes, personnalités des médias... Se pose alors une autre question : *Pourquoi raconter la vie de ces personnes ?* C'est qu'elles sont considérées comme *illustres*, au sens où le *Trésor de la Langue française* définit cet adjectif : « Dont le renom est très grand du fait de qualités, de mérites extraordinaires ou d'actions exceptionnelles qui s'y attachent. Synon. : *célèbre, fameux, renommé*. Anton. : *obscur, inconnu, humble*. »

Cet adjectif apparaît d'ailleurs dans le titre des premières biographies les plus connues, celles du Grec Plutarque (46-125) et du Romain Suétone (vers 70-140). Le premier a écrit les *Vies parallèles des hommes illustres* racontant par paires la vie de personnages, l'un grec et l'autre romain, tels Alexandre le Grand et César, Démosthène et Cicéron. Le second a écrit

Des hommes illustres, ouvrage consacré aux grands écrivains latins, et *La Vie des douze Césars* présentant les douze premiers empereurs romains. Au XVII^e siècle encore, Perrault, l'auteur des contes, rédige *Les Hommes illustres qui ont paru en France pendant ce siècle* (1696-1701). Au Moyen Âge, c'est surtout la vie des saints qui est racontée. On parle alors d'hagiographie (du grec *hagios* : « saint »). L'examen des biographies publiées aux diverses époques permet de concevoir quelles qualités, quels mérites ou quelles actions sont considérés par une société comme extraordinaires ou exceptionnels.

Comment raconter la vie d'un personnage ayant existé ? Une biographie ne peut pas être une œuvre de fiction. Elle se fonde sur une importante documentation, respecte les faits avérés, vise à la plus grande objectivité. En cela, elle se rapproche d'un récit documentaire historique avec lequel toutefois elle ne peut se confondre. En effet, l'auteur comble certaines lacunes, imagine le contexte de certains faits. C'est pourquoi l'on peut distinguer la biographie « scientifique », à la visée surtout informative et explicative, et le récit biographique dans lequel l'auteur laisse la parole à un narrateur, parfois à son personnage dont il peut même reproduire les pensées. En cela, le récit biographique se rapproche du roman : c'est un narrateur qui raconte, différent de l'auteur sinon il s'agirait d'une autobiographie ; une temporalité est créée, privilégiant certains épisodes puisqu'il est impossible de tout raconter. En outre, un sens est donné au récit, à la fois direction vers un événement jugé essentiel et interprétation ou jugement, sens qui ne se conçoit qu'en considérant rétrospectivement la vie racontée.

Le lecteur qui ouvre un récit biographique a l'intention de mieux connaître un personnage, une personnalité, qu'il admire ou qui l'intrigue. Il cherche donc des informations. En même temps, il s'attend à ce que ces informations soient présentées de façon narrative dans une mise en texte artistique, littéraire, qui lui apporte un plaisir de lire. C'est pourquoi on a pu écrire que la biographie se situe entre science et art.

Dans cette unité, l'objectif est avant tout de présenter les deux aspects fondamentaux de la biographie : un récit utilisant les techniques narratives partagées avec d'autres genres narratifs (romans, récits) et une source d'informations respectant la réalité de la vie racontée.

Le choix des textes

Les deux extraits appartiennent à des récits biographiques publiés à destination des jeunes lecteurs.

– Il est probable que les élèves de CM2 ont entendu parler de l'auteur du *Petit Prince*, Antoine de Saint-Exupéry. Le texte proposé est extrait du livre *Saint-Exupéry*, de Brigitte Labbé et Pierre-François Dupont-Beurier paru aux Éditions Milan Jeunesse. L'extrait correspond à l'enfance d'Antoine à l'âge qui est celui des élèves de CM2.

– Si elle est moins connue, Helen Keller – première personne handicapée à obtenir un diplôme à l'université – est à bien des égards une personnalité exceptionnelle. *La métamorphose d'Helen Keller* est un ouvrage traduit de l'anglais par Noël Chassériau paru en Folio Cadet, à destination des jeunes lecteurs à partir de 9 ans. L'extrait choisi décrit comment Helen découvre avec son éducatrice un moyen de communiquer.

Les deux extraits sont introduits par une notice biographique qui permet la comparaison entre les deux formes textuelles.

Mise en œuvre

Page d'ouverture : Des récits biographiques (1 séance)

→ Manuel, p. 47

Décrire

Projeter les illustrations si possible. Laisser les élèves dire ce qu'ils voient et décrire dans l'ordre l'image ou les photographies représentant des personnes célèbres. *Qui sont ces personnages ? Sous quelles formes sont-ils représentés ? Peut-on dater ce tableau et ces photographies ? Dans quels lieux les voit-on ? Que font-ils ? Les connaissez-vous ?*

Louis XIV sera sans doute reconnu. Figurent d'autre part Marguerite Yourcenar, écrivaine, première femme élue à l'Académie française ; Marie Curie, savante et prix Nobel de physique, et Nelson Mandela, personnalité politique sud-africaine. Il a été président de la République d'Afrique du Sud.

Réagir – Interpréter

Sur ces images, à votre avis, quels traits de caractère, sentiments ou émotions perçoit-on ?

La représentation du roi en habit d'apparat est majestueuse, elle vise à en imposer : *le roi a-t-il l'air supérieur ? autoritaire ?... Peut-être pourrait-on percevoir aussi dans cette composition l'expression d'un roi sévère mais juste...*

Marguerite Yourcenar semble avoir pris la pose pour une photo officielle. Marie Curie est concentrée sur son travail, elle observe et réfléchit. Nelson Mandela sourit également : *est-ce l'expression d'un homme bon ? expérimenté ? apaisé ?*

On recherchera ensuite des informations sur ces personnalités connues.

Après avoir compris qui elles sont, essayer de les imaginer enfants. *Quels enfants ont-elles pu être ? Quels rêves pouvaient-elles avoir ?*

Synthèse

On orientera la synthèse sur la notion de biographie et de récit biographique par l'intermédiaire de la troisième question. Dans un récit biographique, les personnes sont présentées comme des héros de roman (au sens de personnage principal) mais le récit doit se fonder sur des faits réels.

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

Lire des récits biographiques : Antoine, la tête dans les nuages

→ Manuel, p. 48-49

Séance 1

1 Avant la lecture

Cette lecture nécessite quelques connaissances préalables. À cette fin, inviter les élèves à observer la photographie en haut de la page 48 et à lire la notice biographique d'Antoine de Saint-Exupéry. Puis répondre à la question et en débattre collectivement.

2 Lecture du texte

Après avoir attiré l'attention des élèves sur les noms propres, les inviter à parcourir le document et à lire silencieusement le texte. Certains d'entre eux opéreront une lecture fluide.

3 Questions de compréhension

Les questions visent à assurer la compréhension du texte lu, à instaurer un débat d'interprétation et à dégager les premières caractéristiques des « récits biographiques ». Suivant le temps dont l'enseignant(e) dispose, elles pourront être posées oralement ou bien en partie oralement et à l'écrit. Les questions 5, 8 et 9 sont particulièrement adaptées à un traitement écrit qui pourra faire l'objet d'un accompagnement différencié suivant les besoins des élèves.

Réponses aux questions

- 1 Antoine de Saint-Exupéry.
- 2 Oui. On peut trouver des notices la concernant dans les dictionnaires ou les encyclopédies.
- 3 Son enfance et sa scolarité.
- 4 Vers 1910-1914 : Antoine est né en 1900, il a d'abord neuf ans à l'école puis est au collège où « année après année » les punitions pleuvent...

5 Furieux... bavard : *il a toujours des choses à dire...* impatient : *il ne supporte pas d'attendre...* ; pressé : *il déteste les longs repas*. Et surtout, il est rêveur.

6 Louis Blériot.

7 Parce qu'il a remarqué qu'Antoine ne l'écoutait pas.

8 Monoplan : une seule paire d'ailes dans le même plan. Il existe aussi des biplans.

9 La notice s'étend sur un temps plus long, elle énonce seulement des faits.

Qu'elles aient été traitées à l'écrit ou oralement, on invitera les élèves à indiquer comment ils ont cherché et trouvé les réponses.

Séance 2

1 Je lis à haute voix

L'enseignant(e) pourra procéder à la relecture complète du texte. Puis laisser quelques élèves lire l'extrait, qu'ils auront préalablement préparé comme indiqué dans la rubrique. On pourra faire travailler le registre et la gradation des émotions d'Antoine dans ses rêveries.

2 Échangeons autour du texte

Après avoir fait les recherches documentaires nécessaires, l'enseignant(e) invite les élèves à exprimer leur avis sur la question. Il conviendra de resituer le contexte historique pour comprendre la nature héroïque des comportements pionniers en regard d'un fait (la capacité et la possibilité du vol humain) aujourd'hui banal.

3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Phrases possibles : Voilà, c'est déjà fini, l'avion se rapproche rapidement du terrain d'atterrissage et Antoine est impressionné et tout secoué ! Mais il est fier et content d'avoir enfin pu réaliser son rêve.

Lire des récits biographiques : E – A – U ?

→ Manuel, p. 50-51

Séance 1

1 Avant la lecture

Ici aussi, la notice biographique et les questions visent à ce que les élèves puissent avoir les connaissances qui leur permettront de contextualiser l'extrait à lire.

2 Lecture du texte

Inviter les élèves à lire silencieusement le texte, puis quelques-uns d'entre eux ou l'enseignant(e) effectuent une lecture fluide du texte.

Mots qui peuvent nécessiter une explication : effluves, embaumaient.

3 Questions de compréhension

On peut traiter les questions 1, 2 et 3 collectivement.
Recherche : répondre par écrit aux questions 4 et 5.

Différenciation

Pour répondre aux questions 4 et 5, l'enseignant(e) peut organiser une recherche avec un petit groupe d'élèves.

4 Mise en commun

Confronter les réponses aux questions 5 et 6.

Réponses aux questions

1 Helen Keller.

2 Oui.

3 En 1887, le 5 avril 1887 précisément.

4 Annie Sullivan, son éducatrice.

5 Helen : farouche, sauvage, impatiente, enthousiaste...

Annie : patiente, persévérante, bienveillante.

Séance 2

1 Lire à haute voix

Après une relecture du texte entier, les élèves lisent la consigne de la rubrique Je lis à haute voix. Celle-ci nécessite un temps de préparation silencieuse, puis un entraînement à voix haute pour bien prononcer ce court extrait. Ce travail de préparation peut être proposé dans le cadre des « devoirs du soir ».

2 Suite de la recherche

On peut traiter collectivement et oralement les questions 6 à 9.

Réponses aux questions

6 Elles communiquent essentiellement par le toucher, en écrivant des mots dans la paume des mains.

7 Parce qu'elle sent que le printemps est là.

8 Helen peut faire le lien entre le mot écrit et ce qu'il représente.

9 L'alphabet braille. La langue des signes.

3 Échangeons autour du texte

C'est bien sûr tout le sens du mot « métamorphose » dont il conviendra de débattre.

4 J'ajoute des phrases à l'histoire

Phrases possibles : Ensuite, Annie écrit H.E.L.E.N. dans le creux de la main d'Helen. Puis elle lui prit l'index et le retourna vers elle plusieurs fois, comme pour la désigner.

Différenciation

On peut accompagner les élèves en difficulté en faisant jouer cette scène.

Pour mieux lire : Repérer les mots qui désignent les personnages (1 séance)

→ Manuel, p. 52

Cette page a pour objectif d'identifier les substituts et de comprendre leur usage pour désigner des personnages ou des

objets soit par l'emploi de synonymes et d'hyperonymes soit par celui de substituts grammaticaux (pronoms). On connaît l'importance du traitement par les lecteurs de ce que l'on nomme aussi des « reprises anaphoriques » pour la bonne compréhension d'un texte.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

La projection de l'exercice et la recherche par surlignage constitueraient un procédé efficace.

Les activités proposées visent à faire repérer les différentes désignations d'Helen et d'Annie. Après un court moment de préparation individuelle, on les effectuera collectivement à l'oral et on lira ensuite le Je retiens.

Corrigés

1 Helen : lui, la, elle – Annie : l'étrangère (on remarquera avec les élèves que la fonction grammaticale des substituts n'est pas toujours la même : sujets ou compléments du verbe).

2 Application : « Je m'entraîne »

1 * Cet exercice vise à identifier des expressions pouvant désigner Antoine.

2 ** Cet exercice vise à identifier différentes façons de désigner Helen : expressions et pronoms.

3 *** L'activité vise à inventer des substituts qui correspondent à ce qui caractérise ces personnages.

Corrigés

1 Le collégien – le petit-fils de Fernand – le jeune garçon – ce rêveur – le passionné d'aviation.

2 a. D'Helen.

b. Helen – la fillette – elle (trois fois).

c. la petite fille – l'élève d'Annie.

3 Exemple : Neil Armstrong : l'astronaute, le premier homme à marcher sur la Lune.

Différenciation

L'exercice 3 demande imagination et connaissances. Il peut se faire sous forme de travail collectif et dirigé avec les élèves les plus en difficulté.

3 Mélimélo

Corrigé

Coupray

Faire le point : Le récit biographique (1 séance)

→ Manuel, p. 53

À partir des récits biographiques étudiés, il convient de mettre en évidence quelques caractéristiques afin de fournir aux élèves les premières bases pour réaliser la partie Écrire des pages 56-57.

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.

Corrigés

– Antoine de Saint-Exupéry et Helen Keller. Oui.

– Parce qu'A. de Saint-Exupéry est un aviateur et un écrivain célèbre, parce qu'Helen Keller est la première femme handicapée à être diplômée de l'université.

– Des informations relatives à leur enfance : leurs caractères, leurs relations avec les adultes.

– Notices biographiques : renseignements factuels et précis (dates et lieux de naissance, principales activités ou découvertes). Récits : l'auteur imagine des détails pour raconter comment ont pu se dérouler les événements).

2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1 consiste à différencier un récit d'une notice biographique.

L'exercice 2 vise à identifier ce qui est de l'ordre de la réalité et ce qui est de l'ordre de la mise en récit.

Corrigés

1 A : notice ; B : récit.

2 Les parties surlignées sont réelles hormis « finalement, Maitresse céda » seulement en partie vrai (pas à ce moment-là).

Le dialogue est inventé par l'auteur.

D'autres biographies à découvrir

→ Manuel, p. 53

Dans la perspective de lectures longues autonomes ou dirigées, l'enseignant(e) peut présenter les livres de la page 53. Bien sûr, en avoir quelques exemplaires pour les montrer physiquement facilite un repérage futur dans une BCD scolaire ou une tout autre bibliothèque publique.

1 * Bernard Chambaz, Pef, *Petit Charlie deviendra Charlot*, Éditions Rue du Monde

Présentation de l'éditeur : « Le petit Charlie a la vie rude dans les rues de Londres. À huit ans, il travaille déjà. Souvent, il doit mendier. La lumière, il la trouve sur les planches. Claquettes, mime, puis cinéma. Il est doué. Le monde entier acclame son talent, dans son costume de Charlot. Mais jamais Charlie Chaplin n'oubliera l'enfant pauvre qu'il était. »

2 ** Achmy Halley, Tanguy Dohollau, Marguerite Yourcenar, *l'académicienne aux semelles de vent*, Éditions À dos d'âne, collection « Des graines et des guides »

L'avis de Ricochet (<http://www.ricochet-jeunes.org/>, site spécialisé dans la littérature de jeunesse) : « Un portrait de l'auteure – née à Bruxelles en 1903 et morte sur l'île des Monts Déserts aux USA en 1987 – est rapidement brosse. Les deux auteurs de ce petit ouvrage soulignent le caractère très singulier de cette écrivaine : première femme élue à l'Académie française, grande voyageuse et grande amoureuse de la nature. C'est elle qui informa Brigitte Bardot de « l'horrible massacre des bébés phoques », ce qui fut le départ d'une vaste campagne médiatique destinée à alerter l'opinion publique internationale. Très érudite, Marguerite Yourcenar a bien souvent trouvé son

inspiration dans l'art, la philosophie et l'histoire. Ses textes soulignent la condition existentielle de l'homme et son œuvre présente un caractère intemporel. Ce petit livre est là comme un signal d'alerte pour nous dire : attention, ne manquez pas les écrits de cette femme discrète et exceptionnelle, qui ne se lassait pas de répéter : « Il faut toujours résister. »

3 *** Johanna Hurwitz, Marc Mosnier, Anne Frank, *la vie en cachette*, Éditions Hachette Jeunesse, le Livre de Poche Jeunesse

Présentation de l'éditeur : « Amsterdam, juin 1942. Anne Frank a treize ans. À l'heure de la persécution des Juifs, elle et les siens sont menacés. Reclus dans des bureaux désaffectés, ils se cachent. Pour tuer l'ennui, Anne noircit les pages d'un cahier où jour après jour, elle relate deux années de clandestinité, de peur et d'espoir. » On pourra faire le lien entre ce livre très émouvant et l'unité 5 « Des journaux intimes ».

Vocabulaire : Des mots pour donner des repères temporels (2 séances)

→ Manuel, p. 54-55

Ces deux pages ont pour objectif de donner des outils aux élèves afin de leur permettre de bien marquer la dimension temporelle présente dans les récits biographiques lorsqu'ils seront à leur tour en situation d'écrire. Ainsi, différentes manières de donner des informations sur le temps sont explorées au cours des deux pages.

1 Recherche : « Je réfléchis »

Une attention portée sur le titre permet aux élèves de faire un rappel de ce qu'ils ont déjà appris ou observé au cours de leur lecture : *Avec quels mots ou quels procédés un auteur marque-t-il le temps dans son récit ? Permet-il au lecteur de se repérer dans le temps ?*

Après cette réflexion, l'exercice 1 peut se faire collectivement à l'oral à la suite d'une lecture silencieuse. Il s'avère intéressant toutefois de chercher une manière de lire à voix haute qui donne du relief à ces indications de temps. *Comment les dire ? Ont-elles toutes la même importance ? Faut-il toutes les mettre « en relief » ?* Des propositions de lecture à voix haute peuvent être recueillies après un petit moment d'entraînement individuel.

L'exercice 2 demande de la réflexion et se prête à un traitement individuel par écrit. Pour répondre aux questions, il faut faire les repérages des données utiles et traiter les informations. Des calculs sont à opérer pour formuler les réponses avec précision. Cela demande une bonne structuration des informations prélevées et une logique dans leur interprétation.

L'exercice 3 consiste en un relevé qui permet de préparer le classement par listes de mots, page 55. On peut chercher collectivement des regroupements possibles après la mise en commun des réponses.

Différenciation

L'exercice 2 peut nécessiter un accompagnement. L'aide consistera à utiliser une ligne du temps (comme en conjugaison) pour placer les repères au fur et à mesure de leur rencontre dans le texte. Ce travail s'accompagnera d'un raisonnement logique pour traiter des informations telles que : six ans auparavant, quatre ans après son arrivée. Cet outil formalisé restera à disposition des élèves lorsqu'ils chercheront comment répondre aux questions successives.

Corrigés

1 Les mots écrits en gras donnent des indications de durée, de dates, de moments de la journée... Ils donnent des repères dans le temps qui passe ou qui est passé.

2 a. Maria a 24 ans quand elle arrive à Paris. – b. en 1885 – c. en 1895 – d. Elle meurt à 67 ans.

3 1964 – dès l'âge de 3 ans – (ensuite) en 1976 – une seconde fois – au fil des ans – dix-huit ans après – en 10 jours et 14 minutes – le 13 juin 1998.

2 Mise en commun

Les listes de mots peuvent être complétées à l'oral. 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 en utilisant par exemple le relevé de l'exercice 3 page 54. La validation se conduit alors collectivement.

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

3 Application : « Je m'entraîne »

4 * Il s'agit de classer les mots d'une nouvelle liste dans une des rubriques du haut de la page. Il faut donc apprécier ce que chaque mot représente : est-ce une durée ? un âge de la vie ? le début ou l'enchaînement d'un événement ?

5 ** Pour cet exercice à trous, une bonne appropriation des éléments de la liste facilitera la tâche de l'élève. Une ou deux relectures personnelles seront encouragées pour vérifier la cohérence des choix. On peut imaginer de lire son texte ainsi complété à son voisin pour vérifier si les indications de temps sont vraisemblables.

6 ** Il s'agit à nouveau de pratiquer un relevé puis un classement. Le texte est plus dense que dans la phase de découverte.

Différenciation

Exercice 4. Outre l'usage du dictionnaire, un dialogue pédagogique sur la reformulation, le sens de chaque mot de la liste peut faciliter le travail. On peut aussi illustrer l'utilisation de chaque mot ou groupe de mots dans une phrase que l'on élabore collectivement et que l'on écrit au tableau.

Exercice 5. Avant la phase écrite individuelle, l'utilisation en petit groupe de la ligne du temps permettra de structurer les informations au fur et à mesure de la lecture magistrale.

Exercice 6. Pour organiser la recherche et l'alléger, on peut procéder par élimination du plus simple (rechercher les dates) au plus complexe (la durée ou l'enchaînement des événements). L'utilisation d'un transparent à poser sur le texte pour barrer au fur et à mesure facilitera le travail.

Corrigés

4 La durée : brièvement. Le début ou l'enchaînement des événements : désormais, à l'instant, précédemment, à l'origine, dès lors. Les âges de la vie : la puberté, un descendant, un apprenti, un ancien, un grand-père.

5 1. 25 octobre 1881 – 2. dès l'âge de huit ans – 3. toute sa vie – 4. à quatorze ans – 5. l'année suivante – 6. au fil des années – 7. en 1973.

6 le 18 octobre 1956 – à l'âge de 6 ans – en 1978 – en 1990 – l'année suivante – puis – trois ans plus tard.

Écrire un passage d'un récit biographique (3 séances)

→ Manuel, p. 56-57

Les activités précédentes, de lecture et de vocabulaire, ont confronté les élèves à une grande diversité de procédés et de mots ou expressions pour structurer le temps dans le récit biographique. Il est souvent fait allusion au passé, au présent, à l'évolution des situations des personnages dans ces récits. Les élèves pourront donc utiliser ces ressources lorsqu'ils seront amenés eux-mêmes à écrire ou à prolonger des récits ou des notices biographiques.

Séance 1

1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponses aux questions suivantes.

- Quelle différence importante y a-t-il entre un personnage de récit biographique et un personnage de récit fictif ?
- Est-il intéressant de connaître les moindres détails de la vie d'une personne ? Justifier la réponse.
- De quelle manière les vies d'Antoine de Saint-Exupéry et d'Helen Keller sont-elles présentées dans cette unité ? Sous quelle forme ?
- Qu'avez-vous appris d'utile pour raconter les différents moments de la vie d'un personnage dans cette unité ?

2 Le premier jet

Cf. démarche générale pages 34 du guide.

1 * Je prolonge une notice biographique

Il faut prendre le temps de revenir sur le terme « notice biographique ». C'est en lisant le texte intitulé « Gustave Eiffel » et en le comparant aux débuts des deux textes de lecture de l'unité que l'on dégagera la différence de forme : *la notice présente des faits, il n'y a pas de sentiments, on ne raconte pas une histoire*. Des notices biographiques sur chacun des personnages retenus pour cette unité figurent d'ailleurs pour préparer l'entrée dans les textes.

Échanger oralement sur ce que l'on sait de la tour Eiffel, de la personne qui lui a donné son nom, de l'époque concernée... Faire lire les informations qu'il faudra insérer dans la notice présentée à côté de la photographie du personnage rendu célèbre par sa construction unique et audacieuse.

Faire comprendre qu'il faut rédiger des phrases pour insérer ces informations et ne pas les recopier telles quelles. On utilisera la 3^e personne du singulier ou bien un procédé de substitution (*l'ingénieur, monsieur Eiffel...*). Il faudra trouver une façon de remplacer certaines dates (1876, 1884...) en observant les exercices 2 page 54 et 5 et 6 page 55.

Différenciation

Rechercher et lister les différentes manières de désigner le personnage : il, cet ingénieur, Gustave Eiffel...
Lister également les verbes : construire, concevoir, bâtir, édifier, devenir, entamer, terminer, se consacrer à...
Enfin, transformer collectivement les données datées en expressions telles que ... années plus tard, à ... ans...
Ces notes organisées sur une affiche aideront les élèves lors de leur travail individuel d'écriture.

2 ** Je développe un élément d'un récit biographique

Il faut s'appuyer sur la notice brève présentant Victor Hugo pour imaginer et développer un moment précis et l'écrire à la manière d'un récit, d'une histoire.

Conduire tout d'abord un travail de compréhension de la notice elle-même : *un écrivain engagé – s'exiler – les anglo-normandes – Panthéon – obsèques nationales*.

Choisir ensuite qui sera le narrateur du récit demandé dans la consigne : *est-il extérieur à la situation ? Ou bien est-ce le personnage lui-même qui parle comme s'il racontait ce moment dans une lettre, par exemple ?*

Différenciation

Les supports visuels (gravures de paysages, de personnages de cette époque) ainsi qu'un débat sur les conséquences de l'exil peuvent apporter une aide à la représentation de la situation qu'il faut décrire.

On peut conduire la tâche d'écriture à la manière de la rédaction collective d'un scénario (pour un film ou pour une pièce de théâtre) : *quel décor commander ? Combien y a-t-il « d'acteurs » ? Qui sont-ils ? Quel rôle ont-ils ? Quelle expression doit avoir chacun d'eux ? Est-ce un moment tragique ? joyeux ? banal ?*

Après avoir nourri l'imaginaire de chacun, l'écriture individuelle est possible.

3 *** J'écris un passage de récit biographique

Un travail préalable de lecture et de compréhension de la notice est nécessaire pour mettre au jour l'engagement singulier de cette femme, ses traits de caractère, ses exploits et surtout pour les resituer dans leur contexte.

L'exercice demandé oblige à se projeter en quelque sorte dans la situation du personnage. Des appuis documentaires pourront être fournis selon les pistes choisies par les élèves pour écrire. Des lectures magistrales d'articles peuvent être proposées également.

Séance 2

Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale pages 34 du guide.

1 * Je prolonge une notice biographique

L'observation des productions ciblera les trois points présentés dans la proposition de différenciation attachée à cet exercice d'écriture : procédés de désignation du personnage, utilisation de verbes différents pour rédiger les phrases, modalités de transformation de dates chiffrées en expressions diverses. Comme il s'agit de prolonger, il faut garder le style d'écriture du début de ce texte.

2 ** Je développe un élément d'un récit biographique

Vérifier la continuité ou la cohérence du mode de narration (3^e ou 1^{re} personne du singulier) : souvent, les élèves passent de l'un à l'autre. C'est la difficulté du passage de la notice au récit qui permet d'utiliser la 1^{re} personne lorsqu'on fait dialoguer le personnage ou écrire dans son journal intime. Faire éventuellement des propositions pour étoffer le texte.

3 *** J'écris un passage de récit biographique

Le partage de lectures est intéressant ici car tous les élèves n'auront pas forcément choisi le même moment de la vie de Maryse Bastié. On pourra leur demander d'écouter la produc-

tion lue et de poser une ou des questions pour avoir des informations supplémentaires. Celles-ci serviront à l'amélioration.

Séance 3

4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale pages 35 du guide.

Oral : Parler d'une personne célèbre (2 séances)

→ Manuel, p. 58

Situation 1

Cette situation mobilise explicitement des compétences de compréhension, d'expression orale et de réception. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite explicités dans un échange dialogué avec l'enseignant(e).

Le travail préalablement réalisé autour des textes a renforcé la connaissance des personnes présentées dans l'unité. Il s'agit de s'approprier les informations de la notice pour « donner vie » au personnage choisi, le présenter d'une manière qui va éveiller l'intérêt des auditeurs.

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Prendre en compte les caractéristiques du genre : parler à la 3^e personne du singulier, désigner de façons différentes le personnage pour éviter les répétitions. – Identifier et mémoriser les informations importantes, les enchaînements et la mise en relation de ces informations. – Parler en prenant en compte son auditoire. – Expérimenter des techniques de mise en voix pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Relever les réussites et les faiblesses de la présentation : le choix des informations, la chronologie, la véracité des affirmations.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- bien connaître la notice biographique du personnage et le récit romancé qui le présente ;
- déterminer ce qui semble le plus important dans sa vie, ce qui va le rendre connu ou célèbre ;
- écrire son texte ou s'entraîner à le dire en se détachant d'une lecture simple de la notice pour rendre la présentation attrayante (à la manière d'un récit) ;
- parler assez fort pour être entendu.

2. Préparation de l'oral

- Tester son intervention auprès d'un camarade ou de l'enseignant(e) pour en éprouver l'efficacité.
- Dire son texte sur un ton qui exprime une sorte de complicité, comme si l'élève connaissait la personne.

– Vérifier que le message est audible (volume de la voix, articulation).

3. Activité orale

Il est possible, quoique non obligatoire, d'élaborer une présentation numérique très courte pour étayer les informations. Cela demande une préparation plus importante en recherche et une assistance technique éventuelle.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Mobiliser des formes, des tournures et du lexique appropriés. – Organiser son propos. 	<ul style="list-style-type: none"> – Écouter pour comprendre un message oral. – Maintenir une attention orientée en fonction du but.

Cette situation d'oral permet aux élèves de faire deviner un personnage célèbre de son choix, ayant réellement existé, contemporain ou non. Il faut mener cette situation à la manière d'une devinette ou d'une découverte progressive. Plusieurs mises en scène sont possibles : plusieurs noms de personnages (choisis dans un panel rigoureusement réfléchi) sont écrits au tableau (ou les portraits des personnages sont affichés) ; l'élimination se fait progressivement à la lumière des informations révélées, ou bien c'est le plus grand mystère car le choix a été fait en dehors d'un dispositif collectif.

1. Compréhension de la tâche

Lire en collectif la consigne et les conseils page 58.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- faire une recherche sur le personnage choisi et retenir des informations utiles à l'identification ;
- élaborer une trame progressive pour dévoiler les informations qui vont mettre les camarades sur la piste. On peut aussi tirer au sort l'information qui devra être donnée : âge, date de naissance, sexe, métier, nationalité, prénom, une invention ou une œuvre, les initiales... ;
- faire des pauses pour permettre aux élèves qui écoutent, soit de prendre des notes soit d'accumuler et de mémoriser les informations ;
- prévoir d'autres indices plus aidants dans le cas où le personnage n'a pas été identifié à l'issue de la première présentation.

2. Préparation de l'oral

S'enregistrer et s'écouter pour mettre à distance la production et percevoir les éventuels changements à faire (ne pas dévoiler trop vite, par exemple).

3. Activité orale

Savoir réagir aux réponses proposées pour guider vers la découverte du personnage.

À vive voix

Il s'agit d'une situation très connue qui sollicite autant la qualité de la diction que la qualité de l'écoute conjugée à une bonne mémorisation. L'avantage ici est que les phrases ont déjà été lues lors du travail de lecture et de compréhension. Le référent culturel est donc commun, ce qui participe à une meilleure réception.

Attention, il faut apprendre à chuchoter, ne pas aller trop vite, articuler...

Souvent, les messages ainsi véhiculés se trouvent tronqués ou déformés. Il est alors intéressant de cibler quand la déformation a commencé, quel mot n'a pas été entendu et pourquoi.

On pourra faire une chaîne plus longue si le message passe bien.

Unité 5

Des journaux intimes

→ Manuel, p. 59-70

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

- Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres.
- Découvrir des textes mettant en scène l'enfant dans la vie familiale, les relations entre enfants, l'école ou d'autres groupes sociaux.

Compétences visées

Lecture

- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Identifier le genre et ses enjeux.
- Construire les caractéristiques et les spécificités du journal intime.

Vocabulaire

- Mobiliser et développer un lexique pour décrire ce que l'on ressent.

Écriture

- Écrire une page de journal intime.
- Récrire, faire évoluer son texte.

Oral

- Raconter pour émouvoir ou convaincre.
- S'entraîner à des actes langagiers sous forme de jeux de rôles.
- Varier son intonation selon des indications graphiques.

Méthodologie

- Approche de la valeur des temps abordée à travers l'emploi des verbes dans des textes : comprendre les différents emplois du présent.

Cette unité présente un type particulier de récit de vie : le journal intime, ou personnel, se caractérise avant tout par son point de vue narratif et par sa structure, tant textuelle que chronologique. Il s'agit d'un texte rédigé au jour le jour ou à intervalles plus ou moins réguliers dans lequel l'auteur raconte les événements qu'il a vécus ou connus en livrant ses réactions, ses sentiments. Cette pratique est apparue dans le milieu bourgeois cultivé du XVIII^e siècle.

De nos jours, une enquête¹ précise qu'environ 8 % des Français tiennent un journal personnel et qu'« un quart des jeunes filles en cours d'études tiennent un journal intime contre 9 % de leurs homologues garçons. » Bien évidemment, l'immense majorité de ces journaux n'est pas destinée à la publication. Il y a d'ailleurs un paradoxe à publier un journal intime puisqu'il perd de ce fait son caractère intime. Nombreux sont cependant les journaux publiés par des écrivains : Julien Green, Paul Léautaud, Jules Renard ou Stendhal sont parmi les plus célèbres.

On peut également s'interroger sur la légitimité de la publication posthume de certains journaux intimes. Mais il est vrai que tous les journaux ne livrent pas nécessairement une profonde intimité. C'est pourquoi, l'appellation « journal personnel » paraît plus pertinente.

Dans ce type d'écrit, c'est l'auteur qui s'exprime, utilisant la première personne. Il se confie à son journal, et en réalité à lui-même. Il indique la date à laquelle il écrit, et l'écriture du journal se fait toujours dans le présent, même si des souvenirs peuvent y intervenir, entraînant parfois le retour au passé. L'auteur peut raconter les événements les plus anodins comme il peut se livrer à de longues réflexions sur tout ce qu'il vit.

Une difficulté surgit en ce qui concerne la littérature de jeunesse et plus encore lorsqu'elle est destinée à des lecteurs de l'âge du CM2.

1. Olivier Donnat, *Les pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique*. Enquête 2008, La Documentation française, 2009

La rédaction d'un journal demande une certaine distanciation, une capacité à dialoguer avec soi-même et des compétences d'écriture développées. C'est pourquoi les journaux vraiment rédigés par des enfants sont très rares. On peut certes citer le *Journal de Ma Yan* (Éditions Livre de Poche) ou évidemment le *Journal d'Anne Frank*, dont les auteurs ont environ treize-quatorze ans. Mais les exemples restent peu nombreux, à l'inverse des « faux » journaux, ou journaux romancés, dans lesquels les auteurs inventent un narrateur enfant qui tient son journal, comme dans *Mon-je-me-parle* de Sandrine Pernusch, Éditions Casterman ou *Le journal d'une crevette* de Cécile Roumiguière, Éditions Magnard Jeunesse.

Il s'agit avant tout, dans cette unité, d'insister sur la forme du journal, sa particularité énonciative et ses fonctions.

Le choix des textes

– Le premier texte est un « faux journal », puisqu'il s'agit d'un passage du roman de Marion Achard, *Je veux un chat et des parents normaux* (Éditions Actes Sud Junior). Tout artificiel qu'il soit, ce texte permet d'introduire la problématique de l'unité. Il a l'avantage de présenter les principales caractéristiques du journal. À partir de la lecture, il peut facilement conduire à des travaux d'écriture.

– Le second texte est un extrait du *Journal de Zlata*² qui raconte la vie d'une jeune fille au moment de la guerre de Bosnie-Herzégovine. L'extrait se termine le 5 avril 1992, date du début du siège de Sarajevo qui dura jusqu'au 29 février 1996, au-delà de la fin de la guerre. Il ne sera pas nécessaire d'expliquer les détails de cette guerre aux élèves, d'autant que l'extrait correspond au début du livre, dans lequel Zlata raconte sa vie quotidienne avant la guerre.

2. Il s'agit d'un vrai journal écrit par Zlata Filipović, une jeune fille née en 1980 qui commence à tenir son journal en septembre 1991. Elle vit à Sarajevo et raconte sa vie quotidienne ; très vite, la guerre de Bosnie-Herzégovine éclate. Elle durera de 1992 à 1995. Zlata arrête d'écrire son journal en octobre 1993.

Mise en œuvre

Page d'ouverture : Des journaux intimes (1 séance)

→ Manuel, p. 59

Décrire

Projeter l'illustration si possible. Laisser les élèves dire ce qu'ils voient. Lister un cahier, un crayon, un stylo et un feutre. Sur la couverture du cahier, est représenté un petit garçon heureux sur un lit, réfléchissant, un sourire aux lèvres. Un chat est à côté de lui, il a un crayon dans la main, une trousse et un cahier posés devant lui. Ajouter éventuellement : *Où se trouve-t-il ? (chez lui). Quand peut-on écrire dans cette position lorsque l'on est chez soi ?*

Réagir-interpréter

Demander aux élèves ce qu'est pour eux un journal intime. En ont-ils déjà lu ou vu ?

L'enseignant(e) invitera à lire ensuite les questions. On essaiera de définir ce type d'écrit. On notera les réponses ; elles permettront d'amorcer les caractéristiques du genre.

On demandera aux élèves de nommer les trois crayons (un stylo bille, un feutre et un crayon de mine). On laissera imaginer ce que l'on peut écrire ou dessiner avec chaque type de crayon (réponses attendues : des schémas, des dessins, des écrits, etc). Amener les élèves à exprimer que l'on peut également y coller des photos, des places de concert, etc).

Synthèse

À l'aide de journaux intimes ou de pages de journaux intimes, l'enseignant(e) montrera différentes productions qui présentent des pages très différentes, du *Journal d'un dégonflé*, au *Journal d'Anne Frank* en passant par le *Journal de Miss Pétoche*.

On tentera de montrer ainsi aux élèves qu'un journal intime est, par définition, un objet très personnel, dont l'organisation et la présentation peuvent varier selon la personne qui l'écrit.

Lire des journaux intimes : J'ai un chat ! J'AI UN CHAT ! (2 séances)

→ Manuel, p. 60-61

Séance 1

1 Avant la lecture

La question porte sur le dessin original de la couverture du livre d'où est extrait le texte.

Malgré la présentation de l'unité, les élèves seront tentés d'en rester au stade descriptif et de répondre « La fillette colle des dessins dans un cahier ». L'enseignant(e) pourra prolonger par, « *et à votre avis, pourquoi colle-t-elle un chat dans son cahier ?... Que peut bien être ce cahier ?...* »

Si l'hypothèse du journal intime n'était pas posée, on pourra y revenir à la fin de la lecture en demandant aux élèves s'ils savent désormais qui est cette fille et ce qu'elle fait.

2 Lecture du texte

Inviter les élèves à lire silencieusement le texte, puis opérer une lecture fluide à voix haute.

Les questions peuvent être à l'oral et/ou à l'écrit selon le temps dont l'enseignant(e) dispose.

S'assurer de la compréhension du texte en demandant aux élèves de répondre en utilisant les caractéristiques du journal intime : la date pour les questions 1 et 2, le corps du texte et le sentiment éprouvé par Taloula pour la question 3.

Faire prendre conscience aux élèves que Taloula est également la narratrice en posant des questions du type : *Qui est le narrateur ? Qui est « J' » à la ligne 9 ?*, etc.

Traiter ensuite la question 4, insister sur le mot redevable qui est essentiel pour comprendre le passage et répondre à la question. *Mots qui peuvent présenter des difficultés : répugnant – redevable.*

Réponses aux questions

- 1 Cette histoire se passe pendant les vacances.
- 2 Il s'agit de la rentrée des vacances de la Toussaint.
- 3 Elle entretient une relation tendue, difficile avec son frère.
- 4 Pour ne pas être « redevable », c'est-à-dire devoir quelque chose à quelqu'un.
- 5 Écouter oralement les réponses des élèves, conclure que le mot « terrifiant » est excessif.
- 6 Jevaisavoirdegrosproblèmes.
- 7 Une immense joie ; c'est un moment important pour elle, c'est pourquoi elle l'écrit dans son journal en lettres capitales.
- 8 Dans une brocante, on achète et on vend des objets usagés (déjà utilisés).

Différenciation

Avec un petit groupe d'élèves, l'enseignant(e) peut relire le texte, le faire résumer et s'appuyer sur les logos pour aider à trouver les réponses.

Séance 2

Faire relire le texte. Revenir sur le thème avec des questions du type : *Sur quel type de texte travaillons-nous ? Qu'est-ce qu'un journal intime ? À quelle personne est-il écrit ?*

1 Je lis à haute voix

Inviter les élèves à lire la consigne du Je lis à haute voix. Les entraîner à répéter « *jevaisavoirdegrosproblèmes* » et d'autres phrases comme s'il agissait d'un seul mot. Leur faire repérer la ponctuation. Expliquer si besoin qu'à partir de la ligne 48, l'émotion de Taloula change.

2 Échangeons autour du texte

Demander aux élèves s'ils ont ou veulent des animaux. Lister les arguments car ils seront différents selon qu'on souhaite un chat, un chien, un poisson, un hamster, un furet, un rat, voire un serpent. L'organisation d'un débat peut être envisagée : des élèves choisissent ou tirent au sort un animal, ils doivent argumenter afin de convaincre des camarades qui jouent le rôle des parents.

3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Faire relire le passage (ligne 24). S'assurer de la compréhension. Les élèves peuvent s'appuyer sur l'illustration. Donner quelques pistes.

Décrire les yeux, le pelage, le caractère de l'animal.

Différenciation

Donner des mots, des formes d'une « boîte à outils » que les élèves peuvent utiliser.

Yeux : ronds, ovales, verts, bleus, orange...

Pelage : rayé, gris, roux, long, lisse, épais, brillant, fourni...

Caractère : agressif, dormeur, calme, doux, affectueux, réservé, fuyant, agile...

Lire des journaux intimes : Le journal de Zlata (2 séances)

→ Manuel, p. 62-63

Séance 1

1 Avant la lecture

Faire découvrir la carte. Situer la France, la Bosnie-Herzégovine. Faire répondre aux questions.

2 Lecture du texte

Laisser les élèves lire individuellement le texte. Leur poser des questions comme : *Quel type de texte avez-vous lu ? Quelles en sont les caractéristiques ?*

L'enseignant(e) pourra relire ou faire relire à voix haute le texte avant de traiter collectivement et oralement la question 1, chacun pouvant apporter des éléments contribuant à se faire une représentation de la narratrice.

Répondre ensuite aux questions 2, 3, 4, 5 et 6. Elles abordent les caractéristiques d'un journal intime. La question 2 montre que l'on peut donner un nom à un journal (Anne Frank avait appelé le sien « Kitty »). Les questions 3 et 5 indiquent que l'on peut aborder des sujets futiles ou graves. La question 4 renvoie à un des éléments essentiels du journal : dater les écrits.

Enfin, la question 6 met en évidence la graphie d'un journal intime.

Réponses aux questions

1 C'est une jeune fille de onze ans. Elle vit à Sarajevo en Bosnie-Herzégovine. Elle entre en 6^e. Elle aime la danse. Elle est née un 3 décembre.

2 Mimmy est le journal de Zlata.

3 Ivana est une fille, « elle l'a fêté ».

4 Les dates correspondent au jour où Zlata écrit dans son journal.

5 Zlata aborde de nombreux sujets : un anniversaire auquel elle s'est rendue, une maladie bénigne qu'elle a contractée, l'école, la guerre qui commence.

6 Les mots en capitales d'imprimerie indiquent que Zlata accorde plus d'importance à ces mots ou à ces passages, elle souhaite les « crier ».

Séance 2

Après un retour sur la séance précédente, traiter individuellement puis collectivement les questions 7 et 8. Les questions 9 et 10 pourront être travaillées ultérieurement. Si besoin, l'enseignant(e) pourra apporter les réponses. Il serait intéressant de montrer aux élèves le *Journal d'Anne Frank*, d'en lire quelques

extraits, notamment le jour où elle décide d'appeler son journal « Kitty ».

Différenciation

Faire traiter la question 9 pour les élèves les plus avancés et travailler les questions 7 et 8 avec les autres. Utiliser une photocopie et mettre en valeur directement sur la feuille les sentiments exprimés par Zlata.

Réponses aux questions

7 L'impatience, l'enthousiasme, la joie, la satisfaction, la déception, la peur, l'angoisse.

8 Elle parle à son journal.

9 Anne Frank, née en 1929 en Allemagne, fut une adolescente allemande juive ayant écrit un journal intime, alors qu'elle se cachait avec sa famille durant la Seconde Guerre mondiale.

10 La guerre a bien eu lieu, du 6 avril 1942 au 14 décembre 1945.

1 Je lis à haute voix

Les élèves ont à lire la journée du 5 avril.

Les faire réfléchir sur la façon d'exprimer la peur. Lister les réponses. Demander de lire lentement, de regarder l'auditoire, de marquer des pauses, d'afficher une attitude sérieuse, de varier l'intonation...

Les propositions des élèves constituent un ensemble de critères de réussite. Ils vont guider celui qui lit comme ceux qui écoutent et vont donner leur avis sur les points précis à observer.

La liste des critères peut être augmentée au fur et à mesure des lectures à voix haute.

Ces lectures à voix haute peuvent s'étaler sur plusieurs moments de classe.

2 Échangeons autour du texte

L'enseignant(e) organise la prise de parole. Quelle que soit l'opinion des élèves qui s'expriment, leur demander de justifier leur réponse.

On peut tout à fait envisager de leur laisser du temps pour qu'ils écrivent dans un cahier. Leur donner un thème et les laisser s'exprimer.

3 J'ajoute un paragraphe au journal intime

Pour aider les élèves, relire le passage du 3 décembre. Faire raconter oralement à quelques-uns d'entre eux comment se déroule leur anniversaire en famille.

Différenciation

Donner quelques pistes aux élèves : qui était présent, quels étaient les cadeaux, qu'ont-ils mangé, qu'ont-ils fait... ?

Pour mieux lire : Comprendre les différents emplois du présent (1 séance)

→ Manuel, p. 64

Le présent, selon le contexte dans lequel il s'emploie, peut avoir plusieurs valeurs. Pour cette séance, on en retiendra trois.

- Le **présent d'énonciation** correspond au moment où l'on parle, où l'on écrit.
- Le **présent de narration** rapporte au présent des actions passées ou imaginaires.
- Le **présent de vérité générale** est celui des définitions de ce qui est toujours vrai.

On verra aussi le futur proche qui apparaît dans le Je réfléchis et que l'on pourra rapprocher du présent d'énonciation en indiquant que la notion de « présent » peut être étendue à une durée plus ou moins longue.

1 Recherche « Je réfléchis » et « Je retiens »

Après avoir fait lire la consigne, effectuer l'exercice collectivement et oralement.

Corrigés

- C'est une préférence que Lucas ressent tout le temps.
- « Actuellement ».
- Le lendemain. C'est du futur proche.
- À ce moment-là, Antoine rêva et regarda les nuages. Soudain, le maître arriva derrière lui et s'écria : « Alors Antoine, à quoi penses-tu ? » Antoine sursauta sur son banc.
- Toujours.

On confronte ensuite les réponses que l'on reformule de façon à illustrer le Je retiens. Noter au tableau, les mots importants. Lire ensemble le Je retiens.

2 Application : « Je m'entraîne »

Exercice 1 : exercice de classement.

Exercice 2 : exercice d'identification puis de classement.

Corrigés

- * Moment où l'on parle : B. ai – connais.
Présent de narration : A. fait – démonte – rêve.
Les faits sont toujours vrais : C. apprend.
- ** Moment où l'on parle : énerve, veut, donne, attends, suis.
Les faits sont toujours vrais : est, mange.

3 Mélimélo

Corrigé

Lundi → Lune	Vendredi → Vénus
Mardi → Mars	Samedi → Saturne
Mercredi → Mercure	Dimanche → Soleil
Jeudi → Jupiter	

Remarque : si l'on retrouve dans chaque nom de jour des lettres du nom de la planète, ce n'est pas le cas dans dimanche, jour du Soleil vaincu sous Constantin 1^{er} puis jour du Seigneur avec le christianisme : *dies dominica*. Faire allusion à l'anglais : *Sunday* ou à l'allemand : *Sonntag*.

Faire le point : Le journal intime (1 séance)

→ Manuel, p. 65

Cette séance a pour but de faire le point sur le journal intime afin de fournir aux élèves les premiers éléments qui leur permettront de travailler la partie Écrire des pages 68-69.

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

Se remémorer les deux textes de lecture. Identifier les éléments communs à ces textes à l'aide des questions du Je retiens. Présenter et lire collectivement le Je retiens du manuel.

Corrigés

- Taloula et Zlata écrivent pour elles.
- Oui, on sait à quelles dates elles écrivent. Elles n'écrivent pas tous les jours.
- Le pronom le plus employé est « je » car les auteures parlent d'elles.
- Taloula et Zlata racontent ce qu'elles vivent, ce qu'elles ressentent.

2 Application : « Je m'entraîne »

- * Identifier les extraits de journaux intimes parmi différents écrits comprenant une date.
- ** Reconnaître des phrases dont certaines pourraient être extraites de journaux intimes.

Corrigés

- Le texte **C** est un extrait de journal intime (daté, écrit à la première personne...). Le texte **A** est une lettre (« cette lettre »). Le texte **B** pourrait figurer aussi dans un journal intime, mais par l'absence de la 1^{re} personne, c'est plutôt un récit historique. Le texte **D** est rédigé à la 3^e personne et au passé.
- Ce sont les phrases **a.** et **d. a.** : mon cher cahier, **b.** : écrit Gabriel → il y a un narrateur extérieur, **c.** : passé simple, **d.** : 1^{re} personne → évènement vécu.

D'autres journaux intimes à découvrir

On conseillera d'autres livres pour que les élèves prolongent leur lecture.

- * Jo Hoestlandt, illustrations d'Anne Simon, *Le journal de Miss Pétouche*, Éditions Bayard jeunesse

Voici la présentation qu'en fait l'éditeur : « Cher journal, Il faut que je te parle d'un truc qui me gâche la vie : souvent, j'ai la frousse, les chocottes, j'ai les jetons et la pétouche... C'est à cause de toutes ces catastrophes qui nous menacent : la famine, la guerre, la pollution, la canicule, les avalanches, les feux de forêt, les virus... Quand j'en ai parlé à Florian, le garçon qui passe ses vacances à côté de chez nous, il a rigolé. Évidemment, lui, il n'a jamais peur de rien... » Un ouvrage bien adapté aux apprentis lecteurs.

- ** Jeff Kinney, *Journal d'un dégonflé*, Éditions du Seuil

Avec beaucoup d'humour, Jeff Kinney nous fait découvrir l'intimité d'un jeune collégien américain par le biais d'un journal intime, un « carnet de bord » comme il le nomme (« journal intime c'est pour les filles »). Il nous parle de sa famille, de son grand frère musicien, de son petit frère Manu qui le colle sans cesse, de ses parents, de ses copains, de ses professeurs.

Très critique, il n'hésite pas à décrire ses propres sentiments et ceux des autres.

L'intérieur du livre ressemble à un cahier et le texte est composé dans une typographie manuscrite. Des dessins et des petites BD censés avoir été réalisés par le narrateur l'agrémentent agréablement et peuvent donner envie de lire à des élèves réfractaires.

3 *** Paule du Bouchet, *Le journal d'Adèle*, Éditions Gallimard Jeunesse

Ce livre, sensible et émouvant, convient à des élèves qui ont déjà des connaissances sur la Première Guerre mondiale. Il permet d'appréhender la vie quotidienne des civils durant la guerre. Il raconte l'histoire d'une adolescente qui va confier à son journal ses craintes, ses espoirs, ses secrets, sa vision des événements... durant les quatre ans de la guerre.

L'auteure parvient à évoquer l'horreur de la guerre, les souffrances physiques et psychologiques sans voyeurisme. La lecture de cet ouvrage en totalité présente un intérêt certain, mais l'enseignant(e) a également la possibilité d'utiliser des extraits.

Vocabulaire : Des mots pour dire ce que l'on ressent (1 ou 2 séances)

→ Manuel, p. 66-67

Ces deux pages ont pour objectif d'enrichir le vocabulaire des élèves sur le thème des sentiments afin de leur permettre d'être précis lorsqu'ils auront à décrire ce qu'ils pourraient éprouver pour rédiger un extrait de journal. La recherche lexicale s'organise en fonction des grandes catégories de sentiments.

1 Recherche : « Je réfléchis »

L'exercice 1 a comme point d'appui un texte extrait du *Journal d'une crevette*. Il peut être fait collectivement et oralement pour introduire la recherche. Les exercices 2 à 4 pourront alors être effectués par la plupart des élèves en autonomie et corrigés de façon collective.

Corrigés

1 J'adore : l'amour, l'affection – grands éclats de rire : la joie, le bonheur – c'est super : la joie, l'enthousiasme – on s'aimait plus fort : l'amour.

2 a : l'amitié – b : la tristesse, la peine – c : l'émotion – d : la tristesse, le chagrin.

3 Sensation physique : a, d, e (dans ce cas, il faut considérer avec les verbes les adjectifs sucré, grandiose, rugueuse).
Sentiment : b, c et f.

4 a : regretter profondément, b : haïr, détester, c : se fâcher, agonir, d : s'étonner.

2 Mise en commun

Les listes de mots peuvent être complétées à l'oral. Il est aussi 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.

3 Application : « Je m'entraîne »

5 * Il s'agit d'associer un mot et son antonyme.

6 ** Exercice de classement.

7 *** Recherche de synonyme.

Corrigés

5 $a/3 - b/1 - c/2 - d/5 - e/4$.

6 a : paniqué – b : gentillesse – c : désespoir.

7 l'amour/la haine : avoir un faible pour ; prendre en grippe ; avoir le béguin ; avoir un coup de foudre ; perdre son sang froid.

L'espoir/la crainte : être vert de peur ; avoir les jambes qui flageolent.

La joie/la tristesse : se tordre de rire ; avoir le cœur serré, voir la vie en rose ; avoir les idées noires ; être aux anges.

8 a : aime – sympathique – b : déteste – c : redoute – crains – d : content.

9 aime : adore, apprécie – aime bien : estime, apprécie – gentil : chaleureux, tendre – faire plaisir : de nous gêner, de nous soigner – pas rassuré : inquiet, pas tranquille – a peur : craint, appréhende – heureux : contents, satisfaits, ravis.

Écrire un journal intime (3 séances)

→ Manuel, p. 68-69

La double page Écriture reprend les différentes notions étudiées auparavant en lecture et en vocabulaire. La grille de conseils en haut de page résume les caractéristiques principales du journal intime. On pourra se remémorer les textes de l'unité et donner un exemple pour chacun des cinq points étudiés.

Séance 1

1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux questions suivantes :

Dans un journal intime :

- Qui est le narrateur ?
- Quels sujets peuvent être traités ?
- À quelle personne est-il écrit ?
- À qui s'adresse-t-il ?

2 Le premier jet

Cf. démarche générale page 34 du guide.

1 * Je développe un journal intime

Un canevas de journal intime est proposé. Il manque cependant les informations essentielles.

Lire l'extrait de journal puis s'assurer que tous les enfants connaissent les termes « adjectif » et « onomatopée ». Les faire expliquer par d'autres élèves si besoin. Apporter des exemples et les lister.

Différenciation

Reprendre la première partie de la consigne avec les élèves en difficulté. Faire lire le travail de quelques enfants. S'assurer de la compréhension de la situation, éventuellement la théâtraliser.

Utiliser les listes de mots établis collectivement, en rajouter si besoin. S'appuyer sur le vocabulaire de la page précédente ou mettre à disposition des dictionnaires afin que les élèves choisissent les mots qui leur semblent adéquats.

Les laisser travailler individuellement pour la deuxième partie de la consigne, puis les mettre par deux en établissant des binômes hétérogènes afin qu'ils se relisent mutuellement.

2 ** Je récris un texte sous la forme d'un journal intime

Situation 1

La situation 1 peut correspondre à un début de journal. C'est l'occasion pour les élèves de raconter un événement en exprimant des sentiments. Il faut veiller à utiliser la 1^{re} personne en se mettant à la place de Lucas.

Situation 2

Les élèves doivent s'identifier à une petite fille en transposant les écrits de sa grand-mère. Le texte décrit une journée durant laquelle Lilou doit passer du sentiment de joie de voir ses grands-parents à la colère de se voir refuser d'aller au cinéma, enfin à la satisfaction du compromis trouvé par sa grand-mère.

Il sera nécessaire de travailler la chronologie de la journée à l'aide d'une ligne de temps par exemple et d'indiquer précisément quel sentiment ressent Lilou à chacun de ces moments. Préciser que, parfois, on ne sait pas ce qu'elle éprouve, notamment au moment de l'acceptation du compromis. Il faudra inventer.

Faire relever le moment où Lilou écrit son journal après le compromis et avant la « soirée spaghettis ». Rappeler que dans un journal intime on peut ajouter des onomatopées, des mots familiers...

Différenciation

Aider les élèves en difficulté en relisant et en reformulant le déroulement de la journée. Expliquer clairement la situation étape par étape en posant des questions du type :

- que s'est-il passé ?
- que ressentait Lilou ?
- quelle a été l'attitude des grand-parents ?

3 *** J'écris un extrait de journal intime

Ici, les élèves sont amenés à créer un journal intime. Ce travail délicat demande de l'imagination mais surtout de parvenir à se décentrer, à se projeter dans la situation de Badia et de sa famille. Dans un premier temps, bien reprendre les caractéristiques d'un journal intime. Commencer collectivement pour bien s'assurer de la compréhension de la situation et donner un exemple.

Corrigés

Le 1^{er} jour

Vendredi 16 février.

Cher journal,

C'est trop triste, je viens de quitter mon école et surtout Océane et Moussa, mes deux meilleurs amis. Je ne les reverrai plus. Ce soir, je les ai embrassés pour la dernière fois, ils pleuraient et moi aussi. Maman me dit que je pourrai toujours leur téléphoner, mais ce ne sera pas pareil. Océane m'a donné son bracelet brésilien, je le porte déjà sur moi. Oh, que je suis dé-ses-pé-rée !!!

Rappeler aux élèves qu'ils peuvent choisir le jour. Puis, les laisser travailler individuellement.

Différenciation

Si certains élèves ont du mal à démarrer, leur faire exprimer d'abord oralement ce qu'ils auraient pu ressentir pour chacun des jours en utilisant les mots de la partie Vocabulaire.

Séance 2

3 Retour sur le premier jet

Retours sur les premiers jets à l'aide de la grille d'écriture, des conseils contenus dans l'encadré en haut de la page 68 et de 'J'améliore mon texte

Se reporter aux conseils donnés dans l'unité 1 page 34 du guide.

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

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

Demander aux élèves de confronter leur production avec la grille d'écriture et les conseils du Je vérifie et de J'améliore mon texte. Prendre un ou deux exemples de productions pour chaque situation d'écriture et les lire à la lumière de la grille. Puis laisser chaque élève vérifier son texte.

Faire dire ou écrire à chacun ce qu'il doit faire pour être conforme à la grille.

Séance 3

4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale page 35 du guide.

Prolongement

On pourra prolonger ce travail par l'écriture d'un journal en classe. Distribuer un cahier par élève et leur demander d'écrire régulièrement. L'objectif n'est pas la rédaction d'un journal « intime », mais de donner l'envie d'écrire en racontant des faits ou en décrivant des situations. Les élèves peuvent s'inspirer de la vie quotidienne de la classe : description d'une sortie ou d'un événement exceptionnel, sentiment sur la venue d'une personne (témoin, animateur, stagiaire). Illustrer le journal par des dessins ou en collant des billets d'entrée, prospectus de présentation...

Oral : Parler pour émouvoir ou convaincre (1 séance)

→ Manuel, p. 70

Situation 1

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours narratif. – Dire une histoire selon le point de vue d'un personnage. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Percevoir les différents moments d'une narration. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette activité s'appuie sur le premier texte de l'unité, *J'ai un chat ! J'AI UN CHAT !* En se mettant à la place du chat, les élèves sont amenés à bien le comprendre et à faire de nombreuses inférences. Ils s'aideront de l'illustration pour travailler cette situation.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échantent sur la nature de la tâche et sur les moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- se souvenir de l'histoire ;
- se mettre à la place du chat et se faire le « film » de l'histoire comme si on était le chat (revoir les différents moments de l'histoire) ;
- parler à la classe comme si on était le chat en disant « je ».

2. Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du texte *J'ai un chat ! J'AI UN CHAT !* par les élèves afin de retrouver le plus d'éléments possible pour nourrir le récit oral.

Poser des questions du type :

- où sont Adèle et Taloula ?
- qui adopte le chat ?
- quel est son sentiment ? son attitude ?

Différenciation

Une photocopie du texte est donnée aux élèves pour qu'ils puissent surligner les éléments ou les passages qu'ils veulent utiliser.

À partir de ce repérage, ils peuvent élaborer une trame écrite à base de mots et d'expressions. Elle constituera un guide pour la prise de parole en aidant en particulier dans la succession des moments de l'histoire et le choix des mots.

On peut aussi travailler la voix, entraîner les élèves et leur faire dire quelques phrases comme s'ils étaient un ours (avec une voix grave), un oiseau (avec une voix aigüe). Leur demander de chercher comment ils pourraient faire s'ils étaient un chaton.

3. Activité orale

Les conditions de la situation de communication à jouer seront rappelées : le chat est sur une brocante, il attend dans un panier avec d'autres chatons. Adèle a adopté le chat pour Taloula.

Les élèves qui écoutent sont invités à repérer les différents moments de l'histoire.

Différenciation

Un élève raconte l'épisode de l'adoption et un autre, celui du soir, lorsque les filles donnent un nom au chaton.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours argumentatif. – Raconter un film en le critiquant positivement. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Poser des questions. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette situation d'oral amène les élèves à critiquer de manière positive, à argumenter et à justifier leur point de vue.

Lire ou faire lire quelques critiques de films dans *Mon quotidien*, par exemple.

Dire aux élèves qu'ils peuvent apporter une affiche du film, ou visionner un extrait lorsque les moyens techniques le permettent. Montrer quelques exemples sélectionnés de l'émission *Les maternelles, les petits critiques* dont on trouvera de nombreux passages sur Youtube.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échantent sur la nature de la tâche et les moyens de bien la mener.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- se souvenir du film.
- le présenter. Après avoir donné le titre du film, demander aux élèves de donner le nom du réalisateur, les acteurs principaux et le genre. Leur dire qu'ils peuvent parler de manière positive ou négative : du héros, des personnages, des lieux, des décors, des couleurs, du son, de la musique, etc.
- avoir l'intention de donner envie aux auditeurs de voir le film.

2. Activité orale

L'élève orateur pourra s'appuyer sur les supports s'il en a apporté. Il devra cependant veiller à s'exprimer face à ses camarades et non face à son support.

Les élèves qui écoutent sont invités à poser des questions sur le film ou sur les raisons pour lesquelles l'orateur a voulu le présenter.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

À vive voix

Demander aux élèves où ils peuvent rencontrer ce type de police d'écriture. Leur faire remarquer que les phrases ou expressions sont à la première personne du singulier.

Pour aller plus loin, on peut leur faire écrire sur une feuille des phrases ou des expressions avec des informations graphiques différentes. Demander à un camarade de les lire, le reste de la classe doit retrouver l'émotion qui est représentée.

Des contes de sagesse

→ Manuel, p. 71-82

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

- La morale en question.

Compétences visées

Lecture

- Identifier le conte de sagesse comme texte qui amène à réfléchir à travers une histoire imaginaire.
- Mobiliser les connaissances acquises antérieurement sur le conte traditionnel.

Vocabulaire

- Utiliser des verbes caractérisant les relations, bonnes ou mauvaises, entre des personnages.

Écriture

- Tout ou partie d'un conte de sagesse.

Oral

- Raconter à la façon d'un conteur ; présenter les caractéristiques du conte de sagesse.

Méthodologie

- Bien comprendre les relations entre imparfait et passé simple dans un récit.

Le **monde des contes** est un domaine exploré de façon privilégiée à l'école. Dès les premières années de l'école maternelle, l'élève découvre ce genre de texte qui permet la formation de l'imaginaire, la découverte de soi, la maîtrise de peurs fondamentales...

Plus tard, il découvre certains invariants dans la structure ou dans les fonctions des personnages. Pour éviter toutefois que cette fréquente lecture des contes n'engendre un sentiment de répétition, de « déjà vu », et l'ennui qui peut en être la conséquence, il convient d'aborder ce genre de différentes façons. C'est pourquoi la collection « Le Nouveau Millefeuille », après avoir abordé au CM1 le conte détourné, choisit de présenter au CM2 **le conte de sagesse**, défini comme conte qui vise à faire réfléchir, à proposer des « morales » et des « leçons de vie ».

Ainsi défini, le conte de sagesse se rapproche d'autres textes tels que l'apologue, la fable, la parabole. La Fontaine écrit d'ailleurs dans sa préface à l'édition des *Fables* de 1668 : « La Vérité a parlé aux hommes par Paraboles ; et la Parabole est-elle autre chose que l'Apologue, c'est-à-dire un exemple fabuleux, et qui s'insinue avec d'autant plus de facilité et d'effet qu'il est plus commun et plus familier ? »

Et plus loin : « L'apologue est composé de deux parties dont on peut appeler l'une le corps, l'autre l'âme. Le corps est la fable ; l'âme, la moralité. »

Apologue, *fable* et *parabole* désignent de courts récits imaginaires, en prose ou en vers, comportant un enseignement ou une morale. *Apologue* est devenu synonyme de *fable*, terme d'origine latine qui l'a emporté sur le mot grec. En outre, depuis La Fontaine, l'habitude est prise de considérer la fable comme un texte versifié. La *parabole*, quant à elle, est un apologue utilisé dans un contexte religieux, particulièrement dans un livre reconnu saint par une religion.

Le *conte de sagesse* est lui aussi un apologue : il est un court récit et comporte un enseignement, pas toujours formulé.

Comme dans tous les contes, on peut y trouver les structures fondamentales du genre : les étapes du schéma narratif ou les différentes fonctions des personnages (schéma actanciel), les éléments merveilleux ou surnaturels.

Tels sont donc les deux objectifs principaux de l'unité : continuer de **travailler sur le conte** et le considérer **dans sa visée didactique** (aborder le conte comme texte qui amène à réfléchir à travers une histoire).

Le choix des textes

– Le premier texte est un **conte jordanien intégral** paru dans *54 contes des sagesse du monde*, recueil constitué par Jean Muzi et publié aux Éditions Flammarion Jeunesse en 2015. La 4^e de couverture indique : « Toutes les cultures recèlent des trésors de sagesse d'apparence simple sous forme d'histoires ou de contes qui invitent à nous remettre en cause, à devenir plus tolérant et à respecter autrui... Sagesse juive, chrétienne, musulmane, bouddhiste, chinoise, indienne, arabe, africaine, amérindienne... Des contes des sages de tous les continents. » Dans cet ouvrage, le conte choisi est intitulé *Que serait le tout sans l'infime ?*, phrase qui se retrouve dans le texte. Pour faciliter la première approche du texte, le titre a été modifié en *L'importance des petites choses*, davantage compréhensible par les élèves de CM2.

– Le second texte *Le poil de la moustache du tigre* est le premier de trois **contes courts d'inspiration orientale** réécrits par Muriel Bloch et rassemblés dans un petit ouvrage paru en 2000 aux Éditions Albin Michel Jeunesse dans une collection intitulée « Petits contes de sagesse ». Le recueil figure dans la liste ministérielle de littérature de jeunesse. Le conte retenu est ainsi présenté dans les documents d'accompagnement : « *Le poil de la moustache du tigre* met en scène une jeune femme coréenne qui veut guérir son mari de l'indifférence qu'il témoigne à l'égard de la vie. Le guérisseur lui démontre qu'il est toujours possible de trouver en soi les forces d'agir sur sa destinée. »

Mise en œuvre

Page d'ouverture : des contes de sagesse (1 séance)

→ Manuel, p. 71

L'illustration présente l'affiche d'un film de Michel Ocelot, *Les contes de la nuit*. Elle permet d'évoquer avec les élèves le genre littéraire du conte, de raviver leurs souvenirs de lectures et à partir des exemples qui seront alors donnés, de rappeler les caractéristiques du conte.

Décrire

Sur l'image, repérer les éléments montrant qu'il s'agit d'une affiche annonçant un film : « un film de », « scénario », « 3D », références à *Kirikou* et *Azur et Asmar*, festival international de Berlin...

Repérer le titre. Demander aux élèves s'ils connaissent des œuvres de Michel Ocelot.

Décrire ce que représente l'affiche : un château sous une nuit étoilée, de style composite comme le montre la forme des tours... Les nombreuses fenêtres éclairées permettent des jeux de couleurs et de silhouettes. Par les fenêtres du palais, les élèves pourront repérer des personnages de contes, parfois confrontés à des monstres.

Réagir – Interpréter

Demander aux élèves comment ils trouvent l'affiche, ce qui leur plaît ou ce qui les dérange.

Certaines silhouettes pourront servir à réactiver la notion du héros, de sa quête, des problèmes qu'il rencontre et dont il vient à bout. Les silhouettes de monstres feront le lien avec le caractère merveilleux de nombreux contes et les titres de contes donnés par les élèves pourront être classés selon ce critère.

Se reporter aux questions 1 et 2.

En se référant au titre de l'unité, poser la question 3. Demander aux élèves comment ils comprennent cette dénomination. En quoi un conte peut-il être source de sagesse ? Qui devient sage dans un conte et pourquoi ? C'est grâce à sa quête, aux épreuves rencontrées, que le héros apprend à mieux comprendre le monde et lui-même. Le lecteur partage cet apprentissage.

On pourra noter les principales réponses afin de s'y référer et de les préciser au long du travail de l'unité.

Synthèse

Faire formuler à l'oral quelques phrases résumant la description de l'image, sa relation aux contes et les premières définitions données du conte de sagesse.

Réponses aux questions

1 Conte : personnages humains (héros ? adversaire ? personne aidant le héros ?) ; personnages en fuite (apparition du problème, de la quête) ; personnages en couples (problématique de l'amour, de la relation à l'autre) ; personnage avec couronne et bâton (idée du pouvoir bénéfique ou maléfique) ; animaux (monstres du registre du merveilleux, animaux pouvant aider ou combattre le héros) ; scènes de fête (dénouement souvent heureux).

Nuit : personnages en ombres chinoises ; silhouette noire du palais ;

éclairage coloré de l'intérieur du palais (apport de lumière dans la nuit) ;

présence d'étoiles.

2 Recueillir les réponses d'élèves ; éventuellement les faire commenter.

3 Noter les propositions. Il ne s'agit pas dans cette séance d'ouverture de donner une définition complète du genre, sauf si les élèves la proposent. On peut par exemple dire que le conte de sagesse est un conte qui donne une leçon de vie ou qui fait réfléchir.

Lire des récits avec des personnages insolites : L'importance des petites choses (2 séances)

→ Manuel, p. 72-73

Séance 1

1 Avant la lecture

La question posée avant la lecture porte sur le champ lexical du sport équestre ou de l'équitation. La notion de champ lexical est abordée en étude de la langue dans l'unité 7 de vocabulaire. Elle est ici utilisée car ce champ lexical est assez développé dans la première partie du texte. Le sens de certains mots sera ainsi abordé avant la lecture.

Amener les élèves à proposer les mots indiquant le rapport de sens entre les termes cités. Faire préciser le sens de chacun d'eux : étalon : cheval mâle ; cheval : terme plus général ; monture : bête sur laquelle on monte ; galoper : aller au galop, l'allure la plus rapide.

On pourra aussi considérer l'image à gauche du texte et faire trouver les termes relatifs à l'équipement du cheval : selle, étriers, harnais, mors, bride.

2 Lecture du conte

Lecture du texte par l'enseignant(e). Puis considérations générales : demander aux élèves quels sont les deux épisodes de ce conte et s'ils voient en ce texte un conte de sagesse. Éventuellement, procéder à une seconde lecture, silencieuse, par les élèves.

Mots pouvant présenter des difficultés : impassible (l. 5), trophée (l. 12), citerne (l. 33), caravaniers (l. 38).

3 Questions de compréhension

On abordera les questions 1, 2 et 3 qui concernent le premier épisode du conte. À propos de la question 1, s'appuyer sur le mot « tribune officielle » et noter la précision « comme chaque vendredi ». Faire trouver ce que ce jour a de particulier dans le contexte culturel jordanien.

Différenciation

Pour toutes ces questions, la majorité des élèves doit pouvoir travailler en autonomie. Leur demander de justifier leurs réponses. Prévoir un temps de réflexion et de préparation écrite des réponses. Accompagner les élèves en difficulté. Après avoir lu chaque question, demander une réponse et la faire justifier en se fondant sur le texte.

Réponses aux questions

❶ Le roi se trouve à la meilleure place de la tribune officielle (l. 4 et 5). Il assiste à une course de chevaux comme chaque vendredi (l. 2). Ce jour est en effet celui de la réunion à la mosquée pour la grande prière et était dans les pays musulmans jour de repos et de rencontres, ici une rencontre sportive. Le roi est très attentif, son regard est perçant, mais il reste impassible, il ne montre pas ce qu'il ressent.

❷ Le roi a sans doute remarqué le personnage, comme tout le monde (l. 6 et 7), et doit penser que cet homme est le propriétaire du cheval vainqueur. Il veut s'en assurer (l. 12-13). Ensuite, il pense que ce personnage est sot de tant s'agiter alors qu'il ne possède que la bride (l. 13 à 15).

❸ Cette question aura certainement été abordée lors des remarques préalables de vocabulaire. La bride sert à diriger le cheval. C'est une lanière qui fait partie du harnais. On peut l'apercevoir sur l'illustration page 72.

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

4 Je lis à haute voix

Finir la séance par cette activité. Laisser un temps de relecture silencieuse. Procéder à une première lecture du texte. Demander de dire ce qui est bien réussi ou ce qui peut être amélioré, dans les intonations par exemple. Faire lire une seconde fois. Éventuellement, prolonger en faisant relire la fin de l'épisode.

Séance 2

1 Lecture du second épisode (à partir de la ligne 17)

Demander à un ou deux élèves de résumer le texte lu précédemment. Lecture par plusieurs élèves de la deuxième partie du conte. Poser les questions 4 à 6. À partir de la question 6, insister aussi sur le rôle du moineau qui semble convaincre le roi d'agir. On peut aussi demander comment l'histoire se termine pour les villageois.

En venir à la question 7. Faire exprimer aux élèves le rapport qu'il y a entre les deux épisodes du conte. Leur faire ensuite formuler la leçon implicite donnée par le roi à son fils.

La question 8 peut être posée en complément. Elle peut aussi être utilisée lors de la présentation du conte.

Réponses aux questions

❹ Non, le roi ne pense pas pouvoir arrêter l'incendie puisqu'il reste « impuissant » (l. 18).

❺ Le roi aide les villageois car il ne veut pas que le village soit détruit mais aussi parce que l'oiseau lui a montré qu'une toute petite intervention a une grande importance.

❻ Le moineau n'est pas une personne, mais est présenté comme un personnage ; il répond au roi, il agit... Relever aussi « les villageois, le roi, les hommes de la suite et de la garde, des caravaniers ». Il y a donc une grande solidarité.

❼ La leçon de sagesse est présentée par le moineau dans les lignes 25 à 32. Ce sont les petites actions qui peuvent aboutir à de grands résultats. Le tout, le global, n'existe pas sans les petits éléments, sans les infimes. On peut évoquer le proverbe « les petits ruisseaux font les grandes rivières ».

2 Échangeons autour du texte

Commencer par demander à quel épisode du conte la question posée correspond. → C'est au deuxième : tout le monde participe à la chaîne pour éteindre l'incendie. En est-il toujours ainsi ? Faire trouver des exemples. Ménager une phase de réflexion avant de faire exprimer les opinions et arguments et d'engager le débat. Organiser celui-ci en prenant en compte les compétences orales que l'on cherche à développer.

3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Lire la consigne. Demander aux élèves de la reformuler. Il s'agit pour eux de rédiger de façon explicite la leçon de sagesse d'ailleurs précisée lors de la question 7. Laisser les élèves écrire.

Différenciation

Avec ceux qui en ont besoin, préciser de nouveau quelle est la leçon à tirer du conte. Leur demander comment introduire cette leçon, au regard de la consigne, par exemple en écrivant : Le roi ajouta : « ... ». La leçon sera écrite entre les guillemets.

Lire et faire commenter quelques propositions d'élèves.

Lire des contes de sagesse : Le poil de la moustache du tigre (3 séances)

→ Manuel, p. 74-75

Remarque : le travail sur le texte est proposé en trois séances. Elles peuvent être ramenées à deux si besoin. On ne fera alors pas travailler les élèves par écrit comme proposé à la séance 2.

Séance 1

1 Avant la lecture

Le manuel ne propose pas de question(s) avant la lecture en raison de la longueur du texte reproduit presque intégralement. On pourra cependant demander aux élèves d'émettre des hypothèses sur le contenu du conte en se fondant sur les deux images, qu'ils pourront mettre en relation avec le titre.

2 Lecture du conte

Faire lire les lignes d'introduction par un(e) élève. Puis poser les questions 1 et 2.

Poser également la question 9. En se fondant sur le nom du personnage principal, Yun Ok, l'Asie sera peut-être proposée. Préciser alors qu'il s'agit d'un conte coréen en montrant sur une carte où se trouve la Corée. Relire l'introduction.

Faire lire le texte silencieusement par les élèves en leur annonçant préalablement qu'ils devront le résumer après l'avoir lu.

Mots pouvant présenter des difficultés : antre (l. 10), concocte (l. 38).

Réponses aux questions

❶ Cet homme, le mari, revient de la guerre. Il a certainement connu des événements et des situations très difficiles et douloureux qui lui ont ôté le goût de vivre. C'est pourquoi il ne veut plus travailler ni parler à personne.

❷ Elle a besoin d'un poil de tigre car c'est ce que lui a demandé le sage pour l'aider à soigner son mari.

Différenciation

Accompagner les élèves qui en ont besoin pendant leur lecture, à voix basse pour ne pas déranger les autres.

3 Questions de compréhension

Écouter le résumé du texte par un(e) élève. Faire réagir les autres et amender ou compléter le résumé.

Demander quels sont les personnages du conte → Yun Ok, le sage, le tigre. Lequel est le personnage principal ? → C'est Yun Ok, car c'est elle qui a un problème à résoudre. Le sage et le tigre l'aident, chacun à sa façon. Poser les questions 3 et 4.

Relecture du texte par plusieurs élèves. On peut aussi choisir une élève pour lire les phrases de Yun Ok et un autre pour lire les phrases du sage.

Réponses aux questions

3 Le sage est désigné par le mot « herboriste » (l. 40). Un herboriste est une personne qui vend des plantes ou des produits à base de plantes (tisanes, crèmes...). Il vend souvent des plantes médicinales, c'est-à-dire utilisées pour se soigner.

4 C'est difficile car il faut approcher de très près le tigre, animal dangereux.

Séance 2

1 Je lis à haute voix

Faire lire quelques élèves et faire dire s'ils ont ou non respecté l'intonation demandée.

Demander ensuite de rappeler ce qui se passe avant et après le passage lu.

2 Questions de compréhension

Annoncer aux élèves qu'ils vont devoir répondre par écrit aux questions 5, 6 et 7.

Leur préciser qu'ils doivent rédiger leurs réponses de façon à les lire ensuite clairement à l'ensemble de la classe. Indiquer également qu'ils ne devront pas répondre simplement par oui ou non à la question 7 mais qu'ils devront réfléchir aux deux possibilités et justifier leur réponse en se fondant sur le texte.

Différenciation

Accompagner les élèves en difficulté. Les aider à rédiger leurs réponses. Si besoin, limiter l'exercice à l'une ou l'autre des questions posées.

Faire lire les réponses ; en parler avec l'ensemble de la classe. Rédiger collectivement une réponse à chaque question en se fondant sur les réponses proposées. L'enjeu pour les élèves est d'apprendre à répondre à des questions par écrit.

Réponses aux questions

5 C'est au bout de six mois qu'elle a complètement appris le tigre (l. 26).

6 D'abord Yun Ok entre dans la tanière du tigre (l.13) puis lui parle (l. 18) ; ensuite elle lui donne à manger (l. 20) ; plus tard, elle le caresse (l. 24).

7 La première réaction sera négative, puisque le guérisseur brûle le poil rapporté par la femme. Mais c'est par la quête de ce poil que Yun Ok a dû développer des qualités qui lui seront utiles pour aider son mari à mieux vivre.

Séance 3

1 Reprise du texte

Faire un résumé du texte collectivement ou en le faisant relire.

2 Interprétation

Poser la question 8. Faire relire les paroles du sage à la fin du texte. Ménager un temps de réflexion et laisser les élèves mettre par écrit quelques éléments de réponse. Cela peut se faire en groupes.

Confronter les interprétations. En proposer une synthèse orale puis écrite.

Poser la question 9. Elle a été abordée en séance 1. La reprendre pour compléter la réponse par d'autres indices tirés du texte.

3 Échangeons autour du texte

Se reporter aux pages d'introduction pour l'organisation du débat. Faire justifier les réponses par des retours sur le texte. Les mots *douceur, tendresse, persévérance, courage, habileté, prudence...* devraient être prononcés.

4 J'ajoute une phrase à l'histoire

Après rédaction assez rapide, lire plusieurs propositions. Éventuellement faire choisir celle qui paraît la plus convaincante.

Réponses aux questions

8 La leçon est : il faut découvrir et mettre en œuvre ses propres qualités de patience, de courage, de tendresse... pour résoudre les problèmes, même difficiles. Il s'agit ici de ramener le mari à la vie normale en le guérissant du traumatisme de la guerre.

9 En Corée. Certains indices du texte permettent de penser à l'Asie : la nourriture (bol de riz et viande en sauce, l. 2) ; la présence de tigres dans la montagne (l. 3) ; le nom de l'héroïne.

Pour mieux lire : Bien comprendre l'utilisation de l'imparfait et du passé simple (1 séance)

→ Manuel, p. 76

Dans un récit, il est essentiel de bien comprendre la valeur d'emploi des deux temps fondamentaux que sont le passé simple et l'imparfait. En effet, ils correspondent à deux plans narratifs distincts et complémentaires.

Dans un récit au passé, le passé simple est utilisé pour raconter les événements de premier plan, c'est-à-dire ceux qui constituent la trame narrative (actions et faits importants qui font progresser l'histoire, quelle que soit leur durée). On trouvera par exemple : Il sursauta (durée très limitée) – Il réfléchit longuement (action longue). Ces actions sont présentées comme les événements-étapes du récit ; c'est pourquoi, en lisant uniquement les phrases les contenant, il est possible d'en comprendre l'essentiel.

L'imparfait s'emploie pour présenter le second plan du récit : la description du décor, la présentation, le portrait des personnages, les explications et plus généralement les circonstances dans lesquelles s'inscrit le récit. Si on limite la lecture à ces phrases ou propositions à l'imparfait, il n'est plus possible de suivre l'enchaînement des actions et donc de comprendre le récit. Bien comprendre l'emploi et la valeur de ces deux temps permet de mieux se représenter les scènes racontées, bref de mieux lire un récit.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Dans l'exercice 1, la question **a** fait d'abord distinguer les formes au passé simple et à l'imparfait. Ensuite, la question **b** précise la dénomination des formes verbales utilisées et permet de préciser la valeur d'emploi de ces deux temps.

Poser la question **a**. Laisser les élèves réfléchir puis recueillir leurs réponses. Pour les guider, commencer par leur demander de relire uniquement les phrases dont le verbe est surligné en jaune. Comprend-on ce qui se passe dans le récit ? Poser ensuite la même question à propos des phrases dont le verbe est surligné en vert. Traiter la question **b** collectivement, à l'oral.

Lire et commenter les lignes du Je retiens. Les illustrer au besoin en se référant à l'exercice 1.

Corrigés

a. En lisant uniquement les phrases dont le verbe est surligné en jaune, on cite les événements successifs du récit dont on comprend le déroulement : la femme décida d'aller trouver un guérisseur. Le guérisseur demanda à la femme de lui apporter un poil de la moustache d'un tigre. Le matin suivant, elle partit à la rencontre du fauve.

On ne peut pas lire uniquement les phrases dont le verbe est surligné en vert car elles ne présentent pas d'événements mais des explications ou circonstances : en effet, son mari n'allait pas bien et ne parlait plus à personne. La femme savait qu'un tigre habitait la forêt.

b. Les verbes surlignés en jaune sont au passé simple, ceux en vert sont à l'imparfait.

2 Application : « Je m'entraîne »

Différenciation

Accompagner les élèves moins à l'aise pour l'exercice 2.

Faire justifier les réponses lors de la mise en commun.

Corrigés

1 Il suffit de recopier les passages en gras ci-dessous, qui sont au passé simple. Les autres phrases, à l'imparfait, donnent des précisions sur la situation.

Un roi avait trois fils. Le plus jeune était maigre, fragile et souvent malade. Aussi le roi avait-il tendance à le négliger et à consulter plutôt ses deux autres fils, lors de problèmes délicats à résoudre. Le cadet des trois frères était extrêmement modeste, contrairement aux deux autres qui faisaient toujours preuve d'une vanité et d'un égoïsme indicibles.

Un jour, le roi attrapa une maladie qu'aucun médecin ne sut soigner. Tout le palais se désolait de cette situation tragique, quand **une servante déclara qu'il existait une solution. On la fit venir au chevet du roi.**

2 Autrefois, **existait** une ville dont tous les habitants **étaient** aveugles (*circonstances*). Un jour, un prince étranger qui **traversait** (*précision*) le pays **s'établit** (*événement étape du récit*) avec sa cour au pied des remparts. Les habitants **entendirent** (*événement*) bientôt parler d'un animal extraordinaire que **montait** le prince. Il **s'agissait** d'un éléphant. Or il n'**existait** pas d'éléphant dans leur pays et ils ne **savaient** pas ce que cela **pouvait** être (*circonstances, explications*). Ils **décidèrent** (*événement étape*) d'envoyer six d'entre eux toucher l'animal afin de pouvoir le décrire à tous les autres. *Vérification* : on comprend l'enchaînement des événements en se limitant aux phrases : Un jour, un prince étranger **s'établit** avec sa cour au pied des remparts. Les habitants **entendirent** (*événement*) bientôt parler d'un animal extraordinaire. Ils **décidèrent** (*événement étape*) d'envoyer six d'entre eux toucher l'animal afin de pouvoir le décrire à tous les autres.

3 Mélimélo

Les proverbes sont connus et devraient être retrouvés aisément.

Corrigé

le chat parti, les souris dansent ; qui veut noyer son chien l'accuse de la rage ; pierre qui roule n'amasse pas mousse ; qui vole un œuf vole un bœuf ; qui s'y frotte s'y pique.

Faire le point : Le conte de sagesse (1 séance)

→ Manuel, p. 77

La lecture des deux textes a permis aux élèves de comprendre ce que peut être un conte de sagesse.

Il s'agit donc de revenir sur les deux éléments de cette désignation : un *conte*, avec ses caractéristiques ; *de sagesse* car il donne une leçon, une morale, un enseignement.

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

Parmi les questions posées, seule la dernière du Je réfléchis a véritablement été abordée lors des activités de lecture. Sans avoir été explicitement posées, les précédentes, qui portent sur les caractéristiques du conte, ont pu être abordées au cours du travail sur les textes, en repérant les personnages, en précisant leur rôle...

La réponse à ces questions constitue les conclusions présentées dans le Je retiens.

Précisons que le terme « héros » du Je retiens est utilisé dans le sens de « personnage principal », comme généralement dans les contes.

2 Application : « Je m'entraîne »

1 * Il s'agit de retrouver dans ce résumé les deux aspects évoqués : un conte avec ses caractéristiques et une leçon, une morale.

2 ** Repérer les phrases qui contiennent un conseil, une morale.

3 *** Pour vérifier la compréhension de la morale par les élèves, il est pertinent de la faire reformuler.

Différenciation

Accompagner les élèves moins à l'aise pour cet exercice 3 en les aidant à formuler la morale.

Corrigés

❶ Ce texte présente les éléments caractéristiques du conte : un personnage principal, le meunier ; une quête, un trésor ; des personnages qui s'opposent à lui (les gardes) ou qui l'aident (le capitaine) ; une solution : donner un autre sens au mot « trésor ». Il donne une leçon, une morale dans la dernière phrase.

❷ Les phrases qui expriment un conseil, une leçon sont **b**, **d** et **e**.

❸ La morale du texte peut s'exprimer ainsi : « C'est en soi qu'il faut chercher et trouver ce qui rend heureux. »

D'autres contes de sagesse à découvrir

❶ * Michel Piquemal, *Les Philofables pour vivre ensemble*, Éditions Albin Michel Jeunesse

Michel Piquemal, ancien instituteur, a écrit plusieurs livres de philofables : *Philofables pour vivre ensemble*, *Philofables pour la Terre...* Chaque ouvrage propose un recueil de textes très courts accompagnés de mots-clés qui s'apparentent souvent à des contes de sagesse. Chaque récit est prolongé par des commentaires de Michel Piquemal qui posent, souvent avec humour, des questions amenant les élèves à réfléchir. Des débats philosophiques peuvent être ainsi organisés en classe tout au long de l'école élémentaire. Présentation simple, lectures intéressantes et courtes, réflexion assurée !

❷ ** Giorda, *Les trois arbres de la vie*, Éditions Albin Michel Jeunesse

Cet ouvrage fait partie d'une collection « Les Petits contes de sagesse » chez Albin Michel Jeunesse. *Les trois arbres de la vie* fait réfléchir au lien entre les enfants et leurs parents et sur la nécessité pour les parents de laisser leurs enfants prendre leur vie en main et devenir autonomes. Dans ce conte oriental, le chef d'un village égyptien vient d'avoir son premier enfant après six ans d'attente. Il n'a qu'un souhait : garder sa fille près de lui jusqu'à sa mort. Mais un sage lui fera comprendre qu'il doit laisser sa fille choisir sa vie.

❸ *** Jihad Darwiche, *Sagesses et Malices de Nasreddine, le fou qui était sage*, Éditions Albin Michel Jeunesse

Sous ce titre, on trouvera deux ouvrages qui offrent un recueil d'histoires courtes, drôles, parfois absurdes qui font réfléchir, certaines dès le cycle 2, d'autres au cycle 3 et bien après afin d'en saisir toute la saveur. Ces histoires, issues du monde oriental, connaissent un grand succès en Occident et sont inscrites dans la liste du MEN des ouvrages de littérature à l'école (cycle 3).

Les élèves ont pu découvrir un exemple avec le deuxième texte de l'unité.

Vocabulaire : Des verbes pour préciser les relations entre les personnages (2 séances)

→ Manuel, p. 78-79

Traditionnellement, dans les contes, le héros rencontre différents personnages qui lui viennent en aide ou qui au contraire cherchent à le faire échouer.

L'objectif de cette séance est d'amener les élèves à enrichir leur lexique avec des verbes qui décrivent les relations existant entre les personnages.

Ce vocabulaire sera réutilisé dans la partie Écriture.

❶ Recherche : « Je réfléchis »

Exercice 1 : travail individuel. Le support est le début d'un conte du recueil de la mise en réseau présentée p. 77, *Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage*.

Faire expliciter la consigne par les élèves pour s'assurer qu'ils ont bien retenu qu'il s'agissait de repérer des verbes. Revenir brièvement sur la notion de verbe si besoin.

Corrigés

❶ Verbes indiquant le comportement des gens : se moquer – critiquent.

Verbes indiquant la réaction du fils : refusait de sortir – ne voulait rien entendre (on peut aussi accepter : ne se croyait pas beau – était complexé).

❷ Mise en commun

Les **exercices 2 et 3** peuvent être faits collectivement à l'oral. Les élèves peuvent avoir du mal à distinguer les verbes qui renseignent sur les relations entre les personnages et ceux qui décrivent les actions entre les personnages, en particulier dans l'exercice 2.

Corrigés

❷ Le cavalier **salua** le paysan – le vieil homme **choisit** la meilleure – J'**apprécie** votre politesse – Je **n'accepte pas** – Il le **remercia** – Le prince le **salua**, le **complimenta** et lui **expliqua**.

❸ **a** : craint – a peur ; **b** : se moque de – admirent – envie ; **c** : respecte ; **d** : redoute – se méfie de.

Avant de découvrir les listes de verbes du haut de la page 79, les élèves peuvent commencer à proposer des verbes qui décrivent soit de bonnes relations, soit de mauvaises relations.

Lecture silencieuse des listes de verbes.

Les élèves relèvent lors de cette lecture les verbes qu'ils ne connaissent pas. Avec l'enseignant(e), ils proposent des exemples d'utilisation de verbes posant difficulté à certains d'entre eux.

❸ Application : « Je m'entraîne »

Les exercices 1, 3 et 4 portent sur les définitions et visent la compréhension exacte de mots nouveaux ou peu usités présents dans le Je retiens. Le dictionnaire est à disposition des élèves.

L'exercice 2 demande de choisir les verbes qui conviennent le mieux pour compléter les phrases, donc de bien comprendre le sens du texte en imaginant la situation. L'enseignant(e) attire l'attention des élèves sur l'illustration qui les aide.

L'exercice 5 est une activité de réinvestissement qui demande aux élèves de faire leurs propres choix de mots en respectant le cadre de la consigne et le sens des phrases du texte à modifier.

L'exercice 6 ouvre sur la notion de mots de la même famille, ce qui pourra aider les élèves à réinvestir plus largement le vocabulaire de l'unité dans les productions d'écrit.

Certains exercices acceptent plusieurs réponses. Il est intéressant d'accueillir les différentes propositions pour comprendre les nuances existant entre les mots.

Différenciation

Les exercices 2 et 5 peuvent bénéficier d'une phase de recherche collective :

- soit en organisant la classe en petits groupes autonomes d'élèves. Ils doivent se mettre d'accord pour rendre une réponse commune en choisissant parmi les propositions du groupe.
- soit en apportant l'aide de l'enseignant(e) à un groupe d'élèves. La recherche collective est faite à l'oral, avec la relance de l'enseignant(e), puis les élèves font l'exercice individuellement par écrit.
- soit en organisant cette recherche à l'oral avec toute la classe avant de passer à la phase écrite.

Corrigés

4 De rubrique à rubrique : Avoir confiance/Se méfier – Aimer/Détester – Aider/Rejeter – Respecter/Mépriser – Accepter/Rejeter.

De verbe à verbe : croire/douter, se confier/être sur ses gardes, adorer/haïr, rechercher/éviter, estimer/mépriser, saluer/dédaigner...

5 consulter : demander l'avis de quelqu'un – dénigrer : parler de quelqu'un pour le rabaisser – complimenter : adresser des félicitations à quelqu'un.

6 conseiller/aider – chérir/aimer – soutenir/aider – ridiculiser/rejeter.

7 comprendre : compréhensif, la compréhension – jalouser : jaloux, la jalousie – se méfier : méfiant, la méfiance – dédaigner : dédaigneux, le dédain – se moquer : moqueur, la moquerie – s'inquiéter : inquiet, l'inquiétude – estimer : estimable, l'estime – exclure : exclusif, l'exclusion.

8 Autrefois, dans un immense empire, vivait un puissant souverain que tout le monde vénérât. Ce souverain faisait **confiance** à chacun : il **consultait** ses sujets et **se fiait** à ses ministres. Il **était** très calme. Ses sujets **ne le craignaient pas**. Tous les paysans **l'adoraient** et les seigneurs **l'admiraient**.

9 1. ont aidé – 2. ont pris soin – 3. disputer – 4. détestais – 5. aime – 6. repoussais – 7. admire.

Exercice 7. Faire précéder le moment d'écriture par une phase de recherche collective. L'objectif est que tous les élèves soient capables d'avoir deux exemples à écrire alors même qu'ils ne connaissent pas les deux sens du verbe auparavant.

Différenciation

L'enseignant(e) peut aider un petit groupe pour le passage à l'écrit.

Les élèves peuvent travailler en binômes ce qui les amène à justifier leurs choix et à échanger sur d'éventuels problèmes orthographiques.

Écrire un conte de sagesse (3 séances)

→ Manuel, p. 80-81

Les activités précédentes de lecture et de vocabulaire ont permis d'observer l'écriture de contes comportant une morale ou une leçon de vie.

Dans les textes de l'unité, la morale est comprise grâce à la situation décrite par le conte.

Dans d'autres cas, elle peut être explicitement écrite, souvent à la fin de l'histoire. Les années précédentes, les élèves ont pu aussi rencontrer des morales écrites lors d'un travail sur les fables.

Les situations d'écriture, de complexité progressive, proposent de travailler sur ce paramètre.

Séance 1**1 Les critères d'écriture**

Collectivement, répondre aux questions suivantes en faisant référence aux lectures de l'unité.

- Qu'est-ce qui caractérise un conte de sagesse ?
- Qu'est-ce qu'une morale ?
- Quelles informations doit-on donner sur les personnages pour bien faire comprendre la morale de l'histoire ? (leur identité, leurs actions, les relations entre eux)
- Quelles sont les différentes étapes d'un conte ?

Faire lire les critères d'écriture dans l'encadré de la page 80 du manuel et expliquer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

1 * J'écris la fin d'un conte de sagesse**Situation 1 : J'écris la morale**

L'objectif de cette situation est de faire préciser aux élèves la notion de morale ou de leçon de vie d'un conte et de les amener à l'écrire explicitement. Le petit conte chinois s'y prête bien car il peut déboucher sur plusieurs propositions.

- Ce qui est bon pour nous ne l'est pas forcément pour d'autres.
- L'ignorance est la source de grands malheurs.
- On peut faire du mal à autrui, même avec de bonnes intentions.

Avant de laisser les élèves lire silencieusement le texte, revenir avec eux sur le sens de l'expression « morale de l'histoire ».

Le travail fait en lecture doit permettre aux élèves de parler d'une leçon qui est donnée au lecteur, d'un enseignement. Après ce rappel oral, ils répondent brièvement à la consigne au brouillon.

On procède à la mise en commun des propositions en faisant apparaître les différents points de vue et en invitant les élèves à justifier leurs réponses.

Ils rédigent la morale qui leur semble la plus intéressante à la suite de cette mise en commun. L'enseignant(e) rappelle le caractère bref et général que doit avoir cet écrit.

Différenciation

Pour familiariser les élèves avec le caractère de règle générale qu'est la morale de l'histoire, on peut proposer un répertoire de citations et leur demander s'ils en connaissent d'autres. On peut consulter le site Eduscol qui propose des ressources pédagogiques pour les leçons d'éducation morale et civique à l'école élémentaire.

Les élèves pourront s'inspirer de la formulation de ces maximes pour mettre en mots les morales qu'ils souhaitent écrire.

Situation 2 : Je précise comment se termine l'histoire

Pour réaliser cet exercice, les élèves doivent :

- comprendre les paroles du sage (leçon de vie imagée). C'est cette compréhension qui leur permettra d'écrire la morale avec leurs mots à la fin du conte.
- imaginer le scénario de fin.
- écrire la morale de façon explicite. (*Il ne faut pas agresser les autres mais il faut savoir se faire respecter.*)

L'enseignant(e) vérifie la bonne compréhension du début de conte en procédant à un échange oral avec les élèves. La réponse du sage est commentée par eux : un court débat peut avoir lieu, leur permettant de passer de l'exemple du serpent à des situations vécues par eux.

La consigne d'écriture est analysée avec les élèves, ce qui se traduit par l'inscription au tableau des différents points qui devront être écrits :

1. le serpent et les villageois se rencontrent à nouveau.
2. Le serpent leur fait comprendre qu'ils ne doivent plus l'embêter.
3. Les villageois apprennent à le laisser tranquille.
4. La morale de ce conte.

Différenciation

Pour aider des élèves qui auraient des difficultés à imaginer le scénario, on peut faire jouer la scène.

On peut rechercher collectivement, à l'oral, des formulations qui correspondent aux différents temps de l'écriture demandée et les écrire au tableau pour élaborer un ensemble de ressources dans lequel les élèves puiseront à leur guise pour l'écrit individuel.

La recherche de la formulation de la morale peut être faite à l'oral. La comparaison des différentes propositions doit amener les élèves à retenir des écrits courts qui expriment au mieux les idées développées lors du débat collectif.

2 ** Je décris les relations entre les personnages

Le travail d'écriture consiste à terminer le conte en décrivant des relations devenues fraternelles.

Le point **a** est à travailler à l'oral avec l'ensemble de la classe. Il permet aux élèves de développer la situation proposée. En imaginant les relations d'indifférence existant entre les trois frères, ils pourront plus aisément imaginer la transformation des comportements à la fin de l'histoire.

On se reportera aux listes de mots de vocabulaire p. 79 organisées en bonnes et mauvaises relations aux autres.

Différenciation

Si on demande aux élèves de traiter par écrit les réponses aux questions **a** et **b**, ils écrivent brièvement un conte de sagesse (situation de départ + problème lié à la guerre + solution d'entraide).

Pour alléger la tâche, ils peuvent ne répondre qu'à la question **b**. On demande de commencer l'écriture par l'expression « à partir de ce jour » et de décrire les relations d'entraide entre les trois frères.

Un travail préliminaire peut se faire collectivement : les élèves proposent des verbes relatifs aux relations d'entraide.

À partir de chaque verbe, ils recherchent des exemples de conduite qui peuvent leur être associés. Exemple : se soucier de / Il ne se passait pas un jour sans que l'un ne prenne des nouvelles de l'autre / Si l'un ne pouvait se déplacer, les deux autres faisaient le voyage... Les exemples peuvent être donnés à l'oral ou être écrits au tableau pour permettre aux élèves de les réutiliser à l'écrit.

3 *** J'écris un conte de sagesse

Situation 1 : J'écris un conte de sagesse à partir d'une fable

Le premier temps se passe à l'oral.

La première difficulté est de comprendre le texte de la fable écrite avec un vocabulaire et des tournures de phrases qui ne sont plus utilisés. On procèdera donc à une lecture explicative.

Les élèves rechercheront les morales de la fable. On les guidera en leur disant que l'une est écrite dans l'extrait lu (« *Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage* ») et que d'autres peuvent se trouver en comprenant l'histoire (« *On a toujours besoin d'un plus petit que soi* » est absent de l'extrait lu). Les élèves peuvent les exprimer de différentes manières.

Pour clore la phase de compréhension collective, l'enseignant(e) demande à quelques élèves de raconter l'histoire de la fable avec leurs mots.

Individuellement, ils écrivent alors l'histoire de la fable sous la forme d'un conte en terminant par la rédaction de la morale qu'ils choisissent.

Différenciation

Pour aider des élèves à structurer leur récit, les différents moments de l'histoire peuvent être écrits au tableau. L'enseignant(e) peut en donner des représentations imagées. On peut laisser une trace écrite des morales proposées à l'oral par la classe. Les élèves recopient celle qu'ils préfèrent.

Situation 2 : J'écris un conte de sagesse

Cette situation d'écriture est complexe.

Elle demande aux élèves à la fois de bien comprendre la morale qu'ils vont illustrer et de maîtriser l'écriture du conte en respectant les principales étapes : 1. situation initiale, présentation du héros, 2. apparition d'un problème, 3. actions du héros pour le résoudre avec l'aide ou l'opposition d'autres personnages, 4. résolution du problème, 5. description de la nouvelle situation, 6. morale.

Un premier temps collectif sera mené à l'oral pour que les élèves commentent chaque morale choisie comme support d'écriture. On favorisera la proposition d'exemples pour mieux percevoir le sens de ces assertions et pour évoquer à l'oral des situations qui pourront éventuellement être utilisées dans les rédactions.

Les cinq étapes de la rédaction du conte sont rappelées par l'enseignant(e) ou par les élèves et sont écrites sur une affiche pour servir de guide.

Différenciation

1. L'enseignant(e) peut donner un tableau reprenant les différentes étapes et pour chacune d'entre elles les éléments nécessaires à l'écriture du conte. Chaque élève le complètera avant de procéder à l'écriture du conte.

Situation initiale	Problème	Actions du héros	Résolution du problème	Situation de fin
– Héros, lieu – Relation entre les personnages		– Personnages aidants, opposants		– Description des changements – Morale

2. Il est possible de faire travailler les élèves par petits groupes autour d'une même morale. Ils complètent le tableau en échangeant. Puis chacun écrit individuellement son conte.

Séance 2

2 Retour sur le premier jet

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

3 Révision et amélioration du premier jet

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, tournures 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 contes de sagesse écrits par les élèves 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 : Présenter une histoire (2 séances)

→ Manuel, p. 82

Situation 1

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours narratif. – Restituer une histoire lue selon le point de vue d'un de ses personnages. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Percevoir les différents moments d'une narration. – Mémoriser une phrase entendue. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette situation d'oral s'appuie sur la lecture du conte *L'importance des petites choses*. En se mettant à la place du roi, l'élève doit s'approprier d'une façon nouvelle l'histoire qu'il a travaillée. Le fait de raconter l'histoire du point de vue d'un des personnages participe à une meilleure compréhension du récit.

L'élève trouve les éléments de sa production d'oral dans le texte dont il peut réutiliser des mots, des expressions, voire des passages entiers.

Il serait intéressant de présenter un enregistrement de spectacle avec un conteur. La dimension culturelle peut être soulignée en parlant de la présence des conteurs dans tous les pays du monde, en évoquant l'importance de la tradition orale qui perdure, en particulier en Afrique et en Asie.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- se souvenir de l'histoire ;
- se mettre à la place du roi et « se faire le film » de l'histoire comme si on était le roi (revoir les différents moments de l'histoire) ;
- parler à la classe comme si on était le roi en disant « je ».

2. Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du texte *L'importance des petites choses* par les élèves pour retrouver le plus d'éléments possible pour nourrir le récit oral.

Différenciation

Une photocopie du texte est donnée aux élèves pour qu'ils puissent surligner les éléments qu'ils veulent retenir. À partir de ce repérage, ils peuvent élaborer une trame écrite à base de mots et d'expressions ; elle sera un guide pour la prise de parole en les aidant en particulier pour la succession des moments de l'histoire et le choix des mots.

3. Activité orale

Pour faciliter la tâche, un élève jouera le rôle du premier ministre à qui s'adresse le roi.

Les conditions de la situation de communication à jouer seront rappelées : le roi revient au palais après avoir éteint l'incendie et raconte sa journée et ce qu'il a découvert à son premier ministre.

Les élèves qui écoutent sont invités à repérer les différents moments de l'histoire et à se souvenir de la dernière phrase prononcée.

- Ils seront aussi amenés à se prononcer sur la communication :
- Entend-on que le roi s'adresse au premier ministre ?
 - Ressent-on les sentiments qui l'animent ?

Différenciation

Un élève raconte l'épisode de la course, un deuxième celui de l'incendie, un troisième termine le récit en présentant la morale de l'histoire.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours explicatif. – Présenter le conte de sagesse en donnant l'exemple d'une histoire lue. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Cette situation d'oral permet aux élèves de restituer ce qu'ils ont appris sur les contes de sagesse en reliant leurs connaissances sur le genre aux histoires lues dans l'unité.

Pour qu'ils se fassent une représentation de la situation télévisuelle, il est intéressant de leur présenter un court extrait de ce type d'émission littéraire.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et sur les moyens de bien la mener.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- se souvenir du Faire le point et d'une histoire de l'unité ;
- se mettre à la place du présentateur de l'émission et s'adresser à des téléspectateurs ;
- avoir l'intention de donner envie aux auditeurs de lire des contes de sagesse : après avoir raconté l'un des contes, donner les références du deuxième et des livres présentés, page 77.

2. Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du Je retiens et des références de livres page 77 ainsi que d'une des deux histoires de l'unité par les élèves.

Différenciation

Une photocopie du texte choisi est donnée aux élèves pour qu'ils puissent surligner les éléments qu'ils veulent retenir.

Ils peuvent élaborer une trame écrite à base de mots, d'expressions et de références bibliographiques issus des trois documents à lire. Cette trame sera un guide pour la prise de parole et une aide en particulier pour les références bibliographiques.

3. Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communication à jouer seront rappelées : présenter ce que sont les contes de sagesse et donner envie d'en lire.

Les élèves qui écoutent sont invités à donner leur avis sur la définition proposée et sur le pouvoir de persuasion du présentateur.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

La participation imaginaire à une émission télévisuelle peut ensuite devenir une présentation à une autre classe de l'école pour échanger sur les apprentissages et donner envie à d'autres élèves de lire les mêmes histoires.

À vive voix

L'exercice a pour objectif d'entraîner la mémorisation de la phrase en en construisant une représentation segmentée de quatorze mots.

Chaque élève dit un mot mais, rapidement, des claquements de mains remplacent les mots qui précèdent celui qui doit être dit. Il faut donc, pour dire le bon mot, s'appuyer sur la représentation mentale de la succession des mots de la phrase.

L'aspect ludique de l'entraînement doit être affirmé pour que les erreurs soient vécues de façon amusante et soient l'occasion de relancer la motivation.

Le théâtre et la vie

→ Manuel, p. 83-96

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

Se découvrir, s'affirmer dans le rapport aux autres.

Compétences visées

Lecture

- Des scènes de théâtre qui font réfléchir sur nos relations avec les autres.
- Approfondir la connaissance des caractéristiques et des spécificités du genre théâtral.

Vocabulaire

- Enrichir le bagage lexical pour exprimer les relations entre les personnages.

Écriture

- Une scène de théâtre à partir d'un moment vécu.

Oral

- Jouer une scène de théâtre.

Méthodologie

Suivre l'enchaînement des répliques et comprendre à qui elles s'adressent (les différents types de répliques).

Les élèves ont déjà pu rencontrer le genre théâtral au cycle 2 en assistant à un spectacle ou en écoutant ou lisant des saynètes ou des pièces courtes. Ils ont pu aussi l'aborder plus précisément avec le manuel de CM1 de la collection « Le nouveau Millefeuille », dans une unité intitulée *Enfants et parents en scène*.

Tout au long du cycle 3, l'objectif est de faire prendre conscience aux élèves de la spécificité du texte théâtral, écrit avant tout pour être joué, mais qui peut aussi être simplement lu, chaque lecteur devant alors imaginer la scène à partir des didascalies et des répliques. Il s'agit aussi de présenter quelques fonctions du théâtre : amuser, faire rire, faire réfléchir, émouvoir, interroger. Ces différentes fonctions correspondent à des genres dramatiques que les élèves rencontreront au cours de leur scolarité : comédie, tragédie, drame, théâtre d'idées...

Au CM2, il a été choisi de présenter des pièces mettant en scène des personnages qui interrogent particulièrement leur relation aux autres, dans leur quête du bonheur de vivre.

Le choix des textes

– *Sans-amie* est un extrait de la pièce *Chips personnel !* créée par Karen Serres en 2012 et parue aux Éditions Espaces 34. C'est une pièce sur l'amitié qui parle de la différence et de la violence que ressentent les enfants quand ils sont exclus des relations avec leurs pairs.

Mira est une petite fille originale et imaginative. Un jour, une remarque la bannit de son groupe d'amies. Elle se réfugie dans sa cabane de jardin où elle pleure, s'interroge, réfléchit. Elle parle aux objets, à son ombre, à la pluie. Dans la classe de Mira, un garçon invente un jeu mystérieux auquel il gagne sans cesse mais il finit par n'avoir plus personne avec qui jouer. Sauf Mira.

– *Le Petit Violon* est une pièce de Jean-Claude Grumberg. Elle raconte une histoire tendre et émouvante. Léo est seul et malheureux. Il sait que le bonheur est ne pas être seul : il voudrait avoir un enfant. Dans un cirque, il rencontre une petite fille qu'il va adopter. Le bonheur est là et la peine aussi car il faut se résoudre à des séparations. Ce titre figure dans les listes de référence du Ministère.

Mise en œuvre

Page d'ouverture : *Le théâtre et la vie* (1 séance)

→ Manuel, p. 83

Décrire

Projeter l'image seule si possible et demander aux élèves de dire ce qu'ils voient. Laisser les réactions et les ressentis s'exprimer. Amener les élèves à distinguer le public et les comédiens sans les désigner ainsi au préalable. Une description plus fine leur permettra d'identifier les différents protagonistes. Des questions pourront les guider : *Observez les personnes situées au premier plan, qu'ont-elles de remarquable ? Que font-elles ? Qui sont-elles ? Décrire ensuite celles que l'on voit à l'arrière-plan. Que font-elles ? Quelle est leur posture ?* Observer plus finement leurs expressions afin de caractériser l'esprit de la scène. On remarquera que certaines personnes ne sont pas captivées par le spectacle, elles se déplacent. L'enseignant(e) invitera à lire la question 1 et à formuler une réponse en s'appuyant sur les observations qui viennent d'être faites.

On passera à la question 2 pour noter la particularité du lieu. Une observation fine permet de désigner une place pavée dans une ville ou dans la cour d'un monument, un château par exemple. Dans la description, on questionnera la symbolique du tapis comme espace scénique : *Pourquoi y a-t-il ce tapis au sol ? À quoi sert-il ?*

Revenir ensuite au titre de l'unité et demander quels éléments de la photographie permettent de faire le rapprochement avec le théâtre. Les masques, les costumes, le visage grimé seront répertoriés.

Réagir – Interpréter

Aborder la question 3 afin de savoir ce que les élèves connaissent du théâtre, quelle expérience ils en ont. La collecte de leurs réponses permettra d'élargir les représentations qu'ils s'en font.

Synthèse

En guise de synthèse, on demandera comment on nomme les spectacles qui se jouent dans de tels endroits et ce qu'ils ont de différents avec ceux que l'on voit dans une salle : peu de décor, peu d'accessoires, un public qui n'est pas installé confortablement et qui peut se déplacer...

On peut développer la réflexion sur l'enjeu de cette forme de spectacle.

– L'accès est libre, on y assiste gratuitement mais on peut être sollicité à la fin pour verser une petite somme permettant à la troupe d'alléger ses frais.

– Qui sont ces comédiens ? Comment vivent-ils de leur art ? Est-ce ainsi pour tous ?

– Quels sont les enjeux du genre théâtral ? Que communique-t-on à travers le théâtre ?

On peut ainsi faire une petite histoire rapide du théâtre.

Lire des pièces de théâtre : *Sans-amie* (3 séances)

→ Manuel, p. 84-85

Séance 1

1 Avant la lecture

L'objectif de l'Avant de lire est d'évoquer une situation de rejet d'une personne par un groupe et les sentiments créés par la situation.

À travers les hypothèses que les élèves formulent sur celle-ci, ils se préparent à donner du sens à la lecture qui suit.

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 les illustrations, ils auront à dire rapidement ce que raconte cette scène.

Procéder oralement à la restitution de son sens général.

En cas de propositions de compréhensions différentes, les écrire au tableau. Le travail à partir des questions de lecture permettra ensuite de sélectionner la bonne réponse.

Mots difficiles : un mot de traviole – des bocaux.

3 Questions de compréhension

Après une première lecture silencieuse de l'ensemble du texte, les élèves découvrent l'ensemble des quatre premières questions. Ils sont invités à réfléchir et à rechercher éventuellement certaines précisions dans une seconde lecture ciblée du texte avant de participer à un échange oral pour faire part de leur compréhension de la scène.

Différenciation

Cet échange oral peut être suivi ou non de réponses individuelles à l'écrit.

Séance 2

Rappel à voix haute de la situation présentée par la scène et des caractéristiques retenues à propos du genre texte théâtral. Les questions 5 à 8 portent sur l'échange entre Mira et les bocaux et analysent des particularités d'écriture de la scène : l'utilisation d'un chœur, des objets comme personnages et une disposition spatiale du texte particulière.

La réponse à la question 5 peut être trouvée grâce au contexte. La notion de chœur peut être élargie à d'autres situations : chœur pour chorale « chanter en chœur », « répondre en chœur ».

Pour mieux comprendre l'identité du chœur des bocaux, les élèves peuvent être invités à dire à l'oral comment ils se le représentent (les bocaux sont en verre, ils ont une bouche). *Où se trouvent-ils ? Que contiennent-ils ? Pourquoi sont-ils dans la cabane ? Parlent-ils toujours en chœur ? Que disent-ils ?...* On s'aidera des illustrations.

À travers cette présentation, les élèves ont préparé les réponses aux questions 6, 7 et 8.

Différenciation

Ces réponses peuvent être données à l'oral ou par écrit.

Réponses aux questions

- 1 Une fille.
- 2 Dans une cabane où sont rangés des bocaux de conserve.
- 3 Elle n'a plus d'amies car ses amies la rejettent et ne lui parlent plus.
- 4 Des bocaux de conserve. Un bocal contient des cornichons à la confiture.

- 5 Un groupe de personnages qui parlent d'une même voix.
- 6 Le chœur des bœufs essaie de consoler Mira.
- 7 Le nom des personnages est écrit avant leur prise de parole.
- 8 Les cornichons à la confiture.

Séance 3

Rappel, à l'oral, par les élèves, de l'histoire et des observations faites sur l'écriture de ce texte théâtral.

Questions de compréhension

Les questions 9 et 10 portent sur le personnage de Mira. Elles demandent de comprendre les sentiments qui l'animent. Inviter les élèves à relire le texte en entier pour y répondre.

Question 9. Pour inciter les élèves à utiliser une mise en mots qui soit compréhensible par un auditoire, ils peuvent réfléchir à la question 9 en binôme et en rédiger la réponse conjointement. Les réponses sont ensuite lues au reste de la classe. Une formulation collective est retenue qui prend en compte les éléments des énoncés les plus pertinents.

Réponses aux questions

- 9 Mira répond sur un ton agressif aux bœufs parce qu'elle est malheureuse. Les bœufs lui rappellent qu'elle n'est pas comme les autres puisqu'elle aime les cornichons à la confiture et ses amies lui reprochent de ne pas être comme elles.
- 10 Mira décide d'être comme les autres, de faire et de dire comme les autres, de ne plus avoir d'originalité.

La mise en commun débouchera sur une réflexion sur ce que veut dire « être pareil aux autres ».

1 Je lis à haute voix

Les élèves repèrent rapidement les différentes tirades de Mira et en identifient le sentiment dominant pour chacune. Il y en a 4 :

tirade 1 – La tristesse et l'incompréhension.

tirade 2 – L'incompréhension.

tirade 3 – La colère.

tirade 4 – La détermination et la colère.

Les tirades ayant été repérées et explicitées, il reste à les restituer en choisissant l'intonation et le rythme des phrases. On attirera l'attention des élèves sur la disposition du texte théâtral qui n'est pas celui d'une narration.

Chaque élève choisit une tirade. La lecture à voix haute fait se succéder les tirades dans l'ordre du texte. L'auditoire est actif, il doit dire si le sentiment identifié au préalable est bien exprimé.

Différenciation

Les élèves ayant choisi la même tirade se regroupent. Un entraînement a lieu au sein du groupe : chacun lit la tirade et le groupe repère les propositions réussies pour que chacun puisse se les approprier s'il le souhaite.

2 Échangeons autour du texte

Après avoir lu ou fait lire la consigne, l'enseignant(e) anime le débat. Il sera nécessaire de donner des exemples. Cette forme

d'échange donnera lieu à une prise de notes pour organiser les réponses qui ne manqueront pas de diverger. Il faudra répartir la parole entre les différents groupes de position, veiller à l'écoute et au respect des arguments, faire formuler une synthèse des idées en fin d'échange. Parmi les exemples à proposer, la classe réfléchira sur l'histoire de Mira et préparera ainsi la phase suivante en réfléchissant à la scène qui a pu avoir lieu entre la fillette et ses amies.

3 J'ajoute des répliques à la pièce

Avant d'écrire, les élèves évoquent à l'oral la situation demandée. Ils écrivent à deux : l'un est Mira, l'autre ses amies.

Différenciation

Un étayage de l'enseignant(e) peut être apporté pour certains binômes pour la mise en mots.

Les binômes ayant fini d'écrire peuvent se lire mutuellement leurs textes et donner ainsi une dimension de communication à leur écrit. Ils peuvent vérifier de ce fait que cet écrit est compris par l'auditeur. Si des difficultés de compréhension apparaissent, les élèves auditeurs et scripteurs s'entraident pour améliorer l'écrit.

Lire des pièces de théâtre : *Le Petit Violon* (3 séances)

→ Manuel, p. 86-89

Séance 1

1 Avant la lecture

Les questions préalables au texte de la page 86 invitent les élèves à évoquer un univers de marchand ambulant qui ne leur est pas familier. La roulotte peut les faire penser au cirque d'autant plus qu'ils voient un numéro de jonglage. Elle peut aussi faire penser à la fête foraine ainsi qu'aux boutiques des marchés de Noël en faisant remarquer la large ouverture de la roulotte qui sert de devanture. Noter le vocabulaire de la description utilisé par les élèves lors de la réponse à ces questions. Affiner progressivement l'identification des personnages et de leur action.

2 Lecture du texte

Mots difficiles : camelot – vouté – l'assistance – enjoué – étalage – bonimenter – tout ronds – louche – écumoire – soupière – saucière.

Phase 1

Lecture expressive par l'enseignant(e) de la première tirade pour aider les élèves à entrer dans cet univers de marchand ambulant. Leur demander l'impression que fait ce début. Traiter les questions 1 et 2 à l'oral. Le sens des mots peut être approché par la compréhension de la situation lue par l'enseignant(e). Une recherche dans le dictionnaire peut venir compléter ce travail. Relire ensuite silencieusement le début du texte pour répondre aux questions 3 et 4.

Différenciation

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

Faire répondre oralement aux questions 3 et 4 pour s'assurer de la compréhension globale de la situation de départ. Demander ensuite aux élèves de la résumer.

(Lors du traitement de la question 3, vérifier la compréhension du vocabulaire des ustensiles ménagers.)

Réponses aux questions

- 1 Un camelot est un marchand ambulant.
- 2 Bonimenter, c'est parler rapidement en jouant avec le langage pour attirer le client.
- 3 Léo vend toutes sortes de choses : pour la maison, pour l'école, pour le jeu, pour les femmes, pour les enfants. Il propose d'acheter par lot et pas cher.
- 4 Léo donne le secret du bonheur.

Séance 2

Faire un rappel oral de la lecture et de ce que l'on sait des sentiments des personnages.

Laisser les élèves lire silencieusement le reste du texte pour pouvoir raconter par eux-mêmes ce qu'il va se passer entre les deux personnages.

Après cet échange, ils peuvent répondre aux questions soit par oral, soit par écrit.

Réponses aux questions

- 5 Léo est seul car il change d'endroit chaque jour et le géant parce qu'il est trop grand (l. 61) et que le cirque dans lequel il travaille change aussi de ville tous les jours (l. 90).
- 6 Le géant voudrait acheter le petit violon de Léo.
- 7 Léo ne veut pas le vendre car la musique le console quand il est triste.
- 8 Le géant demande à Léo de venir au cirque pour adopter une petite fille malheureuse.
- 9 Le secret du bonheur est de ne pas rester seul.
- 10 Les clients fuient car Léo a arrêté de bonimenter pour parler avec le géant.
- 11 Le géant propose à Léo de venir assister au spectacle du cirque pour emmener la petite fille malheureuse. Ainsi lui-même ne sera plus malheureux.

Séance 3

1 Je lis à haute voix

Le boniment de Léo a été lu par l'enseignant(e) lors de la séance de lecture. Rappeler ce moment et réactiver les notions de camelot et de bonimenter. Pour attirer les passants, quelles caractéristiques doit avoir la voix du camelot ?

Procéder à un inventaire des caractéristiques (parler fort, parler vite, mettre en relief certains mots, faire comprendre le changement d'interlocuteurs pendant la tirade). Elles seront écrites au tableau et pourront servir de guide pour le lecteur, de critères d'évaluation pour l'auditoire.

La consigne indique que Léo est tantôt jeune, tantôt vieux. Revenir sur le début du texte pour observer comment le person-

nage passe de la jeunesse à la vieillesse. On notera le jeu avec la perruque, le vocabulaire des didascalies.

2 Échangeons autour du texte

Cette situation d'oral mobilise des compétences du programme :

« – Présentation d'une idée, d'un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation...).

– Mobilisation d'actes langagiers qui engagent celui qui parle.

– Mobilisation de stratégies argumentatives : recours à des exemples, réfutation, récapitulation...

– Respect des règles conversationnelles (quantité, qualité, clarté et concision, relation avec le propos).

– Organisation du propos. »

Après avoir lu ou fait lire la consigne, procéder à une clarification du dispositif-débat puis engager une réflexion individuelle s'appuyant sur des exemples précis qui aideront à justifier la réponse.

Il conviendra de porter une attention soutenue à la qualité et à l'efficacité des interactions verbales et de veiller à la participation de tous les élèves aux échanges. Une prise de notes au tableau conduira au tri, au classement des arguments ou des exemples trouvés qui se feront de manière concertée entre enseignant(e) et élèves.

À la fin du débat, récapituler les points de vue exprimés et élaborer une conclusion.

3 J'ajoute une réplique à la pièce

Faire rechercher le passage dans le texte : *Comment, mon garçon ? Le petit violon ? Ah non désolé, le petit violon n'est pas à vendre.*

Faire expliciter la situation par les élèves : quels sont les interlocuteurs ? Par quel personnage est dite la phrase à écrire ?

Ils écrivent individuellement. Mise en commun rapide. Beaucoup de phrases devraient se ressembler : on peut repérer si les phrases proposées sont plutôt des phrases du registre de la langue écrite ou si certaines présentent des caractéristiques de l'oral (interrogative sans modification de la structure de la phrase affirmative, reprise du sujet par un pronom...).

Différenciation

Si on explicite bien la situation initiale de manière collective en début de travail, la différenciation ne s'impose pas car l'écrit attendu est simple. Il peut être complexe en revanche de se projeter dans la situation en fin de tirade lorsque Léo répond au Géant alors que le texte ne laisse pas apparaître une tirade lui donnant la parole.

Pour mieux lire : Suivre l'enchaînement des répliques (1 séance)

→ Manuel, p. 90

Le travail proposé s'appuie sur la compréhension de la lecture des deux textes de l'unité.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Les exercices peuvent se faire à l'oral. La première question est lue puis l'enseignant(e) fait une lecture expressive du passage utilisé pour cette question.

Attirer l'attention des élèves sur les aspects importants du texte pour comprendre l'enchaînement des répliques : il faut repérer qui parle, être attentif aux mots, s'appuyer sur la ponctuation. Enchaîner ensuite sur la deuxième question. Il sera peut-être nécessaire de faire expliciter le verbe « s'opposer ». Les mots autant que l'intonation permettent de justifier la réponse attendue.

Pour la troisième question, il est judicieux de revenir au texte soit en évoquant oralement le début de la scène soit en le contextualisant à la page 86. Il peut y avoir débat sur la compréhension de la situation.

Différenciation

Le texte des deux premiers exercices peut être écrit au tableau pour observer collectivement l'enchaînement des répliques successives.

Corrigés

- ❶ Deux personnages se parlent. La deuxième réplique reprend le mot de la réplique précédente.
- ❷ Ils ne sont pas d'accord, ils s'opposent. Les paroles nous l'indiquent : non, non – impossible.
- ❸ Léo parle au public ou à lui-même.

Faire récapituler ce qui a été observé puis procéder à la lecture du Je retiens.

2 Application : « Je m'entraîne »

Avant de procéder aux exercices, rappeler 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 réalisent en autonomie. On peut faciliter la perception de la tonalité des répliques par la mise en voix. On peut aussi travailler sur le texte écrit au tableau pour repérer les mots qui justifient la réponse (dispositif identique au je réfléchis).

Pour l'exercice 2, faire nommer les personnages et repérer les didascalies. Il conviendra de jouer cette scène afin de bien s'imprégner de la situation et de comprendre comment jouer le (*à part*) et le (*haut*) qui s'insèrent ensuite dans la même réplique. Après cette mise en scène et cette mise en commun, le travail se fera individuellement.

L'exercice 3 peut se réaliser en autonomie.

Différenciation

Pour l'exercice 3, il peut être judicieux de revenir au Je retiens avant la phase de travail individuel.

Corrigés

- ❶ Accord : répliques a et c.
Opposition : réplique b.
- ❷ « *Encore un curieux, il ne va rien m'acheter* », « *Tu te moqueras moins tout à l'heure* ».
C'est la didascalie (*à part*) qui introduit les répliques s'adressant aux spectateurs.

- ❸ Répliques 1, 2, 3 : publicité – répliques 3 et 5 : des coups de pied – répliques 5 et 6 : ballons de football.

3 Mélimélo

Faire lire la consigne puis revenir sur le sens du mot « boniment » qui a été abordé à la question 2, page 88.

Il faut observer le vocabulaire choisi pour chaque boniment ainsi que l'orthographe ; par exemple, l'usage du féminin ou du pluriel sont autant d'indices à exploiter outre le sens.

Faire le point : Les indications scéniques ou didascalies (1 séance)

→ Manuel, p. 91

La didascalie, cette partie écrite dans le texte dans une typographie différente, s'adresse à l'acteur ou au metteur en scène. Les élèves comprennent vite qu'elle ne doit pas être dite ou lue à voix haute mais qu'elle a une importance capitale.

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

Après avoir identifié les parties écrites en italique, chercher pour chaque didascalie le type d'information qu'elle fournit. Noter au tableau les diverses possibilités : geste, attitude, voix, emplacement... Ensuite, les élèves feront l'exercice individuellement avant une mise en commun rapide à l'oral.

Lecture du Je retiens.

3 Application : « Je m'entraîne »

Exercice 1 : il y a trois didascalies différentes pour deux répliques. Cela peut constituer un obstacle. Il est donc nécessaire d'inviter à une lecture appliquée de tous les écrits avant de commencer à répondre. Il n'y a pas de didascalie pour la réplique du géant, celle entre parenthèses concerne la réplique de Léo. La dernière s'insère en dessous de la réplique de Léo sans que des paroles la suivent.

Différenciation

On peut réaliser ce travail de manière dialoguée afin de bien identifier les obstacles. En effet, il ne s'agit pas ici d'une distribution classique des didascalies.

Exercice 2 : après avoir lu le texte, il faut identifier les endroits où placer les didascalies et faire verbaliser quelques exemples. L'exercice peut être alors réalisé individuellement.

Différenciation

Dans ce cas, plusieurs exemples différents seront notés au tableau pour chaque type de didascalie : lieu, décor, place des personnages. Les élèves rédigent ensuite individuellement leurs indications.

Exercice 3 : cet exercice s'adressant aux élèves les plus autonomes, il n'est pas utile de développer un dispositif particulier. Cependant, il faut recommander une lecture complète de la scène avant de répondre à la consigne afin de s'approprier clairement la situation.

Corrigés

1 Lignes 67 à 72, pages 87 et 88.

Le géant. – Qu'est-ce que je vais faire de toutes ces assiettes ?
Léo (*lui montre comment jongler avec*) – Regarde.

Il jongle.

Le géant essaie de faire pareil, les assiettes tombent et se cassent. Il se met à pleurer.

2 Mira (*recroquevillée au fond de la cabane*).

LE CHŒUR DES BOCAUX (*se penchant vers elle*).

Ce ne sont que des exemples. On acceptera les propositions des élèves après avoir validé leur pertinence : les didascalies apportent-elles des indications utiles ?

3 On peut valider les propositions des élèves en faisant jouer la scène telle qu'ils l'ont précisée.

S'agit-il bien d'une indication correspondant à ce qui était demandé : décor, voix... ?

L'action ou la voix sont-elles en cohérence avec la situation ?

D'autres pièces de théâtre à découvrir

→ Manuel, p. 91

1 * Dominique Richard, *Le Journal de grosse patate*, Éditions Théâtrales

C'est le journal intime d'une fille de 10 ans que l'on surnomme « grosse patate » parce qu'elle mange tout le temps. Plus elle est triste plus elle mange, moins elle comprend plus elle mange. Dans son journal, Grosse Patate raconte tout au long d'une année ce qu'elle apprend de la vie et du monde, ce qu'elle découvre sur elle et sur les autres.

2 ** Suzanne Lebeau, *Salvador. La montagne, l'enfant et la mangue*, Éditions Théâtrales

Au cœur de l'Amérique du Sud, une montagne, aussi belle dans la clarté du matin que cruelle dans l'obscurité des mines qui la sillonnent. Un enfant de la montagne devenu écrivain se rappelle le départ sans retour de son père et de son frère, les crayons de couleurs d'Ana et les rêveries de Teresa, ses sœurs, les cireurs de chaussures dont il aurait dû partager le destin si sa mère n'avait pas cru aussi fort que tout manguier peut produire des mangues.

Salvador y raconte sa vie et ses rêves d'enfant en deux temps : le présent quand adulte, il raconte, parle, et le passé quand enfant, il vit, parle.

3 *** Emmanuel Darley, *Mon ami le banc*, Éditions Actes Sud

Mûre est une petite fille solitaire. Elle aimerait se joindre aux autres mais ça ne vient pas, les mots ne veulent pas sortir de sa bouche. À l'école, tout le monde semble l'ignorer, tout le monde sauf un garçon, Gilles, surnommé « Moineau ».

Vocabulaire : Des mots pour exprimer les relations entre les personnages (2 séances)

→ Manuel, p. 92-93

La sélection des scènes de théâtre, pour cette unité, cible des situations où les personnages, enfants ou adultes, se confrontent

à la dureté du monde, à l'incompréhension des autres, à la solitude, au rejet parfois. 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 »

Commencer la séance en attirant l'attention sur l'intitulé de cette partie Vocabulaire pour explorer la variété des relations et des comportements humains et observer que le théâtre parle de la vie avec ses moments de bonheur et ses moments sombres.

L'exercice 1 décrit la relation de camaraderie prudente entre deux enfants. Il peut être conduit collectivement au début. Il s'agira, après une lecture expressive par l'enseignant(e), de reformuler la situation puis de chercher des adjectifs pouvant qualifier l'attitude de chacun des enfants. Ensuite, de manière individuelle, les élèves traiteront les questions et justifieront leurs réponses.

L'exercice 2 présente la même saynète. Il s'agit ici de placer les didascalies proposées. La ponctuation apporte une aide, mais la représentation mentale d'une situation proche de ce que vivent les élèves les aidera tout autant.

L'exercice 3 attire l'attention sur des relations de nature opposée : l'aide, le conflit. Il peut être nécessaire de travailler au préalable sur le sens du vocabulaire employé dans la consigne et dans la série de répliques.

Différenciation

On peut jouer la saynète pour mieux la comprendre et ressentir les émotions des personnages.

Corrigés

1 a. Camille est méfiante. « Pourquoi je devrais te croire ? » dit-elle. Elle hésite : « C'est vrai, mais... »

b. Max s'intéresse à elle. Il la rassure : « Tu peux me faire confiance... je t'ai toujours défendue... »

2 Max (*discrètement*) – Camille (*fermement*) – Max (*rassurant*) – Camille (*soupçonneuse*) – Max (*insistant*) – Camille (*réconfortée*) – Max (*compréhensif*).

3 Relation d'aide : c, e, f, h, i.

Relation de conflit : a, b, d, g.

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.

Vérifier que les élèves comprennent les mots du tableau. Le sens de certains mots ainsi que certaines nuances peuvent être construits collectivement. Les mots ou expressions qui « résistent » seront cherchés dans le dictionnaire. Ces listes de mots constitueront une aide à l'écriture des textes. On peut observer que les mots du vocabulaire sont des verbes, des noms, des adjectifs.

3 Application : « Je m'entraîne »

4 * Il s'agit de renforcer la compréhension des mots du vocabulaire en proposant des définitions telles qu'on les trouve dans les dictionnaires.

5 * Cet exercice permet de travailler la dérivation des mots : comment former un adjectif, un nom ou un verbe. La compréhension et l'appropriation du vocabulaire s'en trouveront renforcées.

6 ** Ce travail enrichit le bagage lexical propre aux deux thématiques retenues.

7 ** La recherche de l'intrus est presque un prétexte, tant il est évident. En revanche, les mots synonymes de chaque série appartiennent à un registre soutenu et introduisent des variations subtiles qu'on ne demande pas à l'élève de maîtriser. Il s'agit de « fréquenter » des mots peu utilisés dans le langage courant.

8 ** Il s'agit de trouver un mot de même sens pour compléter une série.

9 *** Dans cet exercice, on revient aux didascalies qu'il faut interpréter en les associant à un mot qui résume l'information qu'elles donnent. Si nécessaire, rappeler ou faire préciser ce qu'est une didascalie et à quoi elle sert dans l'écriture théâtrale.

10 *** Plusieurs réponses sont possibles. Elles doivent cependant tenir compte des mots employés pour décrire la situation et de la ponctuation qui joue un rôle important.

Différenciation

L'exercice 4 demande que l'on observe bien les mots de la définition afin d'identifier celui qui fournit un indice ou un appui pour rechercher dans les listes. On peut faire relire ces listes au préalable. Les faire lire à la façon du jeu du furet en mathématiques permettra de bien isoler chaque mot pour y prêter plus d'attention.

Pour l'exercice 5, laisser faire la recherche pour le premier mot, recueillir les propositions et faire expliciter les stratégies de recherche. Les trois mots suivants pourront ensuite être traités en autonomie.

Exercice 6 : la rédaction collective d'une phrase pour employer chacun des verbes permettra de s'approprier implicitement le sens de ceux-ci. Il sera alors plus facile de les attribuer à l'une ou l'autre liste.

Exercice 8 : on peut utiliser le dictionnaire ou travailler en petit groupe pour faciliter la recherche.

Exercice 9 : la recherche du mot-clé dans chaque didascalie constituera un appui pour trouver la réponse.

Exercice 10 : une lecture expressive aidera à ressentir la situation. Faire exprimer le ressenti et chercher dans la liste le mot qui se rapproche le plus de ce que l'on vient d'expliquer.

Corrigés

4 a : être apitoyé – b : être attentif – c : être soupçonneux – d : être dédaigneux.

5 a. compréhension, compréhensif – b. reconforter, reconfortant – c. dédaigner, dédaigneux – d. mépriser, méprisant.

6 Relation d'aide : b, e, f, g, h. – Relation de rejet : a, c, d.

7 a : bouger – b : se réjouir – c : risquer – d : confiant – e : admirer.

8 a : soutenir (épauler) – b : la dispute – c : apaiser – d : se moquer.

9 a : apitoyé – b : incrédule – c : le repoussant – d : consolateur – e : attentif.

10 a : (ironique) – b : (incrédule) – c : (apitoyé) – d : (encourageant).

Écrire une scène de théâtre (3 séances)

→ Manuel, p. 94-95

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 1

1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux questions suivantes.

Dans les scènes de l'unité :

1. Quelles sortes de personnages prennent la parole ?
2. Que ressentent les personnages ?
3. Quelles indications donnent les didascalies ?
4. Comment se répondent-ils ? (Revoir le Pour mieux lire.)

Faire lire les critères d'écriture en haut de la page 94 et expliquer qu'il s'agit d'un guide auquel l'élève peut se référer.

2 Le premier jet

1 * J'écris un dialogue

La situation 1 demande aux élèves de compléter la saynète dans laquelle toutes les répliques ne sont pas écrites. Il s'agit de trouver quel mot pertinent de la réplique précédente permet de réaliser un enchaînement qui fait sens. Il faut lire au préalable l'ensemble du texte fourni et ne pas rédiger au pas à pas sans avoir une connaissance d'ensemble du contenu.

La situation 2 nécessite un travail en deux temps : rétablir l'ordre du texte d'amorce en s'appuyant sur la reprise d'un mot réplique après réplique, puis poursuivre la rédaction du dialogue en imaginant les échanges entre les enfants.

Différenciation

Chaque situation selon celle que l'on choisit de travailler avec les élèves peut être abordée à l'oral dans un premier temps. Cela permet de recueillir diverses propositions qu'il faut valider ou non en explicitant pourquoi. Ensuite, le travail d'écriture sera individuel avec sollicitation de l'enseignant(e) si nécessaire.

2 ** J'écris un monologue

Il est nécessaire d'évoquer le Je retiens du Pour mieux lire page 90 pour définir ce qu'est un monologue. En effet, on indique que le personnage peut se parler à lui-même ou au spectateur (donc il n'attend pas de réponse mais développe une information à l'intention exclusive du spectateur) mais on ne mentionne pas le terme « monologue ».

Les deux situations proposées permettent à l'élève de choisir à quel personnage il préfère s'identifier : la fille ? Le garçon ?

Situation 1 : l'élève doit poursuivre la dernière réplique d'un exercice présenté dans la partie Vocabulaire. Il doit donner des indications scéniques et rédiger le contenu de la réplique. Ce

travail renforce l'approche qui a été proposée dans l'exercice 2 de la page 90.

Situation 2 : le travail demandé est identique mais cette fois l'élève doit s'identifier à Camille.

Différenciation

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

3 *** J'écris une scène

Se représenter la situation en s'appuyant sur l'illustration ou sur son expérience. Écrire la scène en prenant en compte les éléments de la consigne.

Différenciation

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 succincte peut être laissée au tableau. Elle servira d'appui pour le travail individuel de mise en forme précis et une rédaction plus étoffée.

Séance 2

3 Retours sur le premier jet

Cf. démarche générale page 34 du guide.

Exercice 1

Situation 1

L'observation peut porter sur les mots choisis pour la reprise et la cohérence d'ensemble. Les répliques de Charles peuvent être très courtes ou un peu plus développées.

Situation 2

S'assurer de la remise en ordre exacte du début de la scène. Observer la suite donnée par chaque élève à l'appui des deux points du Je vérifie : l'un portant sur la forme, l'autre sur le procédé.

Exercice 2

On observera ici de quelle manière les didascalies indiquent à qui s'adresse la réplique écrite par l'élève. Puis on s'attachera au contenu : montre-t-il bien l'état d'esprit du personnage ? Répond-il bien à l'amorce donnée ?

Exercice 3

L'écrit respecte-t-il bien la forme théâtre ? Le problème que rencontrent les personnages est-il bien exposé ? Les didascalies sont-elles justes et efficaces ? Le procédé de reprise est-il présent et maîtrisé ? Des suggestions peuvent être données.

Séance 3

4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale page 35 du guide.

Différenciation

Si le travail de réécriture se fait individuellement, il est nécessaire d'accompagner les élèves dont les difficultés majeures sont 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 : Jouer une scène de théâtre (2 séances)

→ Manuel, p. 96

Situation 1

Cette situation mobilise explicitement des compétences de compréhension, d'expression orale et de réception. Dans ces séances spécifiques, les élèves doivent respecter des critères de réalisation, identifier des critères de réussite explicités dans un échange dialogué avec l'enseignant(e).

Le travail qui a été préalablement réalisé autour des textes de 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 les mouvements du corps. Un « metteur en scène » peut être sollicité ainsi que des « techniciens » pour le décor, les lumières, les costumes et les accessoires.

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Parler en prenant en compte son auditoire pour oraliser une œuvre de la littérature, ici une scène de théâtre. – Expérimenter des techniques de mise en voix des textes littéraires (mobilisation des ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris : clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non-verbale : regard, posture du corps, gestuelle, mimiques). 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Prendre en compte les critères d'évaluation explicites indiqués dans le « Pour écouter une ou un camarade ».

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux remarques écrites ci-dessus.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- bien connaître le passage choisi, le mémoriser de préférence ;
- se mettre à la place de son personnage et prévoir ses attitudes, ses déplacements ;
- mémoriser l'enchaînement des répliques et suivre attentivement le jeu de chaque personnage ;
- parler assez fort pour être entendu.

2. Préparation de l'oral

- Prévoir une ou deux répétitions suivies d'ajustements.
- Bien organiser l'espace scénique, le positionnement des accessoires.
- Vérifier que les spectateurs entendent bien.

3. Activité orale

Différenciation

On peut prévoir un souffleur.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours descriptif explicatif. – Mobiliser des techniques d'expression pour convaincre. 	<ul style="list-style-type: none"> – Repérer les critères de réussite tout au long de la performance orale.

Cette situation d'oral permet aux élèves de restituer ce qu'ils ont appris sur l'art de bonimenter en découvrant le métier de Léo le camelot.

Pour qu'ils se fassent une représentation de la situation, il est possible d'observer et de commenter un court extrait d'une émission de téléachat par exemple.

1. Compréhension de la tâche

Lire en collectif la consigne et les conseils, page 96.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- reformuler ce qu'est un camelot, un boniment ;
- relire au besoin la réplique de Léo pour observer comment elle est écrite : sa longueur, le type d'arguments, la ponctuation... ;
- consulter également l'affichage réalisé à propos du Je lis à haute voix, page 89 ;
- trouver des formulations pour convaincre les spectateurs d'acheter cet objet.

2. Préparation de l'oral

Le choix des objets est important : pour chacun d'eux, on peut faire, oralement, avant tirage au sort, un inventaire de ses qualités et de ses usages.

Différenciation

Les élèves peuvent élaborer une trame écrite en listant les mots ou les expressions qu'ils utiliseront à la manière d'un prompteur.

3. Activité orale

Les conditions et les enjeux de la situation de communication à jouer seront rappelés.

Les présentations orales peuvent s'étaler sur plusieurs jours pour permettre à tous les élèves de participer.

À vive voix

La plupart du temps, l'intonation donnée à une réplique est guidée par les didascalies ou par le contexte. Ici, il s'agit de percevoir qu'une même phrase peut être dite de manières très différentes et exprimer ainsi une variété d'émotions.

Plusieurs possibilités s'offrent.

- Avant de déclamer, déterminer deux ou trois émotions différentes compatibles avec chaque réplique. L'émotion choisie par l'élève qui déclame ne sera pas précisée.
- Déclamer sans avoir fait de recherche collective préalable et soumettre à l'appréciation du public.

Si l'on peut, procéder à des enregistrements audio que l'on réécouterait pour améliorer les prestations des élèves. Il faudra toutefois conserver l'aspect ludique et encourageant pour que les reprises des phrases soient stimulantes et libèrent la créativité.

Du roman à la BD

→ Manuel, p. 97-110

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

- Découvrir le genre de la BD.
- Se confronter au merveilleux, à l'étrange.

Compétences visées

Lecture	Vocabulaire	Écriture	Oral
<ul style="list-style-type: none"> – Construction des caractéristiques et des spécificités des formes associant texte et image (bande dessinée). – Mise en relation de textes et d'images. – Lire un épisode de roman et son adaptation en BD. 	<ul style="list-style-type: none"> – Mise en réseau de mots (groupements par champ lexical) : les mots de la bande dessinée. 	<ul style="list-style-type: none"> – Connaissance des caractéristiques principales des différents genres d'écrits à produire. – Écrire un scénario de BD. 	<ul style="list-style-type: none"> – Organisation et structuration du propos selon le genre de discours. – Décrire une vignette de BD. – Jouer le texte de la BD.

Méthodologie

- Comprendre comment l'image raconte.

Le Programme de l'Éducation nationale fait une place à la bande dessinée comme genre littéraire et les listes officielles proposent des ouvrages sur ce genre pour chaque niveau des cycles de l'école élémentaire.

Durant les premières années de leur scolarité, les élèves découvrent progressivement les particularités de cet art, le neuvième dit-on parfois. Car il serait faux de croire que la lecture d'une bande dessinée ne comporte pas de difficulté de lecture. Le lecteur doit, pour donner un sens à la succession des images, comprendre, comme dans tout récit, un enchaînement à la fois temporel et logique et combler tous les « blancs » entre les vignettes. Ce sont des processus de lecture analogues à ceux mis en œuvre lors de la lecture d'un roman. Et si les images rendent le genre très attractif, leur lecture relève aussi d'un apprentissage. L'unité du CM2 propose de travailler la BD adaptée du roman *Alice au Pays des Merveilles*.

La bande dessinée est un outil de narration. En cela, elle se rapproche de tous les autres discours narratifs : récits, romans, films... C'est pourquoi elle s'est souvent emparée d'œuvres romanesques, et souvent des plus célèbres. L'adaptation d'œuvres classiques en bande dessinée existe depuis longtemps, proposant ainsi une découverte, présentée comme plus attrayante, du patrimoine littéraire. Ces dernières années ont vu cette offre se développer de façon importante tant pour les enfants que pour les adultes.

La confrontation des deux genres pour une même histoire est riche d'enseignement pour les élèves. Tout d'abord, cela amène à réfléchir à ce qu'est une adaptation. On pourra aussi parler de celles que propose le cinéma ou le théâtre. Il s'agit bien de raconter une même histoire mais chaque réalisation est éminemment singulière, liée aux choix de son auteur, au

regard qu'il porte sur l'œuvre, aux éléments qu'il va mettre en avant, à ceux qui seront mis de côté... Toute adaptation se double d'une interprétation.

On peut voir qu'il existe des adaptations très fidèles à l'œuvre de départ et d'autres qui s'en éloignent mais qui, à leur manière, s'emparent de son message et sont alors fidèles non au contenu exact mais à l'esprit. Parfois aussi, il est vrai, l'œuvre de départ n'est plus qu'un prétexte, ou un pré-texte, pour une toute nouvelle création.

Une adaptation en bande dessinée est donc nécessairement une re-création de l'œuvre originale. L'observation du passage du roman à la BD amène à analyser les différents éléments du texte puisqu'ils seront l'objet d'activités de transformation : la création de la planche de vignettes, le dessin des personnages et du décor, le choix des paroles, l'écriture des cartouches...

L'étude des codes de la BD, image et texte, s'observe alors comme une suite de résolutions de problèmes devant amener le lecteur à une compréhension fine et sensible de l'histoire, la spécificité de cette écriture exigeant un usage réduit des mots. L'élève est amené à comprendre le travail fait à partir du scénario créé à partir du roman : le concepteur de la BD doit structurer l'œuvre, la découper en séquences, trouver un rythme... L'adaptation est une transposition : on change de support, de moyen d'expression (qui suppose aussi de changer de langage), de procédés, de structures.

Travailler la transposition d'un roman en BD présente un double intérêt puisque qu'on peut s'immerger dans la connaissance d'une œuvre littéraire tout en découvrant tous les aspects du médium bande dessinée.

Un autre intérêt de ce processus réside dans une certaine transmission d'un patrimoine : le roman écrit au XIX^e siècle ou les fables de La Fontaine se lisent encore au XXI^e siècle

mais se retrouvent aussi en BD, en films ou en jeux vidéo et cette rencontre aide à la construction d'une culture commune. Il est important quand on propose aux élèves les adaptations de revenir autant que possible aux textes sources.

Le choix des textes

Les deux textes présentent le début de l'histoire d'*Alice au Pays des Merveilles*. Les élèves découvrent en premier le roman de Lewis Carroll, un classique de la littérature de jeunesse paru en 1865, puis l'adaptation en BD du roman faite par Xavier Collette (dessinateur) et David Chauvel (scénariste), parue en 2010 chez Delcourt.

– Le roman est né d'une histoire inventée par l'auteur pour une petite fille de 10 ans, Alice Liddell. La curiosité de l'héroïne la fait pénétrer dans un monde surréaliste où des choses et des gens très surprenants lui posent un tas de problèmes. L'aventure prend parfois des allures de cauchemar car la logique et les repères disparaissent et les personnages rencontrés sont

souvent inquiétants. Mais tout intéresse Alice qui observe, questionne et réfléchit.

– Le pays où se passe l'histoire est aussi le lieu de la contestation, par le biais de l'absurde, de l'ordre établi dans le monde réel. Dans l'extrait proposé, c'est le caractère merveilleux de la situation que les élèves vont découvrir, leur donnant le plaisir d'entrer dans un riche monde imaginaire.

L'adaptation en BD de Xavier Collette et David Chauvel est très fidèle au texte d'origine dont elle emprunte les dialogues. Le caractère surprenant de l'histoire est très bien rendu, en particulier grâce au cadrage qui joue souvent avec le gros plan, au tracé expressif, et à la disposition des vignettes qui donne du rythme au récit.

L'épisode se situe au début du roman. Alice s'ennuie près de sa sœur plongée dans la lecture. Quand elle aperçoit un lapin courir en regardant l'heure à sa montre, elle se lance à sa poursuite, le suit dans un terrier et finit par tomber dans un puits très profond, porte d'entrée d'un monde étrange...

Mise en œuvre

Page d'ouverture : Du roman à la BD (1 séance)

→ Manuel, p. 97

Décrire

Projeter les illustrations si possible. Laisser les élèves dire ce qu'ils voient. Lister. Prendre le temps de travailler sur cette page particulièrement riche. Réponses attendues : texte, vignettes de BD, dessinateur, Pinocchio, une renarde et un chat.

Réagir-interpréter

Amener les élèves à faire le lien entre le personnage qui dessine et les vignettes et le texte au-dessus.

– Que peut dessiner le personnage ?

– Quel héros de littérature trouve-t-on plusieurs fois ? Faire indiquer comment il est représenté (réponse attendue : debout, assis, dessiner, écrit dans le texte, écrit sur les couvertures de livre). Le roman est présent sur la table à dessin et Pinocchio, le héros du livre, lit lui-même son histoire dans un ouvrage (roman ou BD ?).

– De quoi parle l'extrait de texte ? Pourquoi est-il sur la première vignette ?

– Lister les différences entre les trois vignettes (les analyser successivement, la première avec la deuxième et la deuxième avec la troisième).

Faire répondre aux questions de la page.

Synthèse

Dégager l'idée de l'adaptation du roman en bande dessinée.

Au-dessus du dessinateur, apparaissent quatre étapes de la réalisation de la BD : l'écriture du scénario s'appuyant sur le texte du roman, l'esquisse, le dessin à l'encre avec les bulles et enfin l'apport de la couleur : la vignette est achevée. Cette connaissance du travail que nécessite la bande dessinée sera reprise dans les pages de l'unité.

On pourra évoquer le fait que le roman de Pinocchio est connu pour avoir été adapté au cinéma et sous forme de dessin animé. Il existe aussi sous forme de BD.

Lire le roman : Dans le terrier du lapin (3 séances)

→ Manuel, p. 98-100

Séance 1

1 Avant la lecture

Relever les propositions des élèves à la question posée. Leur demander de chercher la réponse dans les deux pages de la première lecture. Quand le titre de l'histoire est validé, laisser les élèves rappeler oralement leurs connaissances sur le sujet. Il existe des adaptations du roman sous forme de films d'animation et d'albums que les élèves peuvent avoir vus. Les laisser feuilleter les pages des lectures pour qu'ils identifient l'histoire qu'ils vont lire et ses deux formes, roman et BD.

2 Lecture du texte

Inviter les élèves à lire silencieusement le texte pour répondre oralement aux questions 1, 2 et 3 :

Quels sont les personnages ? Où se déroule l'histoire ?

Traiter ensuite les questions 4, 5 et 6 qui ont pour objet la compréhension de l'étrangeté de la situation.

Différenciation

Pour aider les élèves à retrouver les éléments étranges dans le texte, on peut partir d'un inventaire oral. Chaque point à retrouver correspond à un moment du texte.

On aidera les élèves en les faisant anticiper l'endroit où doit se trouver l'élément de réponse, ce qui leur permet d'orienter leurs recherches et non pas de relire le texte en entier. Le travail peut se faire en binôme.

La question 6 peut être traitée individuellement dans un premier temps puis par équipe.

Mots qui peuvent présenter des difficultés : lasse – talus – conversation (dans le sens de « dialogues ») – s'affaïsser.

Réponses aux questions

- 1 Alice, sa sœur, un lapin blanc.
- 2 À la campagne : Alice est d'abord sur un talus puis dans un terrier sous une haie.
- 3 Parce qu'elle est curieuse : le lapin est étrange et elle veut en savoir plus.
- 4 Elle entre dans un terrier (un terrier comme un tunnel) qui mène à un puits (puits très profond).
- 5 Le lapin parle à mi-voix – Le lapin a une montre et un gilet – Le lapin regarde l'heure – Le terrier est assez grand pour qu'Alice y pénètre – Le terrier se termine en puits profond – Alice tombe en ayant le temps de bien regarder – Les parois du puits sont garnies de placards et d'étagères, de cartes de géographie et de tableaux.
- 6 Elle ressent de la curiosité : elle est intéressée par tout ce qu'elle voit.
- 7 Elle pense arriver en Nouvelle-Zélande ou en Australie.
- 8 L'auteur.
- 9 Non, Alice n'a pas peur car elle pense à ce qui va se passer plus tard : on dira qu'elle est courageuse ; elle va rencontrer des gens étranges...

Séance 2

Les questions 7, 8, 9 et 10 sont relatives au passage de la chute d'Alice. Dans celui-ci, les élèves découvrent le caractère curieux, observateur de l'héroïne et la particularité de l'écriture qui mêle la narration, les réflexions d'Alice et celles de l'auteur.

Les questions 7 et 10 demandent aux élèves de faire des inférences sur le texte. On peut faire remarquer les logos ampoules pour avertir que la réponse n'est pas écrite dans le texte mais qu'elle doit s'élaborer par la réflexion après avoir relevé des indices dans le texte.

Différenciation

Avec un petit groupe d'élèves, l'enseignant(e) peut rendre explicite la démarche d'inférence. Imaginer que l'on tombe dans un puits, quel sentiment serait le nôtre ? Comment se traduirait ce sentiment ? Est-ce le comportement d'Alice ? Que fait-elle ? Que dit-elle ? Quand on fait cela, quand on dit cela, dans quel état d'esprit est-on ?

La dernière question reprend en partie ce qu'avaient découvert les élèves avant de lire.

1 Je lis à haute voix

Les élèves sont invités à rechercher comment lire au mieux la fin du texte à partir de la ligne 42. Ils doivent relever lors d'une relecture silencieuse les éléments à prendre en compte. Ils doivent repérer en particulier les parenthèses contenant les commentaires de l'auteur (question 9 de compréhension).

L'enseignant(e) recueille l'inventaire de leurs propositions. Une trace peut en être laissée au tableau.

Ce premier temps d'oral demande aux élèves de justifier leurs propositions. Quand ils choisissent une manière de dire, celle-ci s'appuie sur une compréhension fine du texte.

Propositions envisageables :

- Différencier les paroles dites par Alice des commentaires de l'auteur entre parenthèses ; on pourra aussi dire à deux, un élève étant Alice, le second l'auteur.
- Prendre en compte les exclamations.
- Faire attention à « songea-t-elle » inséré dans la première phrase : on peut éventuellement le supprimer.
- Faire la différence entre les réflexions qu'Alice se fait à elle-même et la question qu'elle pose à la dame des antipodes.
- Identifier le sens de chaque réflexion pour mettre le ton qui convient.
- Mettre en relief certains mots importants en les disant plus fort ou plus lentement.
- Prendre en compte la place des virgules pour repérer les unités de souffle.
- Marquer la fin du récit.

Les propositions des élèves constituent un ensemble de critères de réussite. Ils vont guider celui qui lit comme ceux qui écoutent. Ces derniers pourront donner leur avis sur la lecture faite à voix haute en s'appuyant sur ces points précis observés.

La liste des critères peut être augmentée au fur et à mesure des lectures à voix haute, qui peuvent s'étaler sur plusieurs jours. Un entraînement peut être demandé au préalable.

Différenciation

Travailler par deux : l'un est Alice, l'autre l'auteur.

Diminuer la quantité à dire : répartir le texte entre cinq élèves : l'un dit les parenthèses et les quatre autres les parties entre parenthèses. Ce travail peut déboucher sur une théâtralisation : l'auteur reste fixe ; les quatre « Alice » se succèdent dans leur chute comme sur la planche de vignettes.

Si la classe est équipée de tablettes, le recours à l'enregistrement est très utile pour l'élève. Ce peut être aussi un moyen pour l'enseignant(e) d'évaluer l'oral.

Séance 3

La compréhension du texte a été travaillée dans les deux premières séances ; dans la séance 3, il s'agit de considérer l'œuvre d'une façon plus générale.

Commencer par un rappel du récit : les élèves réfléchissent au préalable pour retrouver toutes les informations de l'histoire lue.

L'un deux se lance dans la restitution orale sans être interrompu pour permettre un discours long et complexe. Quand il se tait, l'enseignant(e) demande : *A-t-il tout dit ?* Si besoin, le reste de la classe complète cette première intervention.

La question 11 est traitée à l'oral. C'est l'occasion de présenter le travail du traducteur et de parler de l'existence de différentes versions d'un même texte.

Corrigés

- 10 Lewis Carroll – L'anglais – Jacques Pappy.

2 Échangeons autour du texte

Les élèves seront amenés à retrouver les caractéristiques de chaque genre cité.

Ils rapprocheront sans doute ce début d'histoire du genre du conte en procédant par élimination et en faisant référence au

merveilleux. Mais il ne s'agit pas ici d'un conte au sens habituel : il n'y a pas de problème à résoudre, pas de quête, pas de morale. C'est une histoire dans le registre de l'étrange, du merveilleux.

3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Cette écriture doit exprimer la compréhension de la situation de départ donc traduire la curiosité d'Alice éveillée par les caractéristiques du lapin : son habillement, sa montre, ses paroles.

On peut procéder à une collection des propositions et rechercher celles qui semblent exprimer le mieux le sentiment d'Alice.

Différenciation

Avant de faire écrire les élèves, on peut rappeler le moment de l'histoire (questions 4 et 6 de compréhension).

On peut procéder à une recherche orale de propositions pendant quelques minutes, ensuite les élèves écrivent ce qu'ils préfèrent.

Lire l'adaptation en BD (3 séances)

→ Manuel, p. 100-103

Séance 1

Les élèves lisent la BD, guidés par la question 1 de la page 103 : *Est-ce la même histoire ?* Une mise en commun à l'oral donnera une réponse globale mais fera peut être apparaître des éléments d'analyse précis. Proposer alors aux élèves les questions 2 et 3.

Différenciation

Les élèves peuvent travailler individuellement puis en binôme pour confronter leurs réponses et les compléter éventuellement.

Question 2 :

1. Pour aider certains élèves, procéder explicitement à une correspondance entre passage du texte et vignette BD (présence de l'enseignant(e)).

2. La tâche peut ne porter que sur le passage de la chute d'Alice.

Réponses aux questions

1 Oui, c'est la même histoire.

2 Les commentaires de l'auteur entre parenthèses et certaines phrases de la chute d'Alice.

– Ce qu'on va me trouver courageuse !

– Je me demande si je vais traverser la Terre d'un bout à l'autre... antipattes, je crois.

3 On ne voit pas de différence de description en ce qui concerne la campagne et le terrier.

Sur les parois du puits, on ne voit pas de carte de géographie.

Séance 2

Les questions 4 à 8 portent sur les caractéristiques de la bande dessinée.

L'enseignant(e) invitera tout d'abord les élèves à rechercher dans ces six questions le vocabulaire propre à la BD. Ces mots sont écrits au tableau. Les élèves en proposent des définitions en faisant appel à leurs connaissances antérieures ou recherchent

dans le dictionnaire. Ce vocabulaire devra être réactivé régulièrement pendant la période consacrée à la BD.

Différenciation

Chaque question peut être confiée à un petit groupe d'élèves. Une mise en commun est faite au bout de 5 à 10 minutes.

Corrigés

4 La planche 3 correspond à la fin du texte à partir de la ligne 29.

5 Les bulles de la première vignette correspondent au dialogue entre Alice et sa sœur mais cette dernière ne répond pas car elle lit ; les petites bulles montrent qu'elle reste silencieuse.

6 Oui – sauf « Oh mon Dieu ! » remplacé par « Oh là là ! »

7 La 3. Le procédé est le gros plan sur le visage d'Alice et l'utilisation d'une ponctuation ?!

8 Il montre qu'Alice entre dans le terrier en la dessinant trois fois : d'abord deux fois de dos, la deuxième image la rapprochant de l'entrée du terrier (comme deux arrêts sur image d'une vidéo) puis de face dans le terrier.

Séance 3

1 Je lis à haute voix

Les élèves ont à lire les paroles des vignettes 1 à 6.

Les faire réfléchir à la difficulté de lire des bulles : le texte est très court et la majeure partie de l'histoire est exprimée par le dessin. Ils peuvent imaginer qu'ils ont à doubler un film. Ils relisent silencieusement les vignettes pour chercher des moyens de rendre expressive la lecture à voix haute.

Mise en commun des idées ; une trace est laissée au tableau.

Propositions envisageables :

– Laisser du temps entre les différentes questions d'Alice à sa sœur pour montrer que cette dernière ne répond pas (reprise de la question de compréhension 5).

– Vignette 2 : traduire l'ennui d'Alice et sa lassitude dans la deuxième réplique.

– Remplacer les signes graphiques de la vignette 3 par une onomatopée.

– Prendre un ton pressé pour les paroles du lapin.

Les propositions des élèves constituent un ensemble de critères de réussite. Ils vont guider celui qui lit comme ceux qui écoutent et qui vont donner leur avis sur ces points précis à observer.

La liste des critères peut être augmentée au fur et à mesure des lectures à voix haute.

Celles-ci peuvent s'étaler sur plusieurs moments de classe.

2 Échangeons autour du texte

On peut, dans un premier temps, évoquer les différents supports de lecture qui réunissent l'image et le texte : les magazines, les albums et aussi la présence de quelques images à l'intérieur de certains romans. Si l'on veut que chacun parle, on peut donner la parole en suivant de table en table. Accepter alors que des élèves puissent avoir les mêmes arguments que leurs camarades.

Différenciation

Dans le cas où des élèves exprimeraient leur préférence pour un texte sans image, on peut faire un jeu de « bataille » : un élève est pour les images accompagnant la lecture, un autre contre. Chacun à son tour donne un argument. Celui qui n'a plus d'argument a perdu.

3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Cette écriture doit exprimer la compréhension de la vignette. Les signes graphiques marquant l'étonnement sont remplacés par une phrase. Faire trouver de quel type peut être cette phrase (exclamative ou interrogative). Faire lire les productions des élèves en alternant une exclamative / une interrogative.

Différenciation

Une recherche orale peut être faite avant de passer à l'écrit. L'enseignant(e) peut aider un petit groupe d'élèves en difficulté lors du passage à l'écrit. Les élèves peuvent travailler en binôme pour rechercher une exactitude orthographique.

Pour mieux lire : Comprendre comment l'image raconte (1 séance)

→ Manuel, p. 104

Cette page attire l'attention sur le choix de la « prise de vue ». Comme pour prendre une photo, on peut choisir de s'approcher plus ou moins, regarder selon un angle de vue déterminé et faire varier ces choix d'une vignette à l'autre pour les enchaîner.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Les mots techniques employés (gros plan, plan large, etc.) se comprennent facilement et sont souvent connus quand les élèves ont des appareils photo à leur disposition. On peut néanmoins, pour s'assurer de la connaissance de tous, proposer ce vocabulaire à partir de photos. Les différents exercices du Je réfléchis sont à faire à l'oral pour faire bénéficier chacun des connaissances réparties au sein du groupe et pour accompagner dans le dialogue les élèves qui découvrent les notions étudiées.

Corrigés

- 1 a.** plan large : vignette 1 – plan moyen : vignette 2 – gros plan : vignette 3.
b. plan large : pas d'autre vignette ; plan moyen : vignettes 6-8-9-10-11-13-14-15-16-17-18 ; gros plan : vignettes 5-7-12.
- 2** étonnement : vignette 3 ; paysage : vignette 1 ; les trois premières vignettes présentent les personnages et on se rapproche de l'héroïne de l'histoire : Alice.
- 3** vignettes 9 et 10. Alice va entrer dans le terrier ; la vue de dessus donne une impression de fragilité. On sent que le personnage ne domine pas la situation.

Laisser les élèves lire silencieusement le Je retiens et les faire échanger sur ce qu'ils ont compris. Demander de faire explicitement le lien avec les questions du Je réfléchis.

2 Application : « Je m'entraîne »

Rappeler aux élèves qu'ils peuvent lire et relire le Je retiens, les exercices du Je m'entraîne ayant comme objectif d'utiliser ce qui y est écrit.

Corrigés

- 1** * plan large : b, plan moyen : c, gros plan : a.
- 2** ** vignettes 4 et 5 (gros plan sur la tête du lapin qui regarde la montre) – vignettes 11 et 12 (gros plan sur les mains d'Alice qui rencontrent le vide).
- 3** *** **a.** Le vampire semble redouter quelque chose qu'il aperçoit venant devant lui. Vue en plongée.
b. Le vampire semble poser pour une photo. Il a l'air sûr de lui. Vue normale.
c. Le vampire va attaquer. Vue en contre-plongée.

3 Mélimélo

Corrigé

Merveilleuse : me / mer / merveille / veille / veilleuse / use
Situation : si / tu / situa / on
Courage : cou / cour / ou / age (âge) rage
Découverte : dé / cou / vert / verte / ver / couvert / couverte / couve
Insupportable : supportable / support / portable / port / table / ta / su

Faire le point : L'adaptation d'un roman en BD (1 séance)

→ Manuel, p. 105

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

Les questions du Je réfléchis ont pour objectif d'amener les élèves, à partir des textes de l'unité, à prendre conscience des procédés utilisés pour l'adaptation en BD : le texte d'origine se retrouve dans les bulles et la majeure partie de l'écrit est rendue par le dessin et les onomatopées.

On peut voir que l'adaptation résulte de choix propres au réalisateur de la BD ; en particulier, il choisit les éléments qu'il veut conserver, ceux qu'il veut mettre en valeur et ceux qu'il ne garde pas.

Les questions du Je réfléchis sont à poser au groupe classe, à l'oral, pour mettre en place un dialogue pédagogique animé par l'enseignant(e). Les élèves n'ont que les pages de texte sous les yeux. L'enseignant(e) leur demandera d'imaginer les points du Je retiens à partir des exemples analysés du Je réfléchis. La lecture du Je retiens viendra valider la réflexion.

Corrigés

- 1** La BD étant une adaptation fidèle, la plus grande partie de l'écrit de la BD provient du texte du roman.
- 2** On comprend que le sol s'abaisse brusquement par l'utilisation **d'un gros plan sur les mains d'Alice** et **d'une onomatopée AH!!** ; « Elle tomba lentement » est traduit par **les paroles d'Alice dans la bulle** de la première vignette de sa chute.
- 3** Dans la BD, « Oh, mon Dieu » est remplacé par « Oh là là ! » sinon l'ordre des paroles est le même. « Oh là là ! » puis « Je vais être en retard ! »
- 4** L'importance de la montre se voit grâce à un gros plan.

Faire lire le Je retiens et demander aux élèves de le redire avec leurs propres mots.

2 Application : « Je m'entraîne »

Les exercices proposent aux élèves de réfléchir à une adaptation BD d'une petite histoire en reprenant les points du Je retiens.

1 et 2. On peut donner la photocopie du texte à adapter pour que les élèves surlignent et annotent en fonction des questions posées.

3. Il s'agit de comprendre que le plan choisi doit permettre de voir toute la scène du petit déjeuner.

4. Il faut comprendre la relation entre les personnages et se souvenir du conseil de la page 104.

Corrigés

① * Les paroles des dialogues, mais il serait préférable d'écouter la réponse de l'enfant.

② * Tom fond en larmes.

③ ** Plan large au tout début de l'histoire pour faire comprendre le contexte (cuisine, petit déjeuner, maman qui attend, Tom est assis devant son bol).

④ ** Angle de vue normal ou en contre-plongée si on veut montrer une maman un peu agressive.

Différenciation

Avant de laisser les élèves répondre, procéder à une mise en commun pour s'assurer de la compréhension fine de l'histoire par tous. Évoquer la succession des moments, l'un est raconté à la fin (cauchemar) mais précède le premier instant décrit (le petit déjeuner).

D'autres adaptations de romans en BD à découvrir

→ Manuel, p. 105

1 * Loïc Dauvillier, Olivier Deloye, d'après *Oliver Twist* de Ch. Dickens, Éditions Delcourt

Les élèves connaissent peut-être l'adaptation cinématographique du roman de Charles Dickens. Ils en retrouveront une adaptation fidèle dans cette BD en cinq tomes. Tout comme dans *Sans Famille*, c'est l'histoire d'un enfant confronté à la misère. Le roman se passe à Londres à l'époque victorienne. Oliver est un orphelin qui vit dans le dénuement le plus total. Il connaît l'hospice dont il est chassé et est exploité par différents maîtres avant de tomber dans les griffes d'une bande de voleurs. Heureusement, il est sauvé et adopté par un brave homme.

2 ** David Chauvel, Fred Simon, d'après *L'île au trésor* de R. L. Stevenson, Éditions Delcourt

Adaptation en trois tomes de la vie du jeune Jim Hawkins dont la vie bascule le jour où il trouve, dans les bagages d'un vieux loup de mer balafre, une carte mystérieuse qui révèle la position d'une île lointaine et fabuleuse : l'île au trésor... Il embarque alors à bord de l'*Hispaniola* et fait connaissance d'un certain John Silver... Une incroyable aventure débute que les élèves liront sans difficulté grâce à un très bon rendu dans le dessin et les couleurs. L'adaptation est fidèle au roman.

3 *** Michel Plessix, d'après *Le Vent dans les saules* de K. Grahame, Éditions Delcourt

Le Vent dans les saules est une série de bandes dessinées pour la jeunesse de Michel Plessix adaptée du roman anglais *Le Vent dans les saules* (1908) de Kenneth Grahame.

Elle se compose de quatre tomes, d'une grande qualité d'images et de composition, tous publiés chez Delcourt : *Le Bois sauvage* (t. 1), *Auto, crapaud, blaireau* (t. 2), *L'Échappée belle* (t. 3), *Foutoir au manoir* (t. 4). Facile à lire, remplie de fantaisie et d'humour, elle contient une morale : l'amitié est un bien précieux qu'il faut entretenir. *Le Vent dans les saules* a aussi été adapté au cinéma par Disney.

Vocabulaire : Les mots de la BD (1 séance)

→ Manuel, p. 106, 107

1 Recherche : « Je réfléchis »

Les exercices de cette phase de recherche ne comportent pas de difficulté particulière. Ils peuvent être réalisés par tous en autonomie et corrigés de façon collective ou se faire oralement.

Exercice 1. La bande dessinée de l'unité ne comporte pas de cartouche : prévenir les élèves qu'un nom sera trouvé par élimination des autres. Faire rechercher les signes graphiques dans la vignette de la BD. Ils sont assez rares : il s'agit essentiellement de traits verticaux pour traduire la chute d'Alice.

Exercice 2. Les élèves peuvent revoir le passage de la BD s'ils veulent se remémorer le passage de l'histoire.

Exercice 3. Si on choisit de répondre par écrit à cette question, l'ordre des informations à donner doit être bien respecté par les élèves.

Corrigés

① 1. une bulle – 2. une onomatopée – 3. un signe graphique – 4. un cartouche.

② Hé ho ? : Alice ne voit plus le lapin et l'appelle avec un peu d'inquiétude et d'étonnement (perplexité).

Ah ! Sentiment de surprise.

AAAAAAAHH ! Sentiment de peur.

③ 1. B. c. On est au niveau du personnage et on voit ce qui se passe pour lui à cet instant.

2. C. a. L'angle de vue donne l'impression que quelque chose menace.

3. A. b. L'angle de vue donne l'impression que le personnage va faire quelque chose d'important.

Les élèves prennent connaissance des listes de mots et sont invités à poser des questions sur ceux qu'ils ne comprennent pas. L'échange oral au niveau de la classe doit apporter la plupart des renseignements nécessaires à la compréhension sinon les élèves recherchent dans le dictionnaire. On s'appuiera sur des exemples connus, des supports de BD de la classe par exemple.

Les mots qui ont nécessité des explications sont inscrits au tableau ou sur une affiche. Leur définition est écrite à partir des propositions orales des élèves et un entraînement sur plusieurs jours peut se mettre en place, l'enseignant(e) demandant soit le mot à partir de sa définition, soit la définition à partir du mot, soit une phrase comportant le mot.

2 Application : « Je m'entraîne »

- 4 * Des mots des listes sont à trouver à partir de leur définition.
- 5 ** Il s'agit de nommer l'angle de vue. Les élèves peuvent, si besoin se reporter au Je retiens, page 104.
- 6 ** Identifier une vignette grâce à des éléments de composition. L'élève doit vérifier toutes les données de description de l'image pour ne pas se tromper de vignette.
- 7 *** Remplacement d'un vocabulaire courant par un vocabulaire spécifique.
- 8 *** Retrouver les étapes d'une bande dessinée. Oralement, les nommer dans le désordre. On fait des **croquis**, ensuite vient l'étape du **crayonné**, puis l'**encrage**, enfin on **colorise**.

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'appropriier 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.

Corrigés

- 4 A. le découpage – B. le cartouche – C. une onomatopée.
- 5 A. vu de dos – B. vu de face – C. vu en plongée – D. vu en contre-plongée.
- 6 a. 12 – b. 5 – c. 11 – d. 9.
- 7 Pour réaliser mon histoire en BD, j'ai dessiné **des vignettes (des cases)** sur mes feuilles. Cela me fera deux **planches** de dessins. J'aime bien la série de **vignettes** où l'on voit le personnage **en plongée**, suivi d'un **gros plan** de son chapeau. On sent bien qu'il va lui arriver quelque chose.
- 8 b. – d. – c. – a.

Écrire le scénario d'une BD à partir d'un roman (3 séances)

→ Manuel, p. 108-109

Les activités précédentes, de lecture et de vocabulaire, ont permis aux élèves de comprendre la démarche utilisée pour adapter un roman en BD. Ils ont analysé les procédés à mettre en œuvre et ont acquis un vocabulaire spécifique pour parler de la réalisation de la bande dessinée. La partie Écriture va les mettre dans la posture du créateur de BD en leur proposant des situations de complexité croissante à partir du roman *Les Aventures d'Alice aux pays des Merveilles*.

Séance 1

1 Les critères d'écriture

Pour l'exercice 1 (Je complète le scénario d'une BD) et l'exercice 2 (Je réalise le scénario d'une BD), les élèves lisent attentivement le texte *Dans le terrier du lapin* (suite). Pour l'exercice 3

(J'écris un nouveau scénario de BD), ils lisent la suite du texte qui est proposée.

Collectivement, on s'assure que les passages ont été bien compris des élèves. Ils les résumant avec leurs mots. Des commentaires peuvent être faits pour préciser les sentiments et les émotions d'Alice. Une photocopie du texte peut être donnée aux élèves pour qu'ils puissent prélever ce qui leur est nécessaire pour réaliser le scénario en soulignant, entourant, rayant, ajoutant...

Pour faire une adaptation en BD, on peut réfléchir selon les éléments constitutifs de la vignette : dessins, bulles, cartouches, onomatopées, signes graphiques. Les noms de ces éléments peuvent être écrits au tableau. À côté de chaque dessin, on peut inscrire : plan, angle de vue.

2 Le premier jet

1 * Je complète le scénario d'une BD

La contrainte d'écriture en cinq vignettes oblige les élèves à choisir dans le texte les éléments qui leur semblent les plus intéressants pour rendre compte de l'histoire. Les inciter à se représenter l'épisode « dans leur tête » comme s'ils voyaient un film. Quelles images leur viennent à l'esprit ?

Cette première situation traite essentiellement des différents moments à illustrer.

2 ** Je réalise le scénario d'une BD

Les moments de l'histoire sont choisis et écrits mais les élèves doivent réfléchir aux moyens qu'offre la BD pour exprimer au mieux tout ce que dit le texte.

La liste des éléments de la vignette, écrite au tableau, guidera la réflexion des élèves ainsi que plusieurs va-et-vient entre le texte du roman et leur scénario.

Différenciation

L'écriture du scénario peut être facilitée par une phase orale d'échanges entre les élèves par petits groupes ou entre l'enseignant(e) et l'ensemble ou une partie de la classe. L'enseignant(e) peut apporter de l'aide à un petit groupe en le faisant réfléchir collectivement et en aidant à se mettre d'accord sur un même scénario.

Pour la situation 2, on peut donner une feuille aux élèves, présentant la succession des cinq cases, chacune avec son descriptif et la liste des éléments à préciser.

Séance 2

3 *** J'écris un nouveau scénario de BD

Un moment d'échange oral est bienvenu pour que la situation demandée soit bien comprise de tous. Théâtraliser la scène si besoin. Les élèves évoqueront les actions d'Alice, l'enseignant(e) les guidera en demandant :

- Citez toutes les actions d'Alice dans ce passage.
- Que pense-t-elle, que ressent-elle au moment de ses actions ?
- Dans quel lieu se trouve-t-elle ? Quels objets rencontre-t-elle ?

Différenciation

On travaillera oralement avec les élèves en difficulté. Puis l'enseignant(e) commencera le scénario de la première vignette en s'appuyant sur les propos des enfants. On continuera progressivement avec les autres vignettes, tout en incitant les élèves à poursuivre individuellement afin d'élaborer un scénario personnel.

Séance 3

Révision et amélioration du premier jet

Oral: Parler d'une BD (2 séances)

→ Manuel, p. 110

Situation 1

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours descriptif. – Utiliser un vocabulaire spécifique au genre de la BD. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Se faire une représentation mentale à partir d'une succession d'indices.

1. Compréhension de la tâche

Les élèves découvrent la consigne. Ils recherchent collectivement les éléments qu'on peut donner pour décrire une vignette. Les écrire au tableau et les détailler : les personnages, les lieux, les couleurs, les angles de vue (normal, plongée, contre-plongée), les plans (large, moyen, gros plan).

Cette phase permet de revoir les caractéristiques de la vignette, d'utiliser le vocabulaire spécifique travaillé dans l'unité. Demander à la classe de choisir une vignette et la décrire en exemple.

2. Préparation de l'oral

Chaque élève choisit une vignette (procéder à une numérotation des vignettes). Une liste des indices de description peut être écrite au brouillon.

Différenciation

Le travail peut se faire en binôme.

3. Activité orale

Chaque élève décrit sa vignette. Le reste de la classe écoute jusqu'à la fin de la description avant de proposer l'identification de la vignette en donnant son numéro.

Différenciation

L'élève qui a bien identifié la vignette indique les indices verbaux qui lui ont permis de trouver.
Dans le cas où la vignette n'est pas trouvée, les auditeurs peuvent poser des questions pour avoir des renseignements complémentaires.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Dire des dialogues et des onomatopées de façon expressive. – Réaliser des bruitages. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

1. Compréhension de la tâche

Dans un premier temps, faire écouter aux élèves un enregistrement audio d'un dessin animé, d'Alice si possible. Demander de le détailler en faisant identifier les paroles des personnages, les paroles du narrateur (s'il y en a), la musique et les bruitages. S'appuyer sur des paroles expressives d'un personnage (en colère, triste...) pour faire trouver l'émotion exprimée.

Les entrainer à dire ces mêmes paroles de différentes manières (joyeuse, surprise, calme...).

Lire la situation 2 page 110 et faire le lien avec le travail précédent.

2. Préparation de l'oral

Lire collectivement les pages 100 à 102.

Nommer les personnages. Indiquer à chaque bulle l'émotion ressentie.

Lister les bruitages possibles et éventuellement la manière de les réaliser.

3. Activité orale

Chaque élève présente sa mise en voix de la BD. Il peut ajouter des bruitages pour créer un univers sonore en relation avec les lieux, les situations.

Les auditeurs peuvent suivre sur le livre la succession des vignettes. Le mieux serait de pouvoir projeter successivement chacune d'elles.

Différenciation

Les élèves peuvent travailler par trois : une voix pour Alice, une deuxième pour le lapin, le troisième élève s'occupe des bruitages.

À vive voix

Expliquer qu'il s'agit essentiellement d'un travail de diction. Faire remarquer que le même son revient souvent et rend difficile la diction. Sur quoi peut-on s'appuyer pour réussir à le prononcer correctement et vite ?

Les mots du poète

→ Manuel, p. 111-122

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

- Imaginer, dire et célébrer le monde.
- Comprendre l'aptitude du langage à dire le monde, à exprimer la relation de l'être humain à la nature, à rêver sur l'origine du monde.
- S'interroger sur la nature du langage poétique (sans acception stricte de genre).

Compétences visées

Lecture

- Identifier le genre et ses enjeux.
- Construire les caractéristiques et les spécificités des genres littéraires, ici le genre poétique.

Vocabulaire

- Se familiariser avec des procédés jouant avec les mots, avec la langue.

Écriture

- Construire une posture d'auteur, ici en écrivant des poèmes, en lien avec la lecture.

Oral

- Parler en prenant en compte son auditoire pour oraler une œuvre de la littérature orale ou écrite.
- Dire un poème de façon expressive.

Méthodologie

- Repérer les phrases pour bien lire un poème sans ponctuation.

Citons les premières lignes de la brochure *La poésie à l'école*, publiée en mars 2004 et mise à jour en 2010, telle qu'on peut la trouver sur le site <http://eduscol.education.fr/cid47438/la-poesie-a-l-ecole.html>. On gagnera à s'y référer.

« La poésie, c'est la " *capacité de faire parler la langue comme personne pour tout le monde* " (Alain Borer). La poésie sollicite la langue là où personne ne le fait, elle récuse les parlers ordinaires et utilitaires, les stéréotypes, les formules usées... La langue poétique peut ainsi paraître inhabituelle, étrange. Mais cette étrangeté-là n'est pas facilité ou coquetterie, ni hermétisme pour initiés. Elle parle pour tout le monde. En tant que personne, l'élève est interpellé par la poésie : elle retravaille son rapport à sa propre langue et elle exprime dans son parler un rapport aux autres, au monde et à soi-même. L'élève lecteur de poésie est sollicité par cette rencontre, séduit, inquiet, enrichi, éclairé, amusé... » Faire lire des poèmes aux élèves, c'est donc leur faire découvrir des textes riches, variés, particuliers, à la fois libres et exigeants. C'est bien autre chose que de découvrir de simples jeux de langage, des notions formelles abordées pour elles-mêmes. C'est leur faire connaître un mode d'expression extraordinairement ouvert et fécond. L'idéal est de leur permettre de fréquenter les poèmes et les poètes en parcourant des recueils dans lesquels les textes se répondent, se complètent pour tisser le propos d'un auteur.

En même temps, il est légitime à l'école d'accompagner les élèves dans la découverte de la poésie, en les aidant à apprivoiser les poèmes ou à se laisser apprivoiser par eux, à entrer en dialogue avec eux. L'apprenti nageur peut plonger directement dans un bassin ou une rivière et trouver progressivement les gestes qu'il faut, mais les leçons d'un maître-nageur sont aussi utiles. Cette unité est donc conçue

comme une séquence privilégiée de découverte de la poésie. Elle ne peut cependant pas se dispenser d'une fréquentation libre et variée de recueils de poèmes. Elle aimerait en donner l'envie aux élèves et leur fournir quelques clés pour mieux en tirer profit.

Le choix des textes

– La première double page rassemble trois poèmes contemporains. En effet, s'il est nécessaire de présenter aux élèves les « grands » auteurs anciens, des troubadours ou de Clément Marot à Paul Éluard en passant par Victor Hugo ou Rimbaud, il est tout aussi pertinent de leur présenter des auteurs vivants ou récents : la poésie n'appartient pas uniquement au patrimoine du passé.

Jacques Charpentreau est né le 25 décembre 1928 et décédé à Paris en mars 2016. Instituteur puis professeur de français, il a écrit une trentaine d'ouvrages poétiques et a reçu de nombreux prix. Dans plusieurs recueils, il présente aux jeunes lecteurs de nombreux poètes. Le texte retenu, *À l'écoute*, invite à bien écouter les mots des poèmes.

Raymond Queneau (1903-1976) est un poète reconnu qui appartient au patrimoine littéraire. Dans toute son œuvre, poétique ou romanesque, il s'exprime en rapprochant la langue parlée et la langue littéraire. Certains de ses poèmes sont souvent proposés à l'école, comme celui présenté ici, *Bien placés, bien choisis*, qui permet de réfléchir à l'écriture poétique à partir d'un exemple particulier.

Jean-Pierre Siméon est né à Paris en 1950. Professeur de Lettres, il est l'auteur de nombreux recueils de poésie, de romans, de livres pour la jeunesse, de pièces de théâtre. Véritable militant de la poésie, il est directeur artistique du

Printemps des poètes. Son texte *Les couleurs de l'invisible* invite le lecteur à imaginer « l'arc-en-ciel de ses songes » à partir des mots qu'il lit.

Ces trois poètes disent la nature langagière de la poésie. Il s'agit bien de créer avec les mots, qu'il faut déguster, savourer, choisir, en prenant le temps de les chercher parfois. Ils présentent aussi la poésie comme une quête active du sens des choses, et comme une source de plaisir.

– La deuxième double page est consacrée à quatre poèmes de Jacques Prévert (1900-1977). Cet auteur très populaire manie la langue d'une façon moderne et parfois surprenante. Elle paraît souvent simple et commune, mais arrangée en de nombreuses images, rythmée différemment et riche de jeux de mots. Beaucoup de ses poèmes sont lus à l'école. Les quatre textes illustrent bien la thématique de l'unité : une découverte de la langue poétique.

Mise en œuvre

Page d'ouverture : *Les mots du poète* (1 séance)

→ Manuel, p. 111

L'étude de cette page permet des activités orales et le développement de compétences dans ce domaine.

Décrire

Si l'on peut projeter ou montrer l'image seule aux élèves, leur faire dire à quoi ressemble l'ensemble, ce qu'évoque sa forme. Faire préciser comment le dessin est formé : par du texte organisé en dessin. On peut introduire le mot « calligramme » : poème disposant les mots en un dessin correspondant à ce qui est dit. Éventuellement, en montrant un d'Apollinaire ou d'autres poètes, que l'on trouve facilement sur un moteur de recherche. Dire que ce dessin/poème s'intitule « le Poémier ». Répondre à la question 1.

Laisser les élèves lire par groupes les mots utilisés. Confronter les lectures, les titres trouvés. Utiliser la première partie de la question 2. Citer le nom de l'auteur : Mymi Doinet, auteure de littérature de jeunesse (<http://mymidoinet.blogspot.fr/>). Faire lire la source de l'image et en commenter les éléments : titre du recueil, nom de l'auteur du recueil, éditeur, collection...

Réagir-interpréter

Utiliser la deuxième partie de la question 2. Demander aux élèves si certains titres évoquent un texte connu. *Où l'ont-ils rencontré ? Peuvent-ils en dire quelques mots ? le retrouver ?*

Les faire réagir devant ce « poémier ». Qu'a voulu dire ou faire ressentir l'auteur ? Les titres évoquent des poèmes divers qui, rassemblés, donnent naissance à un grand arbre, solide, riche sous lequel le lecteur peut se sentir heureux...

Poser la question 3 et veiller à la répartition de la prise de parole.

Synthèse

Faire présenter l'image en une ou deux phrases prononcées sans hésitation.

Faire dire à quel contenu de l'unité les élèves s'attendent.

Lire les mots du poète (3 séances)

→ Manuel, p. 112-113

Séance 1

1 Avant la lecture

La question posée vise à amorcer la réflexion sur le langage poétique. Certains peuvent penser que les mots ne sont poétiques que s'ils évoquent quelque réalité perçue comme

« belle » ou « émouvante ». D'autres diront que tous les mots peuvent être utilisés dans les poèmes.

Laisser les élèves s'exprimer.

Annoncer que l'on pourra vérifier si, dans les poèmes qui seront lus, des mots paraissent plus poétiques que d'autres et si la poésie consiste à utiliser des mots particuliers ou relève d'autres procédés.

2 Lecture des poèmes : *À l'écoute et Bien placés, bien choisis...*

Lecture silencieuse des textes par les élèves, puis lecture oralisée par quelques-un(e)s.

Les laisser ensuite réagir librement : j'aime – je n'aime pas, et pourquoi ; je ne comprends pas tel mot, tel passage ; c'est beau ; il n'y a pas de ponctuation...

À l'écoute

Relecture magistrale du poème. Veiller à faire entendre les huit syllabes de chaque vers.

Aucun mot ne présente de difficulté.

Demander aux élèves si, en lien avec la question posée avant la lecture, ils trouvent ici des mots particulièrement poétiques. Demander ce que veut dire l'auteur dans ce poème : un poème n'a pas toujours un sens préconçu. C'est la rencontre, l'assemblage des mots qui crée le sens, à l'écriture et à la lecture.

Questions de compréhension

Poser les questions 1 à 3. Les traiter oralement en se fondant toujours précisément sur le texte.

Prolonger éventuellement en demandant en quoi l'illustration au-dessus du poème correspond au texte.

Bien placés, bien choisis...

Relecture magistrale.

Faire remarquer les deux sons placés en fin de vers, à la rime.

Questions de compréhension

Poser les questions 4 et 5, oralement, en utilisant les diverses réponses des élèves.

Passer à la question 6. La faire traiter par groupes. Préparer une réponse écrite.

Confronter les réponses.

Différenciation

Accompagner pour la question 6 les élèves moins sensibles à la poésie, ou généralement moins avancés.

Réponses aux questions

Poème À l'écoute

1 D'après le poète, les mots n'ont pas toujours un sens précis. Cela est bien exprimé dans les deux premiers vers et rappelé dans les vers 5 et 6.

2 Cette question complète la précédente. Les mots n'ont pas de sens par eux-mêmes, mais seulement s'ils sont rassemblés. D'abord, en se regroupant, ils forment des phrases qui créent du sens. Ensuite, ils construisent un contexte qui les précise.

3 Les verbes utilisés peuvent s'appliquer aux êtres vivants et même aux humains : se parler, se trouver, se découvrir, apprendre, etc.

Poème *Bien placés, bien choisis...*

4 Ce qui relève du langage parlé ou y fait penser, ce sont d'abord certaines constructions : *on sait pas* (5), *faut ensuite* (7) et aussi l'orthographe imitant l'oral : *kékchose* (10). On peut noter aussi *ça a* (11) au lieu de *cela a* et en général la simplicité du vocabulaire employé.

5 Il y a toujours quelque chose de magnifique, de grandiose dans un poème. Il ne dit pas seulement la réalité mais va plus loin, la transforme. Le poète exprime ce qu'il ressent. Enfin, l'écriture d'un poème est exigeante, demande de s'intéresser avant tout aux mots.

6 Ces deux poèmes parlent des mots que l'on emploie pour écrire un poème. Leur sens n'est pas toujours donné à l'avance ; il faut aussi « rechercher le poème », « tendre l'oreille ».

Finir la séance en relisant les poèmes ou en adaptant la consigne Je lis à haute voix à cette double page.

Séance 2

1 Lecture de *Les couleurs de l'invisible*

Poser en entrée la question 7. En faire préciser l'aspect paradoxal. Annoncer que cette opposition doit être considérée au long de la lecture du poème.

Lecture du texte par l'enseignant(e) ou laisser un temps de lecture silencieuse et ensuite à voix haute par plusieurs élèves (un par strophe).

2 Questions de compréhension

Les traiter collectivement en exigeant que les réponses proposées se fondent sur le texte. Guider les élèves en leur faisant d'abord relever les mots qui répondent aux questions et les laisser proposer ensuite leur interprétation.

Faire relire chaque strophe pour répondre à la question 8. Au tableau ou au tableau numérique, faire surligner les mots concernés en deux couleurs, l'une pour l'invisible, l'autre pour les couleurs évoquées.

Pour la fin du texte, poser la question 9.

Terminer en posant la question 10. Ménager un temps de réflexion, éventuellement par deux ou par groupes, avant de faire dire les réponses.

Réponses aux questions

1 Non.

2 Quand les mots se regroupent, s'interpellent, se répondent, et si l'on sait tendre l'oreille.

3 Les mots parlent, se trouvent, se découvrent, apprennent...

Les couleurs de l'invisible

7 Les deux mots « couleurs » et « invisible » s'opposent en effet. Quelque chose d'invisible ne peut par définition pas être vu et ne peut donc pas avoir de couleur. Mais le poète recrée le réel par les mots et peut associer des couleurs avec des éléments invisibles.

8 Cette question développe la remarque précédente. *couleurs* : le mot couleur lui-même, bleue, pourpre, vert, or, indigo, orangé, arc-en-ciel.

invisible :

– ce qu'on entend : son du violon, des guitares, le vent ;

– ce qu'on respire : le vent ;

– ce qu'on ressent : caresse, solitude, amour ou amitié, patience, oubli, silence, réconciliation ;

– les songes.

9 Les couleurs de l'arc-en-ciel sont : rouge, orange, jaune, vert, bleu, indigo et violet. C'est Isaac Newton qui les a désignées.

10 Les songes du poète sont de plusieurs couleurs car ils concernent des réalités, des rêves, des sentiments différents et donc correspondant à des couleurs différentes.

Séance 3

1 Retour sur les textes

Les faire relire.

Utiliser la consigne de Je lis à haute voix.

2 Échangeons autour du texte

Laisser un temps de réflexion. Les élèves peuvent noter par écrit les éléments qui leur plaisent dans le poème qu'ils préfèrent, sa simplicité, son mystère, les images, les mots utilisés...

Choisir par exemple trois élèves préférant chacun un poème différent, écouter, faire préciser leurs raisons et demander l'avis de tous.

Si un poème ne recueille aucun suffrage, demander pourquoi.

On peut aussi reprendre la question 6 en demandant si les éléments communs trouvés aux deux poèmes de la page 112 se retrouvent dans le poème de la page 113. Accepter diverses réponses.

3 J'ajoute une strophe au poème

Lire la consigne, suffisamment explicite. Il suffit d'ajouter des noms de couleur dans la strophe. Il serait pertinent d'utiliser des couleurs de l'arc-en-ciel, par exemple le bleu de la patience et le violet de l'oubli...

Lire et faire commenter quelques propositions d'élèves.

Lire des poèmes de Jacques Prévert (3 séances)

→ Manuel, p. 114, 115

Séance 1

1 Avant la lecture

Relever les titres des poèmes de J. Prévert que les élèves connaissent éventuellement. Leur demander s'ils se souviennent de quelques vers.

On pourra aussi leur demander de retrouver deux titres de ce poète dans le poémier de la page d'ouverture : *Pour faire le portrait d'un oiseau* et *Le cancre*. On demandera aux élèves, ou à certains, de rechercher ces poèmes en bibliothèque, en médiathèque ou sur Internet et d'en préparer la lecture pour une séance ultérieure, voire pour la séance d'oral en fin de séquence (p. 122).

Rappeler quelques éléments de la biographie de Prévert ou les faire chercher par exemple sur <https://fr.vikidia.org>

2 Lecture du poème *L'école des beaux-arts*

Lecture du poème, d'abord en lecture silencieuse par les élèves. Puis faire lire un(e) ou deux élèves à haute voix.

Demander ce qu'ils ressentent devant ce texte. Demander un résumé de ce que raconte le poème.

Attirer l'attention sur la difficulté de repérer les phrases, en l'absence de ponctuation.

Mots pouvant présenter des difficultés : cuvette (l. 4) ; intrigués (l. 5).

3 Questions de compréhension

Les questions 1 et 2 pourront être utilisées pour la production d'un « résumé » du poème.

Pour la question 3, ménager un temps de réflexion pour que les élèves préparent leur réponse.

Pour vérifier la compréhension et pour développer les compétences de lecture oralisée, passer à la rubrique Je lis à haute voix. Les gestes accompagnant la lecture pourront permettre au lecteur de mieux faire saisir les différents moments du texte et comment il le ressent.

Réponses aux questions

- 1 Le père jette une boule de papier dans une cuvette. Il s'agit d'une boule un peu magique, prévue pour se transformer puisqu'elle devient une superbe fleur.
- 2 Les enfants sont d'abord intrigués, étonnés (l. 5), puis émerveillés (l. 11) au point qu'ils n'oublieront jamais cette fleur.
- 3 Assister à cette transformation du papier en fleur multicolore aura été sans doute un moment de bonheur partagé par les enfants et leur père. Ils s'en souviendront donc toujours.

Compléments. On pourra aller plus loin dans la réflexion à partir de la question 3 en se référant au titre du poème : *l'école des beaux-arts*. On demandera aux élèves ce qu'est ce type d'école dans laquelle l'on apprend des techniques artistiques et à créer des œuvres. En quoi ce titre correspond-il au poème ? Les enfants découvrent ici la transformation d'un élément réel et banal, une boule de papier, en fleur multicolore. L'art transforme le réel tout en le respectant. Jacques Prévert a souvent évoqué cette création artistique, à la fois naturelle et mystérieuse. La poésie participe de cette démarche artistique.

4 Lecture du poème *Bain de soleil*

Lire ou faire lire le poème. Le faire résumer en listant les éléments : le soleil, le bain, le savon...

Répondre à la question 4 puis terminer par la question 5.

Réponses aux questions

- 4 Les deux derniers vers sont surprenants car l'expression habituelle est que l'on pleure quand on a du savon dans l'œil. Ici, le savon a du soleil dans l'œil et pleure... L'expression est donc détournée, inversée. Cela permet d'aborder avec les élèves l'humour dont Prévert fait souvent preuve dans ses poèmes, humour créant de l'étonnement, du plaisir liés au charme de la poésie.
- 5 Il s'agit bien d'un jeu de mots, les termes du groupe nominal « bain de soleil » étant pris au sens propre : c'est le soleil qui se baigne, alors qu'habituellement ces mots signifient que les gens s'exposent aux rayons du soleil.

Compléments. On pourra faire imaginer par les élèves une origine « réelle » à un tel poème : le soleil donne dans la salle de bain, se reflète dans la baignoire ou sur les bords, frappe le savon... Cette scène est transformée par le poète comme le papier dans le poème précédent est transformé en fleur.

5 J'ajoute quelques vers au poème

S'il reste du temps, passer à cette activité. Sinon, la reporter en fin de séance 2.

Lire la consigne de la page 115.

Laisser les élèves imaginer et écrire.

Lire quelques propositions.

Orientation : le soleil peut s'excuser et sécher le savon qui sourit...

Séance 2

1 Lecture du poème *Chanson du vitrier*

Mots pouvant présenter des difficultés : allumeur de réverbères (l. 15), rémouleur (l. 19).

Commencer par la question 6 en demandant aux élèves ce qu'est un vitrier.

Procéder à une lecture silencieuse du poème.

Faire relever les noms de métier et les définir. Examiner par une lecture précise comment le poète passe d'un métier à l'autre.

Poser la question 7.

Relecture du texte magistrale ou par les élèves.

Terminer par la question 8.

Réponses aux questions

- 6 Un vitrier est « une personne qui vend et pose des vitres » (Larousse Junior). Dire aux élèves que par le passé, les vitriers passaient dans les rues en proposant leurs services (référence possible au *Kid* de Charlie Chaplin), comme les rémouleurs, personnes qui aiguisent les couteaux. Signaler aussi la relation entre les mots *sable*, *verre* et *carreaux* (v. 3 et 4). Le sable intervient dans la fabrication du verre qui est utilisé pour faire les carreaux ou vitres. Il y a donc d'une certaine façon passage d'un mot à l'autre comme dans tout le poème il y a passage d'un métier à un autre...
- 7 Ce poème peut paraître composé d'une seule phrase, avec sa majuscule initiale et son point final. Mais si l'on considère le sens, on peut dire que les quatre premiers vers constituent une phrase ; le vers 5 une deuxième, qui pourrait se terminer par deux points ; ou plus simplement une longue phrase irait du vers 5 à la fin.

8 Ce qui est présenté comme beau dans ce poème c'est l'entraide, la solidarité qui existent entre tous les métiers, entre toutes les personnes. Chacun contribue au bonheur des autres comme le précise le dernier vers.

Compléments. Demander aux élèves s'ils retrouvent dans ce texte l'aspect mystérieux ou magique et l'humour constatés dans les deux poèmes précédents.

2 Si besoin, traiter l'activité d'écriture J'ajoute quelques vers au poème (→ ci-dessus).

Séance 3

1 Lecture du poème *Chanson pour les enfants l'hiver*

Lecture par l'enseignant(e) ou silencieuse par les élèves.

Faire dire ce que raconte le poème et répondre à la question 9. Reparler de l'humour de Prévert.

Demander pourquoi il y a tant de répétitions dans ce poème et faire le lien avec le mot « chanson » dans le titre. Poser alors la question 10.

Relire à plusieurs le texte, chacun(e) lisant une strophe.

Écouter une version chantée du poème, par exemple par les Frères Jacques <https://www.youtube.com/watch?v=DTADZ67qeIM>.

Réponses aux questions

9 Le bonhomme disparaît car il fond...

10 Par sa structure et ses répétitions, *Chanson pour les enfants l'hiver* paraît davantage ressembler à une chanson. Les répétitions de phrases peuvent faire penser à un refrain, les répétitions de sonorités créent un rythme adaptable musicalement. La relative régularité dans la longueur des vers facilite aussi la mise en chanson.

2 Échangeons autour des textes

Chacun de ces quatre poèmes raconte une petite histoire qui peut être adaptée en bande dessinée.

Dans un premier temps, les élèves pourront exprimer leurs choix. On pourra leur demander alors de prévoir une adaptation en suivant les conseils découverts dans l'unité 8.

Ce travail demandant un certain temps, on se limitera dans cette séance à une première ébauche de synopsis ou de scénario.

Les élèves pourront terminer leur bande dessinée à d'autres moments ou chez eux.

Exposer les réalisations dans la classe.

Pour mieux lire : Repérer les phrases pour lire un poème sans ponctuation (1 séance)

→ Manuel, p. 116

Bien souvent, dans la poésie moderne, les auteurs choisissent de ne pas indiquer la ponctuation de leurs textes ou de l'indiquer partiellement. Cette pratique, qui privilégie la fluidité du texte plutôt que sa structuration explicite, n'est pas nouvelle puisqu'elle a été inaugurée par Mallarmé et systématisée par Guillaume Apollinaire vers 1910. Les poèmes lus au cours de

cette unité s'inscrivent dans cette tradition. Seul le poème de Jacques Charpentreau, *À l'écoute*, comporte une ponctuation complète. Celui de Queneau n'en présente aucune. Dans les autres textes de l'unité, on ne trouve que le point final. Cependant, parfois, les majuscules marquent les débuts de phrases (*Chanson pour les enfants l'hiver*) ou chaque strophe correspond à une phrase (*Les couleurs de l'invisible*).

Le lecteur, et particulièrement le jeune lecteur, peut en être dérouté. La ponctuation, en effet, structure le texte et aide à la compréhension. Elle guide aussi la diction, indiquant les pauses et certaines intonations. Lire un poème sans ponctuation impose donc au lecteur de retrouver les groupes de mots et au-delà, de reconstituer les phrases et les propositions.

Les activités ici proposées rappellent d'abord les fonctions habituelles de la ponctuation en poésie – marqueur syntaxique et marqueur de poses pour la diction – et doivent aider les élèves à rétablir mentalement cette ponctuation lorsqu'elle est absente des textes, en groupant les mots selon le sens et donc en se fondant sur la compréhension.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Dans le premier exercice, on rappelle les fonctions de la ponctuation en considérant quelques vers de René-Guy Cadou. La pause et l'intonation sont plus marquées par les points d'exclamation ; la virgule marque une légère pause.

Le deuxième exercice fait travailler les élèves sur un des poèmes de Prévert et les invite à rétablir la ponctuation en fonction des phrases repérées. Il convient cependant de faire remarquer que ce rétablissement ne sert que pour aider à la compréhension et à la diction. En aucun cas il ne peut s'agir de « corriger » le texte d'un auteur qui a choisi de ne pas indiquer la ponctuation.

Corrigés

1a. Comme indiqué plus haut, il faut ici faire la différence entre le point d'exclamation et la virgule.

2a. Le poème compte six vers et il est possible d'y trouver trois phrases.

2b. On peut alors proposer comme ponctuation de mettre un point ou un point-virgule à la fin du vers 1 et deux points à la fin du vers 5. On peut aussi placer une virgule à la fin des vers 2, 3 et 4.

Lire et commenter les lignes du Je retiens. Les illustrer au besoin en se référant aux exercices 1 et 2 qui suivent.

2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1 doit être fait par écrit, l'exercice 2 à l'oral. Laisser les élèves réfléchir aux arrêts et à l'intonation qu'ils choisissent. Éventuellement, trouver un code pour les indiquer ensuite (arrêts : /, //, /// selon qu'ils sont plus ou moins marqués. Intonation : des flèches indiquant leur courbe).

Faire justifier les réponses lors de la mise en commun.

Corrigés

1 Dans la nuit de l'hiver
galope un grand homme blanc,
galope un grand homme blanc.

C'est un bonhomme de neige,
avec une pipe en bois,
un grand bonhomme de neige
poursuivi par le froid.
Il arrive au village,
il arrive au village ;
voyant de la lumière
le voilà rassuré.

② Écouter les élèves. Faire réagir leurs camarades. On pourra utiliser le code signalé plus haut.

3 Mélémélo

Corrigé

J'écris le mot étang / Et mes lèvres se mouillent / J'entends
une grenouille / Rire au milieu des champs

Faire le point : Le texte poétique (1 séance)

→ Manuel, p. 117

La lecture ou l'écoute de poèmes durant les années antérieures et les activités précédentes dans cette unité ont rappelé aux élèves les principales caractéristiques du texte poétique. Ici, il s'agit aussi d'aller au-delà des caractéristiques formelles et de jeux de langue pour faire ressentir la quête du poète : questionner le sens des choses, dire le monde en exposant ses émotions.

1 Recherche : « Je réfléchis » et « Je retiens »

On peut tout d'abord faire dire aux élèves ce dont ils se souviennent au sujet des poèmes de cette unité, ce qu'ils ont retenu de particulier par rapport à d'autres poèmes qu'ils ont appris ou entendus auparavant.

La première question peut être abordée collectivement après une courte phase de réflexion individuelle. En effet, il n'est pas aisé de formuler une réponse simple et univoque. Il faut amener les élèves à une réponse qui synthétise leurs diverses propositions.

Les questions suivantes peuvent se faire par écrit, individuellement. Elles renvoient aux caractéristiques principales exprimées à l'aide d'un vocabulaire précis.

2 Application : « Je m'entraîne »

Exercice 1. Il est intéressant de laisser chacun lire et découvrir ce poème de manière individuelle, puis d'inviter à partager les diverses impressions. On remarquera l'auteur et le titre du recueil. Les questions sont ensuite traitées individuellement. Lors de la mise en commun, les propositions de ponctuation peuvent donner lieu à des lectures qui les utilisent, pour ensuite les valider ou non.

Différenciation

Une lecture magistrale peut éventuellement alléger la tâche de l'élève pour le mobiliser sur ce qu'il entend.

Exercice 2. Cet exercice peut être réalisé en deux temps, un temps de travail individuel, puis le temps d'élaboration collective d'une réponse. L'appréciation sensible de chacun doit être entendue et acceptée, car se joue là la recherche de sa

« propre voie/voix » poétique. Les expressions « vider les lieux, décamper, faire place nette, débarrasser le plancher » peuvent être employées dans d'autres phrases que les élèves auront à produire, afin de percevoir le sens de l'urgence et de la radicalité de celles-ci.

Corrigés

① a. Chaque vers compte 9 syllabes.

b. Les rimes en [ɛm] et [e] sont alternées. Les sonorités jouent sur la syllabe *-po* commune à *pommier* et *poème*, et sur le mot *aime* en lien avec la syllabe *-ème* de *poème*.

c. Voici une possibilité pour la ponctuation :

Vers 2 : éditer.

Vers 4 : pommier !

Vers 5 : poème,

Vers 6 : pommier,

Vers 8 : pommier !

② La succession de nombreux verbes d'action à l'infinitif crée une atmosphère : on peut visualiser l'effervescence du déménagement. La radicalité du vide auquel on procède est renforcée par le choix des expressions : vider les lieux, décamper, faire place nette, débarrasser le plancher.

En outre, la disposition des mots en « vers » et le rythme créé par la liste de verbes relèvent d'un jeu poétique avec le langage.

D'autres poésies à découvrir

→ Manuel, p. 117

1 * Alain Serres, Aurélia Fronty, *Je rêve le monde, assis sur un vieux crocodile : 50 poèmes d'aujourd'hui pour repenser demain*, Éditions Rue Du Monde

Cette anthologie offre des textes de poètes vivants qui utilisent la langue pour interroger, protester, ironiser, imaginer et dessiner un monde nouveau.

Une petite vignette en ombre chinoise rythme le livre : un enfant perché sur un vieux crocodile qui symbolise le vieux monde. Ensemble, ils se promènent de page en page, glissant dans l'album quelques chiffres ou faits réels qui alertent nos consciences et font réagir les auteurs.

2 ** George Jean, *Nouveaux trésors de la poésie pour enfants*. Anthologie, Éditions LGF

Voici une anthologie qui rassemble des textes poétiques connus ou inconnus regroupés par thème pour inviter à une promenade dans un monde en mouvement. Ces textes réveillent la sensibilité, exaltent les sentiments et ouvrent une fenêtre sur la liberté qu'offre l'imaginaire.

3 *** Jean-François Martin, *Le Tardieu*, Éditions Mango Jeunesse

Les Albums Dada ont publié ce livre à l'occasion du centenaire de la naissance de Jean Tardieu en 2003, poète du rire et du bon mot. L'auteur y réunit dix-neuf poèmes dont l'univers plein de tendresse est un enchantement.

Vocabulaire : Jouer avec la langue, jouer avec les mots (2 séances)

→ Manuel, p. 118-119

Les poèmes proposés à la lecture dans cette unité ont permis aux élèves d'observer les procédés de répétition et les associations de mots utilisés par les poètes pour créer des images ou pour évoquer de manière sensible les éléments qu'ils mettent en mots. Ce sont ces manières de jouer avec la langue et d'utiliser les mots qui sont présentées dans ces deux pages.

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. Les exercices 1, 2 et 3 proposent un travail sur la répétition de mots, de sons.

Différenciation

La lecture silencieuse peut être proposée après que les textes auront été lus une ou deux fois par l'enseignant(e). La consigne sera alors présentée sans explication complémentaire.

L'exercice 4 porte sur l'association inhabituelle de mots. La formulation de la consigne peut faire obstacle à la compréhension.

Différenciation

Elle consiste à guider l'observation du matériel linguistique sous l'angle sémantique. Comment présente-t-on le temps ? Qui porte un manteau ? Qui parle au coquillage ?...

Corrigés

- 1 *ma maison*, en début de chaque groupe de deux vers (distique).
- 2 Les sons sont répétés à la rime finale de chaque vers.
- 3 Répétition du mot « *iles* », de « *jamais* », de la construction « *où l'on ne* », allitérations en « *l* » et en « *r* ».
- 4 A : le temps est personnifié, il porte un manteau et se vêt de broderie.
B : le vent raffe, le vent mord, il râpe et peigne comme un personnage qui manifeste sa dureté.

2 Mise en commun

Lire les différentes rubriques. Dans celles consacrées aux répétitions, bien insister sur la place de celles-ci dans les vers (début, milieu fin). Les répétitions peuvent être oralisées différemment par des élèves successifs pour être perçues. Chercher des manières de dire différemment.

3 Application : « Je m'entraîne »

- 5 * Associer des mots qui riment à partir de deux listes.
- 6 ** Retrouver les rimes en complétant un vers sur deux à l'aide des mots proposés.
- 7 ** Travailler les mots selon plusieurs axes : leur sens strict, les images qu'ils génèrent et surtout leur sonorité : *À quel endroit « sonnent-ils » de la même manière ? Lesquels peut-on associer ? Est-ce surprenant ?*
- 8 *** Des verbes et des adjectifs sont proposés en deux listes distinctes. On peut les associer parce qu'ils appartiennent à un

registre proche (bâiller et endormi) ou au contraire chercher des oppositions.

Différenciation

Les exercices 5 et 6 peuvent se faire individuellement sans aide. Encourager à l'oralisation pour valider les choix.

Pour l'exercice 7, il peut être intéressant de procéder à des jeux sonores : égrener les mots de différentes manières pour observer leurs sonorités.

Exercice 8 : on peut lister les qualités sensorielles ou physiques associées à chaque élément (la bulle de savon, la lune, la libellule, l'arc-en-ciel). On invitera alors à chercher un autre élément qui pourrait convenir à ces descriptions ou listes de mots constituées.

Corrigés

- 5 hasard/lézard – ermite/termite – pâtisserie/tapisserie – laisser/lécher – sceptre/spectre.
- 6 œufs / innocence / énigmatique / voiles / venir.
- 7 suggestions : *boa-cabas-baobab-babouche / rapace-menace-tasse / friselis-frisson-frêle...*
- 8 suggestions :
Une bulle de savon *chatouille (mange)* le nuage *endormi (mousseux)*.
La lune *bâille (rêve)* dans le ciel *mordoré (froissé)*.
Une libellule *parle (danse)* avec le roseau *bavard (malicieux)*.
L'arc-en-ciel *se baigne (danse)* dans le ruisseau *frissonnant (endormi)*.

Écrire un poème (3 séances)

→ Manuel, p. 120-121

Les activités précédentes ont permis d'attirer l'attention sur quelques caractéristiques de l'écriture poétique. En particulier, les élèves ont observé différentes structures fondées sur des répétitions de mots ou de sonorités. Ils ont constaté la disposition en vers et en strophes. Ils ont remarqué parfois l'absence de ponctuation. Enfin, ils ont pu ressentir le rythme au fil des vers et découvrir l'utilisation des images générées par des associations de mots inattendues. Ils sont amenés à produire à leur tour un poème versifié en suivant les critères de réalisation répertoriés.

Séance 1

1 Les critères d'écriture

Collectivement, apporter des éléments de réponse aux questions :

- De quoi les poèmes de l'unité parlaient-ils ?
- Pourquoi choisir ses mots est-il important ?
- Comment faire pour qu'un poème soit rythmé ?

En venir à la lecture des critères, page 120.

Passer à la rédaction des premiers jets.

2 Le premier jet

1 * Je complète un poème

Dans la situation 1, il s'agit d'utiliser le canevas d'un poème qui est présenté page 118. Inviter les élèves à le relire et faire

remarquer la manière dont il est écrit si l'exercice n'a pas été fait auparavant. Aucune liste n'est fournie.

Dans la situation 2, il s'agit également de compléter un poème, de s'inscrire dans une trame. L'élève doit produire un écrit plus long dans le respect de la syntaxe du poème de référence. Après avoir observé et commenté la syntaxe du début de ce poème, certains élèves pourront alors écrire seuls.

Différenciation

Situation 1 : après avoir explicité la nature des mots attendue à chaque emplacement vide de la trame, élaborer quelques listes qui seront des réservoirs lors de la phase de travail individuel. Favoriser les échanges entre élèves pour mobiliser des registres très variés.

Situation 2 : lire le poème. Élucider qui parle, à qui le poète parle, de quoi il parle, quel est son message. On peut aller plus loin encore en ouvrant divers champs lexicaux que l'on complète collectivement et que l'on note au tableau.

Après avoir traité oralement quelques propositions, l'écriture se fait individuellement.

2 ** J'écris un poème selon une forme précise

Situation 1. Il faut préalablement observer l'exemple proposé et faire verbaliser le principe de construction de chaque vers. Remarquer quelles sortes de mots viennent enrichir progressivement le premier. Faire une trame grammaticale qui indique la nature des mots. Déterminant + nom / déterminant + adjectif + nom / déterminant + adjectif + nom + adjectif...

Après avoir lu la consigne, chercher de qui ou de quoi on pourrait parler (par exemple, un cheval, une plume, une chanson, une fée...). Situation 2. Faire une nouvelle lecture du poème de Georges Perec et matérialiser sa forme : un tiret pour un mot, en respectant la longueur des vers. Repérer ensuite à quelle classe grammaticale appartiennent la plupart des mots du poème. Réaliser une affiche pour matérialiser ce qui vient d'être observé.

Revenir à la consigne et découvrir la liste proposée. Lorsqu'un élève a choisi un mot, lui demander de dresser une liste d'autres verbes qui font partie du même champ lexical (ou thème). Des expressions pourront également être recherchées. On peut créer des « boîtes » à mots pour chaque verbe de la liste que chacun contribuera à remplir : un mot par petit papier que l'on dépose dans la boîte. Cela peut se faire de manière anticipée pour préparer la situation d'écriture. L'usage du dictionnaire sera encouragé.

Certains élèves pourront alors écrire seuls.

Différenciation

Situation 1 : proposer un travail de groupe. Choisir de qui ou de quoi on va parler dans le poème. Lister les mots qu'il est possible d'associer au sujet choisi. Noter les propositions (exemple : la feuille, la feuille verte, la feuille légère, la feuille dentelée, la feuille jaunie, la feuille tombe, la feuille tremble...). Rechercher également des adverbes qui conviendraient.

Passer ensuite à l'écriture individuelle.

Situation 2 : la trame matérialisée par les tirets peut aider à écrire.

3 *** J'écris un poème à partir d'un mot ou d'une image

Situation 1. L'étape 1 peut être mise en œuvre bien avant la séance d'écriture à proprement parler. L'utilisation de la boîte

collective à mots peut être systématisée. Il faudra alors institutionnaliser cette pratique, lui donner un temps dans le déroulement de la journée ou de la semaine.

Pour l'étape 2, il convient de revenir sur l'encadré Je retiens de la page vocabulaire.

Situation 2. Ces deux images peuvent être trouvées sur Internet et projetées, ou bien, sur papier, être affichées. Elles peuvent apparaître discrètement dans la classe quelques jours avant la séance d'écriture. Certains élèves peuvent entrer directement dans le travail demandé en étape 1. Une lecture partagée des évocations peut enrichir leur sensibilité. L'étape 2 nécessite un renvoi à l'encadré Je retiens de la page Vocabulaire.

Différenciation

Situation 1. On peut accompagner une production de groupe et travailler avec des étiquettes que l'on placera et déplacera à volonté pour trouver différents effets sonores ou imagés sur lequel on se mettra d'accord. Des bandes sons, des vidéos, des images de phénomènes météorologiques peuvent nourrir l'élaboration de listes, de comparaisons. Encourager alors l'écriture individuelle en demandant à chacun de préciser quel procédé il choisit. Les procédés de répétition semblent plus accessibles en autonomie.

Situation 2. La lecture collective de l'image choisie donnera matière à écrire. Noter tout ce qui se dit, réaliste ou imaginaire, perceptif, descriptif... Organiser ensuite le contenu de ces notes en faisant chercher les catégories pour organiser le corpus ainsi constitué.

Les élèves peuvent reprendre des éléments de ces notes au moment du travail individuel d'écriture.

Séance 2

3 Retour sur le premier jet

Cf. démarche générale page 34 du guide.

Exercice 1

Situation 1. L'observation peut porter sur les mots choisis. *Appartiennent-ils aux registres de la nature et des couleurs ? La nature grammaticale des mots est-elle respectée ?* (Placer un verbe conjugué après « qui ».)

Situation 2. S'assurer que la syntaxe ne modifie pas la construction initiale des vers.

Exercice 2

Situation 1. Observer ici l'allongement progressif du vers. *Contribue-t-il à affiner l'image que l'on pourrait se faire de l'animal ou de l'élément choisi au départ ?*

Situation 2. S'attacher à la forme, à la nature grammaticale des mots (verbes exclusivement), au maintien dans un même champ lexical.

Exercice 3

Situation 1. Y a-t-il une cohérence sémantique avec le thème ? Le procédé est-il perceptible ? (répétition de mots, de sons, associations...)

Situation 2. *La forme poétique est-elle présente ?* (impasse de la description) *Une émotion s'exprime-t-elle ?* Des suggestions peuvent être faites.

Séance 3

4 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale page 35 du guide.

Oral : Dire un poème de façon évocatrice (1 séance)

→ Manuel, p. 122

Situations 1 et 2

Ces situations au cours desquelles un ou plusieurs élèves disent ou bien lisent un poème choisi devant des camarades sont fréquentes à l'école élémentaire. Il faut multiplier les occasions de s'entraîner, accompagner la préparation et trouver des dispositifs pour partager des émotions et une sensibilité poétiques.

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none">– Parler en prenant en compte son auditoire.– Mobiliser des techniques de mise en voix d'un poème pour être entendu et compris (clarté de l'articulation, débit, rythme, volume de la voix, ton, accentuation, souffle ; communication non verbale : regard, posture du corps).	<ul style="list-style-type: none">– Être attentif aux éléments vocaux et gestuels lors de l'audition du poème (segmentation, accentuation, intonation, discrimination entre des sonorités proches...) et repérer leurs effets.– Maintenir une attention orientée en fonction du but.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne par les élèves. Avec l'enseignant(e), ils échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener en faisant référence aux conseils écrits.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- bien connaître le ou les poèmes, le ou les mémoriser de préférence ;

- s'organiser rigoureusement quand on dit à plusieurs : se regarder, s'écouter, s'attendre, être à l'unisson... ;
- adapter sa diction ou sa récitation pour respecter l'émotion véhiculée par le poème ;
- parler assez fort pour être entendu.

2. Préparation de l'oral

- Prévoir une répétition suivie d'ajustements.
- Organiser la mise en scène s'il y en a une (un travail en art visuel peut soutenir ce moment de partage).
- Vérifier que les spectateurs entendent bien.

3. Activité orale

Passer à la récitation des poèmes.

Différenciation

On peut prévoir un souffleur ou un affichage façon prompteur mais ne comportant que des repères bien organisés dans l'espace pour respecter le déroulé du poème (dessins par exemple ou mots-clé) pour que les élèves ne soient pas tentés de lire.

À vive voix

Des virelangues sont proposés comme exercices de prononciation et d'articulation. Ils sont constitués de mots choisis et assemblés dans une phrase pour produire un effet ludique (allitérations, homophonie...).

L'enjeu est de les dire correctement et assez rapidement sans en altérer la signification. Souvent, la compréhension du message se trouve déformée à cause de la segmentation qui n'est pas repérée, du glissement des allitérations (ss/ch), du mélange sémantique (*As-tu vu le vert ver allant vers le verre en verre vert ?*).

Il faut veiller à conserver l'aspect ludique tout au long de l'entraînement afin de ne pas décourager ou blesser les élèves et œuvrer collectivement à la réussite de l'exercice.

Unité 10

Des textes pour se poser des questions

→ Manuel, p. 123-134

Présentation de l'unité

Programme

Enjeux littéraires

S'interroger, se poser des questions sur certaines valeurs.

Compétences visées

Lecture

- Lire des textes pour réfléchir.
- Se questionner afin de mieux comprendre.
- Identifier la portée des informations contenues dans un ou des documents.

Vocabulaire

- Enrichir son bagage lexical pour exprimer clairement ce que l'on pense.

Écriture

- Écrire un texte pour réfléchir.
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

Oral

- Parler en argumentant.
- Participer à un débat.
- Présenter une idée, un point de vue en tenant compte des autres points de vue exprimés (approbation, contestation, apport de compléments, reformulation...).

Méthodologie

Comprendre les mots de liaison.

Les textes pour réfléchir constituent-ils une catégorie textuelle particulière, surtout pour des enfants ? Plus âgé, le lecteur peut construire ses opinions et développer ses réflexions en recourant aux textes des philosophes ou à des essais, des lettres ouvertes ou autres livres polémiques... Mais pour l'enfant ? Certes, de très nombreux textes invitent à la réflexion. Des albums, dès le plus âge, abordent des questions fondamentales à propos de la vie, de la mort, de la liberté... Les fables, les contes, voire les romans conduisent à une réflexion d'ordre moral, d'un point de vue individuel ou social. Dans toutes les unités du manuel *Le nouveau Millefeuille CM2*, des débats sont proposés. Mais il s'agit le plus souvent de débats interprétatifs dont la visée d'ordre littéraire est de faire adopter à l'élève une posture de lecteur actif.

On sait d'autre part que la question d'aborder la « philosophie à l'école » est souvent posée. Matthew Lipman a été l'un des initiateurs de cette tendance et diverses pratiques ont vu le jour : discussion démocratique, atelier ou gouter philosophique. Reste la question : existe-t-il des « textes pour réfléchir » aisément identifiables ? Certains textes s'affirment clairement comme tels, comme en témoignent les titres de diverses collections proposées par les éditeurs : « Gouters Philo » (Milan), « Philozenfants » (Nathan), « Chouette ! Penser » (Gallimard jeunesse)... Il s'agit le plus souvent de réfléchir à partir d'une histoire ou de l'exposé d'un fait. Les textes sont alors à envisager comme des déclencheurs : devant les faits racontés ou les questions posées, les personnages ont agi différemment.

Cependant, dans ces textes, on peut dégager des caractéristiques et des constantes. Ainsi, le texte pour réfléchir qui s'adresse à de jeunes lecteurs pose généralement une question précise, qu'il illustre par un court récit. Il suggère des réflexions en adoptant divers points de vue. Pour tendre vers une conclusion, il propose des arguments le plus souvent illustrés d'exemples. En cela, il peut se rapprocher du conte de sagesse ou de la fable. Mais son écriture est moins « littéraire », c'est-à-dire utilise moins de procédés tels que les comparaisons ou les images, les répétitions de formules. La structure du texte n'est pas celle de ces genres.

Le choix des textes

Les textes s'organisent autour de problèmes. En partant de questions que peuvent se poser les enfants, ils permettent de problématiser une question ou des affirmations, ils mettent en doute les certitudes des élèves. Ils sont écrits pour faire progresser la réflexion et apporte des éléments pour conceptualiser des notions (normal/pas normal, le vrai/le faux). À l'aide de ce support, les élèves peuvent argumenter et débattre, notamment au cours de l'activité Échangeons autour du texte.

- Les deux textes sont extraits de la collection « Gouters Philo » éditée par Milan. Le premier pose la question de savoir ce qui est normal et ce qui ne l'est pas. On se rend surtout compte que « normal » est un mot « fourre-tout », aux sens multiples.
- Le second pose la question du vrai et du faux. Pourquoi les êtres humains sont ils attirés par le faux (celui du cinéma, des livres, etc.) ? La réalité n'est elle pas suffisante ?

Mise en œuvre

Page d'ouverture : *Se poser des questions* (1 séance)

→ Manuel, p. 123

On proposera aux élèves de décrire et de réagir. La synthèse doit les amener à se projeter dans le travail de l'unité.

La page d'ouverture fait découvrir une des sculptures les plus connues d'Auguste Rodin (1840-1917), *Le Penseur*. La première réalisation date de 1880. Depuis, de nombreuses répliques ont été faites, petites et grandes. On peut voir cette œuvre dans le jardin du musée Rodin à Paris.

On laissera les élèves observer l'image en silence en leur demandant de préparer les réponses aux questions de la page d'ouverture.

– *Décrivez le personnage.*

– *Que fait-il ?*

– *Qui peut-il être ?*

Mettre en commun les remarques des élèves. Les réponses peuvent être listées au tableau. À la fin de la description, faire une brève présentation de l'œuvre et de l'artiste. Donner le nom : *Le Penseur*.

Attirer l'attention dans un second temps sur l'intitulé de l'unité « *Se poser des questions* » et rechercher dans les descriptions des élèves ce qui peut être mis en relation avec ce titre.

L'échange se poursuit sur le sens de l'intitulé. Sur quoi peut-on se poser des questions ? Quand se pose-t-on des questions ? Quelles questions peuvent être posées par un très jeune enfant ? Les adultes s'en posent-ils ?

Terminer par la présentation du projet de travail de l'unité.

Lire des textes pour se poser des questions : *Normal et pas normal ?* (3 séances)

→ Manuel, p. 124-125

Séance 1

1 Avant la lecture

Faire décrire les photographies. Répondre à la question posée. Pour amorcer le texte de lecture et l'encadré des lignes 30 à 46, demander : *Pourquoi n'est-ce pas normal ?* Distinguer les deux photos : la rose sous la neige (la rose correspond au printemps ou à l'été et non pas à l'hiver, situation pas normale car les roses ne fleurissent pas en hiver) ; le mouton rose (pas naturel). Demander aux enfants ce qui est normal, ce qui ne l'est pas. Lister les réponses et les conserver pour une utilisation ultérieure.

2 Lecture du texte

Faire lire le texte individuellement. Des questions sur l'encadré ne manqueront pas. « Faut-il le lire aussi ? » demanderont certains élèves. Prendre alors le temps d'analyser la page, le titre, l'encadré, les illustrations. Après cette première lecture, poser des questions qui vont permettre de mieux comprendre le texte.

– Qui est l'auteur ? L'éditeur ?

– Faire relever le nom de la collection : qu'est-ce que la philo ?

– Qu'apporte l'encadré ?

– Décrire et expliquer les illustrations.

On traitera ensuite les questions 1 à 5. On peut y répondre individuellement.

Réponses aux questions

- 1 Qu'est-ce qui est normal et qu'est-ce qui ne l'est pas ?
- 2 Un grand-père et sa petite fille.
- 3 Vendeur de chaussures.
- 4 Professeur d'histoire. Il n'a pas pu le faire car il devait travailler avec son père.
- 5 Elle pense qu'il est normal que les filles puissent travailler.

Séance 2

Faire rappeler le titre de l'unité. Relire le texte. L'objectif est maintenant d'aborder la réflexion sur normal/pas normal. On traitera les questions 6, 7 et 8 collectivement.

Pour la question 7, utiliser les réponses listées lors de la séance précédente (au moment de l'Avant de lire). S'appuyer sur ces exemples pour mieux répondre à la question. Classer ensuite les réponses en utilisant les différents sens du mot « normal » définis dans l'encadré comme titres de colonnes : pas comme d'habitude/cela ne s'explique pas/naturel/juste.

Réponses aux questions

- 6 Les gens pensaient que les filles ne devaient pas travailler. Elles devaient rester à la maison, s'occuper des enfants, faire le ménage, laver le linge.
- 7 Claire pensait que ce qu'elle vivait aujourd'hui, tout le monde le vivait et tout le monde l'avait toujours vécu. Elle s'aperçoit que ce qui est vrai ici et maintenant, ne l'est pas ailleurs et à un autre moment.
- 8 On considère que quelque chose est normal selon le lieu et l'époque dans laquelle on vit, selon ses habitudes et son histoire personnelle.
- 9 Le mot normal a pour sens :
 - pas comme d'habitude : Marie rentre tous les jours à 18 h 00, il est 18 h 30 et elle n'est pas là, ce n'est pas normal.
 - cela ne s'explique pas : mon vélo ne freine plus, ce n'est pas normal.
 - naturel : mon ballon est dégonflé, c'est normal, un clou est planté dedans.
 - juste : avant de commencer le match, chaque équipe a autant de joueurs, c'est normal.
- 10 Ainé, cadet, benjamin.

1 Je lis à haute voix

Afin de montrer l'intérêt et l'utilité de la ponctuation, procéder à une première lecture sans tenir compte des points virgules et des virgules. Puis, un ou plusieurs élèves lisent l'avant-dernier paragraphe. Les autres commentent sans jamais dénigrer mais en identifiant ce qui fait modifier chaque fois la prestation orale.

Séance 3

La compréhension du texte a été travaillée dans les deux premières séances ; dans la séance 3, il s'agit de considérer l'œuvre d'une façon plus générale.

Commencer par un rappel de récit : les élèves réfléchissent au préalable pour retrouver toutes les informations de l'histoire lue.

Un élève se lance dans la restitution orale sans être interrompu pour permettre un discours long et complexe. Quand il se tait, l'enseignant(e) demande : *A-t-il tout dit ?* Si besoin, le reste de la classe complète cette première intervention.

2 Échangeons autour du texte

Laisser les élèves s'exprimer.

Leur demander de dire des phrases avec le mot « beau ». Noter au tableau celles qui ont des sens différents du mot « beau ». Demander d'enrichir cette liste.

Le débat peut se lancer à partir des exemples donnés. Lorsqu'un élève propose une phrase, il doit justifier le sens du mot « beau », argumenter et prouver qu'une phrase avec ce même sens n'est pas dans la liste.

Les autres élèves écoutent et participent au débat de manière constructive en respectant les règles établies. Ils confirment ou contredisent mais toujours en argumentant et en apportant un point de vue motivé.

Cet enfant a de beaux résultats. → beau = intéressant. Aujourd'hui il fait beau. → beau = ensoleillé, clair. Il reste un beau morceau de gâteau. → beau = important.

3 J'ajoute une phrase à l'histoire

Ce travail a été vu précédemment à l'oral (question 8 du Je comprends). On pourra se fonder sur les réponses obtenues à ce moment-là pour passer à une phase écrite.

Différenciation

Pour les élèves moins à l'aise à l'écrit, leur faire transcrire à l'écrit l'une de ces réponses. Pour les plus rapides, demander d'écrire d'autres exemples à partir des significations du mot « normal ». On lit quelques réponses pour aider les élèves qui ont des difficultés.

Lire des textes pour se poser des questions : Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai (3 séances)

→ Manuel, p. 126-127

Séance 1

1 Avant la lecture

Regarder l'illustration.

Poser des questions du type :

Où est cet enfant ? Que fait-il ? Que ressent-il ? Pourquoi ?

S'aider de la question sur le côté afin de répondre.

Amorcer la séance, en questionnant : *Comment se fait-il qu'il ait peur alors que ce n'est qu'un film ? Quel serait son sentiment s'il entendait des bruits étranges venant d'une pièce à côté ?*

Lire la question posée, écouter et laisser débattre les élèves sans apporter de réponse.

2 Lecture du texte

L'enseignant(e) lit le texte une ou deux fois. Laisser les élèves s'exprimer. Leur demander de résumer ce qu'ils ont compris. Poser des questions pour faire le lien avec le texte précédent : *Comment appelle-t-on ce genre de texte ? Qui sont les auteurs ?* Passer ensuite aux questions 1, 2, 3, 4 et 5.

On s'attache à travailler la compréhension du texte. Sa projection au tableau permettra de mettre en valeur la réponse à la question 5.

Différenciation

Les élèves peuvent travailler individuellement puis en binôme pour confronter leurs réponses et les compléter éventuellement.

Corrigés

- 1 Pourquoi les êtres humains passent-ils autant de temps à fabriquer du faux ?
- 2 Lire, regarder la télévision, jouer à des jeux vidéo.
- 3 Se promener dans la forêt ; nager, escalader, s'embrasser, se battre...
- 4 Quand on joue à un jeu vidéo de voiture par exemple, nos émotions sont celles d'un conducteur.
- 5 Les êtres humains fabriquent du faux pour rêver, pour s'étonner, pour se faire plaisir.

Séance 2

Faire lire le texte par des élèves cette fois.

Faire résumer l'histoire et demander sur quel genre de texte on travaille.

Traiter ensuite les questions 6, 7, 8, 9 et 10.

Corrigés

- 6 Quand on voyage, on cherche à s'étonner, à comprendre, à se faire plaisir.
- 7 Les activités « pour de faux », permettent de faire ce qu'on ne pourrait pas faire dans la réalité ; on peut rapetisser, voler, rencontrer un amoureux extraordinaire...
- 8 Se faire peur permet de lutter contre nos inquiétudes, nos angoisses. Cela permet aussi de tester nos limites, d'éprouver des sensations (avoir la gorge sèche, le cœur qui cogne...). Dès que cette peur est dépassée, elle laisse un souvenir plutôt amusé.
- 9 Des fictions ; les élèves diront sans doute des histoires imaginaires ou des contes.
- 10 Quand on vit une situation « pour de faux », irréaliste (film, livre, jeu vidéo) c'est pour ressentir des émotions comme si elles étaient vraies.

Séance 3

1 Je lis à haute voix

Ce travail complète et structure celui commencé au texte précédent. Il permet de réinvestir les connaissances apportées. La première partie de l'extrait (lignes 5 à 7) est à lire comme une liste, sur le même ton. À partir de la phrase « Et ça marche ! », amener les élèves à moduler leur voix. Il serait intéressant de photocopier le texte et de surligner de couleurs différentes les phrases ou parties de phrases qui doivent être prononcées différemment.

Leur demander d'être très expressif, voire de théâtraliser pour « On pleure (*montrer un visage triste*), on rit (*sourire, montrer un visage joyeux*), on tremble (*se refermer, trembloter*), on crie (*monter légèrement la voix*)... »

2 Échangeons autour du texte

Ce travail permet de faire une synthèse.

Lire la consigne. Faire relire une partie du texte qui concerne la question. Cette partie peut être différente selon les élèves ; accepter les propositions si elles sont justifiées.

Demander de citer des jeux. Les lister.

Les élèves doivent argumenter en donnant des exemples précis de ce qu'ils ressentent : la joie, la peur, l'énerverment... Leur demander de se justifier en citant des réactions physiques en lien avec ces émotions : cris, taper du poing sur la table, vulgarité (« gros mots »), refus d'arrêter le jeu pour aller manger, dormir, prêter la console...

Les inviter à exprimer ce que dit leur entourage (parents, sœurs ou frères) avant, pendant et après avoir joué.

3 J'ajoute des phrases au texte

Faire lire la consigne et demander aux élèves de lister les héros imaginaires qu'ils connaissent.

Prendre un exemple et demander quels sont les caractéristiques de ce héros, pourquoi il leur plaît ; en définir un élément essentiel.

Exemple : *Astérix. Il gagne contre les Romains, il a toujours une solution. Il est donc malin et rusé.*

Différenciation

Donner aux élèves des éléments de vocabulaire en lien avec le personnage : Astérix → rusé ; Batman → vole, utilise des objets technologiques, protège et sauve le monde ; James Bond → fort, malin, beau.

Pour mieux lire : Comprendre les mots de liaison (1 séance)

→ Manuel, p. 128

Les mots de liaison sont essentiels dans un texte. Souvent, ils donnent tout le sens d'une phrase. Ils modifient un contexte, ils apportent des précisions. Étant petits (en taille), ils sont parfois délaissés, oubliés par les jeunes lecteurs. Il convient donc de montrer que leur absence ou leur confusion entraînent l'incompréhension d'une phrase.

Cette page va permettre aux élèves de les travailler.

1 Mise en commun : « Je réfléchis » et « Je retiens »

Traiter l'exercice qui permet de travailler la signification des mots de liaison. En les regroupant et en les classant, on aide les élèves à se construire un lexique.

Leur demander de rédiger un texte qui résume ce que l'on vient d'apprendre sur les mots de liaison. Faire trouver des exemples. Mettre en commun puis comparer avec le Je retiens.

Corrigés

1 un choix : ou / une addition : et / une explication : car / une conclusion : alors / une opposition : mais.

2 Application : « Je m'entraîne »

Rappeler aux élèves qu'ils peuvent lire et relire le Je retiens, les exercices du Je m'entraîne ayant comme objectif d'utiliser ce qui y est écrit.

1 * Avec cette exercice, les élèves vont devoir mettre du sens. Il serait intéressant de les faire travailler individuellement puis collectivement afin qu'ils justifient leur choix.

2 * Les élèves vont devoir placer des mots dans une phrase. Le sens proche et les structures répétitives les obligent à faire preuve d'analyse et de réflexion.

3 ** On expliquera que les mots sont à utiliser une seule fois.

Différenciation

Pour aider ceux qui en ont besoin, on peut donner les premières réponses en explicitant.

On gagnera également à travailler avec un petit groupe. Les élèves répondent individuellement puis on procède à la mise en commun. La comparaison amène à justifier l'emploi des mots. S'il reste des doutes, on utilisera les mots de liaison dans des situations familières des élèves.

Corrigés

1 * a. mais.

2 * a. donc ; b. mais ; c. et ; d. car.

3 ** et, mais, car, alors.

3 Mélimélo

En répondant à ces devinettes, les élèves doivent à la fois considérer la forme des mots (c) et jouer sur la polysémie en prenant des indices (a, b, d).

Réponses aux devinettes

a : livre – b : champignon – c : un miroir.

Faire le point : Des textes pour se poser des questions (1 séance)

→ Manuel, p. 129

Il s'agit ici de faire le point sur les textes pour réfléchir. Ce travail permet de fournir aux élèves les premières bases pour réaliser la partie Écrire des pages 132-133.

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

Demander aux élèves quelles sortes de textes ils viennent de lire dans cette unité. Ils répondront probablement en s'appuyant sur l'intitulé de l'unité : Des textes pour réfléchir.

Répondre aux questions du Je réfléchis en écrivant les réponses sur une affiche.

Lire ensuite le Je retiens noté sur l'affiche.

Corrigés

a. Qu'est-ce qui est normal ? Qu'est-ce qui n'est pas normal ? Pourquoi passe-t-on autant de temps à fabriquer du faux ? Pourquoi aime-t-on regarder ou lire du faux ?

b. L'auteur essaie de répondre en donnant des idées qu'il illustre par des exemples.

2 Application : « Je m'entraîne »

L'exercice 1* ne présente pas de difficultés particulières : il s'agit de reconnaître parmi deux textes celui qui correspond à un « texte pour se poser des questions ».

L'exercice 2** vise à reconnaître, parmi plusieurs phrases, celles qui correspondent à l'expression d'une opinion.

Différenciation

Exercice 1 : mettre en valeur les phrases qui permettent de trouver le texte qui pose des questions.

Exercice 2 : contextualiser, demander dans quel écrit (conte, roman...) peut se trouver cette phrase.

Corrigés

1 B.

2 Phrases qui expriment une opinion : a, d, f.

D'autres textes pour se poser des questions

→ Manuel, p. 129

1 * Oscar Brenifier, *La vérité selon Ninon*, Éditions Autrement jeunesse, coll. « Les Petits Albums de philosophie »

Ninon est une petite fille qui pose beaucoup de questions. C'est la vérité qui est au cœur du premier titre de cette collection « Petits albums de philosophie ».

Ainsi, Ninon doit-elle toujours dire ce qu'elle pense, au risque de faire de la peine aux autres ? Y a-t-il de bons et de mauvais mensonges ?

Ce type de questions place Ninon dans des situations l'obligeant à réfléchir à ce que peut être la vérité.

2 ** Brigitte Labbé, *La Beauté et la laideur*, Éditions Milan jeunesse, coll. « Les Gouters Philo »

Comme les textes de cette unité, ce livre appartient à la collection « Les Gouters philo » de Milan, qui fait le pari qu'il n'y a pas d'âge pour faire de la philosophie. La démarche des auteurs est de partir du quotidien des enfants et de leurs propres questionnements.

Chaque titre traite d'un thème et de son contraire. Ici, la beauté et la laideur, deux notions qui entretiennent des rapports complexes : que signifie se trouver beau ou laid ?

3 *** Oscar Brenifier, *Vivre ensemble c'est quoi ?*, Éditions Nathan, coll. « PhiloZenfants »

L'auteur Oscar Brenifier est le même que celui du premier ouvrage proposé ici. Celui-ci propose aux enfants, dans la collection « PhiloZenfants », d'aborder les sujets par le biais de questions.

Pour traiter du « vivre ensemble », cet ouvrage passe en revue six thèmes : la solitude, l'égalité, l'autorité, le respect, l'entente, le travail. Chaque thème est évoqué par une question centrale, plusieurs réponses, des positives comme des négatives et toutes « argumentées ». Cette collection est bien conçue pour pratiquer la philosophie en classe.

Vocabulaire : Des mots pour dire ce que l'on pense (2 séances)

→ Manuel, p. 130-131

L'objectif est ici de donner aux élèves des mots pour exprimer ce qu'ils pensent. On a choisi trois situations possibles : la certitude de ce que l'on avance, le doute ou l'opposition. Pour l'essentiel, il s'agit de verbes ou d'adverbes qui indiquent le degré d'adhésion du locuteur à ce qu'il exprime. Ces mots sont appelés « modalisateurs » en grammaire de l'énonciation. Ils permettront aux élèves de présenter des arguments voire des hypothèses et leur serviront pour les activités d'écriture à suivre.

1 Recherche : « Je réfléchis »

Le premier exercice est à faire à l'oral et collectivement. Les deuxième et troisième sont à effectuer par écrit puis à corriger collectivement.

Dans l'exercice 1, il convient d'abord de dégager le thème, puis de déterminer les deux opinions émises et enfin d'identifier les mots ou les groupes de mots qui permettent l'expression d'une opinion.

L'exercice 2 consiste à identifier d'autres mots permettant l'expression d'opinions.

Dans l'exercice 3, il s'agit de déterminer les nuances d'expression.

Corrigés

1 a. Les expériences sur les animaux.

b. Gaspard est plutôt « contre », Lisa est plutôt « pour ».

c. Gaspard : « je suis contre », « il ne faut pas... », « Ce n'est pas normal ».

Lisa : « on a découvert des médicaments comme ça ».

2 pense, selon moi, déclare, je ne crois pas, c'est plutôt, d'après moi, réplique.

3 Charlotte est sûre (elle affirme). Yacine dit le contraire de Charlotte (en revanche... il conteste). Mattéo n'est pas sûr : il suppose.

Différenciation

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

2 Mise en commun

Après avoir lu, commenté et expliqué les mots des différentes catégories, on peut les compléter de manière collective. À l'intérieur de chaque catégorie, faire remarquer que le classement est aussi par nature (verbe, adverbe...). Il est possible également de constituer un groupe d'élèves par rubrique, à charge pour chacun d'eux d'augmenter la liste. Les mots qui « résistent » seront cherchés dans le dictionnaire.

3 Application : « Je m'entraîne »

4 * Vise à la maîtrise de mots nouveaux en relation avec le thème de l'unité.

5 * Permet d'alimenter le tableau.

6 ** Permet de s'assurer de la compréhension de verbes moins courants. Il peut être l'occasion d'une correction à l'aide d'un dictionnaire.

- 7 ** Vise à faire utiliser les mots du tableau.
- 8 *** C'est le contexte dans lequel sont employés les verbes *penser* et *croire* qui en précise le sens.
- 9 Les élèves devront également s'appuyer sur le contexte pour remplacer les mots en violet par des mots plus précis. Ils pourront s'aider de la liste.

Corrigés

- 4 * présumé – imagine – considère – à mon avis – doute.
- 5 * avoir le sentiment que = le doute, réfuter = l'opposition, certifier, trouver, évidemment = la certitude.
- 6 ** $a/2 - b/1 - c/4 - d/3$.
- 7 ** 1 : affirment, considèrent ; 2 : au contraire, en revanche, à l'inverse ; 3 : réfutent, démentent, contestent... ; 4 : suppose, imagine...
- 8 *** a : doute – b : certitude – c : certitude – d : certitude – e : doute.
- 9 1 : imagine, suppose ; 2 : assure, affirme ; 3 : conteste, propose ; 4 : contredit ; 5 : décide.

Différenciation

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

Écrire un texte pour réfléchir (3 séances)

→ Manuel, p. 132-133

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

Collectivement, apporter des éléments de réponse à la question suivante : *Quelles sont les caractéristiques d'un texte pour réfléchir ?*

Celles-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 la grille du haut de la page 138.

2 Le premier jet

Cf. démarche générale page 34 du guide.

1 * J'organise un texte pour réfléchir

La première partie de l'activité consiste à ordonner les trois paragraphes de façon cohérente. Elle ne pose pas de difficultés particulières car « aussi » et « mais », placés en tête, donnent de solides repères. Plusieurs titres sont possibles. Il faut qu'ils soient à la fois suffisamment courts sans pourtant être trop elliptiques.

Corrigés

Texte dans l'ordre : C – A – B.
Titres possibles sous forme de question :
A-t-on besoin de règles ? À qui obéir ?

2 ** Je complète un texte pour réfléchir

Situation 1

Il s'agit ici d'illustrer des opinions par des exemples à partir d'une question commune et d'une liste d'opinions.

Situation 2

Dans cette situation, ce sont des opinions qu'il faut trouver et écrire (étape 1). Puis, compléter un texte à l'aide de ses propres arguments (étape 2).

Différenciation

L'enseignant(e) peut organiser oralement un débat préalable à l'écriture. Cette activité peut-être aussi propice au travail en petits groupes voire en dyade (un « pour » et un « contre ») que l'enseignant(e) peut accompagner.

3 * J'écris un texte pour réfléchir**

Il s'agit d'aller au-delà de l'exposition d'une part des arguments « pour » et d'autre part des arguments « contre » en intégrant les exemples dans une « mise en récit » à l'instar des textes étudiés.

Différenciation

Si certains élèves ont du mal à démarrer, leur faire d'abord exprimer oralement ce qu'ils font à la piscine, ce qu'ils aiment, ce qu'ils trouvent dangereux. Ensuite, on peut organiser l'activité en accompagnant ceux qui en ont besoin dans l'identification et la progression des différentes tâches à effectuer : choisir deux articles, trouver des raisons « pour », ajouter des exemples, les mettre en récit.

Séance 2

1 * J'organise un texte pour réfléchir

Cet exercice ne nécessite pas de deuxième jet.

2 ** Je complète un texte pour réfléchir

Situation 1

L'observation portera sur la pertinence des relations entre les arguments choisis et les exemples inventés. Attirer l'attention des élèves sur la construction syntaxique, en particulier sur l'utilisation correcte d'un connecteur logique indiquant une cause : car, parce que, à cause de. Proposer l'utilisation d'autres connecteurs moins courants : à la suite de, grâce à, étant donné que, en raison de...

Situation 2

Après avoir vérifié la correction des phrases produites, observer leur insertion en cohérence dans le texte.

Demander aux élèves de confronter leur production avec la grille d'écriture et Je vérifie et J'améliore mon texte.

Prendre un ou deux exemples de production pour chaque situation d'écriture et les lire à la lumière de la grille. Puis laisser chaque élève vérifier son texte.

Faire dire ou écrire à chacun ce qu'il doit faire pour être conforme à la grille.

3 *** J'écris un texte pour réfléchir

En plus des connecteurs logiques indiquant la cause, la « mise en récit » demande des connecteurs : ainsi, comme...

Séance 3

3 Révision et amélioration du premier jet

Cf. démarche générale page 35 du guide.

Oral : Parler pour convaincre (2 séances)

→ Manuel, p. 134

Situation 1

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours argumentatif. – Donner des exemples pour illustrer un point de vue. – Reformuler un argument entendu. – Articuler son discours avec celui de l'interlocuteur. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre un oral. – Prélever dans le discours de l'interlocuteur ce qui alimentera son propre discours.

Cette situation d'oral s'appuie sur la lecture des deux textes de l'unité : *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai* et *Normal et pas normal ?* En participant à ce débat, les élèves sont amenés à réinvestir leur compréhension des textes. Ils peuvent s'appuyer sur les exemples de lecture mais ils doivent aussi en trouver d'autres, puisés dans leur propre expérience. Cette recherche personnelle doit les amener à mieux s'approprier la réflexion initiée par la lecture.

Pour faire comprendre la situation de débat, on peut évoquer certains débats télévisés et, éventuellement, présenter un enregistrement sur un sujet les concernant (question d'environnement, de société par exemple).

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne. Avec l'enseignant(e), les élèves échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- évoquer des situations que l'on vit « pour de faux » ;
- se souvenir des quatre significations du mot « normal », elles peuvent être écrites au tableau ;
- donner son argument en précisant le sens du mot « normal » auquel on se réfère et en utilisant un ou des exemples ;
- parler pour faire comprendre un point de vue : utiliser des connecteurs logiques : parce que, donc, alors...

2. Préparation de l'oral

Relecture silencieuse du texte *Quand on plonge dans le faux, c'est pour de vrai* et *Un mot très fouillis*.

Différenciation

Les élèves peuvent prendre des notes sur une feuille de brouillon. Ils écrivent des exemples du texte ou des idées personnelles qui leur viennent à partir de ce qu'ils relisent. Ces notes leur serviront d'étagage pendant le temps de débat.

3. Activité orale

Le débat peut se faire avec l'ensemble de la classe ou par moitié de classe, l'une débattant, l'autre écoutant. Les rôles sont ensuite inversés.

Avant de lancer le débat, l'enseignant(e) expose les règles de la communication :

- on écoute celui qui parle jusqu'à ce qu'il ait fini ;
- on ne lui coupe pas la parole ;
- chacun peut avoir la parole mais il faut la demander à celui qui vient de terminer de parler ;
- il faut rester dans le sujet.

L'enseignant(e) laisse alors les élèves mener leur débat sans intervenir mais en rappelant le cadre quand c'est nécessaire.

Après le débat, l'enseignant(e) demande aux élèves de se souvenir de tous les arguments échangés et d'en faire une rapide reformulation.

Différenciation

Pour réguler le nombre de prises de parole et pour encourager les plus timides à participer, un élève peut être désigné pour distribuer des « tickets de parole ». Quand un élève parle, il reçoit un ticket. Quand plusieurs élèves demandent la parole, la priorité est à celui qui a le plus petit nombre de tickets. Un des objectifs du travail oral est d'avoir au moins un ticket de parole (participation à l'activité).

Dans le cas où des débats ont souvent lieu dans la classe, chaque élève peut essayer d'avoir un nombre croissant de tickets.

Situation 2

Compétences d'expression	Compétences de réception
<ul style="list-style-type: none"> – Produire un discours argumentatif. – Exprimer un point de vue imposé. 	<ul style="list-style-type: none"> – Comprendre une argumentation. – Analyser la qualité d'une argumentation.

Cette situation d'oral demande aux élèves de se détacher de leur propre ressenti pour adopter un point de vue imposé.

1. Compréhension de la tâche

Découverte de la consigne avec l'enseignant(e). Les élèves échangent sur la nature de la tâche et des moyens de bien la mener.

Pour réussir la tâche orale, il faudra donc :

- évoquer précisément la situation du dilemme ;
- donner des arguments en conservant toujours le même point de vue ;
- convaincre, donc utiliser des connecteurs logiques : parce que, si, alors...

2. Préparation de l'oral

Lecture silencieuse de la situation de dilemme suivie d'une courte phase orale collective qui permet aux élèves d'évoquer la situation avec leurs mots et de bien la comprendre.

Ils tirent au sort le parti pris qu'ils doivent défendre. Pendant un temps court, ils peuvent réfléchir aux arguments qui seront les leurs et mettent leurs idées par écrit.

Différenciation

L'enseignant(e) peut aider la réflexion d'un petit groupe.

Deux élèves avec des points de vue différents sont tirés au sort. Devant leurs camarades, ils donnent leurs points de vue. Ils peuvent soit faire chacun un exposé, soit dialoguer.

Quand ils n'ont plus d'arguments, la classe désigne celui qui a été le plus convaincant en essayant de justifier ce choix par des éléments observés : nombre d'arguments, longueur de prise de parole, qualité de la présentation (connecteurs logiques, vocabulaire...).

D'autres binômes prennent ensuite leur place.

Remarque : les mêmes arguments reviendront sans doute souvent. Ce n'est pas gênant étant donné que l'objectif est la prise de parole, la qualité de l'expression. On attirera alors

l'attention sur les qualités de communication et la dimension expressive de la prise de parole : l'articulation, l'intonation, le débit, le regard...

Différenciation

Une synthèse des arguments peut être demandée aux auditeurs.

À vive voix

L'enseignant(e) pourra évoquer le personnage de Démosthène, grand orateur grec né en 384 avant Jésus-Christ, qui, ayant des difficultés d'élocution (il était surnommé le bègue), s'entraînait au discours avec des cailloux dans la bouche pour mieux contrôler son articulation.