

**PÉDAGOGIE
PRATIQUE
À L'ÉCOLE**

**apprendre
à lire
bâtir une
culture au CP
une année de lectures**

Jacqueline BOUSSION
Michèle SCHÖTTKE
Catherine TAVERON

hachette
ÉDUCATION

PÉDAGOGIE PRATIQUE À L'ÉCOLE

**APPRENDRE À LIRE
BÂTIR UNE CULTURE AU CP**
Une année de lectures

Jacqueline BOUSSION
Michèle SCHÖTTKE
Catherine TAVERON

hachette
ÉDUCATION

Les auteurs :

Jacqueline Boussion, professeur des écoles, maître formateur à l'IUFM de Clermont-Ferrand, enseigne au cours préparatoire.

Michèle Schöttke, professeur des écoles, conseillère pédagogique auprès de l'IPR-IA, coordinatrice départementale Maîtrise de la langue, Clermont-Ferrand.

Catherine Tauveron, maître de conférences, chercheur à l'INRP.

Des mêmes auteurs :

Lecture, écriture et culture au CP, Hachette Éducation, 1996.

Si vous souhaitez être tenus au courant de nos publications, demandez notre catalogue *Pédagogie* à : Hachette LPC, 86508 Montmorillon cedex.

Réalisation : CMB Graphic

ISBN 978-2-01-181692-4

© HACHETTE LIVRE, 1998, 43, quai de Grenelle, 75905 Paris cedex 15.

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des articles L. 122-4 et L. 122-5, d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite ».

Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, sans autorisation de l'éditeur ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris), constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles 425 et suivants du Code pénal.

SOMMAIRE

Introduction.....	9
-------------------	---

PREMIÈRE PÉRIODE DE LA RENTRÉE AUX VACANCES D'AUTOMNE

Semaine de la rentrée

1. De quelques préalables à l'entrée dans l'apprentissage de la lecture et de l'écriture	15
---	----

Devinette : une lecture accompagnée

2. Présentation.....	18
3. Appropriation du texte.....	20
4. La phrase, unité sémantique.....	25
5. Écriture par imitation	27

La Chèvre qui va manger le chou : une histoire répétitive et cumulative

6. Présentation.....	31
7. Appropriation du texte.....	33
8. Première découverte autonome d'un texte.....	35
9. Écriture d'une cinquième strophe	38

La Baleine qui portait le monde : une histoire cumulative circulaire

10. Présentation.....	41
11. Questionnement et lecture (1 ^{er} temps).....	43
12. Questionnement et lecture (2 ^e temps)	48
13. Structure de l'histoire	50
14. Fonctionnement de la langue	53
15. Tâche d'écriture.....	56
16. Outils collectifs.....	59

Un océan de baleines bleues : un texte pour agir

17. Présentation.....	61
18. Identification du type d'écrit Lecture de la partie « Matériel ».....	62
19. Lecture de la partie « Déroulement »	64

DEUXIÈME PÉRIODE DES VACANCES D'AUTOMNE À NOËL

Jours de synthèse et de pause (1)

20. Lecture autonome	69
----------------------------	----

À l'aube du buisson : un recueil de poèmes

21. La poésie dans la durée	71
-----------------------------------	----

Nestor le hérisson : un texte narratif documentaire

22. Parcours du personnage.....	75
---------------------------------	----

Comment les animaux vont-ils passer l'hiver ? : un texte documentaire

23. Présentation.....	79
-----------------------	----

24. Recherche de stratégies de lecture	81
--	----

25. Progression de l'information.....	87
---------------------------------------	----

26. Des noms génériques et leur référent.....	89
---	----

Le Sac à disparaître : une histoire de Noël

27. Présentation.....	92
-----------------------	----

28. Lecture du début de l'histoire (1)	93
--	----

29. Lecture de la suite de l'histoire (2).....	97
--	----

30. Lecture de la suite de l'histoire (3).....	101
--	-----

31. Lecture de dialogues.....	104
-------------------------------	-----

32. Syntaxe de la phrase.....	107
-------------------------------	-----

33. Écriture de la fin de l'histoire	108
--	-----

34. Écriture d'un poème	110
-------------------------------	-----

35. Outils collectifs.....	113
----------------------------	-----

TROISIÈME PÉRIODE DE NOËL AUX VACANCES D'HIVER

Jours de synthèse et de pause (2)

36. Réactivation des connaissances	119
--	-----

J'ai froid : une autre forme de répétition

37. Présentation.....	123
-----------------------	-----

38. Lecture du début de l'histoire (1)	125
--	-----

39. Lecture du début de l'histoire (2)	128
--	-----

40. Les groupes essentiels dans la phrase.....	130
41. Le groupe nominal	132
42. Lecture du résumé d'une partie de l'histoire.....	134
43. Écriture d'un dialogue.....	137
44. Orthographe lexicale Le cas de la consonne double	140
45. Écriture d'une fin possible	142
46. Outils collectifs.....	144

***Les Petits Riens qui font du bien et qui ne coûtent rien :
poésie***

47. Lecture et imagination.....	147
---------------------------------	-----

Hector et Clara : une BD

48. Un nouveau genre littéraire.....	149
49. Organisation d'une BD.....	152
50. Le parcours des personnages.....	155
51. Écriture de bulles et d'onomatopées	157

***Aider les oiseaux en hiver :
des documents scientifiques***

52. Présentation.....	159
53. Étude de l'organisation des documents.....	161

***Un réservoir à nourriture pour les oiseaux :
un écrit pour agir***

54. Présentation.....	165
55. Première approche du texte	167
56. Lecture des consignes.....	169
57. Des traces écrites en sciences	173

**QUATRIÈME PÉRIODE
DES VACANCES D'HIVER AUX VACANCES DE PRINTEMPS**

Docteur Xorgol : une histoire humoristique

58. Présentation.....	179
59. Lecture du début de l'histoire (1)	181
60. Lecture de la suite et de la fin de l'histoire (2)	183
61. Une relecture interprétative : la notion de point de vue.....	186

62. Fonctionnement de la langue	189
63. Partager dans l'écriture le point de vue d'un extra-terrestre	193
64. Enrichissement du réseau culturel autour de la relativité du point de vue.....	195

Dédale et Icare : un texte fondateur

65. Présentation.....	199
66. Découverte de l'histoire	200
67. Le parcours narratif des personnages pour comprendre l'histoire ...	204

Les oiseaux : se déplacer, se nourrir, deux fonctions vitales : lire en sciences

68. Présentation.....	206
69. Une stratégie de lecture : l'exploration.....	208
70. Une stratégie de lecture : le repérage	209

DERNIÈRE PÉRIODE DES VACANCES DE PRINTEMPS AUX VACANCES D'ÉTÉ

Poussinet : une histoire à emboîtements et désemboîtements

71. Présentation.....	217
72. Structure de l'histoire	221

Des histoires de grenouilles : lire en réseau, textes et intertextes

73. Présentation.....	225
74. Lecture de fables	227
75. De la grenouille au prince ou à la princesse Lecture comparée de contes traditionnels.....	229
76. Lecture de contes parodiques	234

Le Loup est revenu : lire en réseau, textes et intertextes

77. Une évaluation de l'aptitude à saisir un certain mode de fonctionnement du texte littéraire	241
78. Écriture d'une séquence narrative	245

Magasin zinzin : lire en réseau, textes et intertextes

79. Autre évaluation de l'aptitude à saisir le jeu de citation.....	248
---	-----

L'Histoire de toutes les histoires : un récit fédérateur

80. Présentation.....	250
81. Lecture d'une histoire qui évoque toutes les autres	252
82. Lecture et chronologie.....	255
83. Lecture interprétative.....	258

Histoire de l'écriture, des livres et de la lecture : lire en histoire

84. Présentation.....	261
85. Lecture recherche : les indices historiques	264
86. Identification, comparaison d'un texte narratif et d'un texte historique.....	266
87. Restitution d'informations.....	268

Le code graphophonologique

88. Principes de base	271
89. Parcours phonèmes/graphèmes Programmation annuelle.....	274
90. Du phonème [t] à ses graphies.....	276
91. De la lettre « c » à ses valeurs phonologiques	280
92. Des valeurs de la lettre « g »	282
93. Étude systématique du phonème [g] et de ses graphies.....	285

La calligraphie

94. Compétences d'ordre graphique.....	287
--	-----

INTRODUCTION

Cet ouvrage fait suite à un autre, *Lecture, écriture et culture au CP* (1996), paru dans la même collection. L'esprit dans lequel y est abordé l'apprentissage de la lecture est inchangé mais les supports choisis sont différents, les activités menées autour des textes et surtout le point de vue adopté le sont aussi. Alors que, dans le livre précédent, nous avons pris le parti d'éclairer seulement des temps forts (d'une certaine manière, quelque peu « spectaculaires ») de la vie d'une classe et de regrouper les activités autour de deux grands types d'écrits, les écrits narratifs et les écrits documentaires, nous suivons ici le quotidien d'une classe possible dans son déroulement chronologique.

Certains diront, sans doute, que nous avons conçu là un « manuel pour apprendre à lire sans manuel ». Nous ne le nierons pas dans la mesure où notre projet est bien de venir modestement au secours de tous ceux – professeurs des écoles stagiaires ou fraîchement issus des IUFM, enseignants plus aguerris souhaitant renouveler leur démarche habituelle – qui sont désireux d'apprendre à lire autrement qu'à l'aide des manuels traditionnels mais bien souvent ne peuvent, faute de moyens, y parvenir ou y parviennent au prix de dérives multiples.

Nous souhaitons bien fournir au lectorat que nous visons tous les éléments pour conduire au jour le jour une première année de prise en main d'un CP et répondre aux questions récurrentes posées en formation (initiale ou continue) : que faire les quinze premiers jours ? quels supports de lecture choisir ? quel découpage en faire ? quelles activités autour des textes ? quelle place accorder aux rapports graphophonologiques ? comment apprendre à calligraphier ?... et à d'autres qui ne sont pas posées, notamment celle-ci : pourquoi l'apprentissage de la lecture n'est pas une simple affaire de techniques ?

Mais, dans le même temps, notre ouvrage ne saurait se confondre avec un manuel dans la mesure où il oblige l'enseignant à se procurer les originaux de la majorité des textes supports, où il ne découpe pas strictement les activités autour du texte, ne donne pas systématiquement toutes les activités possibles (tel exercice proposé une fois peut, bien entendu, être repris avec ou sans adaptation dans un autre contexte, tel autre, non cité, mais présent sous des formes variées dans la plupart des manuels, peut être adopté si on le juge pertinent), dans la mesure aussi où il ouvre d'autres pistes, suggère l'usage d'autres supports potentiels. Il se veut à la fois itinéraire précis pour une première exploration et, plus abstraitement, cadre méthodologique pour les années ultérieures où il est souhaitable que l'enseignant puisse exercer son initiative.

Nous considérons que l'objectif du cours préparatoire n'est pas d'apprendre à comprendre « littéralement » – les autres classes se chargeant d'apprendre à lire « finement ». S'il suffisait pour savoir lire de saisir la lettre du texte, alors apprendre à lire ne consisterait qu'à apprendre à identifier les mots. L'identification des mots (reconnaissance de leur signifiant et détermination de leur signifié en contexte) est, certes, un préalable à la compréhension : le lecteur trouvera des exemples de conduites de découvertes de textes où l'on voit les enfants s'exercer à plusieurs stratégies souvent concomitantes de découverte des mots (mobilisation du lexique mental, appui sur le contexte syntaxique et sémantique de la phrase, appel aux connaissances pragmatiques ou encyclopédiques, déchiffrement partiel, utilisation d'analogies graphophonétiques avec d'autres mots connus); il trouvera également, en fin d'ouvrage, des pages consacrées à l'approche systématique des relations graphies-phonies, conçues comme une structuration et une explicitation *a posteriori* et non *a priori* de connaissances éparses, fragmentaires et parfois restées implicites acquises dans la découverte des textes. Les mots reconnus isolément ne font cependant sens que rattachés à leur famille lexicale (raison pour laquelle les relations de dérivation, qui se découvrent bien souvent à travers la découverte même de l'écrit, font l'objet d'un travail particulier) et replacés dans le contexte du groupe de mots ou de la phrase, deux notions qui, elles aussi, sont spécifiques de l'écriture et se construisent à travers l'apprentissage de la lecture (raison pour laquelle sont également proposées des activités centrées sur la phrase, son découpage et les signes de ponctuation qui signalent ses bornes et son découpage).

L'information, pour autant, ne se cantonne pas dans les bornes de la phrase. D'une phrase à l'autre, reprise, modulée, elle circule : en saisir la continuité, c'est être à même de repérer le référent des pronoms ou autres formes de reprises anaphoriques, la valeur de tel connecteur temporel ou logique peu usité à l'oral, la raison d'être du découpage en blocs de propositions (paragraphe, parties, chapitres), autant d'aspects que nous jugeons utiles de travailler.

Construire le sens d'un texte implique aussi, au-delà des connaissances linguistiques :

- la saisie des intentions affichées de l'auteur, perceptibles à travers le paratexte, ou l'émission d'hypothèses sur ses intentions ;
- la mobilisation de connaissances sur le déroulement prototypique du type d'écrit considéré. Au-delà encore, la compréhension, qui n'est pas la saisie d'un « sens » qui serait « déposé » dans le texte et qu'on n'aurait qu'à prélever, suppose que le lecteur ait sa part dans la construction de la signification. Ce qui se donne à lire n'est jamais exactement ce qui est dit ou ce qui est à comprendre. Comprendre littéralement, c'est dans la plupart des cas ne rien comprendre du tout. Tout texte, pour peu qu'il dépasse l'in-

digence des phrases incoordonnées de nombreux manuels, porte en lui une part d'indétermination et réclame le concours actif du lecteur, qui doit combler les blancs, faire des inférences. Mais il y a blancs et blancs, inférences et inférences. Les inférences pragmatiques ou logiques se font en principe automatiquement (elles ne peuvent guère faire l'objet d'un apprentissage) et ne sont pas caractéristiques de la seule lecture : on infère aussi en situation de communication orale. L'indétermination constitutive du texte littéraire, qui suppose des inférences et une activité cognitive singulières, est en revanche une spécificité scripturale qui doit faire l'objet d'un apprentissage. Elle a de ce fait particulièrement retenu notre attention.

Gérard Chauveau⁽¹⁾ constate qu'à l'entrée en sixième les « mauvais lecteurs » ne lisent pas de romans mais aiment qu'on leur en lise et précise : « il serait faux de dire que leurs difficultés vont de pair avec un manque de "goût" ou de "motivation" pour la lecture. Ce qui est vrai, par contre, c'est que leurs "problèmes" en lecture sont liés à une vision essentiellement pratique de la lecture. La plupart ne semblent pas avoir intégré sa dimension symbolique [...]. Il y a concomitance entre les "troubles" (ou les "difficultés techniques") de la lecture et un manque de "clarté cognitive" au sujet des finalités culturelles et des profits symboliques de la lecture. » Il n'en tire cependant aucune conclusion sur la nature des objets donnés à lire dans les années qui précèdent l'entrée en sixième, au CP particulièrement, ni sur les apprentissages qu'il conviendrait de penser en la matière.

Nous postulons pour notre part qu'on ne forme pas des lecteurs véritables en n'ayant d'autre visée que le développement de techniques de base et d'autres supports que des textes « transparents » qui dévalorisent leurs destinataires. Nous proposons donc, dès l'entrée dans l'apprentissage, des textes narratifs exigeants, d'accès non immédiat, riches symboliquement ou générant des conflits d'interprétation que seul le lecteur peut résoudre, non pour mettre l'enfant gratuitement en difficulté mais pour lui apprendre précisément à cheminer dès le départ dans cette difficulté et à adopter la posture de lecture adéquate. Nous parions sur son intelligence et ses potentialités et nous ajoutons avec W. Iser⁽²⁾ que « la lecture ne devient un plaisir que si la créativité entre en jeu, que si le texte offre une chance de mettre nos aptitudes à l'épreuve ».

L'école traite souvent les textes littéraires comme les autres alors même qu'ils ne peuvent être l'objet d'une lecture « ordinaire ». Pour reprendre la catégorisation de Jean-Louis Dufays, leur spécificité est de se prêter à deux opérations : l'une est « de l'ordre de *l'utilisation*, c'est-à-dire de la

1. Gérard Chauveau, *Comment l'enfant devient lecteur. Pour une psychologie cognitive et culturelle*, Retz, 1997, p. 142.

2. W. Iser, *L'Acte de lecture. Théorie de l'effet esthétique*, Liège, Mardaga, 1985.

projection des schémas personnels, liés à des expériences privées, des fantasmes, des rêves etc. », sur laquelle l'enseignant a peu de pouvoir sauf à laisser s'exprimer et se confronter les réactions des élèves, l'autre est « de l'ordre de *l'interprétation*, c'est-à-dire de la reconnaissance de schémas communs, référables à une culture collective »⁽¹⁾. Interpréter c'est, d'une certaine manière, sortir du texte pour le mettre en relation avec d'autres textes contenus en creux, tous ceux qui ont une parenté générique, tous ceux auxquels le texte fait allusion plus ou moins explicitement mais, ce faisant, transforme en les fondant dans sa propre matière.

Parce que la faculté d'interpréter est constitutive du savoir lire et que la « connivence culturelle » n'est pas une donnée pour le plus grand nombre d'élèves, précisément ceux qui sont en difficulté, les connaissances culturelles doivent s'acquérir dès l'entrée en lecture pour pouvoir appréhender le « répertoire » propre à chaque texte et jouir de sa présence. En graduant la difficulté, nous nous y employons à travers la constitution de plusieurs réseaux de lectures (accompagnée d'activités analytiques rigoureuses) : réseau autour d'un genre et ses variantes (le conte à accumulation, de sa forme la plus simple à la plus complexe), réseau autour d'un mode de narration (la relativité du « point de vue »), réseau autour d'un texte et son intertexte (des histoires de grenouilles et de princesses). D'autres réseaux sont suggérés sans être développés.

Enfin, dans une autre perspective, si la culture est un moyen d'accès à la lecture, la lecture est aussi un moyen d'accès à la culture. Parce que le support de lecture ne peut être un simple prétexte à apprentissage, nous le faisons servir, en relation avec d'autres disciplines que le français (biologie, histoire), à ce pour quoi il est fait : apporter des connaissances nouvelles sur le monde et son fonctionnement, sur l'histoire de l'humanité... et singulièrement l'histoire de l'écriture, du livre et de la lecture, car d'une certaine manière l'un des principes qui a guidé notre choix des textes a été d'« apprendre à lire dans des livres qui parlent des livres ».

1. Jean-Louis Dufays, Louis Yemenne, Dominique Ledur, *Pour une lecture littéraire 1*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1996, p. 61.

PREMIÈRE PÉRIODE

**DE LA RENTRÉE
AUX VACANCES D'AUTOMNE**

SEMAINE DE LA RENTRÉE



DE QUELQUES PRÉALABLES À L'ENTRÉE DANS L'APPRENTISSAGE DE LA LECTURE ET DE L'ÉCRITURE

Activités centrées sur la découverte de différentes écritures

Le matériel collectif de début d'année est présenté aux élèves :

- Jeu d'étiquettes de bristol portant, écrits l'un sous l'autre, les prénoms des élèves en écriture script (bleu) et cursive (rouge).
- Jeu d'étiquettes portant le prénom de chaque élève en écriture script.
- Jeu d'étiquettes en écriture cursive.
- Liste des prénoms affichée au tableau.

Si les deux écritures sont présentées conjointement, c'est parce que les enfants butent très souvent sur l'écriture cursive. Il leur faut prendre conscience qu'il s'agit du même mot.

Après avoir observé les deux écritures (lettres non attachées ou attachées), recherche des situations dans lesquelles on voit généralement des mots écrits en lettres détachées (livres, enseignes, emballages...).

Les mots sont généralement écrits, au départ, à l'aide d'un ordinateur et le plus souvent en lettres détachées. C'est l'écriture « script » (mot à donner aux élèves).

On observe ensuite le prénom écrit en cursive.

En écrivant à la main, il est facile d'attacher les lettres. Ce sont les lettres du cahier. On appelle cette écriture, l'écriture « manuscrite ».

On observe les lettres qui forment les prénoms : leur nombre, leur forme, leur dimension, puis on repère la majuscule qui est au début du prénom.

Lecture par l'adulte d'une histoire ayant trait à l'école, la rentrée, la lecture

Les recueils des morceaux choisis des années 1950-1960 présentent d'excellents textes dans lesquels l'enfant trouvera d'autres atmosphères de rentrée qui prêteront à discussion dans le coin livres, ou en BCD.

Activité centrée sur la calligraphie de son prénom

Distribution d'étiquettes individuelles en écriture cursive. Observation de la calligraphie de son prénom. Apprentissage très individualisé : première lettre, accrochage des lettres, etc.

Remarque : Cette activité est dévoreuse de temps car, d'une part les prénoms sont tous différents et, d'autre part, aucun enfant n'a la même maîtrise du geste graphique. L'enseignant se rend auprès de chacun pour le guider.

Reconnaissance de son prénom dans la liste

Surlignage de son prénom.

Remarque : Dans un premier temps, on peut distribuer la liste des prénoms des garçons aux garçons, et celle des filles aux filles. Dans un deuxième temps, on complexifiera en distribuant la liste complète.

Première ébauche d'un dictionnaire de la classe

– Lecture du nom de la maîtresse ou du maître, du nom de l'école, de l'adresse de l'école.

– Lecture des noms de lieux : bibliothèque, BCD, cour, cantine, etc., selon le site et le mode de vie des élèves.

Cette amorce de dictionnaire collectif, mémoire de la classe, est affichée et s'enrichira au fil du temps.

Activité autour des phrases

– Après la lecture, par l'enseignant, des phrases retranscrites au tableau (*Je suis à l'école. Je suis un élève. Je suis une élève. Je suis au cours préparatoire.*), les élèves recherchent des groupes de mots communs à chaque phrase puis les repèrent au tableau.

– On recherche des mots communs à plusieurs phrases puis l'enseignant lit une phrase et demande aux élèves de la repérer et de venir la montrer au tableau.

– Les erreurs entre *un élève* et *une élève* sont exploitées.

Après avoir reconstitué la deuxième ou la troisième phrase à l'aide de jeux d'étiquettes (selon qu'on est une fille ou un garçon), on fait oraliser la phrase reconstruite par quelques élèves.

L'observation des deux lettres « CP » est indispensable car les élèves ne savent pas ce qu'elles signifient et les utilisent sans comprendre : *C'est la première lettre de Cours et P est la première lettre de Préparatoire. Ce sont les noms des lettres.*

Recherche de ces deux lettres dans les prénoms, avec justification sur la liste affichée.

Lecture des jours de la semaine

Après avoir identifié le jour, la veille, le lendemain et septembre, on recueille les observations concernant les ressemblances graphiques.

Ce nouveau bagage va enrichir le dictionnaire de la classe.

Lecture effectuée par l'adulte : *Péric et Pac*

Darymple J., *Péric et Pac*, École des Loisirs, 1994.

Ce récit est centré sur l'histoire de Péric qui apprend à lire et apprend à lire à une de ses chèvres, Pac. Cette dernière finit par ennuyer ses amies du troupeau. Pour les motiver, Péric a une idée : appâter les chèvres avec un début de contes (*Il était une fois, un roi...*). Et ça marche : Pac tient ses copines en haleine. Elles veulent connaître toutes les histoires du monde.
Mais pour lire des milliers et des milliers d'histoires, que faut-il ? Il faut savoir lire !

On amène les élèves à réfléchir sur l'utilité de la lecture, de la culture.

DEVINETTE : UNE LECTURE ACCOMPAGNÉE

2

PRÉSENTATION

Pour leur première entrée en lecture, les élèves ne sont pas placés dans une situation de lecture authentique impliquant la *découverte* de la matière et du sens d'un texte inconnu. Ils sont seulement invités à *reconnaître* un texte lu et relu par l'enseignant, à retrouver les traces tangibles de la parole sur l'espace de la page. Ils sont en somme conviés à une lecture accompagnée.

Ce faisant, ils acquièrent des savoirs et des savoir-faire sur la fonction de l'écrit, la linéarité de l'écrit, le découpage de la chaîne écrite, le rôle de la ponctuation, l'existence de l'unité phrase ; ils se constituent un capital de mots saisis dans leur image globale ; autant d'éléments indispensables pour cheminer graduellement vers la lecture autonome.

Dès leur entrée en lecture, les élèves sont aussi conviés à entrer en écriture, à produire à leur tour une devinette après en avoir dégagé les caractéristiques linguistiques.

▲ Le texte

①

DEVINETTE

Il y a très très longtemps, un poète demandait :
« Je n'ai pas de bouche, et pourtant je parle.
Je n'ai pas de jambes, et pourtant je voyage.
Qui suis-je ? »

Réponse : un livre.

D'après Emmanuel Le Roy Ladurie.

▲ Raisons du choix de ce premier texte

- La devinette appartient à un genre dont les enfants sont toujours friands. Celle-ci, que l'on attribue à un poète du Moyen Âge, nous renvoie à tous les livres conservés dans les grandes bibliothèques. S'ils ont terminé leur voyage, ces livres restent une des mémoires de l'humanité. Parfois interdits, moqués, brûlés, certains ont survécu. Ils sont, depuis des millénaires, les témoignages d'une liberté de penser et des porteurs de rêve.
- Le texte permet à tous les enfants d'entrer dans la culture écrite dès le début de l'année, de nouer d'autres relations que celles habituellement établies autour d'un écrit purement scolaire. Parce qu'il engage à en savoir plus sur le monde des livres, il se veut une incitation à entreprendre le parcours qui conduira à en découvrir la clef.

L'AFFICHAGE

Le texte ci-contre, portant le numéro 1, est affiché, écrit en script, face aux élèves. Tous les textes objets d'étude sont numérotés dans leur ordre d'apparition. Par exemple, lors de l'étude du texte 8, les enfants font référence aux textes connus 5, 2, 6, 3... pour repérer les indices textuels et graphophonétiques porteurs de sens. L'affichage évolue en cours d'année. En effet, la permanence entraînerait une si grande connaissance des textes que ces derniers ne seraient plus des supports de travail et de recherche efficaces (ils seraient sus « par cœur »).

En complément de l'affichage, chaque élève garde la mémoire de tous les textes dans un cahier de lectures. Ce cahier doit être irréprochable : qualité de la typographie des supports, format adapté, collage soigné...

DEVINETTE : UNE LECTURE ACCOMPAGNÉE



3

APPROPRIATION DU TEXTE

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- mémoriser une devinette grâce à la lecture oralisée répétée de l'enseignant ;
- recourir à la mémoire de cette lecture oralisée pour identifier des mots ou des groupes de mots dans la version écrite et mettre ainsi en relation la parole et sa transcription ;
- reconnaître un même mot sous différentes formes ;
- amorcer une réflexion sur l'implicite du texte.

▲ Mémorisation-compréhension

L'activité est présentée aux élèves : ce que l'on va faire, pourquoi, comment.

L'enseignant lit la devinette privée de sa réponse (au moins trois fois, voire quatre) afin de la faire mémoriser. Les enfants n'ont pas le texte sous les yeux.

Les élèves recherchent une réponse possible à la devinette. Les idées émises sont listées au tableau par l'enseignant (*un loup, le vent...*). Une discussion s'engage autour des propositions. Chaque proposition est testée. *Le vent*, par exemple, pourrait convenir (référence à la culture de la classe qui connaît des histoires de vent).

Si, comme probable, la réponse exacte n'est pas trouvée, l'enseignant la donne et engage les élèves à pratiquer une lecture récursive qui permette de la justifier. Il s'arrête sur « un poète » et demande ce qu'est un poète, ce qu'il fait.

Si la réponse n'est pas trouvée, l'enseignant la fournit. Il fait confronter la solution de la devinette, « un livre », à chaque élément de la définition (« je parle », « je voyage »), tente d'en faire apprécier la justesse et, au-delà, de faire réfléchir la classe sur la nature et la fonction du livre : quel dialogue, quel voyage peut-on entreprendre avec lui ?

La devinette est redite encore deux fois, avec, désormais, sa réponse.

▲ Découverte de la représentation écrite de la devinette

La classe prend connaissance du texte sur le tableau ouvert. Pendant le temps de cette lecture, élèves et enseignant ne font aucun commentaire. La lecture faite, les élèves essaient de repérer seuls la position de la réponse. L'enseignant explique que, sur le tableau, se trouvent la devinette connue et d'autres informations (le nom de l'auteur, le titre du livre où a été trouvée la devinette). Il fait visuellement distinguer les deux.

Travail sur la ponctuation

Une nouvelle lecture silencieuse est centrée sur l'observation de la ponctuation. L'enseignant questionne : « *Pouvez-vous repérer d'autres signes que les lettres ?* », et fournit les termes techniques nécessaires : « *On les appelle des signes de ponctuation.* »

On met en évidence les guillemets sur le tableau par la couleur.

L'enseignant écrit des guillemets en même temps qu'il explique leur rôle :

Ces signes appelés « guillemets » indiquent que quelqu'un parle. Qui parle dans cette devinette ? Lorsque le poète commence à parler, on ouvre les guillemets vers le premier mot dit, comme ceci : « » dans le sens de la lecture. Les guillemets se ferment comme cela : » » lorsque le poète a fini de parler. Nous rencontrerons très souvent des guillemets au cours de nos lectures.

On demande aux élèves de repérer les paroles prononcées par le poète. Ils viennent au tableau les montrer, dans le sens de la lecture.

Sont ensuite mis en évidence, avec des couleurs différentes, le point d'interrogation, les points, les virgules. En prenant appui sur le contexte sémantique, les élèves tentent d'en trouver la fonction. L'enseignant donne les informations complémentaires nécessaires. La fonction des deux points (:) est fournie par l'adulte :

Ils annoncent d'abord que l'on va parler, ensuite ils annoncent la réponse.

Une nouvelle lecture silencieuse du texte est alors proposée.

Les enfants recherchent des groupes de mots ou des mots isolés qu'ils connaissent déjà.

Participation de l'enseignant	Participation des enfants (exemples)
<p>– Vous avez lu cette devinette plusieurs fois et vous en connaissez la réponse. Nous allons maintenant essayer de relier ce que je vous ai lu et ce qui est écrit. Attention, nous allons dans le sens du texte.</p> <p>– Je souligne ce que tu viens de me montrer. Recule un peu et lis ce groupe de mots.</p> <p>L'enseignant demande aux élèves moins à l'aise de venir montrer ce qui a été reconnu par d'autres.</p> <p>– Je vais vous aider à mettre ces mots dans l'ordre du texte. Rappelez-vous ce que dit le poète. Redites ses paroles : « bouche », « parle », « jambes », « voyage ».</p> <p>Si « un livre » est reconnu grâce au lexique collectif, « longtemps », « un poète », « demandait », « qui suis-je ? », « Réponse », sont donnés par l'enseignant.</p>	<p>Un enfant lève la main et vient montrer : « Il y a très ».</p> <p>Des enfants reconnaissent, parce que répétés et mémorisés : « Je n'ai pas de », « et pourtant je ». « Je » est isolé par comparaison des deux morceaux précédents.</p> <p>D'autres élèves repèrent ou croient repérer : « jambes », « voyage », de même que « bouche » et « parle ». Ils les énoncent dans le désordre.</p> <p>Ces mots sont mémorisés grâce à l'oralisation répétée de la devinette.</p> <p>De nombreux élèves peuvent localiser et identifier « un livre » :</p> <p>– C'est affiché dans la classe. Des livres, on en a dans la bibliothèque.</p>

Vérification de la reconnaissance globale

Les élèves relisent silencieusement le texte reproduit sur une feuille posée sur la table afin de passer de la lecture sur plan vertical à la lecture sur plan horizontal. Ils repèrent les mots identifiés dans la phase précédente à l'aide d'un trait vertical de couleur placé à leur droite. Ils surlignent les paroles prononcées par le poète et isolent les guillemets.

Relecture autour de l'identification de mots

- Relecture du texte.
- Reconnaissance globale décontextualisée du mot *livre*, écrit en grosses lettres (script) au tableau.
- Observation des différentes lettres qui le composent. Elles sont nommées par l'enseignant.
- Recherche de leur ordre en les renommant : *la première, c'est un « l »...*
- Recherche du mot *livre* dans un texte individuel. L'enfant qui a trouvé le mot lève la main et trace un trait témoin sur l'ardoise. Vérification par surlignage.

▲ Exercices possibles

• Surlignage puis calligraphie accompagnée de la réponse exacte :

Réponse : un litre – Réponse : un lièvre – Réponse : un livre – Réponse : un givre.

• Reconnaissance globale d'un mot parmi d'autres mots de graphie voisine :

luire – vivre – ivre – livre – hiver – libre – lèvre – livre – larve – lièvre – livre – lire – givre – livre – luire.

▲ Occupation possible de l'espace tableau

<p><i>Référence au dictionnaire de la classe :</i> un livre</p>	<p>DEVINETTE</p> <p>Il y a très longtemps un poète demandait : « Je n'ai pas de bouche, et pourtant je parle. Je n'ai pas de jambes, et pourtant je voyage. Qui suis-je ? »</p> <p>Réponse : un livre.</p>	<p><i>Mémoire du texte :</i> une devinette, un livre</p> <p><i>Photographie des mots ou groupes de mots usuels :</i> Je – je – Qui – Il y a – très – et – un</p> <p><i>Différentes silhouettes d'un mot :</i> DEVINETTE Devinette <i>Devinette</i></p>
---	--	--

**▲ Lectures possibles,
faites par l'enseignant,
autour du livre et de la lecture**

Darymple Jennifer, *Péric et Pac*, École des Loisirs, 1994.

Boujon Claude, *Un si beau livre*, École des loisirs, 1990.

DEVINETTE : UNE LECTURE ACCOMPAGNÉE



LA PHRASE, UNITÉ SÉMANTIQUE

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- repérer des signes de ponctuation porteurs de sens et cerner l'espace de l'unité phrase ;
- appréhender la linéarité de l'écrit ;
- reconnaître la phrase interrogative.

▲ Activités

Relecture centrée sur la ponctuation

- Relecture silencieuse du texte dans sa globalité, puis oralisation par l'enseignant.
- Repérage du début et de la fin des phrases et dénombrement avec l'aide de l'enseignant.
- Repérage de l'ordre des phrases : *la première phrase...*
- Mise en évidence du début et de la fin des phrases à l'aide d'un trait vertical.
- Retour sur la ponctuation : majuscule, point, point d'interrogation, guillemets.
- Recherche du début et de la fin des paroles prononcées : mise en évidence au tableau, mise en évidence sur un texte individuel.
- Discussion autour des erreurs, qui seront positivées.
- Relecture du texte dans sa globalité.

Relecture centrée sur la linéarité de l'écrit

– Prise de conscience que **tous les mots dits sont présentés dans l'ordre de leur émission.**

– Observation des phrases écrites en script au tableau :

Qui suis-je ?

Réponse : un livre.

– Lecture de cette phrase par l'enseignant, très lentement, en montrant les mots.

– Repérage sur le texte individuel des mots lus les uns après les autres mais enchaînés.

Lecture centrée sur l'identification de phrases

L'enseignant invite à une relecture silencieuse du texte affiché puis écrit la phrase-question en script au tableau : *Qui suis-je ?*, ainsi que deux autres phrases pour une observation comparative : *Qui suis-je ? Que suis-je ? Où suis-je ?*

Il faut s'engager une discussion autour des différences et des ressemblances.

▲ Exercices possibles

• **Repérage de mots d'une phrase, lus par le maître :**

Je n'ai pas de bouche et pourtant je parle.

L'enseignant distribue une étiquette sur laquelle est écrite la phrase. Après avoir observé cette phrase avec l'enseignant qui l'a également sous les yeux dans son propre cahier, les élèves sont invités à :

- surligner le mot « *pas* », le mot « *bouche* », le mot « *et* » ;
- entourer le mot « *parle* » ;
- tracer un trait après le mot « *pourtant* ».

• **Copie active :**

La copie active est un exercice qui consiste à écrire une phrase inédite dictée par le maître en recherchant dans le texte connu les mots qui la composent. La phrase dictée est ici : *Je parle.*

• **Surlignage de la phrase du texte :**

Que suis-je ? Où suis-je ? Qui suis-je ?

• **Calligraphie accompagnée de la phrase exacte.**

• **Recherche puis copie des mots manquants afin de préparer la production d'écrit :**

..... de bouche je parle.

DEVINETTE : UNE LECTURE ACCOMPAGNÉE



ÉCRITURE PAR IMITATION

▲ Objectif

Conduire l'élève à s'approprier certains traits propres à la devinette par imitation.

▲ Déroulement

Repérage d'une structure répétitive

- Recherche des deux phrases répétitives et lecture silencieuse.
- Observation de leur structure et discussion :

Elles commencent pareil et puis c'est encore pareil...

Surlignage des parties identiques.

- Imitation à l'oral de cette structure. L'enseignant donne la réponse : *le vent*.
- Idées possibles :

*Je n'ai pas de bouche et pourtant je souffle.
Je n'ai pas de patins et pourtant je glisse.
Je n'ai pas de jambes et pourtant je cours.*

- Recherches individuelles. L'enseignant note au tableau deux ou trois propositions.

Remarque : ce moment est fortement guidé par l'enseignant qui donne des pistes aux élèves n'osant pas prendre la parole.

Situation d'écriture : une devinette dont on connaît la réponse

(technique de la dictée à l'adulte, voir encadré ci-après) :

- Discussion collective : imaginer une réponse (exemple : *un élève*).
- Recherche des consignes à respecter.

1. Il faut faire parler l'objet caché de la devinette.
2. Il faut imiter les deux phrases qui expliquent ce qu'il fait.
3. Il faut lui faire poser la question : *Qui suis-je ?*

- Recueil des suggestions qui sont transcrites au tableau.
- Ne retenir que les propositions cohérentes.

Exemples :

<i>Je travaille</i>	<i>et pourtant je m'amuse.</i>
<i>Je lis</i>	<i>et pourtant je joue.</i>
<i>Je lis</i>	<i>et pourtant je bavarde.</i>

- Choix du groupe.
- Dictée à l'adulte sur une affiche.
- Affichage de la devinette dans la classe.

Le lendemain, l'enseignant remettra à chaque élève la production pour qu'il la colle sur son cahier de productions d'écrits.

LA DICTÉE À L'ADULTE

La dictée à l'adulte permet à des élèves en début de CP, qui ne connaissent pas encore toutes les conventions de l'écrit, de pouvoir néanmoins s'initier à la production de textes et de pouvoir le faire avec le soutien des pairs et de l'enseignant.

1 – Rôle de l'enseignant dans la dictée à l'adulte

Mener une dictée à l'adulte :

- ce n'est pas se contenter de tenir le rôle de scribe, c'est-à-dire accepter sans les discuter ou les faire discuter les propositions brutes des élèves ou, à l'inverse, laisser la classe se perdre dans des discussions interminables au risque de ne jamais passer à l'acte d'écriture ;
- ce n'est pas non plus, pour aller vite et en finir, ou dans l'intention d'obtenir un produit fini satisfaisant mais dépassant souvent les possibilités réelles des élèves, écrire soi-même la majeure partie du texte.

Dans la dictée à l'adulte, l'adulte joue un **rôle de tuteur ou d'étayage**, au sens brunérien¹. Il rend l'enfant capable de résoudre un problème, de mener à bien une tâche qui aurait été, sans son assistance, au-delà de ses possibilités :

- il suscite l'intérêt pour la tâche et tente d'obtenir l'adhésion de tous (la tâche d'écriture n'est pas imposée de l'extérieur mais préparée, attendue, souhaitée, justifiée);
- il organise la distribution de la parole et favorise les interactions entre élèves, c'est-à-dire une autre forme d'étayage, l'étayage des pairs;
- il incite les élèves à justifier la validité de chacune de leurs propositions;
- il fait la synthèse des propositions;
- il se donne le droit (en tant que détenteur du savoir sur les textes) d'avancer, au même titre que les élèves, des propositions, de refuser des propositions qui dérogeraient aux normes de l'écrit ou mettraient en péril la cohérence du texte en cours de rédaction;
- il peut aussi admettre momentanément l'irrecevable pour tirer ensuite parti de l'erreur;
- il prend en charge les problèmes d'écriture qui excèdent la compétence des élèves pour leur permettre de résoudre seuls les problèmes d'écriture qui sont à leur portée;
- au cours des discussions, il rappelle sans cesse l'objectif poursuivi (type de texte à produire, effet à obtenir, règles d'écriture fixées).

2 – Rôle de la dictée à l'adulte dans la construction des apprentissages

La dictée à l'adulte n'est pas seulement une occasion d'écrire, c'est aussi et surtout une **occasion de construire ou de renforcer des apprentissages sur l'écriture** :

a) La dictée à l'adulte et la découverte du processus rédactionnel

L'enseignant apprend aux élèves à adopter des comportements de scripteurs adultes.

– Il exige une planification préalable. La planification (type d'écrit à produire, caractéristiques du type d'écrit à produire, effet escompté, moyens pour obtenir l'effet, contenus à mobiliser) – au besoin notée sur une fiche aide-mémoire – est évidemment révisable en cours d'écriture.

– En cours de rédaction, dès qu'un problème apparaît, il favorise la consultation des outils pour l'écriture fabriqués par la classe (liste de connecteurs, de verbes introducteurs du dialogue, schématisation de textes, fiches d'orthographe, panneau sur la ponctuation...) ou des textes étudiés en lecture pour trouver des réponses aux questions qui se posent (orthographe d'un mot, belle formule à réutiliser...).

– Il incite à la révision périodique (relectures multiples en cours d'écriture) pour détecter les dysfonctionnements au niveau des mots, de la construction et de l'enchaînement des phrases, du texte dans son ensemble (perte du projet, par exemple).

Il n'hésite pas à raturer (mots ou phrases barrées, flèches pour insérer un ajout ou noter un déplacement) afin de montrer aux élèves que l'écriture – même chez l'adulte expert – implique la rature, que la rature n'est pas le signe d'une carence mais au contraire le signe positif d'une pensée qui se cherche et d'un travail efficace sur la langue. Il explique que le brouillon, comme son nom l'indique, peut et doit être « brouillé » et que la version « au propre » n'apparaîtra que lorsque tout sera « débrouillé ».

1. Bruner J., *Savoir faire. Savoir dire*, PUF, 1983.

b) La dictée à l'adulte comme moment d'apprentissage langagier

– Découverte des rapports et des différences entre l'oral et l'écrit

La dictée à l'adulte permet certes à l'élève de saisir que l'écrit peut transcrire de la parole (au tout début du CP, l'enseignant peut dire un à un les mots de la phrase dictée au fur et à mesure qu'il les transcrit, pour souligner le rapport entre la parole et l'écriture). Elle n'est cependant pas simple transcription de paroles. La parole est utilisée parce qu'on ne sait pas encore écrire mais c'est de l'écrit qu'on produit, un écrit possédant ses règles propres qu'on a, dans cette situation, l'opportunité de découvrir.

Exemples d'interventions possibles : « Je ne peux pas écrire *Elle veut pas* parce qu'à l'écrit il faut toujours mettre le petit mot *ne* même si on ne le dit pas toujours », « Je ne peux pas écrire *Le chat arriva* parce que ce chat n'a pas été présenté au lecteur dans le texte. Vous faites comme s'il le connaissait mais ce n'est pas le cas. Il vaut mieux dire *Un chat arriva* et plus tard, dans le texte, on pourra le reprendre par *Le chat*. »

– Renforcement des acquis préalables ou occasion de nouvelles acquisitions dans tous les domaines : capital de mots, éléments d'orthographe grammaticale, famille de mots, ponctuation, syntaxe, enchaînement des phrases, construction du texte.

Selon la nature des problèmes rencontrés, l'attitude de l'enseignant est différente. Il peut, quand il sait que les élèves ont le savoir nécessaire, réclamer explicitement leur aide : « Quel signe de ponctuation faut-il mettre à la fin de cette phrase ? », « Que faut-il mettre à la fin de *enfants* dans *les enfants* ? » et solliciter en même temps une réflexion sur leur savoir : « Pourquoi me dis-tu qu'il faut *ent* à la fin de *parlent* ? », « Pourquoi penses-tu qu'il faut un *t* à la fin de *petit* ? ». Dans d'autres cas, il verbalise ses actions et se justifie : « Je vais à la ligne là parce que... », « On va mettre ici ce qu'on appelle un sous-titre pour bien guider notre lecteur »...

3 – La dictée à l'adulte suppose donc du temps

Bien souvent, l'écriture est fractionnée en plusieurs séquences de travail. Le fractionnement est la condition et la conséquence d'une démarche de résolution de problèmes. Il facilite en outre la révision : le temps qui s'écoule entre l'écriture du premier morceau et la reprise de l'écriture favorise le regard critique sur le déjà écrit. Il permet éventuellement, dans le cadre d'un projet ambitieux, d'organiser la dictée par petits groupes d'élèves qui se relaient.

La dictée à l'adulte, seule modalité possible de production de textes en début de CP, cède progressivement la place, en cours d'année, à l'écriture individuelle, sans toutefois disparaître complètement : elle peut être encore utile lorsque la tâche est complexe. L'écriture individuelle, quant à elle, ne peut d'abord être tentée qu'avec le soutien de l'adulte. Ce n'est qu'en fin d'année qu'on peut espérer une écriture individuelle autonome.

**LA CHÈVRE
QUI VA MANGER LE CHOU :
UNE HISTOIRE
RÉPÉTITIVE ET CUMULATIVE**



PRÉSENTATION

▲ Le texte

LA CHÈVRE QUI VA MANGER LE CHOU

Voici le chou
qui est dans le pré de Pierre.
Voici la chèvre
qui va manger le chou
qui est dans le pré de Pierre.

Voici le chien
qui va chasser la chèvre
qui va manger le chou
qui est dans le pré de Pierre.

Voici le loup
qui va mordre le chien
qui va chasser la chèvre
qui va manger le chou
qui est dans le pré de Pierre.

Voici le bâton
qui va frapper le loup
qui va mordre le chien
qui va chasser la chèvre
qui va manger le chou
qui est dans le pré de Pierre.

Cette randonnée est issue de la tradition orale du Massif central.

Comme pour la devinette, le texte, dans sa première moitié, est abordé à partir de la lecture initiale de l'enseignant. Mais, parce que le texte est répétitif, parce que les élèves identifient désormais un certain nombre de mots et savent s'appuyer sur des indices de nature variée, il est possible de les mettre en situation de découvrir par eux-mêmes, au moins partiellement, la seconde moitié du texte.

Le texte est lu en référence constante au genre auquel il appartient. En d'autres termes, il est inscrit dans un réseau d'autres textes présentant des similitudes formelles qui seront progressivement dégagées pour favoriser l'anticipation sur le texte précis du jour et la compréhension de son fonctionnement, pour permettre ultérieurement, lors de la rencontre d'autres textes appartenant à la même famille, de saisir d'emblée leurs rapports morphologiques, pour écrire aussi et tout de suite en respectant la logique du genre.

Parallèlement, le texte est l'occasion de s'engager dans l'étude systématique de la combinatoire.

LA CHÈVRE QUI VA MANGER LE CHOU : **UNE HISTOIRE RÉPÉTITIVE ET CUMULATIVE**



APPROPRIATION DU TEXTE

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- mémoriser le début du texte pour mettre en relation ce que l'enseignant a lu et ce qui est donné à voir ;
- découvrir un autre temps, d'autres habitudes de vie.

▲ Écoute du début de l'histoire

L'enseignant lit les deux premières strophes, trois fois, pour bien faire mémoriser le début de l'histoire.

Les élèves disent ce qu'ils ont retenu du début de l'histoire :

C'est l'histoire d'un petit garçon.

Il s'appelle Pierre, il a un pré.

C'est son pré.

Il a aussi un chou.

Peut-être plusieurs ?

Pour quoi faire ?

La chèvre veut manger le chou.

▲ Découverte de la représentation écrite de l'histoire

Une discussion s'engage sur la réalité passée évoquée par le texte (pourquoi le loup va-t-il mordre le chien ? le goût des chèvres pour les choux...).

La relecture de la deuxième strophe permet de repérer le début : *Voici le chien*.

Après le repérage de *Pierre, le chou, le pré, la chèvre, le chien*, on procède à une relecture silencieuse des deux premières strophes.

▲ Exercices possibles

- **Activité autour des différentes écritures d'un même mot : relier les deux écritures.**

LA CHÈVRE QUI VA MANGER LE CHOU

La chèvre qui va manger le chou

- **Surlignage des noms des animaux *chèvre, chien*, reconnus dans les deux strophes.**
- **Reconnaissance du mot « *qui* ».**

LA CHÈVRE QUI VA MANGER LE CHOU : UNE HISTOIRE RÉPÉTITIVE ET CUMULATIVE



PREMIÈRE DÉCOUVERTE AUTONOME D'UN TEXTE

▲ Objectif

Mettre les élèves pour la première fois en situation de découverte autonome d'une portion de texte.

▲ Lecture des deux dernières strophes

- Rappel du début de l'histoire par les élèves.
- Relecture par l'adulte et vérification.
- Émission d'hypothèses sur la suite :
*Il y a une chèvre, on ne sait plus...si, il y a aussi un chien, il va chasser la chèvre.
La chèvre mange le chou de Pierre. Et puis il y a peut-être un loup...*
- Lecture silencieuse des deux dernières strophes sur un texte individuel. Les réactions des élèves sont acceptées dans le désordre.
- Les élèves recherchent ce qu'ils peuvent identifier dans le texte : groupes de mots, mots isolés. Chaque proposition est discutée par le groupe. L'enseignant pose les questions qui permettent d'oraliser lexicque et structures langagières présents dans le texte.

Seront certainement reconnus : *Voici le loup qui a, la chèvre de la.*

Méritent discussion et analyse : *manger, chasser, mordre... chèvre. Chien et chasser* peuvent être éventuellement confondus. Insister sur ce qui les rapproche et sur ce qui les différencie. Les rapprocher également de *chou*.

S’amorce ainsi de manière informelle, une première approche du code, par le biais d’analogies graphophonologiques.

- Relecture par l’enseignant. Lecture silencieuse par les élèves.
- Même démarche pour la quatrième strophe.

Seront certainement reconnus les mêmes mots ou groupes de mots que précédemment auxquels *bâton* peut s’ajouter grâce à l’appui du contexte. *Frapper* peut être découvert grâce à un mime. Mais il faut s’attendre à ce que les élèves lui substituent un synonyme (du type « taper »). Un questionnement oral permettra de vérifier la compréhension.

▲ Exercices possibles

- **Repérage de mots lus par le maître** (voir *Devinette*).
- **Copie active à partir d’une lecture rapide et sélective.**
- **Identification de phrases : entourer la phrase vraie que peut dire chaque animal (illustré) :**

Le loup : Je suis le loup, je suis le chien.
La chèvre : Je mange le chien, je mange le chou.
Etc.

- **Activité ciblée sur les verbes d’action (sous forme de test de closure).**
- **Activité autour de la structure d’une phrase découpée en étiquettes :**

Voici la chèvre qui va manger le chou .

▲ Occupation de l’espace tableau

<p><i>Mots présentant des similitudes formelles :</i></p> <p><u>ch</u>ou <u>ch</u>èvre <u>l</u>oup <u>ch</u>ou <u>ch</u>ien <u>ch</u>asser</p> <p><i>Référence aux mots connus :</i></p> <p>Qui – qui</p> <p><i>Le présentatif voici :</i></p> <p><u>Voici</u> Pierre... <u>Voici</u> la chèvre... <u>Voici</u> le chien...</p>	<p>TEXTE</p>	<p><i>Mémoire du texte :</i></p> <p>Pierre le pré le chien le chou le loup le bâton</p> <p><i>Photographie des mots ou groupes de mots usuels :</i></p> <p>Voici, dans, qui, de.</p> <p><i>Différentes écritures du même mot :</i></p> <p>PIERRE Pierre Pierre</p>
---	--------------	--

▲ Lectures possibles pour comparer des histoires de même genre

Les caractéristiques d'un genre ne se découvrant que dans la perception de similitudes, l'enseignant a tout intérêt, parallèlement à la découverte de *La Chèvre*, à lire des histoires voisines dans leur principe.

« Le gros radis noir », *Mille ans de contes*, tome 2, Milan, 1991.

Brown Ruth, *Une histoire sombre, très sombre*, Gallimard, 1986.

Delarue P., Tenèze M. L., « Pour renverser Paris », *Le Conte populaire français*, Maisonneuve et Larose, 1957-1976.

« Derrière chez moi », *Aux sources des chansons populaires*, « Le Français retrouvé », Belin, 1984.

Yeoman J., *La Maison que Jack a bâtie*, Gallimard, 1995.

Yzac A., *Il y avait une fois*, Magnard, 1997.

Lalou, *Le Chevreau de mon père*, Grandir, 1996.

IDENTIFICATION DES MOTS

L'occupation de l'espace tableau ci-contre montre différentes stratégies d'identification de mots : mobilisation du lexique collectif affiché (*le chien, le loup... voici, dans...*), analogies graphophonétiques plus ou moins partielles (*chèvre, chou, chien...*).

Au cours de la lecture de cet ouvrage, le lecteur rencontrera d'autres stratégies mises en œuvre : mobilisation du lexique mental personnel, appui sur le contexte syntaxique et sémantique (*en prenant, un bonhomme de neige...*), connaissance du monde (*grenouille, hérisson, printemps...*), déchiffrement partiel qui permet l'anticipation (*samedi, chapeau...*), déchiffrement de mots inconnus (*prépare, demande, trousse...*), orthographe porteuse de sens (*ces animaux, ils hibernent...*), formation de mots (*grands, grandeur, monter, remonter, chat, chaton...*).

Certaines stratégies sont concomitantes et/ou complémentaires (*maquillage* : déchiffrement et connaissance du monde...).

L'identification des mots est, certes, un préalable à la compréhension mais les mots reconnus ne font sens que placés en contexte et rattachés à leur famille lexicale.

**LA CHÈVRE
QUI VA MANGER LE CHOU :
UNE HISTOIRE
RÉPÉTITIVE ET CUMULATIVE**

9

**ÉCRITURE
D'UNE CINQUIÈME STROPHE**

▲ **Objectif**

Conduire l'élève à dégager les caractéristiques du genre littéraire rencontré afin d'écrire à son tour.

▲ **Travail sur la structuration du texte**

Il s'agit de faire rechercher tous les faits constitutifs de l'histoire dans l'ordre chronologique. Chaque réponse est justifiée au tableau (l'élève montre le mot ou le groupe de mots exact). La bonne réponse est surlignée sur un texte individuel.

- Remise en ordre orale des groupes de mots écrits au tableau (3^e strophe).
- Remise en ordre orale des groupes de mots : *voici le bâton – voici la chèvre – voici le loup – voici le chien.*

▲ **Exercices possibles**

- **Activité autour de l'ordre chronologique d'apparition des personnages et des événements** (numéroter des illustrations, écrire les noms dans l'ordre, illustrer des phrases données, etc.).

- Mise en correspondance de phrases du type *voici le chien* et d'illustrations.
- Discrimination de *voici* parmi des graphies voisines.
- Calligraphie accompagnée : *Voici le livre de Pierre*.

▲ Travail sur la progression de l'information

Texte dans sa globalité

- Le texte découpé en strophes est distribué aux élèves : la consigne est de le remettre dans l'ordre.
- La tâche est accomplie par chaque élève.
- Discussion, argumentation, justification puis comparaison avec le texte original prolongent la remise en ordre du texte.

À l'intérieur de chaque strophe

Remise en ordre des phrases de chaque strophe.

▲ Repérage des caractéristiques du genre littéraire

- Mise en évidence, à l'aide d'un feutre vert, de la première phrase de la première strophe du texte.
- Mise en évidence, au feutre rouge, des éléments ajoutés.
- Mise en évidence des éléments ajoutés successivement dans chaque strophe qui introduisent un nouveau personnage.
- Dénombrement des lignes supplémentaires rencontrées à chaque strophe.

▲ Bilan autour des caractéristiques du genre texte répétitif avec effet accumulatif

On commence par un élément.

On en ajoute un deuxième en utilisant les mêmes formules.

On en ajoute un troisième en reprenant encore les mêmes formules.

Et ainsi de suite...

Les strophes deviennent de plus en plus longues.

▲ Planification de la tâche d'écriture

- Il convient de trouver un personnage nouveau pour lancer la cinquième strophe.
- On recueille alors toutes les suggestions possibles qui sont transcrites au tableau : personnages, verbes d'action...
- Un choix est effectué collectivement après discussion.
- On recherche enfin des règles pour l'écriture d'une cinquième strophe.

1. On va commencer par : *Voici.... qui....*
2. On va réécrire la quatrième strophe à la suite de notre début.
3. Il faudra imiter : *va chasser; va attraper; va frapper.*

▲ Activité préparatoire à l'écriture

Rapprochement de groupes de mots.

Exemples :

il chasse il frappe il appelle		il va appeler il va chasser il va frapper
--------------------------------------	--	---

▲ Phase d'écriture proprement dite

- Reprise des règles fixées par le groupe.
- Dictée à l'adulte sur une affiche selon les choix arrêtés.
- Affichage de la cinquième strophe dans la classe.
- Distribution du texte produit à chaque élève pour son cahier.

**LA BALEINE
QUI PORTAIT LE MONDE :
UNE HISTOIRE
CUMULATIVE CIRCULAIRE**



PRÉSENTATION

▲ **Le texte**

LA BALEINE QUI PORTAIT LE MONDE

Autrefois, un géant portait la Terre
sur ses épaules.

Mais le géant, qui le portait ?
Un rocher vert.

Et le rocher vert ?
Un gros taureau.

Ah ! et le gros taureau ?
Une énorme baleine.

Oh ! et l'énorme baleine, où vivait-elle ?
Dans un océan.

Cet océan, où se trouvait-il ?
Sur une Très Grande Terre.

Et cette Très Grande Terre ?
Sur les épaules d'un géant.

Oui, mais le géant, où était-il ?
Sur un rocher vert.

Eric Sanvoisin, « Les baleines », *Mes premières légendes*,
Hachette, 1993.

▲ Raisons du choix de ce texte

Un autre texte à formules répétitives pour faciliter l'anticipation et la découverte. Mais, si le texte précédent accumule des éléments sans qu'il y ait de fin, celui-ci présente une structure circulaire, dite aussi « en miroir », qui pourrait être indéfiniment reprise.

L'étude successive de deux textes appartenant à un genre voisin doit permettre à l'élève d'amorcer une lecture comparative (mise en relations, croisements), d'entrer dans la pratique d'une lecture en réseau qui le conduira, à terme, à la construction de références textuelles.

Sur le plan culturel, la source de cette histoire se trouve dans une légende d'Arabie qui raconte comment l'univers est porté par une baleine, dont le moindre mouvement engendre des secousses épouvantables. Dieu, voulant éviter des cataclysmes, fait surveiller la baleine par un minuscule animal qui menace de lui boucher la narine dès qu'elle bouge. Le thème du monde porté par des héros mythiques est partagé par de nombreuses cultures : à titre d'exemple, le petit texte complémentaire suivant, que pourra lire l'enseignant, montre comment les Grecs ont traité la matière.

LA LÉGENDE D'ATLAS

On racontait chez les Grecs, il y a très très longtemps, que des géants avaient voulu se mettre en guerre contre le dieu Jupiter pour prendre sa place et qu'Atlas les avait aidés. Pour le punir de s'être opposé à lui, Jupiter le transforma en montagne et le condamna à soutenir le ciel avec toutes les étoiles sur ses épaules. On le représente le dos voûté, souffrant de porter une si lourde charge.

LA BALEINE QUI PORTAIT LE MONDE : UNE HISTOIRE CUMULATIVE CIRCULAIRE



QUESTIONNEMENT ET LECTURE (1^{er} TEMPS)

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- questionner puis lire la première partie du texte ;
- repérer l'effet cumulatif pour comprendre le sens du texte ;
- repérer la place du narrateur qui pose les questions et donne les réponses.

▲ Questionnement des illustrations

– Après une lecture individuelle des illustrations, les élèves mettent en commun ce qu'ils croient pouvoir deviner de l'histoire : noms des personnages, que font-ils ? où sont-ils ?

Ils sont l'un sur l'autre et ça recommence...

– On dresse alors la liste des noms exacts des personnages et des éléments avec les explications utiles apportées par l'enseignant : *Terre, géant, rocher, taureau, baleine*. Les mots sont écrits au tableau et plusieurs enfants les relisent.

– Collectivement au tableau d'abord, puis individuellement sur le texte reproduit, les élèves placent les étiquettes porteuses des mots en face des éléments qui leur correspondent dans l'illustration puis ils recherchent la suite possible de la liste :

Si je voulais continuer cette liste, quel dessin devrais-je faire maintenant ?

Il s'agit de faire pressentir l'effet circulaire afin de préparer à la lecture du texte.

– Arrivent les premières interrogations sur le genre de texte que l'on va rencontrer : une histoire, sans doute.

▲ Découverte et questionnement de l'histoire écrite

– Lecture silencieuse du texte reproduit agrandi sur une affiche ou au tableau.

– Discussion :

ENSEIGNANT – *Selon vous, à quoi correspond ce texte ?*

ÉLÈVE – *Aux images que nous avons.*

ENSEIGNANT – *Parcourez le texte à nouveau pour découvrir les signes de ponctuation que nous connaissons. Quels renseignements nous donnent-ils déjà ?*

ÉLÈVE – *On voit des points d'interrogation. Il y a des questions.*

ENSEIGNANT – *Oui, il y a des phrases interrogatives. Combien en comptez-vous ?*

ÉLÈVE – *Il y en a six.*

ENSEIGNANT – *Qui pose ces questions, à votre avis ?*

ÉLÈVE – *On ne sait pas. Il n'y a pas de paroles car il n'y a pas de guillemets comme dans Devinette.*

ENSEIGNANT – *Il n'y a pas de dialogue. Il y a pourtant un réponse à chaque question. C'est celui qui raconte l'histoire qui pose les questions. Il donne aussi la réponse à chaque question. À qui s'adresse-t-il ?*

ÉLÈVE – *Il raconte pour ceux qui écoutent l'histoire. On ne sait pas. C'est nous qui lisons l'histoire. Il nous la raconte...*

ENSEIGNANT – *Pouvez-vous lire le titre ?*

ÉLÈVE – *On sait lire « La », « qui », « le », mais on ne sait pas de qui il parle. On ne peut pas dire « La géant »... On peut dire « la Terre » ou « la Baleine ».*

ENSEIGNANT – *Est-ce qu'en observant bien ce mot (baleine) vous pouvez choisir entre « Terre » et « baleine » ?*

ÉLÈVE – *Oui, on voit un « a », dans « baleine » on entend [A] et pas dans « terre ». C'est « La baleine »...*

ENSEIGNANT – *Nous attendrons un autre moment de lecture pour pouvoir lire le titre en entier.*

– Formulation des attentes de contenu de cette histoire.

▲ Lecture du texte en suivant l'ordre d'arrivée des éléments et des personnages

(jusqu'à : « une énorme baleine »)

– Relecture des illustrations.

– Reformulation des hypothèses.

– Lecture du texte silencieusement (élèves et enseignant).

Participation de l'enseignant	Participation des élèves (exemples)
<p>Réexplication des termes (« géant », « rocher ») pour aider à comprendre.</p> <p>– <i>Vous allez lire le début de l'histoire en allant dans le sens du texte. Vous savez qu'on ne peut pas lire le titre dans son entier. Il faut attendre.</i></p> <p><i>Quels mots ou groupes de mots reconnaissez-vous ? Je les soulignerai.</i></p> <p>L'enseignant écrit l'un au-dessous de l'autre : « Terre » « Pierre »</p> <p>– <i>Qui portait le géant ?</i> – <i>Oui, c'est un rocher. De quelle couleur est-il ?</i></p> <p>– <i>Quel est le nom de cet animal ?</i> demande l'enseignant en montrant le taureau sur l'illustration.</p> <p>– <i>Non, ce n'est pas une vache, mais il est de la même famille, c'est un taureau. Pour avoir un veau, il faut avoir une vache (la mère) et un taureau (le père).</i></p> <p>Aides apportées par l'enseignant pour lire d'autres mots ou groupes de mots.</p> <p>– <i>Que faisait le géant de cette Terre ?</i></p> <p>– <i>C'est presque cela. Touchez votre dos. Montrez vos épaules.</i></p> <p>La signification du mot « épaules » est peut-être inconnue des enfants : chaque élève est invité à localiser les épaules sur son corps.</p>	<p>Un élève vient montrer « un géant », recule un peu et le lit à haute voix.</p> <p>Un autre élève vient montrer « la Terre » et fait remarquer que ce mot se termine comme « Pierre ».</p> <p>« le géant », « qui », « le » sont reconnus.</p> <p>– <i>Une pierre, un caillou, un rocher.</i></p> <p>Un enfant vient montrer : « Un rocher vert ».</p> <p>« Et le rocher vert » sont alors reconnus.</p> <p>– <i>C'est une vache.</i></p> <p>Un enfant vient montrer « Un taureau ».</p> <p>« Et le taureau » sont reconnus ainsi que « Une baleine » (travail du moment précédent).</p> <p>– <i>Il la portait sur son dos.</i></p>

<p>– Sur quelle partie de son corps le géant portait-il la Terre ? Je vous lis la phrase : « Autrefois [...] épaules. »</p> <p>– Comment était le taureau ?</p> <p>– Oui, c'est un « gros » taureau.</p> <p>Relecture des deux phrases.</p> <p>– Et la baleine, comment était-elle ?</p> <p>– Oui, elle est très très grosse, vous avez raison au niveau du sens mais ce n'est pas le mot choisi par l'auteur.</p> <p>Observation : gros grosse énorme</p> <p>– C'est une très très grosse baleine : une « énorme » baleine.</p> <p>Mime pour distinguer « gros » de « énorme ».</p> <p>L'enseignant donne : « Autrefois », « portait », « mais », « sur ses épaules », « Ah ! », « énorme ».</p> <p>Retour sur le titre pour voir si on peut le lire entièrement.</p> <p>– Que portait la baleine ?</p> <p>Reprise de l'empilement dans l'ordre.</p> <p>– La baleine porte tout. Elle porte le monde. Le titre c'est « La baleine qui portait le monde ».</p>	<p>– Il la portait sur ses épaules. « portait » est reconnu grâce au contexte.</p> <p>– Noir, grand, gros, méchant.</p> <p>– grosse, bleue, très grosse.</p> <p>– Ce n'est pas « grosse ». Ça ne ressemble pas à « gros ».</p> <p>– La baleine qui portait le taureau. – Non, ce n'est pas « taureau ».</p> <p>Relecture du titre par plusieurs élèves.</p>
--	---

– Relecture silencieuse pour se donner une image globale du texte.

– Questionnement oral pour vérifier la compréhension du texte : *Quand se passait cette histoire ? De quel personnage parle-t-on au début ? Que portait-il ? Où portait-il le rocher vert ? Et le rocher qui portait-il ? Et le taureau ?*

– Justification des réponses.

– Expression de l'attente (*et ensuite...*).

▲ Discussion autour de la structure de cette histoire et comparaison avec la précédente

- *Ce sont deux histoires où on répète.*
- *Oui, mais on ne reprend pas chaque fois tous les personnages. Dans la deuxième histoire, on va plus vite. Les morceaux de l'histoire sont plus courts... Il y a aussi un autre personnage chaque fois.*

▲ Exercices possibles

- **Reconnaissance de phrases interrogatives par surlignage sur le texte.**
- **Activité autour de la valeur des déterminants « le » et « un »**
(vérification sur le texte) :

Autrefois, [...] portait la Terre. Mais [...] qui le portait ?

le géant un géant

- **Calligraphie accompagnée de la première phrase interrogative du texte.**

LA BALEINE QUI PORTAIT LE MONDE : UNE HISTOIRE CUMULATIVE CIRCULAIRE

12

QUESTIONNEMENT ET LECTURE (2^e TEMPS)

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- comprendre la suite de l'histoire en s'appuyant sur les caractéristiques du genre « circulaire » ;
- comparer cette histoire avec la précédente.

▲ Lecture de la deuxième partie du texte

- Relecture silencieuse du début de l'histoire.
- Rappel des hypothèses : *Les illustrations nous disent que la baleine est sur l'eau et que l'eau est sur la Terre.*
- Lecture silencieuse de la suite.
- Premières validations ou non des hypothèses : *La baleine est sur la mer, la mer est sur la Terre, la Terre est sur les épaules du géant.*
- Lecture collective.

Participation de l'enseignant	Participation des élèves (exemples)
– Cherchez silencieusement les mots et groupes de mots que vous reconnaissez.	Les élèves reconnaissent « <i>Et l'énorme baleine</i> », « <i>Dans</i> », « <i>un</i> », « <i>il</i> », « <i>Très</i> », « <i>Terre</i> », « <i>Sur les épaules d'un géant</i> ».

<p>L'enseignant souligne ce qui est reconnu.</p> <p>Observations proposées :</p> <p><u>où</u> <u>elle</u> <u>se</u> <u>bouche</u> <u>appelle</u> <u>samedi</u> <u>loup</u> <u>sur</u></p> <p>– Comment est cette Terre ?</p> <p>– Observez bien. J'écris : <u>gros</u> <u>grande</u></p> <p>Relisez silencieusement cette phrase.</p> <p>Observation : <u>Cette</u> <u>devinette</u></p> <p>– Écoutez : « Et mm...ette Très grande Terre ? »</p> <p>– Où se trouvait la baleine ?</p> <p>– Oui, c'est une très grande mer, on l'appelle « un océan ».</p> <p>« vivait », « trouvait », « océan », « cet » sont donnés par l'enseignant. Quant à « cette », c'est selon le niveau de la classe.</p>	<p>Chaque élève lit ce qu'il a trouvé.</p> <p>– « Oh! » c'est presque comme « Ah! ».</p> <p>– Grosse, énorme, grande, ronde.</p> <p>– Ça ne peut pas être « grosse », ça ne commence pas pareil, ni « ronde », ni « énorme ». Elle est grande.</p> <p>– « Sur une Très grande Terre. »</p> <p>– On parle de la terre, c'est « cette terre ».</p> <p>– Sur l'eau</p> <p>– Sur la mer...</p>
--	--

- Relecture de cette deuxième partie.
- Validation ou non des hypothèses émises en début de séquence.
- Questionnement pour vérifier la compréhension (voir démarche 1^{re} partie de l'histoire).
- Réflexions autour du contenu supposé :
 - L'histoire recommence.
 - Elle est en rond.
 - Oui, c'est une histoire circulaire.

▲ Étude comparative des textes 2 et 3

- Cette histoire ne s'arrête jamais, elle recommence toujours par le géant.
- On pourrait l'écrire encore et encore, on arriverait toujours au géant.
- L'histoire de la chèvre ne s'arrête jamais non plus, mais elle ne recommence pas.
- On pourrait l'écrire jusqu'au bout de la terre en mettant chaque fois un personnage de plus.

***LA BALEINE
QUI PORTAIT LE MONDE :
UNE HISTOIRE
CUMULATIVE CIRCULAIRE***

13

STRUCTURE DE L'HISTOIRE

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- repérer l'ordre de l'empilement ;
- repérer l'élément qui boucle la cumulation pour intégrer la structure circulaire ;
- essayer de schématiser l'histoire.

**▲ Relecture centrée sur l'empilement
chronologique et circulaire**

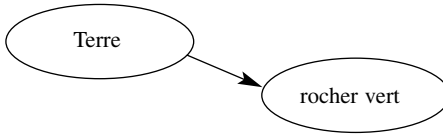
Après une lecture silencieuse de l'histoire, on recherche à l'aide de feutres les personnages et les éléments dans leur ordre d'apparition. Puis une discussion s'engage autour du retour à *Terre*.

**▲ Relecture du texte autour
de la chronologie et de la structure**

- Oralisation de l'ordre d'arrivée des personnages et des éléments.
- Essai de schématisation de l'histoire : recherche individuelle des élèves sur le cahier d'essais.

- Propositions des élèves. Discussion. Argumentation autour de l'ordre.
- Résultat collectif (les noms sont écrits les uns sous les autres au tableau) : « Terre », « géant », « rocher vert », « taureau », « Terre ».
- Recherche orale de la suite de l'empilement : *Cette histoire ne s'arrête jamais...*
- Proposition de l'enseignant au cas où la représentation en cercle de l'histoire ne serait pas trouvée par les élèves :

Si on voulait écrire « Terre » une seule fois, je vous propose ce départ :



- Écriture de la suite du schéma circulaire sur une affiche sous la dictée des élèves.
- Justification.

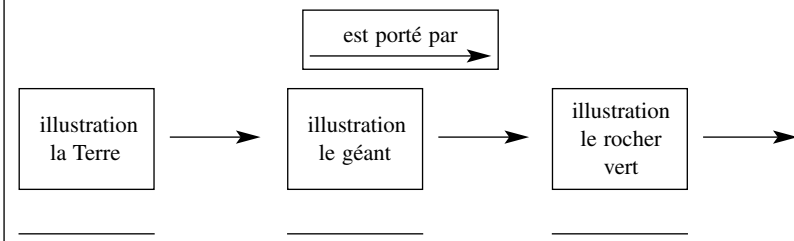
▲ Exercices possibles

• Activité autour de la chronologie :

Écriture des noms des personnages selon leur ordre d'apparition à partir d'illustrations.

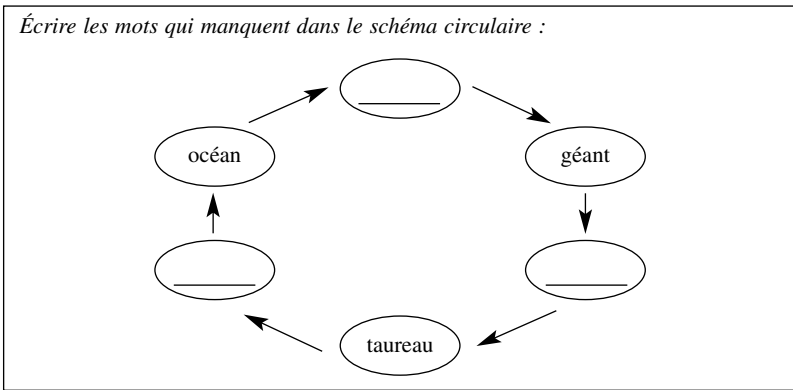
Exemple :

Écris les noms des personnages selon leur ordre d'apparition dans l'histoire.



• **Activité autour de l'enchaînement de l'histoire :**

Écrire les mots qui manquent dans le schéma circulaire :



▲ **Acculturation, lecture par l'enseignant de « la légende d'Atlas »**

- Réflexions autour de cette légende (les différents référents du nom *Atlas*, ne pas s'attarder).
- Rapprochement avec l'histoire d'étude :

Atlas est comme la baleine. Il porte le monde sur ses épaules. C'est une légende d'Arabie. Dans cette région, la baleine était réputée si forte qu'elle pouvait tout! (Prévoir un globe terrestre et un planisphère.)

**LA BALEINE
QUI PORTAIT LE MONDE :
UNE HISTOIRE
CUMULATIVE CIRCULAIRE**



**FONCTIONNEMENT
DE LA LANGUE**

▲ Objectif

Engager les élèves dans une réflexion métalinguistique.

▲ Questions et réponses

Les élèves effectuent une relecture silencieuse du texte puis s'essaient à résumer l'histoire. Ils recherchent et surlignent les phrases interrogatives (une couleur) puis surlignent les réponses (une autre couleur).

▲ Rôle des finales muettes

– Après avoir relu silencieusement l'histoire, les élèves recherchent des groupes de mots dans lesquels on précise comment sont les animaux ou les éléments : *un rocher vert* – *un gros taureau* – *une énorme baleine* – *une Très Grande Terre*. Les groupes sont écrits au tableau. Le nom et le qualifiant sont mis en évidence par des couleurs différentes.

– Une transformation de l'adjectif du masculin au féminin, ou inversement, est effectuée. On observe ensuite les changements induits à l'oral par cette transformation (m → f : apparition d'une consonne [s], [t]; f → m : disparition de la consonne – sauf pour « énorme » qui ne change pas).

Un rocher vert, une robe..., un manteau..., une boule..., etc.
Un gros taureau, une... vache, un... éléphant, une... poule, une... bêtise, etc.
Une grande terre, un... taureau, un... garçon, une... maison, un... chapeau, etc.

Quelques exemples sont transcrits au tableau et permettent l'observation de l'écrit : le masculin contient les lettres t, d, s muettes qui permettent d'anticiper sur le féminin. Le féminin se forme en ajoutant un « e », sauf si le masculin contient déjà ce « e ».

Le même travail peut être conduit avec le nom *géant*.

▲ Marquage temporel

Une phrase écrite sur une bande de papier est affichée au tableau :

Autrefois, un géant portait la Terre.

La consigne est de substituer au mot « Autrefois » d'autres mots possibles. Certaines substitutions (« hier », « il y a très longtemps », « mardi ») se font sans altération du reste de la phrase. D'autres impliquent une modification du verbe (« maintenant », « demain », ...).

On reprend oralement chaque phrase obtenue après substitution.

Remarque : Si, pour les élèves les plus experts, le changement de temps entraîné par les différentes propositions ne pose guère de problème, pour les moins experts, il faudra prendre un moment et travailler d'abord au passé, puis au futur, puis au présent. Cet exercice sera repris ultérieurement.

Parallèlement, on commence l'élaboration d'un outil collectif autour de la notion de temps (voir page 60).

▲ Exercices possibles

• Activité autour des finales muettes porteuses de sens :

Observer et continuer :

<i>géant</i>	→	<i>géante</i>		<i>lent</i>	→	<i>lente</i>
<i>grand</i>	→	.....		<i>blond</i>	→	.....
<i>petit</i>	→	.....		<i>lourd</i>	→	.....
<i>vert</i>	→	.....		<i>rond</i>	→	.....

• **Activité autour de la notion de temps :**

Compléter la phrase avec un des trois mots :
 « Autrefois », « Demain », « Aujourd'hui ».
, un géant portera la Terre.
, un géant porte la Terre.
, un géant portait la Terre.

▲ **Permutation de groupes dans la phrase**

L'enseignant affiche la première phrase du texte. Les élèves doivent chercher les groupes de mots qui la composent.

Parmi ces groupes de mots, sont repérés ceux qui sont déplaçables. On procède alors à des manipulations collectives pour obtenir le plus grand nombre de phrases acceptables.

Autrefois	un géant	portait	la Terre	sur ses épaules	.
-----------	----------	---------	----------	-----------------	---

Le même travail est ensuite accompli individuellement sur table.

Les productions individuelles sont lues, et des échanges ont lieu autour de la ponctuation et de la majuscule.

Chaque possibilité est alors écrite au tableau et l'enseignant fait émettre des remarques à propos des groupes non permutable.

▲ **Réduction de phrase**

La même phrase est écrite sur table à l'aide des étiquettes. On soustrait des groupes par tâtonnement puis on lit le résultat obtenu. Après discussion, la phrase minimale est trouvée : *Un géant portait la Terre.*

Des remarques sont effectuées sans approfondissements : il s'agit de grammaire implicite.

▲ **Exercices possibles**

• **Activité autour de la structure de la phrase :**

- Permuter les groupes.
- Trouver la phrase minimale.

• **Calligraphie accompagnée – copie active.**

LA BALEINE QUI PORTAIT LE MONDE : UNE HISTOIRE CUMULATIVE CIRCULAIRE

15

TÂCHE D'ÉCRITURE

▲ Planification de la tâche d'écriture

L'enseignant propose d'écrire une autre histoire circulaire par imitation, en conservant l'esprit de la légende. Il donne la phrase de départ incomplète (*Autrefois, un... portait..un(e)... sur son dos*) et invite les élèves à réfléchir sur ce qu'il convient de faire pour continuer.

Des premières discussions doit émerger la nécessité de recourir aux schémas circulaires obtenus précédemment afin de synthétiser la connaissance éparses qu'on a du genre : histoire circulaire avec effets répétitifs.

- On commence par un personnage.
- On en ajoute d'autres en posant toujours la même question et en répondant de la même façon.
- À la fin, on revient au premier personnage.
- Et l'histoire peut recommencer.

La synthèse opérée, on se donne des règles d'écriture. Par exemple :

1. On va écrire une histoire d'autrefois dans un pays merveilleux.
2. On va prendre six personnages, comme dans l'histoire qu'on a lue.
3. On va poser les questions et répondre de la même façon.
4. On va écrire comment sont les personnages.

Ces règles sont inscrites sur une affiche collective pour mémoire.

▲ Activité préparatoire à l'écriture : la forme des mots « où » (dans la question), « sur » et « dans » (dans la réponse)

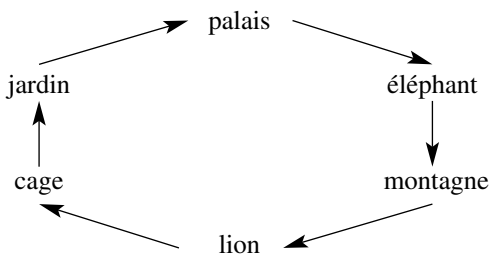
Surlignage des phrases dans lesquelles on repère « où », « dans » et « sur ».

▲ Écriture de la légende (collectivement) Première séquence

- Rappel du contexte et des règles d'écriture.
- Recherche de personnages pour faire démarrer l'histoire.
Exemples : *un lion, une étoile, un éléphant, un dinosaure, un mammouth... une montagne, un château, une grotte, un palais, une tour, une planète...*
- Choix collectif après discussion.
Exemple : *Autrefois, un éléphant portait un palais sur son dos...*
- Recherche du personnage suivant :
Et l'éléphant, qui le portait ? un océan, une forêt, une montagne...
- Recherche des autres personnages ou éléments :
*un tigre, un lion, un requin, un dauphin...
une grotte, une cage, une forêt, un rocher...
une forêt, la mer, un parc, un jardin...*

Remarque : Le premier élément est déterminant. Il faut immédiatement anticiper ses potentialités avant de faire son choix.

- Schématisation pour mémoire :



▲ Écriture de la légende Deuxième séquence

- Reprise du schéma pour se remémorer les éléments retenus.
- Recherche d'adjectifs pour qualifier ces éléments.

– Exemples de possibilités face à chaque nom :

palais : *merveilleux, enchanté, sombre...*
 montagne : *très grande, mystérieuse, noire, blanche, terrible...*
 lion : *fort, fier, méchant, gentil, très très beau...*
 cage : *dorée, blanche, superbe, magique...*
 jardin : *enchanté, fleuri, caché, sombre, mystérieux...*

– Choix du groupe après justifications, en cohérence avec les règles d'écriture.

– Dictée à l'adulte à la suite de la phrase de départ en se référant constamment au texte d'origine afin de respecter les règles.

Remarques : L'écriture de cette légende se fera en deux ou trois séquences selon le niveau de la classe. La présence de l'enseignant sera très forte à partir du moment où le choix a été effectué. Son appartenance au groupe lui permet les interventions nécessaires.

▲ Écriture de la légende Troisième séquence

- Recontextualisation. Relecture du début de la légende.
- Écriture de la deuxième partie.
- Lecture de la production finale.
- Recherche d'un titre après discussion : *L'éléphant qui portait le palais merveilleux.*
- Affichage de la production collective.
- Distribution d'une reproduction pour chaque élève.
- Dernière lecture silencieuse.

▲ Exercices possibles

• **Choix d'un marqueur de lieu : « où », « dans », « sur » :**

..... est la Terre ?..... les épaules du géant.
 est le rocher ?..... le gros taureau.
 est le gros taureau ?..... l'énorme baleine.
 est l'énorme baleine ?..... l'océan.
 est la chèvre ?..... le pré de Pierre.

où
sur
dans

• **Recherche individuelle d'adjectifs qualifiant chaque élément.**

LA BALEINE QUI PORTAIT LE MONDE : UNE HISTOIRE CUMULATIVE CIRCULAIRE

16

OUTILS COLLECTIFS

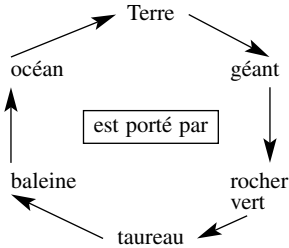
▲ Occupation de l'espace tableau

<p><i>Mots présentant des similitudes formelles :</i></p> <p><u>Pierre</u> <u>chou</u> <u>Terre</u> <u>loup</u> <u>gros</u> <u>où</u> <u>grande</u> <u>bouche</u></p> <p><u>elle</u> <u>se</u> <u>appelle</u> <u>samedi</u> <u>sur</u></p> <p><u>devinette</u> <u>Très</u> <u>cette</u> <u>très</u></p> <p><i>Référence aux mots connus :</i> « qui », « et », « le », « Un », « Une », « dans », « très ».</p>	<div style="border: 1px solid black; height: 150px; margin: 0 auto;"></div>	<p><i>Mémoire du texte :</i></p> <p>la Terre grande le géant le rocher vert le taureau gros la baleine énorme</p> <p><i>Mots usuels :</i> « sur », « où », « Mais », « elle », « cette », « Autrefois ».</p> <p><i>Fonctionnement de la langue (grammaire implicite) :</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Notion de temps, de lieu. – Phrases interrogatives. – Les groupes dans la phrase. – Orthographe grammaticale porteuse de sens (finales muettes). <p><i>Structure du récit :</i> schéma circulaire.</p>
--	---	---

▲ Outils collectifs possibles

Schéma de l'histoire

La Baleine qui portait le monde



Types de phrases

Phrases interrogatives

Affiche : Phrases questions

- **Qui** suis-je ?
- **Qui** portait le géant ?
- Et le rocher vert ?
- **Où** était la baleine ?
- ...

Notion de lieu

- **Où** était le géant ?
- **Sur** un rocher vert.

- **Où** était la baleine ?
- **Dans** un océan.
- ...

Notion de temps (outils à enrichir en cours d'année)

Hier	Aujourd'hui	Demain
Il y a très longtemps Autrefois

Structure de la phrase (grammaire implicite)

Autrefois	,	un géant	portait	la Terre	sur ses épaules	.
Un géant	portait	la Terre	.			

Orthographe porteuse de sens

Marques du féminin		
grand	→	grande
vert	→	verte
géant	→	géante

▲ Lecture personnelle d'un texte inconnu

Voici un livre. Il parle de la baleine qui portait la Terre autrefois. Cette baleine était énorme.

▲ Lectures possibles autour d'un genre

« La petite souris et le grand lama », *365 contes pour tous les âges*, Hatier, 1986.

M. Riffaud, A. Laval, *Le Chat si extraordinaire*, Messidor-La Farandole, 1979.

UN OCÉAN DE BALEINES BLEUES : UN TEXTE POUR AGIR

17

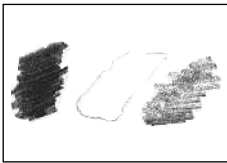
PRÉSENTATION

Afin de rompre avec les écrits narratifs pour un temps, on introduit une fiche technique qui garde un lien thématique avec le texte précédent.

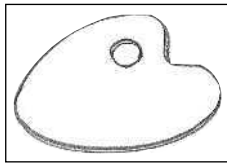
Une fiche technique ne se lit pas comme un récit.

Occasion de mettre en place chez les élèves d'autres stratégies, d'organiser autrement la prise d'indices.

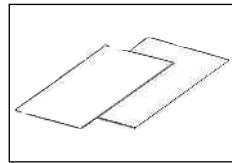
Matériel



trois couleurs



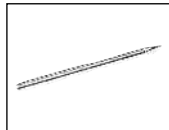
une palette



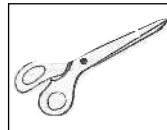
deux feuilles de Canson



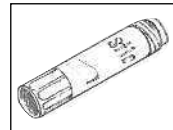
une brosse



un crayon



des ciseaux



de la colle

Déroulement

- Fabriquer des bleus dans la palette en prenant un peu des trois couleurs.
- Peindre chaque feuille avec un bleu différent.
- Dessiner une baleine dans le bleu le plus foncé.
- Découper cette baleine.
- La coller sur l'autre feuille.

En réunissant vos travaux, vous obtiendrez un océan peuplé de baleines bleues.

UN OCÉAN DE BALEINES BLEUES : UN TEXTE POUR AGIR

18

IDENTIFICATION DU TYPE D'ÉCRIT LECTURE DE LA PARTIE « MATÉRIEL »

▲ Objectif

Faire identifier le type d'écrit (nouveau), essentiellement à travers l'étude de la mise en page.

▲ Questionnement du texte

- Lecture silencieuse pour appropriation du texte.
- Discussion sur les différences perçues entre cet écrit et les écrits rencontrés antérieurement :

Ce n'est pas une histoire parce que... C'est peut-être... parce que...

Les élèves doivent identifier précisément le type d'écrit à partir de l'étude de la mise en page (titre encadré, sous-titres soulignés, listes d'objets, de phrases précédées d'un tiret, illustrations...) et de la structure textuelle qu'elle manifeste : 1) état initial : objets juxtaposés ; 2) état intermédiaire : suite d'injonctions pour conjoindre ces objets dans une même action ; 3) état final : résultat concret de l'action, objet nouveau réalisé.

L'enjeu du texte est explicité : faire faire.

- Une première synthèse collective des caractéristiques dégagées est effectuée.
- On relit silencieusement le premier bloc du texte puis on recherche le matériel nécessaire : lecture des illustrations et des mots ou groupes de mots correspondants, discussion autour de *brosse* qui sera lu souvent

pinceau. Comparaison : *papa- pinceau* → *Ce n'est pas « pinceau »*. Le mot *brosse* peut être donné par l'enseignant. On discute autour du nombre de feuilles (*Canson* est donné par l'enseignant). On récapitule alors le matériel nécessaire.

– On surligne enfin les noms des objets qui composent le matériel, sous la dictée de l'adulte.

▲ Exercices possibles

- Attribution des noms des différents éléments du matériel aux illustrations correspondantes.
- Activité autour du lexique :

Trois couleurs pourdes bleus dans la palette.
 Une brosse pourles feuilles en bleu.
 Un crayon pourune baleine.
 Des ciseaux pourcette baleine.
 De la colle pour.....la baleine sur l'autre feuille.

dessiner
 coller
 fabriquer
 peindre
 découper

UN OCÉAN DE BALEINES BLEUES : UN TEXTE POUR AGIR

19

LECTURE DE LA PARTIE « DÉROULEMENT »

▲ Objectif

Conduire les élèves à prendre des indices relevant de la mise en page (alinéas) et de la syntaxe du texte (phrases commençant systématiquement par un verbe d'action, tirets utilisés comme connecteurs temporels).

▲ Questionnement du texte (suite)

– Après une recontextualisation (enjeu de cet écrit), les élèves doivent relire silencieusement le premier bloc puis le deuxième. Il leur est demandé d'observer attentivement la mise en page (que signifient les tirets?) et de surligner les éléments du matériel repérables dans la partie « déroulement », grâce à la connaissance qu'ils en ont : « couleurs », « palette », « bleus », « brosse », « feuille », « ciseaux », « crayon ».

Quant à *baleine*, présent dans le titre, il fait partie de la culture lexicale de la classe.

– Ils recherchent les verbes qui indiquent ce que l'on pourrait faire avec ces éléments du matériel.

L'enseignant dresse la liste des suggestions des élèves au tableau en face de chaque élément en partant de : *c'est pour...*

palette	————→	<i>pour mélanger, faire, avoir des couleurs différentes...</i>
couleurs	————→	<i>pour peindre...</i>
brosse	————→	<i>pour brosser, peindre la feuille en bleu...</i>
feuille	————→	<i>pour peindre dessus...</i>
crayon	————→	<i>pour tracer, pour dessiner une baleine...</i>
ciseaux	————→	<i>pour découper la baleine...</i>
colle	————→	<i>pour coller la baleine...</i>

- Le texte est ensuite repris dans sa globalité. Les élèves surlignent les verbes d'action correspondant au matériel. Une réflexion est conduite autour de leur place en début de phrase. La pertinence des propositions avancées sur la nature des verbes d'action est ensuite vérifiée sur le matériau graphique (recours aux indices graphophonologiques). Les verbes sont étudiés dans l'ordre chronologique d'apparition.
- L'enseignant propose une recherche des mots non lus jusqu'alors :
 - Mot trouvé grâce au contexte : *bleu*
 - Mots trouvés grâce aux analogies :

<i>différent</i>	<i>que</i>	<i>trois</i>
<i>lundi</i>	<i>qui</i>	<i>très</i>
	<i>chaque</i>	

- Mots ou groupes de mots donnés par l'enseignant : « *en prenant peu* », « *le plus foncé* », « *l'autre* ».
- Un questionnement est proposé aux élèves pour vérifier que les deux blocs du texte ont pris sens.

Remarque : L'enseignant veille, au cours de la phase de construction du sens et de mise en ordre des réflexions, à ne pas laisser les élèves s'éparpiller; il les ramène constamment au texte.

▲ Mise en œuvre (séance d'art plastique)

- Recherche du matériel.
- Exécution des consignes.

▲ Exercices possibles

• Activité autour de la chronologie des actions :

Numéroter chaque élément du matériel dans l'ordre de son utilisation :

- | | |
|---------------------------------|-----------------------------------|
| <input type="radio"/> la brosse | <input type="radio"/> les ciseaux |
| <input type="radio"/> la colle | <input type="radio"/> la palette |

- Réécriture en colonne dans le bon ordre.

• **Recherche de l'ordre des étapes en numérotant chaque phrase :**

- Dessiner la baleine dans le bleu le plus foncé.
- Peindre chaque feuille.
- Découper cette baleine.
- Fabriquer des bleus dans la palette.
- La coller sur l'autre feuille.

▲ **Outils collectifs possibles
issus d'activités non décrites**

Orthographe porteuse de sens

Marque du pluriel	
un livre	—> des livres
une feuille	—> deux feuilles
une baleine	—> des baleines
une baleine bleue	—> des baleines bleues
...	

Les changements du verbe	
fabriquer	—> je fabrique
dessiner	—> je dessine
découper	—> je découpe
....	

Champ lexical

Noms autour du thème	
peinture	crayon
palette	ciseaux
brosse	colle

▲ **Lecture personnelle d'un texte inconnu**

Des baleines bleues dans un océan bleu.
 Je fabrique des bleus avec les trois couleurs et je peins les deux feuilles.
 Je dessine une énorme baleine, je la découpe et je la colle.
 Dans la classe, il y a le monde des baleines.

DEUXIÈME PÉRIODE

DES VACANCES D'AUTOMNE À NOËL

JOURS DE SYNTHÈSE ET DE PAUSE (1)

20

LECTURE AUTONOME

- Le taureau qui portait le rocher était gros.
- Un poète, il y a très très longtemps, a écrit une devinette.
- Le chien de Pierre a chassé la chèvre.
- Qui a fabriqué le personnage avec des livres ?
- Le rocher qui portait le géant était vert.
- Pierre a un pré avec des choux.
- La Terre est très très grande.
- La baleine qui portait le monde était énorme.
- Voici une devinette : qui portait le géant ?
- On a, dans la classe, un océan de baleines bleues.

- Maman prépare une tarte.
- Je cours à l'école.
- Je suis en retard.
- Il classe des livres.
- La chèvre quitte le pré très tard.
- Le titre du livre est : *Les Baleines*.
- Le chat entra dans la maison.
- La chèvre mangera un autre chou.

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- lire et comprendre des phrases dont les mots ont déjà été rencontrés mais sont placés dans un contexte différent ;
- apprendre l'autonomie dans la recherche d'informations.

▲ Lecture de la première série de phrases par chaque élève (tous les mots sont connus)

- Découverte de la tâche.
- Lecture silencieuse personnelle.
- Questionnement de l'enseignant pour vérifier la compréhension de chaque phrase.

Remarque : Il s'agit d'une lecture purement autonome. En cas de difficulté d'identification d'un mot ou d'un groupe de mots, les élèves ont la consigne d'aller retrouver dans les écrits lus antérieurement le contexte où ils ont été vus la première fois et/ou de s'appuyer sur des analogies grapho-phonologiques. L'enseignant circule dans la classe pour aider les élèves les moins experts à retrouver le contexte d'origine et le mot dans ce contexte, à analyser le matériau graphique. Il ne s'agit en aucun cas de donner une réponse toute prête au problème rencontré par les enfants mais de faire en sorte qu'ils mobilisent à bon escient toutes leurs connaissances et leurs stratégies (*Dans quel texte penses-tu avoir déjà rencontré ce mot ? Regarde, si je cache le début du mot, la fin te fait penser à quel autre mot ?...*). Ce n'est qu'en dernier recours que l'enseignant peut lire la phrase du contexte initial où se trouve le mot ou le groupe de mots.

- Lecture oralisée pour l'enseignant, pour un camarade ou pour l'ensemble de la classe, de phrases qu'on a su lire silencieusement (lorsque tous les élèves ont lu ou essayé de lire au moins quatre phrases).

▲ Lecture autonome de la deuxième série de phrases (des mots sont inconnus mais décodables)

- Contextualisation de la tâche.
- Lecture silencieuse des phrases.
- Surlignage des mots jamais rencontrés.
- Recherche, parmi ces mots, de ceux qu'on pourrait lire (un élève lève le doigt, vient montrer puis lit ce qu'il croit avoir repéré, explique comment il s'y est pris).
- Recherche d'analogies entre les mots non lus et des mots connus (*prépa-ratoire-prépare ; qui-quitte ;...*).
- Travail de décodage (*tarte, titre, entra...*).
- Relecture silencieuse des phrases.
- Oralisation de quelques-unes d'entre elles par des volontaires.
- Questionnement pour vérifier la compréhension des phrases lues.

À L'AUBE DU BUISSON : UN RECUEIL DE POÈMES

21

LA POÉSIE DANS LA DURÉE

▲ Le texte

Siméon Jean-Pierre, *À l'aube du buisson*, « Poèmes pour grandir », éditions Cheyne, 1991.

▲ Raisons du choix

– Du recueil :

En réaction contre les pratiques d'une poésie simpliste supposée adaptée à un jeune public, on fait le choix d'une « poésie de l'exigence ». Le recueil, explicitement destiné aux enfants « pour les aider à grandir », n'est pas pour autant de la poésie « facile » et réductrice : non directement référentielle, elle ne se livre pas d'emblée ; œuvre « ouverte », elle exige de ses lecteurs un travail d'interprétation et néanmoins « parle » aussi directement.

– De la lecture intégrale :

Bien que la rencontre fortuite avec un poème coupé de ses pairs, décontextualisé, orphelin, isolé sur l'espace blanc de la page ou brutalement confronté à d'autres, étrangers, puisse être à l'origine d'une forte émotion, on prend le parti, contre l'anthologie, contre la pratique du fragment, sans doute également possibles à d'autres moments de l'année, d'engager les élèves dans la lecture longue d'un recueil complet.

C'est l'auteur du recueil lui-même⁽¹⁾ qui plaide pour une telle approche : « Ce n'est que dans le parcours d'un recueil qu'on peut appréhender la "silhouette" prosodique, rythmique, lexicale d'un poète, bref la langue qui

1. Dans un article paru sous le titre « Lecture de la poésie à l'école primaire. Une démarche possible : la lecture d'une œuvre poétique complète », *Repères 13, Lecture et écriture littéraires à l'école*, INRP, 1996.

le définit et définit son univers. Ce n'est évidemment qu'à la faveur de cette lecture multiple, vagabonde et pourquoi pas systématique qu'on peut réellement entrer en conversation avec son monde et si peu que ce soit soupçonner l'enjeu de son aventure ».

▲ **Durée des activités**

La lecture du recueil peut s'étaler sur trois à quatre semaines. Quotidiennement, des moments favorables à l'écoute, à l'expression des impressions de lecture y seront consacrés.

▲ **Objectifs**

- Entrer directement dans l'univers et la langue d'un auteur et dire ce que l'on partage de cet univers et de cette langue, les émotions qu'ils suscitent.
- Apprendre que la lecture de la poésie est une lecture spécifique qui appelle une circulation propre : des allers et retours, des parcours sinueux, des mises en rapport non linéaires, des vitesses modulables ; une posture spécifique : accepter l'obscurité ou la pluralité des sens possibles, prendre du plaisir à découvrir la multiplicité de ces sens possibles... ; une prise en compte de la mise en page spécifique : les effets du jeu graphique du noir sur le blanc, du grain du papier, de la police de caractères...
- Dans des activités plus réflexives qui supposent une mise à distance des impressions spontanément ressenties, dégager les caractéristiques de l'œuvre : les thèmes, les métaphores, les mots privilégiés de l'auteur.

▲ **Présentation du recueil de poèmes**

- Travail habituel sur l'objet-livre (titre, auteur, collection, illustration, pages de garde, sommaire, etc.).
- Remarques autour du format, du support papier épais, granité, des illustrations.
- Comparaison entre ce recueil et les livres déjà lus.
- Lecture du titre par l'enseignant. Remarques sur le titre (polysémique) de la collection : « Poèmes pour grandir ».

▲ Lecture de la table des matières avec l'aide de l'enseignant

- Les titres qui donnent le plus envie de lire le poème et pourquoi.
- La thématique de l'auteur telle qu'elle transparaît dans la liste des titres (essai de classement avec superposition possible : l'enfant, la nuit, le rêve, la veille, les fruits, les saisons, la poésie...).

<i>À l'aube du buisson</i> Table des matières	
9 À l'aube du buisson	26 Tu ne veux plus, tu voudrais
10 Devinettes	27 Neige
11 La voix au-dessus des roseaux	28 La chambre la plus vaste
12 L'enfant écoute	29 Caresser le mystère
13 La nuit	30 L'orange des rêves
14 L'enfant seul	31 Amour fraise et mandoline
15 Saisons	32 Il sera bon de vieillir
16 Un rêve	33 L'enfant sourcier
17 Ce qu'il faudrait	34 Promesses
18 La route des fontaines	35 Chanson
19 Tu n'as pas vu la mer	36 Comme le feu comme l'oiseau
20 Si la lune tombe	37 L'instant fragile
21 Les yeux ouverts	38 Sommeil
22 Les contraires	39 Mauvais rêve
23 Tout savoir	40 La pomme
24 Hâte-toi de dormir	41 Le poème est un puy
25 Les dons naturels	

▲ Lecture informelle du recueil

- Faut-il commencer au début ? Y a-t-il un ordre imposé comme dans une histoire ? Différence entre la table des matières d'une longue histoire et la table des matières d'un recueil poétique.
- Lecture buissonnière possible en fonction des titres qui ont éveillé l'appétit de chacun.
- L'enseignant lit, relit chaque jour le poème que chaque enfant particulier désire entendre et lui en donne une version écrite s'il le demande, qu'il pourra archiver là où il l'entend. Bientôt des poèmes seront sus par cœur et pourront être dits par les enfants eux-mêmes.
- Comment les poèmes lus se font écho, comment à l'intérieur d'un poème des mots se font écho.
- Dans le parcours buissonnier, on prêterait un intérêt particulier au poème *Tu ne veux plus, tu voudrais*, dont le message très fort devrait inspirer la parole des enfants.

▲ Approche plus réflexive

– Observation de la mise en page particulière de quelques poèmes et discussion sur les effets de sens qu'elle provoque et le mode de lecture qu'elle implique.

– Activité de synthèse sur les thèmes, les mots, les images récurrents de l'auteur (en relation avec le premier classement opéré sur la table des matières) qui peut aboutir à des tableaux du type de celui-ci :

matin, lumière, jour	soir, nuit	eau	silence
l'aube la lumière feuilles de lumière soleil le jour les rousseurs du matin	le soir la lune dans la nuit la nuit l'ombre	la pluie le ruisseau le ruisseau de leur joie une barque	le silence à genoux un lac de silence l'arbre et le silence silence dit le soir

▲ Lectures possibles

Collection « Poèmes pour grandir », éditions de Cheyne, 43400, Chambon-sur-Lignon.

Roy Claude, *Enfantasques*, Gallimard, 1992.

Serres Alain, *Rue de la poésie*, Farandole en poche, 1993.

Le Men Yvon, *Ouvrez la porte au loup*, « folio or », Gallimard, 1994.

Collection « Étincelles », Flammarion.

NESTOR LE HÉRISSON : UN TEXTE NARRATIF DOCUMENTAIRE

22

PARCOURS DU PERSONNAGE

▲ Le texte

Pauzin Philippe, Lallemand Evelyne, *Nestor le hérisson*, « Les mini-mimis », Hachette Jeunesse, 1995.

NESTOR LE HÉRISSON

Qu'est-ce qu'elle me veut, cette feuille ?
Laisse-moi tranquille !
C'est malin !
Ôte-toi de là !
Puisse c'est comme ça, tu vas voir !
Ça t'apprendra !
J'ai une idée pour m'en débarrasser...
Zut, j'ai maintenant deux feuilles sur le dos !
J'ai une idée pour m'en débarrasser...
Ce n'était peut-être pas une bonne idée...
Il ne me reste plus qu'une chose à faire.
Je rêve ?

Ce que disent les illustrations :

*Une feuille tombe sur les piques
de Nestor et s'y fixe.
Pour s'en débarrasser, il se roule
sur le sol...
Il finit par être couvert de feuilles
et décide alors d'aller hiberner.*

▲ Choix du texte

- Histoire d'un hérisson naïf, qui se passe en automne, et qui traite à sa manière du phénomène de l'hibernation, repris sous un angle scientifique dans le texte suivant.
- Histoire courte et simple, riche en signes de ponctuation variés, dont le texte, que les enfants vont découvrir seuls, fonctionne en étroite complémentarité avec les images.

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- émettre des hypothèses de sens à partir des illustrations sans connaître aucun élément de l'histoire ;
- lire et comprendre l'histoire grâce à des stratégies variées ;
- effectuer une lecture fine.

▲ Lecture des illustrations

Plusieurs interprétations sont possibles :

Un hérisson qui joue avec les feuilles.

C'est comme maintenant, c'est l'automne, les feuilles tombent.

Le hérisson se cache sous les feuilles puis il va dormir, se cacher, pourquoi ?

On essaie de repérer le sens de la lecture des illustrations.

▲ Lecture du texte

On remarque que des phrases sont inscrites sous chaque vignette. On dénombre ensuite les phrases, puis on repère les signes de ponctuation connus : le point et le point d'interrogation sont fréquemment rencontrés. Le point d'exclamation a été rencontré lors de la lecture de *Devinette*. Son rôle a été seulement évoqué.

L'enseignant donne la nature des phrases rencontrées : exclamatives, interrogatives, « normales ».

Les élèves recherchent ensuite les groupes de mots ou mots isolés connus, que l'enseignant souligne une fois.

Les mots partiellement connus sont repérés : par appui sur le contexte ou les caractéristiques graphiques. On émet des hypothèses sur leur nature.

L'enseignant relit le texte et remplace les mots ou les éléments de mots non lus jusqu'alors par « *Mmm* ». Ainsi sont trouvés : « *veut* », « *malin* », « *ôte-toi* », « *c'est* », « *ça* », « *voir* », « *dos* », « *idée* », « *pour* », « *chose à faire* ». « *Hérisson* » est reconnu grâce aux illustrations.

« *Nestor* », « *laisse tranquille* », « *puisque* », « *comme* », « *t'apprendre* », « *maintenant* », « *débarrasser* », « *n'était* », « *bonne* », « *reste* » sont, par exemple, donnés par l'enseignant.

Après une relecture silencieuse du texte par les élèves, l'adulte oralise.

▲ Exercices possibles

• Calligraphie de la phrase interrogative.

Remarque : Seuls les élèves ayant un geste graphique incertain sont accompagnés par l'enseignant. À partir de la deuxième période de l'année, de nombreux enfants peuvent passer directement de l'écriture script du livre à la cursive sur le cahier. Une pédagogie différenciée permet de laisser progresser chacun à son rythme.

• Activité autour de la chronologie : remise en ordre des illustrations reproduites et du texte.

▲ Lecture pour une compréhension plus fine

L'enseignant propose un questionnement autour de la compréhension :

Qui semble parler ? À qui ? Parle-t-il vraiment ? (Repérage de la nature un peu particulière de cette situation de communication : non point un dialogue mais une sorte de monologue intérieur.) Quel est son problème ? Quel est son plan ? Réussit-il ? Que fait-il alors cette fois ? Le but est-il atteint ? Quel est alors son dernier plan ? Que fait-il finalement ?

Remarque : Comprendre une histoire, c'est saisir ce qui fait la cohérence du comportement des personnages : leur objectif, les moyens mis en œuvre pour l'atteindre, le résultat de cette mise en œuvre.

Les réponses sont alors surlignées sur un texte de travail.

L'enseignant soumet à la réflexion des élèves le comportement de Nestor :

Que pensez-vous des idées de Nestor ? Que pensez-vous de Nestor ? Que va-t-il lui arriver ?...

Une discussion s'engage alors, au cours de laquelle tous les avis sont acceptés, s'ils sont argumentés.

Remarque : Les réponses des élèves à un questionnement sur le texte sont toujours justifiées sur l'écrit.

▲ Exercices possibles

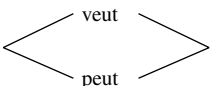
- Repérage des illustrations qui montrent que Nestor n'est pas très malin puis copie de la phrase correspondante.
- Copie active exigeant une lecture rapide et sélective.

La phrase dictée est : *Nestor a deux feuilles.*

Remarque : La correction de la copie active est un moment très important. Toute erreur est exploitée avec un objectif de lecture.

• **Identification de mots sous la forme suivante :**

Barrer le mot inexact :

Qu'est-ce qu'elle me  cette feuille ?

▲ Outils collectifs possibles

La phrase

Phrases interrogatives
Affiche : Phrases questions – Qui suis-je ? – Qui portait le géant ? – Et le rocher vert ? – Où était la baleine ? – Qu'est-ce qu'elle me veut cette feuille ? ¹ _____ 1. Pour marquer la nouveauté.

Phrases exclamatives
– Je n'ai pas de bouche et pourtant je parle ! – Laisse-moi tranquille ! – Tu vas voir ! Ça t'apprendra ! – Ce n'était pas une bonne idée ! ...

▲ Lecture personnelle

Nestor le hérisson n'a pas eu une bonne idée : il a des feuilles et des feuilles sur le dos !
Qu'est-ce qu'il va faire maintenant ?

▲ Lecture possible autour du thème

Lida, *Quipic le hérisson*, Père Castor Flammarion, 1948 (en réédition).

COMMENT LES ANIMAUX VONT-ILS PASSER L'HIVER? : UN TEXTE DOCUMENTAIRE

23

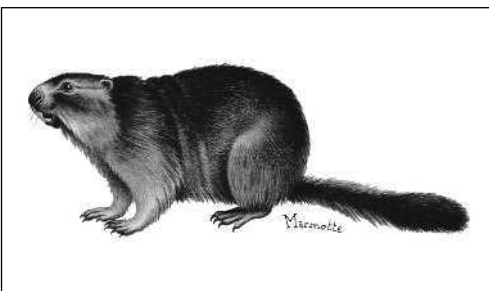
PRÉSENTATION

▲ Le texte

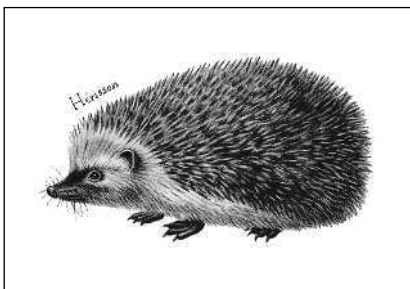
COMMENT LES ANIMAUX VONT-ILS PASSER L'HIVER?



Écureuil



Marmotte

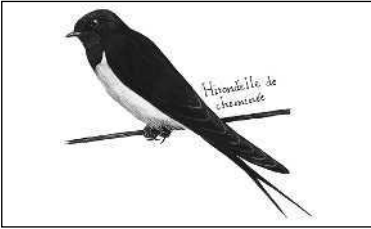
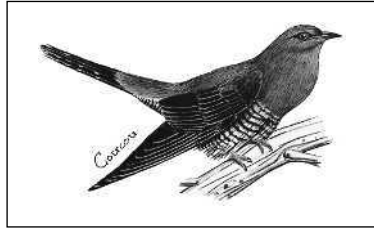


Hérisson

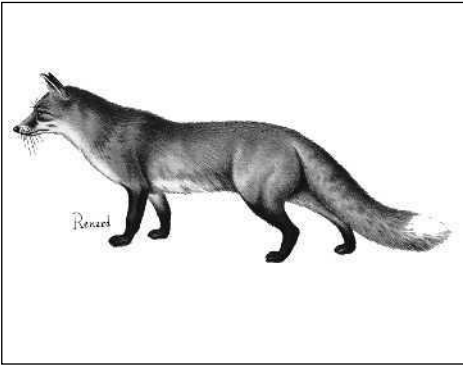
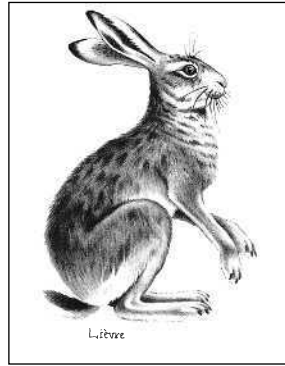


Grenouille

1. En automne, ces animaux cherchent un abri pour ne pas avoir froid. Ils s'endorment et ne se réveilleront qu'au printemps. On dit qu'ils **hibernent**.

**Hirondelle****Coccyz**

2. Comme chaque année, ces oiseaux vont passer l'hiver dans des pays plus chauds. On dit qu'ils **migrent**.

**Renard****Lièvre**

3. Mais d'autres animaux n'hibernent pas et ne migrent pas. Ils vont souffrir du froid et avoir du mal à trouver à manger.

Illustrations extraites de Kaiser Renée, *Copain des bois*, Milan, 1987.

▲ Raisons du choix

De la culture littéraire à la culture scientifique. Pour la première fois un écrit de type « documentaire scientifique » qui questionne le réel et apporte des réponses, en liaison thématique avec le support de lecture précédent : *Nestor le hérisson*.

Occasion de conduire une lecture comparative du mode de traitement d'un même fait naturel (l'hibernation d'un certain nombre d'animaux) dans les histoires et les documentaires.

Occasion aussi de s'exercer à la lecture sélective dans le cadre d'une recherche d'informations.

COMMENT LES ANIMAUX VONT-ILS PASSER L'HIVER? : UN TEXTE DOCUMENTAIRE

24

RECHERCHE DE STRATÉGIES DE LECTURE

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- repérer l'occupation de l'espace page et la questionner ;
- identifier le type d'écrit proposé, son enjeu, son organisation ;
- construire du sens grâce aux caractéristiques propres du texte et varier ses stratégies de lecture ;
- trouver le problème posé.

▲ Lecture des documents iconographiques

Le nom des animaux est déduit de l'observation des images puis vérifié sur le matériau graphique des légendes (référence au code, aux mots connus). Le hérisson est reconnu sans peine. On rappelle ce qu'il faisait à la fin de l'histoire précédente.

Le principe de la disposition de la page est dégagé (une image représentant un animal en action, des phrases sous ces images qui doivent dire ce que fait l'animal, sous le cadre, le nom de l'animal).

▲ Questionnement des textes

Des hypothèses de sens sont émises :

De quoi, de qui vont parler les morceaux de texte sous les images ? À votre avis, s'agit-il d'une histoire ou d'autre chose ?

On recueille les remarques :

Il n'y a pas de guillemets, pas de points d'interrogation, pas de points d'exclamation. Si, le titre, c'est une question. Alors les textes, ce sont peut-être les réponses à cette question ? À quoi ces morceaux de texte peuvent-ils bien servir ?

On compare avec d'autres écrits connus.

Les élèves essaient de lire le titre : *les, ils*, sont reconnus. *Comment* est rapproché de *comme*, *ent* de *en* et de *m'en*; *animaux* est lu grâce au contexte (*de qui s'agit-il?*); *passent* et *l'hiver* sont donnés par l'enseignant.

Il ne s'agit pas d'une histoire mais d'un texte qui « donne des informations ». L'enseignant introduit éventuellement le mot « documentaire ».

▲ Lecture du paragraphe 1

- Lecture silencieuse.
- Recherche des groupes de mots ou mots connus.

Participation de l'enseignant	Participation des élèves
– Relisez le titre que nous avons découvert.	– « Comment les animaux passent-ils l'hiver? »
– Quels sont les groupes de mots ou mots que vous connaissez?	– « En automne, ces animaux – pour ne pas avoir – et ne – qu'au – On dit qu'ils » – (« automne » est affiché en classe : structuration du temps) – un – Ils – et.
Reprise de la première phrase. Relecture de tout le début.	<i>En automne, ces animaux...</i>
– Observez ce que j'écris : « chou » « terre » « chèvre » « cherchent » « chien » « cherchent »	– On entend deux fois le même début que dans « chat » et « chien » [...].
– Que peuvent-ils bien chercher?	– Les animaux cherchent. – À manger, une maison.
– Regardez et comparez : « mais » « maison ».	– Ce n'est pas « maison », on ne voit pas « mais ». Ce mot commence par [a] et se termine par [i]. Ils cherchent un ami...

– Ils ne cherchent pas un ami, c'est l'hiver. Vous savez lire « ami ». Je l'écris : « ami ».
L'idée de maison n'était pas si mal. Ils ont froid. Ils veulent se mettre à « l'aMmmi ».

J'écris ce mot : « ami » « ami »
« abri » « abri »

– Venez souligner tout ce que vous connaissez. Vous pouvez vous servir du code [ə] [ʔ] [R] [i].

– On peut le dire comme cela. Il nous manque un phonème, c'est [b]. Ils cherchent « un abri ».

– Lisez la phrase entièrement, vous pouvez le faire, il ne nous manque qu'un mot. Le sens vous aidera à le trouver.

– Abordons la deuxième phrase.

– Observez-bien les morceaux de mots : « s'en », « s'endorment ». Je vous aide : « Ils s'endorment. »

Explications de l'enseignant et proposition de lectures pour le moment suivant cette séquence.

– Relisez tranquillement le début.

– Après s'être endormi, que fait-on ?

– Oui, ils se réveillent. Comme cela se passe dans le futur, l'auteur a écrit : « Ils ne se réveilleront qu'au... ».

– Quelle est la saison qui suit l'hiver ? Regardez le calendrier de l'année. Lisons ce mot, je l'écris : « au printemps ».

– Ils veulent se mettre à l'abri ? (Peu d'enfants ont trouvé ce mot.)

– Ils cherchent un « abri ». Ah oui ! on se met à l'abri quand il pleut ! Il ne nous manque qu'une lettre qu'on ne sait pas lire.

– En automne, ces animaux cherchent un abri pour ne pas avoir froid. C'est « froid ». Ils ne veulent pas avoir froid !

– Ils.... on ne sait pas.

– Ils s'en vont. Non, ils cherchent un abri.

– Ils s'endorment ? pourquoi ?

– Ils dorment tout l'hiver ?

– Ils s'endorment et ne....

– On se réveille. Ils ne se réveillent qu'au...

– C'est le printemps.

<p>L'enseignant demande à un élève expert de relire la phrase. Deux ou trois élèves plus malhabiles vont ensuite lire à leur tour.</p> <p>Travail autour de la dernière phrase.</p> <p>– <i>Votre erreur est intéressante. Cependant observez bien « hiver ».</i></p> <p>– <i>« hibernent », « On dit qu'ils hibernent. »</i></p> <p>Le sens du mot « hiberner » est précisé par appui sur le contexte sémantique, et les connaissances encyclopédiques des élèves.</p> <p>– <i>Relisez silencieusement cette première partie du texte. Quels animaux hibernent ? S'y prennent-ils tous de la même façon pour hiberner ?</i></p> <p>– <i>Il y en a d'autres, nous en reparlerons. Je vous lirai d'autres textes. Vous cherchez aussi en bibliothèque.</i></p>	<p>Quelques élèves savent que c'est « <i>le printemps</i> » et reconnaissent ce mot sur l'affichage.</p> <p>Lecture silencieuse de la phrase dans sa globalité.</p> <p>Lecture oralisée : « <i>Ils s'endorment et ne se réveilleront qu'au printemps.</i> »</p> <p>– <i>On dit qu'ils...</i></p> <p>– <i>On dit qu'ils « hiver ». Cela ne veut rien dire.</i></p> <p>– <i>Les deux mots se ressemblent, on avait raison.</i></p> <p>– <i>Ce mot est écrit plus gros. Ça veut dire qu'il faut le connaître. Il est important.</i></p> <p>– <i>Le hérisson, la marmotte, l'écureuil, la grenouille.</i></p>
---	---

- Lecture oralisée par l'enseignant.
- Questionnement pour vérifier que le texte a été compris.
- Bilan de la séquence.

▲ Questionnement et lecture des paragraphes 2 et 3

• 1. Paragraphe 2

- Groupes de mots et mots reconnus : « *comme* », « *année* », « *l'hiver* », « *dans* », « *des* », « *on dit qu'ils* », « *Ces* », « *plus* ».

– Mots lus grâce au décodage :

<i>on</i>	<i>voir</i>	<i>chou</i>	<i>au</i>
<i>vont</i>	<i>vont</i>	<i>chèvre</i>	<i>chauds</i>
		<i>chaque</i>	<i>que</i>
		<i>chauds</i>	<i>chaque</i>

– « *passer* », « *oiseaux* », « *pays* » et « *migrent* » sont donnés par l'enseignant ainsi que les explications sur le sens des mots.

• 2. Paragraphe 3

– Groupes de mots et mots reconnus : « *d'autres animaux* », « *dans la* », « *Ils vont* », « *du froid et* », « *du mal à* », « *à manger* », « *mais* ».

– Mots lus grâce au décodage :

<i>on</i>	<i>voir</i>	<i>passer</i>
<i>vont</i>	<i>avoir</i>	<i>papa</i>
		<i>pas</i>

– « *restent* », « *souffrir* », « *trouver* » sont donnés par l'enseignant.

▲ Les apports informatifs du texte

Les élèves sont invités à rechercher des renseignements fournis par ce documentaire : *quel était le problème ? sommes-nous renseignés ? quelles sont les idées clés ?*

Toute idée avancée doit être argumentée, discutée, vérifiée dans le texte.

▲ Comparaison de deux types d'écrit

- Retour au texte précédent. Relecture des deux textes.
- Nouvelle discussion à propos des fonctionnalités des deux types d'écrit.
- Surlignage des phrases appartenant au texte documentaire

<p><i>Il ne me reste plus qu'une chose à faire.</i> <i>En automne, ces animaux cherchent un abri.</i> <i>On dit qu'ils hibernent.</i> <i>Qu'est-ce qu'elle me veut cette feuille ?</i> <i>Ces oiseaux partent dans des pays chauds.</i> <i>J'ai une idée. Ça t'apprendra !</i> </p>
--

– Classement des phrases précédentes selon leur appartenance.

<p>Une histoire <i>Nestor le hérisson</i></p>	<p>Un texte documentaire <i>Comment les animaux passent-ils l'hiver ?</i></p>
---	---

Remarques : Des différences peuvent apparaître qu'il faudra confirmer ou infirmer ultérieurement par l'étude comparative d'autres textes :

– Dans l'histoire, individualisation et anthropomorphisation de l'animal-personnage par le prénom (Nestor), par le fait qu'on pénètre sa pensée, qu'on lui prête la parole et des intentions ; usage de la première personne ; autant d'éléments qui signalent la fiction, même si elle se fonde sur des éléments du réel.

– Dans le documentaire, « Le hérisson » ne veut pas dire un hérisson particulier mais désigne l'espèce (élément de compréhension important à mettre en valeur) ; usage de la 3^e personne ; autant d'éléments qui signalent qu'on parle d'un monde réel.

▲ Exercices possibles

- **Identification de mots : écriture du nom correspondant à son illustration.**
- **Liste des animaux qui hibernent, qui migrent, qui restent dans la nature** (sous forme de trois colonnes).
- **Activité autour de la compréhension : surlignage des phrases vraies :**

Exemple :

Les oiseaux hibernent au printemps.

L'écureuil hiberne.

....

COMMENT LES ANIMAUX VONT-ILS PASSER L'HIVER? : UN TEXTE DOCUMENTAIRE

25

PROGRESSION DE L'INFORMATION

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- repérer la chronologie des saisons en liaison avec la progression de l'information ;
- repérer les organisateurs du texte qui guident la compréhension (« en automne », « comme », « D'autres animaux »...);
- sentir la progression, la cohérence de l'information (hibernation, migration, vie sédentaire).

▲ Lecture centrée sur la chronologie des saisons

- Lecture du texte.
- Repérage des mots qui indiquent une saison. Trois mots sont repérés. On cherche oralement la saison manquante.
- Recherche orale de l'ordre des saisons sous forme de jeu.
- Recherche orale de la progression de l'information et de sa cohérence : en automne, il se passe ceci et cela ; en hiver... ; au printemps... ; Mais d'autres animaux...
- Écriture des saisons au tableau sur un cercle.

▲ Lecture centrée sur la progression de l'information

- Relecture du texte dans son entier.
- Surlignage des organisateurs du texte (« *En automne* », « *Comme chaque année* », « *Mais d'autres animaux* ») qui guident la lecture et donc la compréhension.
- Recherche de la progression de l'information :

On nous parle d'abord de... Et aussi de certains oiseaux... Mais d'autres animaux vivent comme ils peuvent : ils n'hibernent pas, ils ne migrent pas, ils restent là où ils sont. (Ils se déplacent pour se nourrir, ils peuvent même parcourir une assez grande distance...).
- Recherche de la conclusion des deux premières parties.
- Repérage de similitudes entre les deux phrases conclusives : *On dit qu'ils...*
- Discussion à propos de la reprise de *hibernent* et *migrent* traités à la forme négative, qui permet de bien distinguer les trois catégories d'animaux.
- Recherche de la fonction de ces conclusions. L'enseignant cherche, sans insister, à faire formuler l'idée qu'il s'agit à chaque fois d'une réponse partielle à la question initiale posée.

▲ Exercices possibles

- **Activité autour de la chronologie des saisons :**

Les animaux qui hibernent s'endorment en..... Ils dorment en
et se réveillent au..... .

- **Remise en ordre de phrases selon la chronologie des saisons.**

COMMENT LES ANIMAUX VONT-ILS PASSER L'HIVER ? : UN TEXTE DOCUMENTAIRE

26

DES NOMS GÉNÉRIQUES ET LEUR RÉFÉRENT

▲ Objectif

Conduire l'élève à saisir la nature du référent de certaines reprises anaphoriques.

▲ Lecture centrée sur la reprise d'informations

Les élèves doivent rechercher ce qui est désigné par « *ces animaux* », « *ces oiseaux* », « *d'autres animaux* ».

le hérisson, la marmotte, l'écureuil, la grenouille —> *ces animaux*

▲ Exercices possibles

- **Surlignage des mots qui se cachent derrière « ils »** (à l'aide du texte) :

En automne, des animaux cherchent un abri. Ils s'endorment et ne se réveillent qu'au printemps.

Des animaux
Des oiseaux
Ces animaux

On dit qu'ils hibernent.

des animaux
des oiseaux
les hirondelles

Des oiseaux vont passer l'hiver dans des pays chauds. On dit qu'ils migrent.

des hérissons
 ces animaux
 des oiseaux

Mais des animaux restent dans la nature. Ils vont souffrir.

Des oiseaux
 Des écureuils
 Des animaux

• **Activité autour des termes génériques :**

Relier comme il convient :

hérisson – marmotte écureuil – grenouille	ces oiseaux
hirondelle – coucou	d'autres animaux
renard – lièvre	ces animaux

▲ **Outil collectif enrichi**

La phrase

Phrases interrogatives
..... Qu'est-ce qu' elle me veut cette feuille ? Comment les animaux vont-ils passer l'hiver ? ¹ 1. Pour marquer la nouveauté.

▲ **Outils collectifs possibles**

Reprise d'informations (pronoms)
Ces animaux cherchent un abri. Ils hibernent. Ces oiseaux s'en vont. Ils migrent. Ces animaux n'hibernent pas et ne migrent pas. Ils ont froid.

Reprise d'informations (déterminants démonstratifs + noms génériques)	
hérisson marmotte écureuil grenouille hirondelle coucou ...	

Orthographe porteuse de sens

Autres marques du pluriel		
Cet animal	→	ces animaux
Cet oiseau	→	ces oiseaux
...		

Lexique : les noms génériques

Des noms qui « résument »	
un hérisson	des animaux
une marmotte	
une baleine	
une grenouille	
un coucou	des oiseaux
une hirondelle	

▲ Lecture personnelle

*En hiver, le hérisson, la marmotte, l'écureuil, la grenouille hibernent dans un abri.
L'hirondelle et le coucou migrent vers d'autres pays.
Le renard et le lièvre ont froid et mangent peu*

▲ Lectures possibles autour du thème

Albums

- Lida, *Panache l'écureuil*, Père Castor Flammarion, 1947.
 Lida, *Quipic le hérisson*, Père Castor Flammarion, 1948.
 Lida, *Plouf canard sauvage*, Père Castor Flammarion, 1947.
 Lida, *Froux le lièvre*, Père Castor Flammarion, 1947.
 Lida-Hélène Fatou, *Vigie la marmotte*, Père Castor Flammarion, 1969.
 Lida, *Bourru l'ours brun*, Père Castor Flammarion, 1947.
 Telier A., *Cig la cigogne*, Père Castor Flammarion, 1978.
 Simon R. et François P., *Chante pinson*, Père Castor Flammarion, 1950.
 Delaunay J., *Rebelle le loup*, Syros, Père Castor Flammarion, 1992.

Documentaires

- Collection « Carnet de bord », Hachette.
 Otteinhemer L., *Le livre de l'hiver*, Découverte Cadet, Gallimard, 1995 (réédition).
 De Saigné C., *Comment vivent les animaux en hiver?* Découverte Benjamin, Gallimard, 1996 (réédition).
Mon premier copain des bois, Milan, 1992.
 Babin V., *Mega poussin*, Nathan, 1994.
 Collection « Bêtes en tête », Hachette.

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

27

PRÉSENTATION

▲ Le texte

Extraits de : Wells Rosemary, *Le Sac à disparaître*, « Folio benjamin », Gallimard, 1980. Début de l'histoire jusqu'à « *un ours en peluche* », puis de « *je peux jouer avec les éprouvettes ?* » jusqu'à « *...crient les trois enfants.* », ensuite de « *Pendant le dîner* » à « *disparaît.* », enfin de « *La tête de Damien* » jusqu'à « *tu nous le prêtes s'écrient les trois grands ?* ».

▲ Raisons du choix du texte

Une histoire de Noël, thème incontournable quelle que soit la culture des enfants scolarisés dans notre pays.

Une histoire qui va permettre de s'identifier à l'un ou l'autre des personnages selon que l'on est le plus jeune ou le plus vieux d'une fratrie. Une histoire où l'imaginaire de chacun va pouvoir s'exercer autour de ce sac magique invisible et mystérieux qui permet l'évasion (et en filigrane se pose une question : qu'est-ce qui fait la valeur d'un cadeau ?).

Sur un autre plan, cette histoire a été également choisie pour la richesse de ses dialogues et, à l'intérieur des dialogues, pour la variété des verbes introducteurs.

▲ Résumé de l'histoire

Les quatre enfants d'une même famille reçoivent des cadeaux. Trois d'entre eux sont comblés, le petit dernier ne reçoit qu'un ours en peluche. Il est déçu, d'autant plus que les grands ne veulent pas lui prêter leurs jeux ou jouets. Par chance, il aperçoit sous le sapin un paquet oublié : c'est pour lui, et que trouve-t-il à l'intérieur du paquet ? un sac magique qui lui permet de disparaître. Les grands seront bientôt jaloux. Damien leur prêtera-t-il son sac invisible magique ?

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

28

LECTURE DU DÉBUT DE L'HISTOIRE (1)

▲ Questionnement de l'objet-livre (lecture des couvertures : illustration, paratexte...) et émission d'hypothèses de contenu

C'est une famille de lapins, à Noël.

C'est une histoire de Noël.

Il y a quatre enfants et les parents.

Il y a des cadeaux.

Les enfants sont contents.

Les idées qui ont fusé de toutes parts sont alors mises en ordre.

On essaie de lire le titre en s'appuyant sur les connaissances d'ordre graphophonologique :

samedi	sac	à	<i>Le sac à...</i>
sac	avec		

On ne peut pas lire le dernier mot.

On ne sait pas de quel sac il s'agit...

On le saura plus tard.

Le titre ne parle pas de Noël!

Les prénoms des enfants sont affichés au tableau : *Damien, Robert, Colette, Dorothée*. L'enseignant les lit.

▲ Lecture de la première partie du texte (jusqu'à « un ours en peluche »)

Une lecture silencieuse du texte écrit en script au tableau est demandée aux élèves.

Les prénoms des enfants sont relus par l'enseignant pour les faire mémoriser, puis ils sont recherchés dans le texte (*Damien, Robert, Colette, Doro-thée*) et surlignés.

Les marques spécifiques du dialogue (guillemets, tirets) sont mises en évidence puis dénombrées.

On relève 16 prises de parole. L'enseignant demande si l'histoire comporte 16 personnages pour conduire les élèves à comprendre qu'un même personnage peut parler plusieurs fois.

Les signes de ponctuation sont mis évidence, la nature des phrases (exclamatives, interrogatives, « normales ») reconnue.

Participation de l'enseignant	Participation des élèves
Recherche des groupes de mots connus.	« <i>Aujourd'hui, c'est Noël – Oh! Oh! dit Damien – Il me – de voir mon – Robert le grand – J'ai – Et moi – Colette la grande – du petit – Doro-thée l'autre grande – Moi, j'ai un.</i> »
Recherche des mots connus.	« <i>de – une – La – un – en.</i> »
– <i>Est-ce que vous pouvez lire le titre de cette histoire? Regardez bien :</i> « <i>lundi</i> » « <i>disparaître</i> » « <i>papa</i> »	– <i>dipa, Le sac à dipa...</i>
– <i>Attention, entre di et pa il y a une lettre. Quelle est cette lettre? Comment se dit-elle?</i>	– <i>C'est un « s » comme dans samedi. On peut lire « dispa ».</i>
Quelques élèves ayant un lexique assez riche pourront lire ce mot. Sinon l'enseignant le donnera. Nous le verrons plus loin dans l'histoire.	– <i>C'est « un sac à disparaître ». À quoi ça sert?</i>
– <i>Regardez bien :</i> « <i>tard</i> » « <i>de</i> » « <i>tarde</i> » « <i>tarde</i> »	– <i>Il me tarde.</i> – <i>Il a envie de voir son cadeau!</i>
– <i>Il lui tarde de quoi faire?</i> – <i>Alors lisez toute la phrase.</i>	– « <i>Il me tarde de voir mon cadeau!</i> »
– <i>Qui parle après Damien?</i>	<i>On voit : « Robert ». C'est Robert qui parle.</i>
– <i>Qui est Robert? « C'est le grand... ».</i> <i>Regardez :</i> « <i>froid</i> » « <i>frère</i> »	– <i>C'est son frère. C'est son grand frère.</i>

<p>Discussion : <i>son</i> ou <i>le</i> ?</p> <p>L'enseignant donne : « <i>Regardez! s'écrie Robert.</i> »</p> <p>En écrivant, il dit : « <i>s'écrie</i> », c'est plus agréable à l'oreille que « <i>crie</i> ».</p> <p>Un enfant est invité à relire la phrase.</p> <p>– <i>Comment est habillé Robert ?</i></p> <p>– <i>Qu'a-t-il reçu comme cadeau ?</i></p> <p>– <i>Oui, c'est « un équipement de hockey ».</i> (Explications rapides autour de ce sport.) Reprise du groupe de mots que l'on fait relire.</p> <p>– <i>Qui parle après Robert ?</i></p> <p>– <i>Qui est Colette ?</i></p> <p>– <i>Observez Colette. Que fait-elle ?</i></p> <p>– <i>Quel est son cadeau ? Observez bien :</i> « <i>maman</i> » « <i>qui</i> » « <i>maquillage</i> » « <i>maquillage</i> »</p> <p>– <i>Regardez bien le groupe de mots.</i></p> <p>– <i>C'est une « Mmm » à maquillage.</i></p> <p>– <i>Non, ce n'est pas une boîte. Nous allons nous aider du code et du sens. Observez les deux premières lettres de ce mot :</i> « <i>très</i> » « <i>ou</i> » « <i>trouMmm</i> » « <i>trois</i> » « <i>trousse</i> » « <i>trousse</i> »</p> <p>« <i>annonce</i> » est donné par l'enseignant. Un enfant est invité à relire la phrase dans sa globalité.</p> <p>– <i>Qui parle après Colette ?</i></p> <p>– <i>Lisez tous les mots du dernier groupe de la phrase, vous les connaissez.</i></p> <p>– <i>Observez l'illustration. Quel est le cadeau de Dorothée ?</i></p>	<p>– « <i>Robert, le grand frère</i> ».</p> <p>– <i>Robert crie, il est content!</i></p> <p>– « <i>Regardez! s'écrie Robert, le grand frère.</i> »</p> <p>– <i>On ne sait pas.</i></p> <p>– <i>C'est peut-être pour patiner sur la glace ?</i></p> <p>– « <i>J'ai un équipement de hockey.</i> »</p> <p>– <i>C'est Colette.</i></p> <p>– <i>La grande sœur (contexte).</i></p> <p>– <i>Colette se maquille. Elle se passe du rouge à lèvres comme maman...</i></p> <p>– <i>du maquillage. « maquillage », c'est bien « maquillage ».</i></p> <p>– <i>On lit « une... à maquillage. »</i></p> <p>– <i>C'est une boîte.</i></p> <p>– <i>Ce n'est pas une boîte. C'est une « trousse », comme pour nos crayons.</i></p> <p>– « <i>Et moi, annonce Colette, la grande sœur, une trousse à maquillage!</i> »</p> <p>– <i>C'est Dorothée. C'est une autre sœur.</i></p> <p>– « <i>Dorothée, l'autre grande sœur.</i> »</p> <p>– <i>On ne sait pas.</i></p>
---	--

<p>« <i>La boîte du petit chimiste</i> », ainsi que « <i>claironne</i> », sont donnés par l'enseignant avec des explications lexicales. Un enfant est invité à relire la phrase dans son ensemble.</p> <p>– <i>Qui parle en dernier ?</i></p> <p>– <i>Qu'a-t-il reçu ? Observez bien :</i> « <i>ou</i> » « <i>ours</i> » « <i>en peluche</i> » est trouvé grâce au contexte.</p> <p>Relecture de la dernière phrase.</p>	<p>– « <i>La boîte du petit chimiste ! claironne</i> <i>Dorothée, l'autre grande sœur.</i> »</p> <p>– <i>C'est encore Damien. Il a déjà parlé.</i></p> <p>– <i>Il a « un ours », « un ours en peluche ». On peut le vérifier sur l'image.</i></p> <p>– « <i>Moi, j'ai un ours, dit Damien, un ours en peluche !</i> »</p>
---	---

Après une relecture silencieuse, l'enseignant oralise le début de cette histoire.

La vérification de la compréhension est axée sur le cadeau qu'a reçu chaque enfant (par le biais d'un questionnement).

On demande aux élèves d'anticiper la suite de l'histoire dont on ne connaît pas encore le titre.

▲ Exercices possibles

- **Mise en évidence des signes de ponctuation qui indiquent que des personnages parlent (sur un texte reproduit).**
- **Correspondance des prénoms des enfants et des cadeaux reçus illustrés.**

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

29

LECTURE DE LA SUITE DE L'HISTOIRE (2)

▲ Lecture de la deuxième partie

(jusqu'à « *crient les trois enfants* »)

Les élèves résument ce dont ils se souviennent et formulent des hypothèses sur la suite attendue.

On reprend la lecture silencieuse de la première partie avant d'aborder la deuxième.

Participation de l'enseignant	Participation des élèves
Recherche des groupes de mots connus.	<i>Je peux – avec les – la maison – Je peux – Tu te – je peux me faire une – Mais je – On n'en – on est – les trois.</i>
Recherche des mots connus.	<i>tu – Tu – une – de – tu – Tu – mon – à – mon – pas – grands.</i>
– <i>Qui parle en premier et que dit-il ?</i>	– <i>C'est Damien. Il pose une question.</i>
– <i>Regardez bien :</i> « <i>maman</i> » « <i>de</i> » « <i>de</i> » « <i>demande</i> » « <i>demande</i> »	– <i>Damien demande « demande Damien ».</i>
– <i>Que demande-t-il ? Observez :</i> « <i>peux</i> » « <i>jour</i> » « <i>veux</i> » « <i>jouer</i> »	– <i>Il demande s'il peut faire quelque chose ?</i> – <i>On ne sait pas quoi.</i> – <i>Il veut jouer.</i>

<p>– <i>Où, il veut jouer avec les éprouvettes</i> (observation de l'illustration, explications, schéma au tableau...)</p> <p>– <i>Quelle est sa question exacte ?</i></p> <p>– <i>Qui va répondre ?</i></p> <p>– <i>Observez ce mot : « non ».</i></p> <p>– <i>C'est vrai. Mais si vous vous aidez du code seulement, vous ne trouverez pas le mot. Il faut aussi penser au sens du texte. Reprenez la question de Damien. Que peut bien lui répondre Dorothée, une grande sœur ?</i></p> <p>– <i>Pourquoi n'est-elle pas d'accord ?</i></p> <p>– <i>Où, observons le mot qui est devant « petit ».</i> <i>« très » « oh ! »</i> <i>« trop » « trop »</i></p> <p>Explications autour des expériences dangereuses.</p> <p>Lecture par l'enseignant : <i>« Tu ferais sauter... »</i> <i>« la maison »</i> est connu des élèves.</p> <p>Lecture de la phrase dans sa globalité.</p> <p>– <i>Qui parle maintenant ?</i></p> <p>– <i>Quelle question pose-t-il ?</i></p> <p>– <i>Je peux « patiMmm ». Rappelez-vous les cadeaux.</i></p> <p>– <i>À qui s'adresse-t-il ?</i></p> <p>– <i>Que répond Robert ?</i></p>	<p>– <i>« Je peux jouer avec les éprouvettes ? demande Damien. »</i></p> <p>– <i>C'est Dorothée.</i> – <i>Dorothée répond.</i></p> <p>– <i>Il commence comme « Noël ».</i></p> <p>– <i>Elle n'est pas d'accord. Elle dit : « Non ».</i> – <i>Elle « répond ». On répond quand on nous parle.</i></p> <p>– <i>Elle le trouve petit. C'est écrit là. Un enfant montre « petit ».</i></p> <p>– <i>Il est très petit. Non, il est « trop petit ». On nous dit souvent : tu es trop petit !</i></p> <p>– <i>« Non, tu es trop petit, répond Dorothée ! Tu ferais sauter la maison ! »</i></p> <p>– <i>C'est encore Damien.</i></p> <p>– <i>Il demande : Je peux pa...</i></p> <p>– <i>C'est : « Je peux patiner ? »</i></p> <p>– <i>À Robert.</i></p> <p>– <i>Il répond la même chose que Dorothée.</i></p>
--	--

<p>– Lisez le début de la phrase.</p> <p>– Attention : « Tu te Mmm mal! »</p> <p>– C'est presque cela : « Tu te ferais mal! »</p> <p>Lecture de la phrase dans sa globalité.</p> <p>– Qui parle à nouveau ?</p> <p>– Que veut-il faire ?</p> <p>– Lisez le début de la phrase.</p> <p>– C'est : « une tête de clown ». Il veut se faire une tête de clown.</p> <p>– Qui répond ? Et que répond-elle ?</p> <p>L'enseignant donne la fin de la phrase : « tu gâcherais mon rouge à lèvres » en expliquant le sens du verbe « gâcher ».</p> <p>Lecture de la phrase dans sa globalité.</p> <p>– Qui parle à présent ?</p> <p>– Que propose-t-il à votre avis ? Lisez ce que vous pouvez lire. « Mais je vous Mmm mon ours. »</p> <p>– Oui, je suis d'accord. Relisez la phrase.</p> <p>– Observez la dernière phrase. Que connaissez-vous ?</p> <p>– Qui parle à votre avis ? Qui est représenté par « on » ?</p> <p>– Continuons les recherches autour de cette phrase : « s'écrient » « crient ».</p>	<p>– « Non, tu es trop petit, répond Robert... »</p> <p>– « Tu te feras mal! »</p> <p>– « Non, tu te ferais mal! répond Robert. »</p> <p>– Encore Damien.</p> <p>– « Je peux me faire une... »</p> <p>– « Je peux me faire une tête de clown ? demande Damien. »</p> <p>– C'est comme Dorothee et Robert, Colette n'est pas d'accord! « Non, tu es trop petit, répond Colette... »</p> <p>– « Non, tu gâcherais mon rouge à lèvres. »</p> <p>– C'est encore Damien qui parle. Mais il ne pose pas de question.</p> <p>– Il va leur donner son ours. Mais c'est son cadeau! Il peut le prêter pour avoir les autres jeux...</p> <p>– « Mais je vous prêterais mon ours! dit Damien. »</p> <p>– « On n'en veut pas. On est trop grands! »</p> <p>– Ce sont les frère et sœurs qui parlent.</p> <p>– Crient les trois frère et sœurs.</p>
--	--

<p>– <i>C'est presque cela, mais attention, il y a un seul mot derrière « les trois ». Et vous me donnez trois mots. J'écris ce que vous venez de lire.</i></p> <p><i>Le mot que j'attends remplace frère et sœurs. Regardez, aidez-vous du code :</i></p> <p>« en » « maman »</p> <p>« enf... » « enfants »</p> <p>Lecture de la dernière phrase.</p>	<p>– « <i>crient les trois enfants.</i> »</p> <p>– « <i>On n'en veut pas! On est trop grands! crient les trois enfants.</i> »</p>
--	---

Au-delà de la compréhension littérale l'enseignant, après avoir relu la deuxième partie, engage les élèves dans une discussion sur le comportement des personnages. *Quel est le problème de Damien? Quelle est l'attitude des trois frères et sœurs? Que pensez-vous de cette attitude?*

Les élèves doivent, pour finir, faire des propositions sur la suite de l'histoire supposée dont on ne connaît toujours pas le titre.

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

30

LECTURE DE LA SUITE DE L'HISTOIRE (3)

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- lire et comprendre l'histoire en en percevant la durée ;
- s'exercer à une lecture fine autour du comportement des personnages.

▲ Lecture de la suite du texte

(jusqu'à « s'écrient les trois grands »)

- Résumé du début de l'histoire et rappel des hypothèses émises la veille.
- Lecture du texte de l'auteur (voir démarche précédente).
disparaître et *disparaît* sont alors rapprochés, ce qui permet de lire enfin le titre : ***Le Sac à disparaître.***
- Questionnement autour de la durée de l'histoire :
 - À quel moment de la journée commence l'histoire ?*
 - Pourquoi ?*
 - À quel moment Damien boude-t-il ?*
 - À quel moment de la journée se passe le dîner ?*
 - Quand Damien disparaît-il ?*
 - Quelle est la durée de l'histoire ?*
- Justification des réponses sur le texte.
- Travail sur l'ordre chronologique des repas : *petit déjeuner, déjeuner, goûter, dîner.*

▲ Relecture des extraits proposés, axée sur le personnage de Damien

- Questionnement autour du comportement de Damien :
Que veut-il ?
Quelle est la réaction de ses frères et sœurs ?
Que va faire Damien face à ces refus ?
Que feriez-vous à sa place ?
- Repérage des paroles de Damien par surlignage.

▲ Anticipation sur la suite possible

- Discussion autour de l'attitude des quatre enfants :
Quelles sont les conditions que va poser Damien ?
Pourquoi les frères et sœurs veulent-ils jouer avec le sac ?
Auriez-vous vous-mêmes voulu jouer avec le sac ?
Et si vous aviez un petit frère ou une petite sœur ?

▲ Exercices possibles

• Activité autour des prises de parole de Damien :

Copie des paroles prononcées par Damien à l'intérieur de cinq bulles.

• Activité autour de la chronologie des actions de Damien :

- Numérotation des phrases :

- Il aperçoit un paquet.
- Il découvre un sac invisible.
- Damien boude dans son coin.
- Il ouvre le paquet.
- Damien se glisse dans le sac.

- Copie des phrases dans l'ordre du déroulement de la journée :

Ils jouent toute la journée. Pendant le dîner, Damien boude. C'est le matin de Noël.

• Activité autour de l'anticipation :

Entourer les phrases qui paraissent possibles :

- Damien veut jouer avec le sapin.
- Damien veut prêter son sac magique.
- Damien veut jouer avec les cadeaux de Robert, Colette et Dorothee.
- Les trois enfants veulent jouer avec le sac magique.
- Les trois enfants veulent l'ours de Damien.
- Les trois enfants veulent lire un livre.

• Recherche du bon résumé de l'histoire :

Le jour de Noël, Damien trouve une baleine sous le sapin. Il appelle Colette, Dorothée et Robert, et tout le monde monte sur le dos de la baleine puis disparaît dans la maison. C'est une baleine magique, une baleine à disparaître.

Le jour de Noël, Damien trouve un ours sous le sapin. Mais il veut jouer avec les cadeaux de Robert, Colette et Dorothée. On lui répond non. Il boude dans son coin. Soudain, il découvre un sac magique et disparaît... Les trois grands demandent aussi à jouer avec le sac à disparaître.

Le soir de Noël, papa, maman et les enfants sont près du sapin. Soudain, Dorothée aperçoit un sac magique. Robert, Colette et Dorothée entrent dans le sac à disparaître. Damien boude dans son coin.

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

31

LECTURE DE DIALOGUES

▲ Objectifs

Conduire les élèves à :

- s'exercer à la lecture à haute voix en utilisant l'intonation adéquate ;
- partir d'erreurs prévues de lecture pour mettre en évidence l'existence de verbes introducteurs de dialogue et, au-delà, apprendre à distinguer le discours du narrateur et le discours des personnages ;
- repérer le rôle de la ponctuation.

▲ Lecture des dialogues

Après une relecture silencieuse, les élèves vont s'essayer à une lecture oralisée : les quatre rôles sont distribués à quatre élèves.

Consigne : *chaque élève désigné va seulement lire les paroles du personnage.*

L'enseignant déclare qu'il tiendra le rôle du narrateur (explication du mot) et qu'il lira donc seulement ce que dit le narrateur.

Remarque : Il est prévisible que les élèves vont aller au-delà de la stricte parole du personnage et déborder sur la parole du narrateur (inclusion des verbes introducteurs du dialogue du type « répond Damien »).

Repérage des erreurs :

Attention ! est-ce que Damien dit « répond Damien » ?

Qui dit cela ?

Pour quelle raison le dit-il ?

Qui doit donc le lire ?

Remarque : Conduire les élèves à saisir que, sans ces indications-là, le **lecteur** ne pourrait identifier les « preneurs » de parole et n'aurait aucune indication sur la manière dont la parole est prise.

Sur le texte, les paroles sont surlignées ou soulignées.

Les éléments restants sont écrits en colonnes au tableau sous la dictée des élèves. On observe leur composition (Verbe + sujet postposé) :

*dit Damien – s'écrit Robert le grand frère – annonce Colette la grande sœur – claire
ronne Dorothée l'autre grande sœur – dit Damien – demande Damien – répond
Dorothée – demande Damien – répond Robert – demande Damien – répond Colette
– dit Damien – crient les trois enfants – demande Robert – répond Damien –
s'écrient les trois enfants.*

Les différents verbes utilisés sont surlignés (une seule fois chacun) et listés au tableau.

En s'appuyant sur les indications données par ces verbes, on recherche différentes façons de prononcer les paroles : fort, normalement, joyeux, triste, agacé..., et l'on s'essaye une autre fois à lire à haute voix le dialogue en entier.

Un outil collectif provisoire est élaboré (voir page 113).

▲ Lecture des phrases exclamatives

On recherche dans le texte des phrases exclamatives et l'on s'exerce à les dire avec une intonation signifiante.

- a) *Les enfants découvrent leur cadeau. Que disent-ils ? Comment le disent-ils ? → Ils sont contents. Ils sont surpris...*
- b) *De quelle façon les frères et sœurs répondent-ils à Damien ? → Ils n'ont pas envie de lui prêter leur cadeau et le lui font comprendre. Ils lui répètent qu'il est trop petit!...Ils ne sont pas contents, ils sont énervés, agacés, envieux, tristes.*

Chacun de ces sentiments fait ensuite l'objet d'un essai de traduction vocale.

▲ Exercices possibles

• Les verbes introducteurs de dialogue : « répond », « demande » :

– Je peux jouer avec les éprouvettes ?	Damien.
– Non, tu es trop petit !	Dorothée.
– Je peux patiner ?	Damien.
– Non, tu es trop petit !	Robert.
– Je peux me faire une tête de clown ?	Damien.
– Non, tu es trop petit !	Colette.

• Repérage des phrases exclamatives par surlignage.

• **Activité autour de la préfixation :**

<i>Observer et continuer :</i>			
trouver	→	retrouver	..... → repartir
lire	→	.....	..... → recoller
copier	→	.....	..... → remonter
dire	→	.....	..... → redescendre
commencer	→	.....	..... → redonner

• **Activité autour des marques du dialogue :**

Mettre les marques du dialogue (guillemets et tirets), ainsi que les points d'interrogation ou d'exclamation :

Je peux jouer avec vous demande Damien.

Non, tu es trop petit répond Dorothée.

Je peux patiner demande Damien.

Non, tu es trop petit répond Robert.

Je peux avoir ta trousse demande Damien.

Non, tu es trop petit répond Dorothée.

Compléter le dialogue avec une phrase incise :

« Tu nous prêtes ton sac magique?

– Oui, mais je veux jouer avec vos cadeaux!

– Si tu veux, voici ma trousse!..... »

• **Vérification de la compréhension :**

Répondre aux devinettes illustrées :

Je suis le cadeau de Damien.

Je suis en peluche.

Qui suis-je ?

Je suis vert.

On a posé des cadeaux sous

mes branches.

Qui suis-je ?

Je suis un bonhomme rouge.

Je porte des cadeaux à Noël.

Qui suis-je ?

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

32

SYNTAXE DE LA PHRASE

▲ Recherche de la phrase minimale

– Affichage de la phrase suivante au tableau :

Pendant le dîner	Damien	boude	dans son coin	près de l'arbre de Noël	,	.
------------------	--------	-------	---------------	-------------------------	---	---

– Essais de suppression de groupes. Discussion.
(essais, erreurs, justification,...)

– Affichage de la phrase minimale.

Damien	boude	.
--------	-------	---

▲ Permutation de groupes

– Affichage de la phrase travaillée au moment précédent :

Pendant le dîner	Damien	boude	dans son coin	près de l'arbre de Noël	,	.
------------------	--------	-------	---------------	-------------------------	---	---

– Essais de permutations (tâtonnements, justifications...)

– Discussion autour du nombre de groupes que l'on peut déplacer.

– « Écriture » sur table de différentes possibilités.

– Lecture des quelques phrases obtenues. Rectification lorsque la phrase est inacceptable.

▲ Exercices possibles

• Recherche de la phrase minimale :

Après le dîner, Damien boude dans son coin, près du sapin de Noël.
--

• Réécriture de cette phrase donnée en désordre (étiquettes).

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

33

ÉCRITURE DE LA FIN DE L'HISTOIRE

▲ Planification de la tâche d'écriture

- Relecture de l'histoire depuis le début :
Quand s'arrête notre lecture, quelle question nous posons-nous ?
- Discussion à propos des réactions possibles de Damien :
Il veut bien, il ne veut pas...
- Élimination des suggestions non recevables.
- Arrêt d'un choix collectif. Par exemple :
Damien veut bien prêter son sac magique, mais il veut pouvoir jouer avec les cadeaux des grands.
- Recherche de règles d'écriture :

1. On va écrire une suite qui aille bien avec l'histoire, dire ce qui se passe si Damien accepte de prêter son sac en échange des autres cadeaux.
2. Comme dans le début, on va faire parler les personnages en imitant ce qu'on a vu dans les dialogues.
3. On va utiliser les outils affichés (dialogue – impératif –...).

▲ Écriture proprement dite

Recherche de la phrase de départ avec l'aide de l'enseignant :

- *Qui va répondre ?*
- *Damien.*

Soit un exemple de proposition des enfants :

- *Oui, je te prête mon sac et aussi à Colette et à Dorothée. Je peux jouer avec vos jeux dit Damien.*

Collectivement, le texte pourra être retravaillé sur les points suivants, plus ou moins abordés antérieurement : ponctuation du dialogue, ponctuation interne à la phrase, enchaînement des deux phrases, substitution « dire »/« répondre ». On se référera aux outils collectifs pour aboutir, par exemple à :

– Oui, je vous prête mon sac à tous les trois si je peux jouer avec vos jeux ! répond Damien.

Dans l'écriture de la suite, le maître aura sans doute également l'occasion de faire référence à l'outil « Impératif » et de rappeler le mode de désignation initial des personnages (on peut utiliser « son grand frère » par exemple).

Ne pas oublier de faire confronter le texte produit par la classe et les extraits lus et travaillés afin de détecter d'éventuelles incohérences.

▲ Lecture de la fin réelle de l'histoire

L'enseignant oralise la suite de l'histoire imaginée par l'auteur. Les élèves comparent alors leur production au texte original.

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

34

ÉCRITURE D'UN POÈME

▲ Objectifs

Autour de la formule « si j'avais un sac magique », montrer aux élèves que chacune de leurs propositions peut être prise en compte et que les propositions réunies et classées peuvent aboutir à une œuvre collective intéressante, pour les parents, une autre classe, etc.

Le sac magique de Damien ne peut faire que des envieux. Chaque élève, à la lecture du texte, imagine à haute voix ou en privé ce qu'il pourrait en faire si d'aventure le Père Noël avait la bonne idée de lui en offrir un semblable.

Occasion de mettre en commun ses rêves sous une forme qu'on décide poétique.

Voici l'état final d'un texte poétique réellement produit par une classe de CP.

▲ Planification et mise en texte

À l'origine, une amorce proposée par l'enseignant : « Si j'avais un sac magique... » et les réactions libres, désordonnées et hétérogènes des élèves, acceptées dans un premier temps en l'état. Il apparaît bien vite que ce sac est un fourre-tout où l'on fait disparaître aussi bien ce qu'on déteste (pour ne plus le voir) que ce qu'on adore (pour le préserver du temps, des regards extérieurs)... jusqu'à soi-même (en cas de situation délicate). Et c'est ainsi qu'on décide de mettre de l'ordre dans le sac (il aura trois poches : une pour ce que l'on n'aime pas, une pour ce que l'on aime, une pour soi-même) et du même coup dans le poème, dont on prévoit, à l'identique, trois strophes. L'architecture globale est trouvée :

Si j'avais un sac magique avec trois poches
 Dans la première poche, je ferais disparaître tout ce que je déteste...
 Dans la deuxième poche, je ferais disparaître tout ce que j'adore...
 Dans la troisième poche, je me ferais disparaître moi-même...

L'adjectif « énorme » est ajouté *a posteriori* au « sac à disparaître », quand on prend conscience du volume nécessaire pour caser tout ce qu'on a l'intention d'y mettre.

Ne reste plus qu'à reprendre dans l'ordre chaque poche pour la remplir des idées déjà émises ou d'autres survenues au cours de la réflexion collective. La tendance naturelle des enfants est de poursuivre la thématique amorcée par l'un d'entre eux. L'idée première de faire disparaître la varicelle fait naturellement naître celle de faire disparaître l'ensemble des maladies connues : rubéole, oreillons, grippe...

La lecture de quelques inventaires futiles et poétiques (voir, par exemple, ceux de Barthes et de Shonagon proposés par A. Duchesne et Th. Legay dans leur *Petite fabrique de littérature* chez Magnard) permet de saisir qu'une liste n'est intéressante que lorsqu'elle crée la surprise en travaillant volontairement l'hétéroclite. Cette même lecture fait également apparaître la nécessité de s'intéresser au rythme et l'intérêt musical qu'il y a à « jouer à l'accordéon », soit, en faisant alterner des groupes nominaux courts et longs, à précipiter ou au contraire ralentir le rythme.

Ce sont ces principes qui ont guidé la mise en ordre des propositions à l'intérieur de chaque strophe, auxquels s'est ajouté çà et là la joie de pouvoir faire quelques rimes discrètes (que j'adore/le lit où je dors-tous mes copains/mon lapin).

▲ Punctuation et mise en page

Le texte composé est, dans un premier temps, écrit linéairement, sans ponctuation. L'enseignant demande d'abord aux enfants de mettre eux-mêmes la ponctuation. Le point à la fin de chaque strophe est trouvé rapidement mais ce n'est qu'au terme d'une longue recherche et à la surprise de beaucoup qu'une virgule est placée entre chaque groupe nominal (« *toutes ces virgules! on n'a jamais vu ça!* »).

L'écriture a donc été l'occasion de découvrir une nouvelle fonction de la virgule, marqueur de séparation des éléments d'une liste au même titre que le tiret, rencontré dans les notices de fabrication mais dont l'usage est réservé aux écrits non poétiques.

Les deux points qui ouvrent la liste sont trouvés en référence aux textes précédemment lus.

Reste la question de la mise en page qui ne peut qu'être effleurée à ce stade de l'apprentissage. Un retour sur les recueils de poèmes étudiés, l'observation de leur disposition générale sur l'espace blanc, du mode de découpage des phrases conduit à prendre conscience que les règles d'écriture normales n'ont plus cours en poésie, sans que pour autant on sache clairement quelles règles les ont remplacées. L'intervention de l'enseignant est ici plus forte qu'ailleurs.

▲ Exemple de texte réellement produit par une classe de CP

Si j'avais un sac magique
énorme
avec trois poches...

Dans la première poche, je ferais disparaître tout ce que je déteste :
la varicelle, les rhumes, les araignées,
mon frère,
les crocodiles, les vers de terre,
la poussière, le feu, les déchets,
le brouillard, le bruit,
mes gribouillages quand j'étais petit,
mes blessures sur les genoux.

Dans la deuxième poche, je ferais disparaître tout ce que j'adore :
le lit où je dors, le chat de la maison,
mon cartable, mon couteau suisse, ma montre,
ma maîtresse,
ma peluche que je prends toutes les nuits,
mon cahier pour écrire, tous mes copains
et mon lapin.

Dans la troisième poche, je me ferais disparaître moi-même :
pour ne pas aller chez le docteur, pour jouer à cache-cache,
pour ne pas recevoir de fessées,
pour que le chat ne me griffe pas,
pour retrouver des choses que j'aime et que j'ai déjà fait disparaître.

LE SAC À DISPARAÎTRE : UNE HISTOIRE DE NOËL

35

OUTILS COLLECTIFS

Le dialogue

Les verbes introducteurs de dialogue	
fort	normalement
claironne s'écrie crient ...	dit annonce demande répond ...

Les marques du dialogue
« – Je peux jouer avec les éprouvettes ? demande Damien. – Non, tu es trop petit ! répond Dorotheé, tu ferais sauter la maison. – Je peux patiner ? demande Damien. – Non, tu es trop petit ! répond Robert, tu te ferais mal. »

Nature des phrases

Phrases interrogatives
.... Qu'est-ce qu'elle me veut cette feuille ? Je peux patiner ? ...

Phrases exclamatives
.... Ce n'était pas une bonne idée ! Oh, oh ! il me tarde de voir mon cadeau ! Non, tu es trop petit ! On n'en veut pas, on est trop grands !

Structure de la phrase (phrase minimale – permutations)

Pendant le dîner,	Damien	boude	dans son coin,	près du sapin de Noël.
Damien	boude.			
Près du sapin de Noël,	pendant le dîner,	Damien	boude	dans son coin.

L'extension du groupe nominal

Le groupe nominal : les qualifiants	
un sac	à disparaître
le sapin	de Noël
un ours	en peluche
le rouge	à lèvres

Le lexique

Formation de mots : préfixation	
trouver → retrouver	visible → invisible
coller → recoller	possible → impossible
peindre → repeindre	poli → impoli
.....

Conjugaison des verbes

L'impératif (2 ^e personne du singulier)	
regarder	→ regarde !
jouer	→ joue !
donner	→ donne !
porter	→ porte !
.....	→

L'impératif (2 ^e personne du pluriel)	
regarder	→ regardez !
jouer	→ jouez !
donner	→ donnez !
porter	→ portez !
.....	→

▲ Lecture individuelle

Damien a un cadeau : c'est un ours en peluche. Mais il trouve un autre paquet sous le sapin de Noël, un sac magique !

Avec ce sac magique, que peut-il faire ?

- Disparaître quand sa maman l'appelle !
- Ne plus aller à l'école !
- Partir au pays des poètes !
- Migrer sur le dos d'un coucou !
- Dormir tout l'hiver !
- Et toi, que veux-tu faire si tu as un sac magique pour Noël ?

▲ Lectures possibles autour du thème

- « Le petit sapin de Noël », *Mille ans de contes*, tome 1, Milan, 1990.
- « N'oublie pas mon petit soulier », *Mille ans de contes*, tomes 1 et 2, Milan, 1990-1991.
- Moore Clément, *Magie de Noël*, Folio benjamin, Gallimard, réédition 1994.
- Chesterton G.K., Ross T., *Le Père Noël est immortel*, Hachette Jeunesse, 1994.
- UNICEF, *Le Grand Livre de Noël*, Gallimard, 1994.
- Solotareff Grégoire, *Le Dictionnaire du père Noël*, Gallimard, 1991.
- Vaugelade Anaïs, *L'Anniversaire de Monsieur Guillaume*, École des loisirs, 1995.
- Burningham John, *Le Cadeau de Noël de Gaston Grippemine*, Père Castor Flammarion, 1993.

LA PONCTUATION⁽¹⁾

L'étude de la ponctuation est bien souvent négligée à l'école élémentaire (*a fortiori* au cours préparatoire) ou réduite aux seuls signes que sont le point, les points d'interrogation et d'exclamation, la virgule.

Le discours tenu sur ces signes ne rend pas compte de leur fonction réelle. On ne peut dire qu'ils ont une fonction respiratoire (la virgule marquerait une pause courte, le point une pause longue) car ce serait limiter leur fonction à un simple guidage pour la lecture à haute voix. Ces signes, comme d'autres, sont faits pour les yeux : il est possible de lire en ne s'arrêtant pas à la virgule, de s'arrêter là où il n'y a pas de virgule.

D'une façon générale, les signes de ponctuation n'ont pas de correspondance orale systématique : il est possible d'interpréter de multiples façons un point d'exclamation ; au tiret ne correspond aucune intonation précise...

À traiter ainsi le problème, on ne montre pas aux élèves en situation de lecture que les signes de ponctuation sont des indicateurs essentiels pour construire le sens. On ne leur permet pas non plus, quand ils sont en situation d'**écriture**, de savoir où et comment ponctuer.

Il n'est pas étonnant dans ces conditions que, parmi les épreuves d'évaluation à l'entrée en sixième, l'épreuve de ponctuation donne des résultats inquiétants.

La ponctuation n'est pas une finition de dernière heure, elle fait partie intégrante du texte, elle est porteuse d'indications précieuses : elle opère un découpage d'unités syntaxiques qui implique une interprétation sémantique (cas de la virgule, elle peut valoir un mot (cas des deux points ayant valeur de connecteur : « *je suis triste : elle est partie ; elle est partie : je suis triste ; j'étais triste : elle est partie* »), elle peut valoir tout un commentaire de l'énonciateur sur ce qu'il énonce (cas des points de suspension, des guillemets...).

Bien souvent elle est à **interpréter**, ajoutons à interpréter **en contexte**. La plupart des signes n'ont pas de signification univoque : le tiret (dont la signification dépend en partie du type d'écrit où il figure) peut aussi bien détacher les éléments d'une liste que les paroles des personnages ; la parenthèse peut servir aussi bien à indiquer des sources, à introduire une information secondaire, un commentaire de l'énonciateur sur son énoncé qu'à insérer une reformulation.

Pour toutes ces raisons, la ponctuation doit être l'objet d'une grande attention dès le début de l'apprentissage de la lecture.

La ponctuation ne concerne pas seulement l'unité phrase. On distingue ici :

- la ponctuation de mot (le trait d'union comme dans *porte-clé*, l'apostrophe comme dans *aujourd'hui*) ;

1. Voir Catach Nina, *La Ponctuation*, « Que sais-je ? », n° 2818, PUF, 1994.

Voir aussi : *La Ponctuation, Pratiques* n° 70, 1991.

- la ponctuation de phrase :
 - signes qui délimitent la phrase (majuscule, point, point d'interrogation, d'exclamation, points de suspension);
 - signes qui, à l'intérieur de la phrase, délimitent des parties (virgule, point-virgule);
 - signes qui permettent d'inclure des phrases ou des parties de phrases à l'intérieur d'une phrase (guillemets, parenthèses, crochets, double tiret, double virgule);
- la ponctuation de « paquets de phrases » (alinéa, blanc, numérotation, tiret, *, guillemets et suite de tirets pour la séquence dialoguée...);
- la ponctuation de texte : il s'agit du maquetage du texte (titrage, sous-titrage, gras, soulignés, alignement, décalage par rapport à la marge, blancs...).

Le choix des textes donnés à lire est en partie dépendant de la volonté d'introduire le plus rapidement possible les signes de ponctuation les plus divers, avec les valeurs les plus diversifiées.

TROISIÈME PÉRIODE

DE NOËL AUX VACANCES D'HIVER

JOURS DE SYNTHÈSE ET DE PAUSE (2)

36

RÉACTIVATION DES CONNAISSANCES

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- réactiver ses connaissances par le biais d'activités de lecture ludiques qui déboucheront à terme sur les premiers mots croisés ;
- répondre pour la première fois par écrit à un questionnaire autour du sens ;
- associer un texte connu à son résumé ;
- repérer rapidement un titre connu.

▲ Lecture fléchée

- Dénombrement des lettres d'un mot.
- Reconnaissance successive des lettres : c'est un « A », un « b », un « c »...
- Lecture horizontale.
- Lecture verticale.
- Recherche de lettres communes à deux mots proposés par l'enseignant.

S
A
P
L A P I N
N

M
A
T
L A P I N
N

- Recherche dans les écrits affichés et les textes lus des mots que l'on peut croiser.
- Écriture sur l'ardoise ou sur le cahier d'essais des recherches ayant abouti.

▲ Lecture silencieuse de textes connus

(au choix)

- Questionnement oral pour revérifier la compréhension littéraire.
- Questionnement écrit.

Exemple de questionnement écrit sous forme de fiche de lecture.

Le Sac à disparaître

1) Écris le nom du personnage principal :

.....

2) Combien y a-t-il d'enfants dans cette famille ?

.....

3) Que savons-nous de Damien ? Surligne la phrase exacte :

- Damien est le plus sage.
- Damien est le plus petit.
- Damien est le plus grand.

4) Quel jour de l'année se passe cette histoire ?

.....

5) Quel est le problème de Damien ? Coche la bonne réponse :

- Il veut jouer avec les cadeaux des grands.
- Il veut jouer avec la neige.
- Il a un bonhomme vert en cadeau.

6) Entoure ce que découvre Damien sous le sapin :

- une baleine en peluche
- un géant vert
- un sac magique
- une pipe et un chapeau

7) Surligne la phrase exacte :

jouer avec le sac invisible.

Les frère et sœurs veulent

jouer avec l'ours de Damien.

jouer dans la neige.

▲ Lecture de résumés d'histoires lues

- Lecture silencieuse des résumés proposés :

Une chèvre va manger le chou. Un chien va la chasser, un loup va mordre le chien puis un bâton va frapper le loup...

Autrefois, la Terre était portée par un géant qui était porté par un rocher porté par un taureau porté par une baleine de l'océan.

Le jour de Noël, quatre enfants découvrent les cadeaux sous le sapin. Le plus petit a un ours mais il veut jouer avec les jeux des grands qui disent non. Il boude, mais soudain il aperçoit un autre paquet et il l'ouvre.

Un hérisson joue avec les feuilles d'automne. Mais ce n'est pas une bonne idée : il ne peut pas s'en débarrasser. Pour être tranquille, il cherche un abri.

Avant l'hiver, des animaux migrent. D'autres hibernent dans des abris. D'autres vont souffrir du froid dans la nature.

- Recherche du titre adéquat, discussion, vérification sur le cahier de lecture.

▲ Identification de titres

Les titres en salade!

Un matin d'hiver, la baleine qui portait le monde a dit : « J'ai froid dans cet océan, je le quitte ». En chemin, elle a rencontré le coucou, le renard, le lièvre, la grenouille et Nestor le hérisson dans le pré de la chèvre qui va manger le chou.

Devinette : Comment ces animaux vont-ils passer l'hiver?

Réponse : Dans un sac à disparaître où il ne fait jamais froid!

- Lecture silencieuse des « titres en salade ».
- Surlignage des titres reconnus.

▲ Autres exercices possibles

- Lecture fléchée :

Placer correctement les lettres de ces mots :

paquet

ours

sac

maison

hérisson

feuille

--	--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--

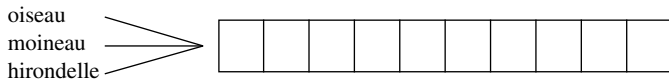
P	A	Q	U	E	T
---	---	---	---	---	---

--	--	--	--	--	--	--	--

--	--	--	--	--	--

--	--	--

Choisir un mot qui permette de remplir toutes les cases :



• **Écrire le titre auquel fait penser chaque phrase :**

- C'est un hérisson qui ne peut pas se débarrasser des feuilles d'automne.
.....
- Ce texte dit comment les animaux font pour ne pas avoir froid en hiver.
.....
- C'est un jour de Noël, une histoire de cadeaux, de frère et de sœurs, de sac magique.
.....
- Cette chèvre ne veut pas partir du pré de Pierre, il faut un chien, un loup puis un bâton.
.....
- Le géant porté par un rocher porté par un taureau porté par une baleine, portait la Terre.
.....
- Cette fiche nous dit comment faire des baleines bleues pour décorer la classe.
.....
- Qu'a demandé le poète et quelle est sa réponse ?
.....

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

37

PRÉSENTATION

▲ Le texte

Gallibour M. et C., *J'ai froid*, « Les petits papiers », Mango Jeunesse, 1994.

C'est l'histoire d'un bonhomme de neige qui a froid et part à la recherche de chaleur. Il rencontre successivement un oiseau, une grenouille puis un lapin qui lui suggèrent des solutions. N'écouter personne, il entre dans une cabane et s'approche du feu... Heureusement, les trois animaux qui l'ont suivi arrivent à temps.

▲ Raisons du choix du texte

Une histoire de bonhomme de neige qui prend vie. Thème de toujours des poupées, des bonhommes de neige, de pain d'épices ou de plomb, qui s'animent pour faire leur propre expérience de la vie.

Ces personnages sont, en quelque sorte, la consécration de vieux rêves d'adultes : être doté du pouvoir démiurgique d'insuffler la vie à la matière inerte (y trouver l'assouvissement de son désir de paternité, dans le cas de Gepetto « géniteur » de Pinocchio), contempler son double comme dans un miroir...

La lecture en parallèle d'autres histoires appartenant à la même thématique (des bonhommes, des pantins, des poupées qui s'animent) va permettre de poursuivre l'ancrage culturel amorcé lors des lectures en réseau précédentes.

Une histoire riche de sensibilité où l'amitié sauve le bonhomme d'une fin tragique annoncée.

Une histoire dont les illustrations ne permettent pas de saisir tout le sens, même si des anticipations sont possibles, et qui va obliger à lire sans jouer aux devinettes.

Une histoire dont le genre sera facilement mis en réseau car fréquenté antérieurement. En effet, le héros rencontre successivement trois personnages qui veulent bien l'aider (sans succès), ce qui est un fonctionnement d'histoire connu. De plus, les dialogues qui s'engagent entre les actants sont répétitifs, facilitant ainsi la lecture au fil du texte.

Une histoire riche de phrases aux structures variées, dont les groupes nominaux sont très élaborés, riche d'un lexique précis et poétique, riche de possibilités de prises d'indices graphophonologiques et orthographiques.

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

38

LECTURE DU DÉBUT DE L'HISTOIRE (1)

▲ Présentation de l'album

- Premières hypothèses de contenu. Premier questionnement :
C'est un bonhomme de neige.
C'est en hiver.
C'est amusant, il marche.
Oui, mais les bonhommes de neige ne marchent pas.
Il rencontre un oiseau, une grenouille, un lapin...
- Portrait du personnage.
- Hypothèses autour du genre : *C'est une histoire de bonhomme.*
- Essai de lecture du titre (ne pose pas de problème, les mots sont connus).
- Discussion autour des attentes quant au contenu :
Le bonhomme s'en va, il rencontre des animaux.
Il se chauffe mais comme il fond, il sort avec ses amis...

▲ Lecture du début de l'histoire

(jusqu'à « *sabots de bois* »)

- Lecture silencieuse du texte écrit en script au tableau.
- Dénombrement des phrases.

Participation de l'enseignant	Participation des élèves
Recherche des groupes de mots et des mots connus.	– « <i>J'ai froid</i> » – « <i>C'est un</i> » – « <i>C'est un</i> » – « <i>dans le froid</i> » – « <i>avoir froid</i> ». « <i>de</i> » – « <i>et</i> » – « <i>en</i> » – « <i>de</i> » – « <i>qui</i> » – « <i>Un</i> » – « <i>hiver</i> » – « <i>la</i> ».

<p>Recherche des groupes de mots et des mots reconnus grâce aux illustrations, au contexte.</p> <p>Recherche des morceaux de mots décodables.</p> <p>Identification des mots inconnus à l'aide du code, de l'illustration.</p> <p>« mou » est donné par l'enseignant avec explications.</p> <p>– <i>C'est un bonhomme de neige qui gre... Mmm » dans le froid.</i> Mime pour que tous les élèves comprennent le sens de ce verbe.</p> <p>Relecture des deux premières phrases.</p> <p>– <i>Regardez bien : « malin ».</i></p> <p>– « malin » « matin » <i>Quelle lettre change ?</i></p> <p>Relecture de tout ce début de phrase : – <i>Un « Mmm » matin d'hiver.</i> <i>Regardez, je dessine deux bonhommes. J'écris leur nom : « petit bonhomme-gros bonhomme ». Pouvez-vous lire ce que je viens d'écrire ?</i></p> <p>Lecture du premier groupe de la phrase.</p> <p>– <i>Regardez bien : « fabriqué » « fatigué ».</i> <i>Que pouvez-vous lire ? Aidez-vous de ce que vous connaissez du code.</i></p>	<p>– « <i>C'est un bonhomme de neige.</i> »</p> <p>– « moi » « mois » « chat » « fois » « malin » « où » « chapeau » « bois » « matin » « mou »</p> <p>« fabriqué » « voir » « samedi » « fatigué » « vois » « sabots » « va »</p> <p>– « chapeau » – « pipe ».</p> <p>– <i>Il tremble. Non, cela commence par « gre » comme « grenier ». C'est « grelotte ».</i></p> <p>– « <i>C'est un bonhomme de neige... dans le froid.</i> »</p> <p>– « malin d'hiver », ça ne veut rien dire.</p> <p>– <i>Celle du milieu. On connaît le « t ». C'est « matin ».</i></p> <p>– <i>Oui, « petit bonhomme » et « gros bonhomme ».</i></p> <p>– « <i>Un petit matin d'hiver.</i> »</p> <p>– « <i>fati... »</i>, C'est « fatigué », il est fatigué.</p>
---	---

<p>– <i>Regardez bien l'illustration : que porte-t-il aux pieds ?</i></p> <p>« <i>sabots</i> » ne sera trouvé que selon l'endroit où l'on vit.</p> <p>– <i>Regardez bien : « samedi » « sabots ».</i></p> <p>– <i>Ce sont des sabots.</i> Dessin d'un sabot au tableau. Bref historique du sabot.</p> <p>Relecture oralisée par l'enseignant qui marque par « Mmm » les mots non lus : « <i>va battre la campagne.</i> »</p> <p>Explication de cette expression.</p>	<p>– <i>Des chaussures, des souliers, des grosses chaussures...</i></p> <p>– <i>Le mot commence par « sa ». Ce ne sont pas des chaussures, ni des souliers. On ne sait pas.</i></p> <p>Réflexions des enfants : – <i>Moi, mon papy...</i></p> <p>– « <i>Un petit matin d'hiver, fatigué d'avoir froid, il...</i> ». <i>On ne peut pas lire la suite.</i></p> <p>Lecture de la phrase dans sa totalité.</p>
--	--

- Relecture silencieuse pour synthétiser le contenu du texte.
- Questionnement oral pour vérifier si le sens a été perçu.

Remarque : Chaque réponse doit être justifiée par les enfants sur l'écrit.

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

39

LECTURE DU DÉBUT DE L'HISTOIRE (2)

▲ Lecture de la suite de l'histoire

(jusqu'à « un peu plus haut »)

- Relecture de la première partie de l'histoire.
- Relecture avec questionnement sur la situation de départ :
 - Qui ? où ? quand ?*
 - De qui parle-t-on ?*
 - Que porte-t-il ?*
 - Que fait-il ?*
 - Où est-il ?*
 - Quand commence l'histoire ?*
- Relecture avec questionnement sur le problème :
 - Quel est son problème ?* —> *Il a froid.*
 - Quel est son but ?* —> *Ne plus avoir froid.*
 - Quel est son plan ?* —> *Partir dans la campagne pour avoir moins froid.*
- Hypothèse quant à la suite possible de l'histoire.
- Lecture de la suite.
- Dénombrement des phrases.
- Observation de la ponctuation (rappel des noms des signes déjà rencontrés, rappel de leur rôle).
- Accent mis sur le rôle des tirets (rappel d'un autre signe marqueur de paroles prononcées : les guillemets).
- Recherche du nombre de prises de parole.
- Dénombrement des personnages. Discussion (deux : le bonhomme – l'oiseau).

- Recherche des groupes de mots connus :

un oiseau – sur une – dis-moi – comment – de froid – petit bonhomme – comme moi – tu as – un peu plus.

- Recherche des mots connus :

en – il – oiseau – une – idée – je – y.

- Recherche des morceaux de mots connus dans les mots inconnus :

<i>souffrir</i>	<i>le</i>	<i>mercredi</i>	<i>voici</i>	<i>qui</i>
<i>siffle</i>	<i>siffle</i>	<i>merci</i>	<i>merci</i>	<i>que</i>
				<i>quand</i>
<i>maman</i>	<i>me</i>	<i>ou</i>		
<i>quand</i>	<i>même</i>	<i>tout</i>		
<i>vois</i>	<i>mais</i>	<i>au</i>		
<i>vais</i>	<i>vais</i>	<i>chaud</i>		
		<i>haut</i>		

siffle – tout – merci – quand – haut, sont ainsi vérifiés à l'aide d'analogies grapho-phonologiques.

- Mots trouvés par appui sur le contexte : *branche* (illustration, oiseau...), *même* (expression « quand même »).

Remarque : L'enseignant relit le texte à haute voix en substituant aux mots inconnus : « *Mmm* ». Quand un élève croit avoir découvert un mot en s'appuyant sur le contexte sémantique et syntaxique, la classe entière est invitée à vérifier l'hypothèse émise sur le matériau graphique (décodage partiel).

Exemple : Un enfant propose : « *En route* ». L'enseignant répond : « *Tu as fait une bonne hypothèse de sens mais regarde le mot écrit par l'auteur; il ne commence pas par la lettre « r ». Il commence par « ch » comme « chat », « chien »...* ».

- Mots certainement trouvés grâce à l'anticipation : *chemin – réfléchir*.
- Mots donnés par l'enseignant : *rencontre – bariolé – posé – givrée – Bel – vaincre – vraiment*.
- Relecture silencieuse.
- Questionnement pour vérifier si le sens a été perçu. Vérification des réponses sur l'écrit.

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

40

LES GROUPES ESSENTIELS DANS LA PHRASE

▲ Travail oral autour de la structure de phrase

- Relecture de la dernière phrase de la première partie : « *Un petit.... sabots de bois.* ».
- Écriture de cette phrase au tableau en marquant les groupes fonctionnels.
- Explication de l'enjeu de l'exercice.
- Questionnement pour mettre en évidence les groupes.
- Distribution d'un jeu d'étiquettes (une étiquette par groupe fonctionnel).

Un petit matin d'hiver,

fatigué d'avoir froid,

il

s'en va

battre la campagne

avec ses sabots de bois

.

- Remise en ordre puis vérification sur le livre.
- Essai individuel de suppression de groupes (la phrase doit garder un sens).
- Vérification par l'enseignant qui circule.
- Lecture oralisée de quelques productions. Qu'est-ce qui est acceptable/inacceptable et pourquoi ?
- Discussion sur la possibilité de :

Il s'en va

.

(Problème de la majuscule.)

- Même exercice à partir de la phrase suivante où « il rencontre » est impossible.

En chemin,

il

rencontre

un oiseau bariolé posé sur une branche givrée

.

▲ Exercices possibles

- Copie de la phrase la plus courte possible à partir de :

Un petit matin d'hiver, fatigué d'avoir froid, il s'en va battre la campagne avec ses sabots de bois.

- Recherche des groupes manquants de la phrase précédente :

Fatigué d'avoir froid,.....

Il s'en va battre la campagne.....

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

41

LE GROUPE NOMINAL

▲ Approche de la constitution du groupe nominal

- Relecture de la première phrase de la deuxième partie : *En chemin il rencontre un oiseau bariolé posé sur une branche givrée.*
- Enjeu de l'exercice : mise en évidence du groupe complément d'objet.
- Distribution d'étiquettes, remise en ordre, vérification.
- Questionnement :
De qui parle-t-on ?
Comment est-il ?
Où est-il ?

un oiseau
bariolé
posé sur une branche givrée.

- Repérage des éléments essentiels : un oiseau
- Reconstitution de la phrase minimale ayant un sens.

Il
rencontre
un oiseau
.

- Repérage des qualificants qui renseignent sur les objets :

De quoi est fait le bonhomme ? → de neige.
En quoi est la pipe ? → en bois.
C'est un matin de quelle saison ? → d'hiver.
De quoi sont faits les sabots ? → de bois.

- Écriture de ces groupes nominaux au tableau avec mise en évidence des qualificants :

un bonhomme
de neige

un matin
d'hiver

une pipe
en bois

des sabots
de bois

– Recherche orale de qualificatifs compléments de noms à partir de propositions de l'enseignant :

la classe..., un crayon..., une tablette..., une tenue..., un sac...

▲ Exercices possibles

Relier comme il convient :

un jour	de lecture
la devinette	d'hiver
le livre	de Pierre
le pré	en bois
une pipe	du poète

Écrire le groupe minimal comme dans l'exemple proposé :

Un oiseau bariolé posé sur une branche givrée → un oiseau.

un petit oiseau vert →

une énorme baleine bleue →

un gros taureau porté par le rocher vert →

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

42

LECTURE DU RÉSUMÉ D'UNE PARTIE DE L'HISTOIRE

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- retracer le parcours du personnage principal pour mieux comprendre l'histoire ;
- repérer le rôle d'un résumé et son fonctionnement.

▲ Relecture du texte connu, centrée sur le parcours du héros

- Lecture silencieuse puis questionnement pour vérifier la bonne compréhension du début de l'histoire :

Combien de personnages ?

Personnage principal ?

Autres personnages ?

Où sont-ils ?

Quand se passe l'histoire ?

Quel est le but du bonhomme ?

Que décide-t-il pour résoudre son problème ?

Qui rencontre-t-il en chemin ?

Que lui demande-t-il ?

Que lui répond l'oiseau ?

Le bonhomme est-il d'accord avec cette proposition d'aide ?

- Première élaboration d'un tableau « Parcours du personnage » qui sera affiché (voir outils collectifs).

▲ Lecture du résumé de la suite de l'histoire

(jusqu'à l'arrivée du bonhomme à la cabane)

Résumé de la suite de l'histoire

Le petit bonhomme de neige rencontre ensuite une grenouille puis un lapin. Mais il n'écoute pas leurs conseils : glisser, détalier pour se réchauffer. Il arrive enfin à une cabane. Il entre et se précipite vers le feu...

Va-t-il vaincre le froid ?

Va-t-il retrouver les animaux rencontrés ?

- Relecture des deux parties déjà connues.
- Observation et recueil des remarques autour du résumé de la troisième partie :
 - On ne va pas à la ligne comme au début.*
 - Personne ne parle.*
 - Cela ne ressemble pas à une vraie histoire...*
- Explications fournies par l'enseignant qui ne doit pas laisser le tâtonnement devenir stérile :
 - C'est le résumé de la suite de l'histoire. Les trois points de suspension nous disent que l'on n'a pas la fin de l'histoire. Un résumé, cela nous donne à lire le principal. C'est plus court.*
- Lecture de ce qui peut être rapidement reconnu :
 - « grenouille, lapin ». Ah! oui, il rencontre aussi une grenouille et un lapin. On ne sait pas ce qu'ils se disent. On voudrait bien le savoir... On pourrait l'écrire...*
- Lecture oralisée du résumé par l'enseignant (deux fois).
- Questionnement pour s'assurer de la bonne compréhension.

▲ Lecture des questions faisant suite au résumé

- Anticipation à propos du contenu : *C'est pour savoir ce qui arrive au bonhomme...*
- Lecture de ce qui peut être reconnu :
 - « vaincre le froid (texte), animaux rencontrés ».*
 - On nous demande si le bonhomme va trouver une solution. S'il va atteindre son but. Il ne veut plus avoir froid.*
 - On nous demande le nom des animaux rencontrés...*
- Lecture des deux questions par l'enseignant puis validation et invalidation des hypothèses émises.
- Discussion autour des réponses possibles qui sont notées au tableau.

▲ Exercices possibles

- **Chronologie : l'ordre d'arrivée des personnages.**
- **Les verbes d'action et le personnage correspondant :**

Le bonhomme de neige
Le lapin
L'oiseau
La grenouille

détale.
glisse.
va battre la campagne.
siffle.

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

43

ÉCRITURE D'UN DIALOGUE

▲ Un projet d'écriture possible

La lecture du passage résumé peut engendrer une frustration chez les élèves et le désir éventuel de redévelopper ce qui a été condensé :

On pourrait écrire nous-mêmes les autres dialogues de l'histoire, ce serait mieux que le résumé.

Mais pour ce faire, les deux nouvelles rencontres du bonhomme doivent être traitées à l'imitation de la première, ce qui suppose qu'on l'étudie de près.

▲ Activités préparatoires à l'écriture

– Rappel du problème et du but du bonhomme, du résultat de la première rencontre.

– Repérage des informations importantes dans le résumé.

Il rencontre ensuite une grenouille.

Il rencontre encore ensuite un lapin.

La grenouille lui dit de glisser.

Le lapin lui dit de détalier.

Il n'écoute pas la grenouille.

Il n'écoute pas le lapin.

– Afin d'étudier précisément le déroulement de la première rencontre, le dialogue entre le bonhomme et l'oiseau est reproduit seul au tableau. Relecture silencieuse de ce dialogue.

– Repérage du début des paroles prononcées par le bonhomme.

– Mise en évidence de *Bel oiseau*.

– Lecture de la suite de la question.

- Repérage et mise en évidence de la réponse de l'oiseau :
Que répond-il ?
Quelles différences remarquez-vous entre la première et la deuxième ligne ?
- Mise en évidence du conseil donné : *Siffle, siffle.*
- Recherche de la réponse du bonhomme :
Que dit-il ?
Comment s'adresse-t-il à l'oiseau ?
Comment le nomme-t-il ?
- Lecture de la dernière phrase.
Qu'est-ce qui vous montre que le bonhomme ne va pas croire, accepter, ce que dit l'oiseau ?
- Reprise des marques de ponctuation et redéfinition de leur rôle.
- Relecture silencieuse du dialogue.
- Sur un exemplaire individuel, chaque élève surligne les groupes de mots et les signes de ponctuation mis en évidence au tableau.
- Exercice oral pour s'approprier la structure de phrases :

Siffler → Siffle, siffle...
Glisser → Glisse, glisse...
Détaler → Détale, détale...

Bel oiseau, dis-moi.....
Belle grenouille,
Beau lapin,

Tu as, l'oiseau !
....., la grenouille !
....., le lapin !

▲ Planification de l'activité d'écriture

- Rappel du projet : développer le résumé en construisant deux dialogues : bonhomme/grenouille et bonhomme/lapin, à la manière du premier dialogue.
- Recherche des règles d'écriture.

1. On veut que les deux dialogues ressemblent au premier.
2. On va faire parler le bonhomme et la grenouille, le bonhomme et le lapin.
3. On va se servir des renseignements du tableau et on va garder tout ce qui n'a pas besoin d'être changé : des groupes de mots, les points...

- Écriture de l'affiche collective par l'enseignant.

▲ Écriture du dialogue entre le bonhomme et la grenouille, puis avec le lapin

- Relecture des règles que l'on s'est fixées.
- Écriture par la dictée à l'adulte.

Remarque : On peut répartir la classe en deux groupes. Pendant que l'un d'entre eux est attaché à l'écriture d'un dialogue, l'autre se consacrera à des activités de structuration préparatoires à l'écriture de la suite de l'histoire.

▲ Exercices possibles

• Les marques du dialogue :

Entourer les signes de ponctuation qui indiquent que des personnages parlent :

- « – Bel oiseau, dis-moi comment vaincre le froid ?
- Siffle, siffle, petit bonhomme
Siffle, siffle, tout comme moi !
- Tu as vraiment une drôle d'idée. Merci, je vais y réfléchir plus haut. »

- Trouver les marques manquantes d'un dialogue, par imitation.

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

44

ORTHOGRAPHE LEXICALE Le cas de la consonne double

L'enseignant dicte une phrase dans laquelle seront introduits des mots connus et inconnus à consonnes doubles (pouvant être transcrits par les enfants).

Exemple : *Le bonhomme mime dame grenouille comme si elle était un géant.*

Les élèves, qui connaissent les mots « bonhomme » et « comme », doivent, en écrivant, s'interroger sur les deux possibilités *mimme* ou *mime*, *damme* ou *dame*, puisque dans *bonhomme* et *comme* la lettre *m* est doublée. Il n'est pas impossible qu'ils concluent, au vu de leurs connaissances du moment, que « tous les mots se terminant comme « bonhomme » prennent deux « m ».

L'enseignant ne laisse jamais les enfants s'égarer dans des discussions stériles ; il tranche assez rapidement selon la norme orthographique en vigueur. L'intérêt de l'exercice n'est pas de trouver la bonne solution (on ne peut la deviner), mais de parvenir à poser le problème orthographique : « Il est des cas où l'on ne peut décider entre la consonne simple et la consonne double. Il faut être vigilant. »

Il ouvre des listes du type :

dame rame <i>mais</i> lame	gamme gramme	bonhomme gomme <i>mais</i> pomme ...	tome dôme	mime cîme rime ...												
<table style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">comme</td> <td style="padding: 2px 10px;"></td> <td style="padding: 2px 10px;">comète</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">commander</td> <td style="padding: 2px 10px;"><i>mais</i></td> <td style="padding: 2px 10px;">comédie</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px;">commode</td> <td style="padding: 2px 10px;"></td> <td style="padding: 2px 10px;">coma</td> </tr> <tr> <td style="padding: 2px 10px;"></td> <td style="padding: 2px 10px;"></td> <td style="padding: 2px 10px;">...</td> </tr> </table>					comme		comète	commander	<i>mais</i>	comédie	commode		coma			...
comme		comète														
commander	<i>mais</i>	comédie														
commode		coma														
		...														

Il s'agit d'une première prise de conscience par les élèves des diverses possibilités de graphies. Cette activité sera régulièrement reprise tout au long de l'année.

ORTHOGRAPHE RÉFLEXIVE

En parallèle aux activités de systématisation sur l'orthographe, régulièrement, l'enseignant dicte des phrases contenant :

- des mots rencontrés depuis le début de l'année mais placés dans un contexte sémantique et syntaxique différent obligeant à une réflexion sur les accords ;
- des mots inconnus mais sur lesquels des hypothèses orthographiques peuvent être avancées (utilisation des rapports graphie/phonie, analyse morphologique pour les composés ou les dérivés...).

Nous empruntons à Guislaine Haas et Danielle Lorrot⁽¹⁾ le concept d'« atelier de négociation graphique », qui peut se concrétiser sous deux formes :

1. La graphie de la phrase est d'abord prise en charge au tableau par un petit groupe d'élèves (le reste de la classe est occupé par une autre activité) : la négociation entre pairs a lieu avant et en cours d'écriture
2. La graphie de la phrase est d'abord prise en charge par chaque élève individuellement, les solutions retenues affichées sont ensuite confrontées : la négociation entre pairs a lieu postérieurement à l'écriture.

Dans les deux cas, au cours de la phase de négociation : « un enfant fait part de ses remarques concernant une ou plusieurs graphies d'un mot et les argumentations se construisent, plus ou moins développées, favorisées par le questionnement de l'enseignant. Aucune sanction n'est à craindre, l'adulte veillant à ne pas porter de jugement sur la réponse d'un enfant, quel que soit son degré de justesse, et se contentant d'afficher à la fin de l'atelier, sans commentaire, la graphie correcte de la phrase dictée. Son rôle est essentiellement d'épauler les élèves dans leur démarche argumentative en ayant soin de rester au plus près de leurs cheminements ».

Cette forme de travail se présente par ailleurs « comme un lieu d'observation particulièrement intéressant pour l'enseignant » :

- Dans le premier cas de figure cité, au cours de la recherche, l'enseignant peut observer puis **faire expliciter** les démarches heuristiques des élèves : comment s'y prennent-ils pour retrouver un mot qu'ils savent avoir déjà rencontré ? (consultation du cahier où sont rangés les textes étudiés ? si oui, comment le mot est-il retrouvé à l'intérieur du texte localisé ? comment est-il « transporté » sur le tableau ?) ; comment règlent-ils les problèmes d'accord repérés ? (consultation des outils ou non ? quels types de confusions – par exemple entre l'accord en nombre et l'accord en genre – sont commises ?) ; quelles stratégies sont adoptées pour proposer la graphie d'un mot inconnu ? (consultation d'un dictionnaire ? puzzle de fragments de mots connus ? recours aux relations graphie/phonie ? analyse morphologique ?...).
- Dans la phase de négociation, l'enseignant « a la possibilité de saisir la manière dont les élèves construisent leurs raisonnements, la nature et l'enchaînement de leurs arguments, le savoir [sur la langue] qu'ils convoquent et l'utilisation qu'ils en font pour résoudre un problème précis ».

Au terme de l'observation, il nous semble pertinent cependant d'activer chez les élèves les stratégies qu'ils n'utilisent pas ou utilisent peu, de les aider à différencier leurs stratégies s'ils n'en ont qu'une et à repérer leurs problèmes récurrents particuliers pour mieux les traiter.

1. « De la grammaire à la linguistique par une pratique réflexive de l'orthographe », *Repères* 14, INRP, Paris, 1996, pp. 161-181.

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

45

ÉCRITURE D'UNE FIN POSSIBLE

Planification de la tâche d'écriture

- Relecture du résumé et des questions.
- Discussion à propos des suites possibles notées au tableau :
 - 1) *Le bonhomme va fondre.
Le bonhomme va se réchauffer.
Ce n'est pas un vrai bonhomme, il n'a pas peur du feu...*
 - 2) *L'oiseau, la grenouille et le lapin vont lui dire que c'est bien fait s'il fond. Il n'avait qu'à les écouter.
Non, ils vont l'emmener dehors pour lui remettre de la neige. Ils vont jouer dans la forêt...*
- Choix arrêtés par la classe. Par exemple :
 - Le bonhomme est en train de fondre. Les animaux arrivent. Ils lui crient de sortir. Il ne peut pas, il a perdu ses sabots. Ils lui remettent de la neige et lui passent ses sabots. Ils sortent tous les quatre. Ils vont courir. Le bonhomme va faire ce que disent ses amis. Il n'a plus froid....*
- Recherche des règles d'écriture :

1. On va dire ce qui arrive au bonhomme devant le feu.
2. On va faire arriver les trois animaux comme des amis.
3. On va les faire parler avec le bonhomme comme dans l'histoire.
4. On va écrire une fin heureuse pour le bonhomme. Il n'aura plus froid avec ses amis.
5. On ne va pas répéter toujours « le bonhomme ».

Cette production sera rédigée en deux temps au moins.

L'enseignant oralise alors la suite de l'histoire de l'album et la suite de l'histoire produite par la classe. Une discussion s'engage autour des ressemblances et des différences. L'ouvrage, mis à la disposition des élèves en plusieurs exemplaires dans la classe, sera inévitablement lu et relu.

L'enseignant propose aux élèves de terminer le tableau « **parcours du personnage** ».

Lecture fine et sensible de l'ensemble

- Questionnement autour du comportement du personnage, de son changement d'attitude.
- Réflexions autour de **l'amitié qui « réchauffe »**.

▲ Exercices possibles

• L'orthographe porteuse de sens :

Observer et continuer :

<i>il glisse</i>	→	<i>ils glissent</i>		<i>il siffle</i>	→	<i>ils sifflent</i>
<i>elle joue</i>	→	.....		.....	→	<i>ils mangent</i>
<i>il détale</i>	→	.....		.....	→	<i>elles parlent</i>

• Le mode du temps verbal : l'impératif :

détaler, détale! détalez!
siffler,!!

• Vers les procédés de reprise :

Compléter comme il convient :

.....est près du feu. La neige	Ils
fond. ....a peur. L'oiseau, la grenouille et le lapin crient :	petit bonhomme
« Sors, sors de la cabane!	Il
.....sont devenus	Les animaux
.....vont jouer dans la forêt pour ne	Le bonhomme de neige
pas avoir froid.	Tous les quatre
	ses amis

J'AI FROID : UNE AUTRE FORME DE RÉPÉTITION

46

OUTILS COLLECTIFS

Occupation de l'espace tableau

(exemple pour le début de l'histoire)

<p><i>Mots présentant des similitudes formelles :</i> chien grenier malin chat grelotte matin chapeau voir moi va Autrefois bois</p>	<p style="text-align: center;"><u>J'ai froid.</u></p> <p><u>C'est un bonhomme de</u> <u>neige</u></p> <p>chapeau mou et pipe en bois</p> <p><u>C'est un bonhomme de</u> <u>neige</u></p> <p><u>qui grelotte dans le froid.</u></p> <p><u>Un petit matin d'hiver,</u> fatigué</p> <p><u>d'avoir froid, il s'en va</u></p> <p>battre la campagne avec ses sabots</p> <p><u>de bois.</u></p> <p>....</p>	<p><i>Mémoire du texte :</i> un bonhomme de neige le froid un chapeau le matin une pipe un oiseau un lapin des sabots de bois</p> <p>siffler glisser détaler</p>
<p><i>Mots lus grâce aux similitudes formelles et à la connaissance du code graphophonologique :</i> chapeau – fatigué matin – va</p>		<p><i>Mots usuels :</i> tout – avoir – il s'en va – dis-moi – merci – quand – même.</p>
<p><i>Mots lus grâce à l'illustration :</i> bonhomme de neige</p>		

Légende :

— : groupes de mots ou mots reconnus.

— : groupes de mots ou mots reconnus avec l'aide de l'enseignant.

en gras : morceaux de mots identifiables.

Ce qui n'est pas mis en relief est donné par l'enseignant.

Les marques du dialogue

- « Bel oiseau, dis-moi comment vaincre le froid ?
 – Siffle, siffle petit bonhomme !
 – Tu as vraiment une drôle d'idée l'oiseau ! »

Structure de la phrase (grammaire implicite)

Un petit matin d'hiver, fatigué d'avoir froid, il s'en va battre la campagne
 avec ses sabots de bois.
 Il s'en va.

Structure du groupe nominal (grammaire implicite)

<p>En chemin, il rencontre un oiseau bariolé posé sur une branche givrée. un oiseau bariolé posé sur une branche givrée un oiseau Il rencontre un oiseau.</p>	<p>Le groupe nominal les qualificatifs</p> <p>le sapin de Noël le sac à disparaître un bonhomme de neige une pipe en bois un matin d'hiver des sabots de bois </p>
---	--

Orthographe porteuse de sens

Les accords dans le groupe nominal	
il siffle	→ ils sifflent
il détale	→ ils détalent
elle migre	→ elles migrent
il hiberne	→ ils hibernent
...	

Conjugaison des verbes

L'impératif	
Jouer	→ joue ! jouez !
regarder	→ regarde ! regardez !
détaler	→ détale ! détez !
siffler	→ siffle ! sifflez !
glisser	→ glisse ! glissez !
.....	

Parcours du personnage

Le personnage principal	Un bonhomme de neige
Son but ?	ne plus avoir froid
Son plan ?	partir
Ses rencontres ? Des aides possibles ?	un oiseau une grenouille un lapin
But atteint ?	non, il n'écoute pas les conseils
Son nouveau plan ?	rentrer dans la cabane près du feu
But atteint ?	non, il fond
Ses rencontres ? Des aides possibles ?	des animaux le font sortir de la cabane, le font se réchauffer dehors
But atteint ?	oui, il n'a plus froid et il a des amis, en plus !

▲ Lectures possibles autour du thème

D'après Andersen Hans Christian, *L'Intrépide Soldat de plomb*, Mango, 1993.

D'après Mc Kee, *La Bonnefemme de neige*, Gallimard, 1988.

D'après Collodi Carlo, *Pinocchio*, Albin Michel jeunesse, 1993 (premier chapitre).

Conte populaire russe traduit par Christophe Glogowski, *Kolobock, Le petit pain rond*, Ipoméée, Albin Michel, 1990.

Caputo Natha, *Roule galette*, Père Castor Flammarion, 1995.

Tableau comparatif des histoires entendues

Le bonhomme de neige	→	Le bonhomme de neige s'en va dans la campagne pour ne plus avoir froid.
La Bonnefemme de neige	→	La Bonnefemme et le bonhomme partent tout habillés, on ne sait pas où, pendant la nuit.
L'intrépide soldat de plomb	→	Le soldat de plomb sort de sa boîte.
Pinocchio	→	Pinocchio échappe à la surveillance de Gepetto qui le poursuit dans les rues.
Dans toutes les histoires, un objet prend vie et se déplace loin de l'endroit où il aurait dû rester.		

LES PETITS RIENS QUI FONT DU BIEN ET QUI NE COÛTENT RIEN : **POÉSIE**



47

LECTURE ET IMAGINATION

▲ Le texte

Brami Élisabeth, Bertrand Philippe, *Les Petits Riens qui font du bien et qui ne coûtent rien*, Seuil Jeunesse, 1995.

▲ Raisons du choix

Des textes courts, inattendus, tendres et drôles où chacun peut retrouver ses propres petits plaisirs privés et insolites.

Une entreprise à poursuivre : en imitant l'auteur, les élèves se donneront le droit de lever impunément quelques interdits, d'exprimer leurs rêves les plus étranges ou les plus ordinaires, de dire enfin librement des « bêtises ».

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- repérer la mise en page qui est une déclaration d'intention de l'auteur ;
- goûter le sel de ces petits objets textuels que sont « les petits riens » ;
- exercer son imagination ou puiser dans son vécu pour créer à son tour des « petits riens qui font du bien » et y prendre du plaisir.

▲ Étude de la mise en page et de la calligraphie

Recueil des remarques :

Ce sont des textes écrits comme avec la craie, comme le maître ou la maîtresse.

En gros ce doit être le titre.

C'est amusant, il y a des petits dessins partout.

▲ Essai de lecture du titre

- Aide de l'enseignant qui donne le mot « *coûtent* ».
- Lecture silencieuse du titre.
- Lecture oralisée du titre par plusieurs élèves.
- Hypothèses quant au nom de l'auteur et au nom de l'éditeur.

▲ Essai de lecture des petits textes

Il s'agit ici d'une lecture partielle, chacun comprend ce qu'il peut comprendre.

▲ Lecture oralisée par l'enseignant

- Discussion autour des « *petits riens qui...* » « *Et moi je...* ».
- Recherche de « petits riens qui font du bien et ne coûtent rien » (même démarche que pour « *Si j'avais un sac magique* », fiche 34). Exemples : en classe, dans la cour, à la maison,...
- Recherche de la règle qui commande chaque « petit rien » : sentir, commencer, faire, inventer,...
- Recherche de la règle de mise en page :

1. On doit commencer par dire ce qu'il faut faire : chanter, jouer, finir,...
2. On change de ligne après le premier mot.

- Moment de concentration.
- Écriture de « petits riens » proposés par des élèves (prévoir deux moments).

Exemples possibles :

Faire semblant d'écouter la maîtresse.

Lire les yeux fermés.

Parler à mon copain quand je veux.

...

- Calligraphie de son « petit rien » à la manière de l'auteur.

Exemples possibles :

Manger
mon goûter
quand j'en ai envie.

Apporter
mon jouet préféré
en classe.

Me rouler
dans la neige
tout habillé.

- Constitution d'un recueil illustré de « petits riens », mémoire de ces moments, à diffuser aux parents, à placer en BCD et dans le coin lecture.

HECTOR ET CLARA : UNE BD



48

UN NOUVEAU GENRE LITTÉRAIRE

▲ Le texte

Bourre M., Chapouton A.-M., *Hector et Clara, La Tempête de neige*, « Ma première BD », Père Castor Flammarion, 1997.

▲ Raisons du choix

Une histoire à mi-chemin des images séquentielles et de la bande dessinée, où la qualité de l'image égale la qualité de l'écrit.

Une histoire qui s'inscrit dans une thématique déjà abordée, l'hiver, et autour de laquelle une culture commune de référence s'est constituée (culture documentaire sur l'hibernation, littéraire avec l'histoire des bonhommes de neige).

Une histoire dont les personnages sollicitent l'identification et délivrent un message optimiste : l'amitié et la solidarité permettent de réparer les conséquences d'une désobéissance.

Enfin, une forme littéraire familière aux enfants mais dont ils ignorent le fonctionnement : découpage du scénario-complémentarité texte-image-vignettes et texte du narrateur, bulles et paroles de personnages, onomatopées, jeux graphiques, marquage de la permanence du personnage...

▲ Présentation du livre

• Première de couverture :

Recherche d'indices porteurs de renseignements :

– Les illustrations :

Des animaux : des nounours, des souris. On ne sait pas bien. Il y en a deux grands et trois petits. Le papa et la maman et les enfants : un habillé en orange, un autre en bleu et le troisième en rouge. Il y en a un qui a un bonnet, un chapeau...

Les enfants s'amuse. Ils sont contents. Il neige. C'est en hiver.

- Le paratexte : *Un titre. Les noms d'auteurs. L'éditeur.*
- Lecture du titre : « *Hector et Clara* » sont lus grâce aux analogies et à la connaissance du code. « *La tempête* » est lue avec l'aide de l'enseignant, « *neige* » est connu.

- **Quatrième de couverture :**

Lecture des illustrations et des titres des trois autres albums de la même collection :

« Hector » est un castor, « Hector et Clara » sont les parents, ils ont trois enfants. On avait raison en lisant la première de couverture.

- **Hypothèses sur l'histoire attendue :**

La famille est dans une tempête de neige.

Les enfants et les parents sont contents.

Que va-t-il se passer ?

Ils vont certainement jouer avec la neige, faire un bonhomme de neige comme celui de J'ai froid.

- **Découverte de l'histoire à travers les pages. Hypothèses. Attentes. Réflexions sur le genre :**

C'est une BD. On connaît des BD.

Ça se lit vite, il y a beaucoup d'images.

On n'a pas besoin de lire...

▲ Références à d'autres histoires connues

Discussion autour des textes connus :

On a lu une histoire de neige, c'est J'ai froid. Le bonhomme, c'est peut-être celui des castors...

Est-ce qu'ils vont partir eux aussi et rencontrer des amis ?

Il y a aussi la Bonnefemme de neige.

On connaît aussi Michka qui se perd dans la neige.

Il y a toujours quelqu'un qui part.

▲ Lecture survol des pages de l'album

On recherche le sens de la lecture des vignettes d'une BD puis l'enseignant recueille les remarques et aide à les mettre en ordre :

Les enfants glissent. Il neige. Ils s'en vont dans la neige comme le bonhomme de neige qu'on connaît. Ils trouvent un oiseau. Ils rentrent chez des souris. Ils repartent dans la neige. Ils montent sur le dos d'un très gros oiseau. Ils arrivent vers leur maman. Oui, mais il manque un enfant. Il arrive avec un ami. Ils font des boules de neige. Ils sont heureux.

On effectue alors une synthèse de ce que l'on a compris :

*C'est une **histoire**. C'est l'histoire d'une famille de castors. Les enfants partent dans la neige et ils rencontrent des animaux. Ils jouent et parlent avec eux. Ils rentrent chez eux avec leurs amis.*

On revient à *J'ai froid* :

Qu'avez-vous dit à propos de J'ai froid ? Que le bonhomme partait, qu'il rencontrait des amis et que ses amis le sauvaient. Les petits castors, c'est peut-être pareil : il y a aussi un petit oiseau, un gros, d'autres animaux. Peut-être que les animaux les sauvent aussi, mais le bonhomme fondait et là, on ne sait pas ce qui arrive aux castors...

Il faut peut-être lire ce qui est écrit pour en savoir plus.

▲ Exercice possible

- Remise en ordre chronologique de vignettes reproduites.

HECTOR ET CLARA : UNE BD

49

ORGANISATION D'UNE BD

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- repérer le fonctionnement d'une bande dessinée (les bulles et leur texte, les commentaires du narrateur, les résumés) ;
- diversifier ses stratégies pour comprendre l'histoire grâce à ces différents indices.

▲ Découverte de l'organisation de la bande dessinée

• Les images :

Dénombrer des vignettes, leur taille, leur forme.

• Les bulles (donner le terme) :

Leur fonction, leur forme, leur contenu.

- *Ce sont les paroles prononcées par les personnages.*
- *Oui c'est vrai, on voit des questions, des points d'exclamation comme dans un dialogue. Oui, mais il n'y a pas de guillemets.*
- *Comment sait-on quel personnage parle ?*
- *Les bulles sortent de la bouche des castors. C'est comme une flèche.*

• Les commentaires du narrateur :

- *C'est comme des petits textes. Ils expliquent ce qui se passe comme une légende. Ils sont écrits aussi comme dans le cahier.*
- *Oui, c'est celui qui raconte l'histoire, c'est le narrateur qui situe les événements, qui explique où on en est, ce qui se passe, pour que l'on comprenne mieux.*
- Synthèse de ce qui vient d'être découvert.

• Le lettrage :

C'est écrit avec l'écriture du cahier.

▲ Lecture rapide du début de l'histoire

• Lecture du premier commentaire du narrateur :

- Rappel de ce que l'on sait et des attentes.
- Lecture silencieuse de la première page.
- Démarche habituelle : « *les castors* » est lu par anticipation ainsi que les prénoms des enfants. « *Sauf* » est donné par l'enseignant.
- Discussion pour situer le moment de l'histoire :
C'est en plein hiver.
- Référence au texte documentaire (hibernation de certains animaux).

• Lecture survol des bulles :

- Recherche de qui parle d'abord :
Le père, c'est Hector.
Qui répond ?
Puis ensuite ?
- Observation des bulles attribuées aux enfants :
 - *Elles ont des pointes, elles ont des zig-zag. Elles sont moins rondes...*
 - *Oui, vous avez raison. Qu'arrive-t-il aux enfants ?*
 - *Ils tombent. Ils glissent.*
- Recherche de ce que peuvent dire les enfants en tombant :
Aïe ! Ouille !
- Explications sur les différentes formes de bulles :
Lorsqu'il veut exprimer un cri ou un bruit, le créateur de la BD peut utiliser des « bulles dentelées », des « bulles explosées ».

• Lecture rapide du deuxième commentaire du narrateur et des vignettes suivantes :

- Questionnement pour savoir ce qui se passe.
- Retour au résumé de départ :
Les enfants n'ont pas le droit de sortir quand il neige.
 - *Qui parle ? Que disent-ils ? Comment sont-ils ?*
 - *Que font-ils ? Comment se déplacent-ils ? Quel animal voient-ils sur la neige ?*
 - *Ils voient un abri, ils disent « Ouf ! ». Ils sont soulagés. Ils sont sauvés. Le castor bleu trouve un oiseau dans la neige.*

• Retour aux attentes et anticipation :

- *On croyait qu'ils allaient jouer. Oui, mais s'ils disent « Ouf ! », c'est qu'ils sont contents. Ils disent aussi « sauvés ». Alors ils ont eu peur. Ils sont perdus.*
- *Et pourquoi sont-ils perdus ?*
- *Ils sont partis dans la neige. Ils n'avaient pas le droit, on nous le dit au début.*
- *Et maintenant ?*
- *Ils vont attendre qu'il n'y ait plus de neige. Ils vont se faire gronder, c'est sûr !*

La bande dessinée ne sera pas exploitée entièrement en classe. Plusieurs exemplaires seront laissés à la disposition des élèves. Après quelques jours, lorsque tous auront lu l'album, ils échangeront leur perception de l'histoire pour en faire la synthèse. Au cours d'autres lectures personnelles, les enfants auront l'occasion de percevoir de plus en plus finement le fonctionnement de la BD.

▲ Exercices possibles

- **Activité autour de l'objet livre : renseigner le début de la fiche signalétique de cette BD :**

Titre :
.....
Auteur :
Illustrateur :
Éditeur :
Genre :

- **Repérage des différents éléments d'une BD.**
- **Recherche de l'ordre des actions :**

<input type="radio"/> Ils vont dormir.
<input type="radio"/> Ils dînent.
<input type="radio"/> Le lendemain matin, ils repartent dans la neige.
<input type="radio"/> Ils entrent chez les souris.

HECTOR ET CLARA : UNE BD

50

LE PARCOURS DES PERSONNAGES

▲ Relecture centrée sur le parcours des enfants

- Reformulation de ce qui caractérise une bande dessinée :
C'est une histoire en images avec des bulles et un peu de texte.
- Reprise des séquences narratives dans leur ordre chronologique.
- Écriture des informations essentielles au tableau en les classant.
- Discussion autour des genres littéraires : « histoire écrite » et « histoire en images »

Essai de mise en forme d'un outil collectif autour du parcours des enfants, personnages centraux.

Qui ?	→	Une famille de castors avec trois enfants : Pia, Mia et Victor.
Où ?	→	À la campagne, près d'une rivière.
Quand ?	→	En hiver, pendant une tempête de neige.
La situation au début de l'histoire ?	→	La neige se met à tomber. Les enfants jouent dehors. Ils n'ont pas le droit de sortir lorsqu'il neige. Pourtant, ils sortent...
Le problème ?	→	Ils ont désobéi. Ils sont perdus.
But ?	→	Se mettre à l'abri.
La première rencontre ?	→	Des souris, un rouge-gorge malade.
But atteint ?	→	Oui, ils sont sauvés mais ne sont pas encore rentrés chez eux.
Deuxième but ?	→	Retrouver leur chemin.
D'autres aides ?	→	Rouge-gorge, l'oie bernache, un chevreuil.
But atteint ?	→	Oui, toute la famille se retrouve et les enfants ne se font pas gronder.

- Conclusion :
C'est bien une histoire mais racontée autrement.

▲ Relecture centrée sur les moments d'apparition et le rôle des autres personnages

On recherche les vignettes dans lesquelles on peut repérer la présence des autres personnages (travail par deux).

On les dénombre pour vérifier que le nombre d'apparitions d'un personnage donné est en relation avec l'importance qu'il a dans l'histoire.

Un tableau est construit qui consigne ces informations ainsi que les actions accomplies par chacun des acteurs.

		Les personnages					
		Les parents	Les enfants	Les souris	Le rouge-gorge	L'oie	Le chevreuil
Présence		22 fois	partout	12 fois	39 fois	15 fois	3 fois
Rôle	<p>Ils montrent la rivière gelée aux enfants et leur demandent de ne pas aller trop loin.</p> <p>Ils retrouvent les enfants et sont heureux.</p> <p>Ils leur font faire une bataille de boules de neige.</p>	<p>Ils partent dans la neige et se perdent.</p> <p>Ils dorment chez les souris et soignent le rouge-gorge.</p> <p>Ils rentrent enfin chez eux avec l'aide du rouge-gorge, de l'oie et du chevreuil.</p>	<p>Elles reçoivent chez elles les enfants perdus, les font manger et dormir.</p> <p>Elles soignent le rouge-gorge.</p>	<p>Il est presque mort de froid.</p> <p>Guéri, il aide les trois enfants : il va chercher l'oie et les suit jusqu'à la fin.</p>	<p>Elle ramène Mia et Victor.</p>	<p>Il ramène Pia.</p>	

▲ Exercices possibles

• Activité autour de l'ordre d'arrivée des personnages dans l'histoire :

Des vignettes reproduisant les personnages seront classées selon leur ordre d'apparition.

• Activité autour du rôle des personnages.

HECTOR ET CLARA : UNE BD

51

ÉCRITURE DE BULLES ET D'ONOMATOPÉES

▲ Objectif

Conduire l'élève à rédiger le contenu des bulles.

▲ Déroulement de l'activité

– Chaque élève recherche dans le texte un personnage qui, à un moment donné, ne s'exprime pas et imagine ce qu'il pourrait dire compte tenu des circonstances.

Pour la rédaction, on rappelle les caractéristiques de la bulle : arrondie ou « explosée », flèche dirigée vers la bouche des personnages, paroles prononcées ou cri ou bruit... On recherche des bruits (sur la neige, dans l'eau, sur du fer, déchirement, chute, sifflet, téléphone,...), des cris (d'animaux, de peur, de douleur, de colère...).

– Chaque élève dessine alors sa bulle puis écrit individuellement un contenu en cohérence avec la vignette et le moment de l'histoire.

– Les bulles sont découpées et placées sur le texte. Leur pertinence est alors soumise à l'ensemble de la classe.

▲ Outils collectifs

Affiche des cris et des bruits

Cris		Bruits	
grrr...!	Oh !	plouf !	pan !
Aïe !	Ah !	pouf !	clic-clac !
ouille !	Ouf !	crrr... !	zzzzz !
coincoin !	Wouah !	boum !	Dring !
Ouah !	...	plaf !	.....

Outil « balises temporelles » enrichi

Marqueurs de temps
.....
Depuis l'automne
Tout à coup
Après avoir dîné
Pendant ce temps
Le lendemain matin
.....

▲ Lectures possibles autour du genre BD

Collection des *Hector et Clara*, Père Castor Flammarion.

Collection des *Yakari*, Casterman.

Collection *Tom Tom et Nana*, Bayard.

Collection *Quick et Flupke*, Casterman.

Collection *Jojo et Paco*, Milan.

Collection *Les Gnan-Gnan*, Glénat.

Roques N., *L'Année des Déblok*, Seuil Jeunesse, 1994.

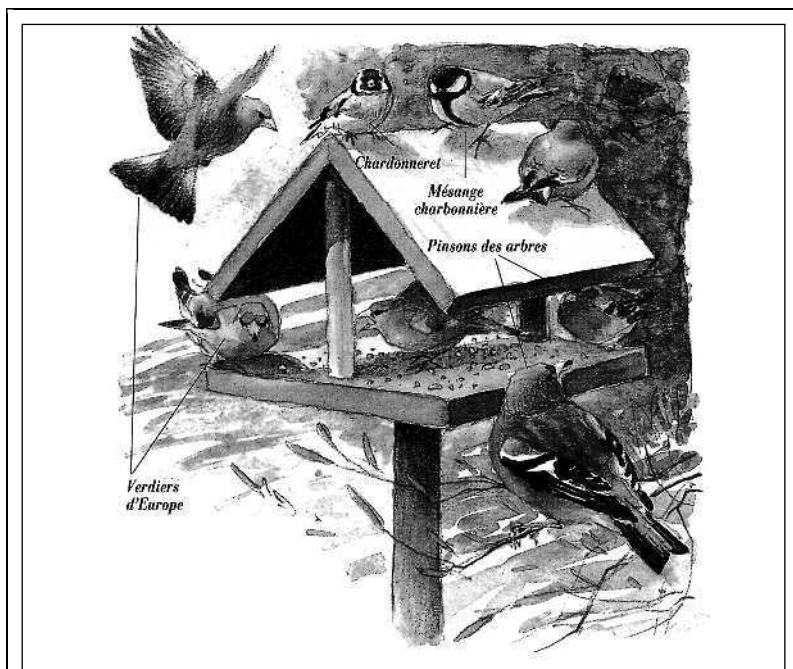
Novak Matt, *Le Dernier Cadeau de Noël*, Kaléidoscope, 1995.

AIDER LES OISEAUX EN HIVER : DES DOCUMENTS SCIENTIFIQUES

52

PRÉSENTATION

▲ Documents à lire

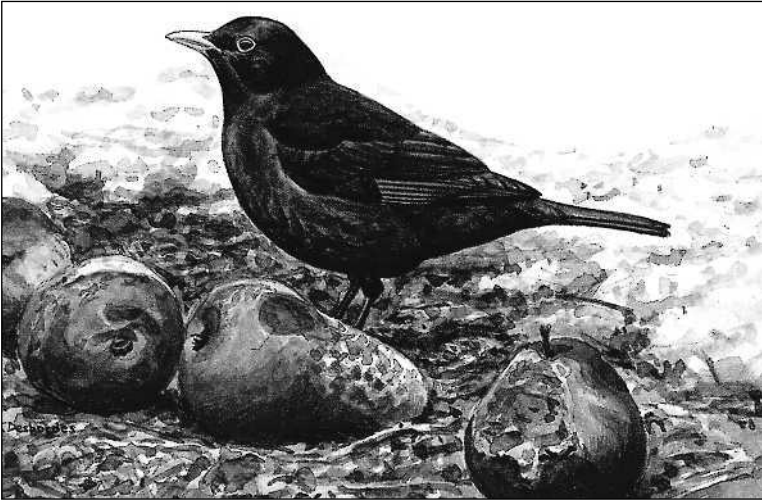


Mangeoire pour petits oiseaux

Pendant l'hiver, les oiseaux qui ne migrent pas, **souffrent** du froid. Nous pouvons les **aider** et les **protéger** facilement :

1. en leur **donnant à boire et à manger** des graines, de la graisse non salée, des fruits, de l'eau.... (Il faut déposer **la nourriture** en hauteur et aussi sur le sol);
2. en leur **installant des abris** pour la nuit, qui deviendront des nids au printemps.

Par ces gestes simples, nous pouvons sauver de nombreux oiseaux.



Merle en hiver

Illustrations extraites de Duquet Marc, *Oiseaux de l'hiver*,
« Les Carnets de la nature », Gallimard Jeunesse, 1995.

▲ Raisons du choix

La bande dessinée (une histoire) évoquait la mort possible d'un rouge-gorge dans la neige. Ici est introduit un documentaire scientifique (de forme plus complexe que le précédent) qui donne à nouveau l'occasion de comparer le mode de traitement d'un même fait naturel : la souffrance des oiseaux en hiver.

AIDER LES OISEAUX EN HIVER : DES DOCUMENTS SCIENTIFIQUES

53

ÉTUDE DE L'ORGANISATION DES DOCUMENTS

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- déterminer le type d'écrit auquel il est confronté grâce aux indices « topographiques » et par comparaison avec les écrits déjà connus ;
- mettre en rapport la ponctuation du texte et l'organisation du contenu ;
- relever les différentes formes prises par l'information (illustrations, légendes, textes...).

▲ Questionnement des documents

La nature documentaire du texte est trouvée par l'observation de la présence conjointe de trois types d'éléments : illustrations, légendes, texte rédigé.

Cette page pourquoi ? pour qui ?

Dans un premier temps, le contenu de la première illustration peut faire penser aux élèves qu'il s'agit « d'une page qui explique ce qu'il faut faire pour donner à manger aux oiseaux ».

On compare avec d'autres pages « qui expliquent quelque chose » :

Il y a aussi des dessins sérieux, des textes avec des cadres, des phrases sous les dessins. Ce n'est pas comme les histoires...

On essaie de lire le titre avec l'aide de l'enseignant et l'on s'aperçoit alors que le texte répond à une plus vaste question que celle qu'on imaginait : il va expliquer comment aider les oiseaux en hiver. Occasion de rappeler qu'on vient de rencontrer un petit rouge-gorge dans *Hector et Clara*, presque mort de froid dans la neige.

▲ Lecture de l'illustration légendée

La question de l'ordre de la lecture doit se poser. Faut-il commencer par les « petits mots au bout des flèches » ou par la légende globale ? Les deux stratégies sont possibles mais celle qui consiste à lire d'abord la légende est sans doute la meilleure (or, instinctivement, le jeune lecteur aura tendance à diriger son regard vers le haut, à gauche, en premier lieu).

L'exploration et l'exploitation de la page supposent que l'on dérange les habitudes acquises : la légende permet d'identifier globalement l'objet représenté, les mots « au bout des flèches » permettent de manière plus analytique d'en repérer les différentes parties.

▲ Lecture du texte encadré

• Observation de la ponctuation du texte encadré

(voir encadré « La Ponctuation », page 115) :

- présence de blancs,
 - présence d'une numérotation,
 - utilisation de « gras »,
- autant d'alertes typographiques qui assurent une fonction de guidage du lecteur.

• Émission d'hypothèses sur les fonctions de chacune des alertes typographiques.

• **Essai de lecture des mots écrits en gras :** *Pendant l'hiver – souffrent – manger – aider.* (Conduire les élèves à saisir que ce sont les mots clés du texte documentaire qui fournissent en quelque sorte un résumé).

• Lecture du texte selon la démarche habituelle :

– Groupes de mots et mots lus par les élèves :

Pendant l'hiver les oiseaux qui ne migrent pas souffrent du froid-par des-et les-en leur-à manger et à-non-fruits, eau-Il faut-de la-en-sur le-aussi-En leur-des abris pour la nuit qui-des nids au printemps.

– Mots lus ou partiellement lus grâce aux analogies et à la connaissance du code.

gros	mais	pouvait	| →	nous pouvons
grand	graisse	pouvons		
graines	graines			
graisse				
nous	| →	nourriture		
nourriture				
écriture				
haut	| →	hauteur		
hauteur				

- Mots lus grâce au contexte, au décodage et à la connaissance du monde : *aider-facilement-donnant-boire-graines-graisse-nombreux-sauver*.
- Mots donnés par l'enseignant : *protéger-salée-déposer-sol* (explications)-*deviendront-installant-ces gestes simples* (explications).

• **Observation de la ponctuation à l'intérieur de la phrase :**

Sera étudié le rôle des deux points, de la parenthèse, des points de suspension dans le texte du jour.

Remarques : Les points de suspension, les deux points et la parenthèse sont des signes polysémiques. Les deux points ont été rencontrés une fois lors de la lecture du texte 1. Ils avaient une fonction d'introduction de dialogue. Ils ont ici une fonction explicative (introduire le comment de la proposition précédente). Ultérieurement, il conviendra d'attirer l'attention sur leurs autres fonctions (fonction de connecteur de cause ou de conséquence, marquage de l'ouverture d'une liste, d'une reformulation).

La parenthèse introduit une information secondaire dans le texte du jour (les autres fonctions seront également à découvrir plus tard). Il faut veiller à ne pas la détourner de ses rôles. Par exemple, ne jamais la faire utiliser pour indiquer une erreur sur le cahier.

Les points de suspension signifient ici l'inachèvement d'une liste, mais leur emploi est si divers et si subtil que leur apprentissage dépasse sans doute le cadre de l'école élémentaire.

▲ **Confrontation de la mise en page du texte encadré et de l'organisation de son contenu**

- 1^{re} phrase : énoncé du problème.
- 2^e phrase : le problème peut être résolu.
- Alinéa et numérotation de deux paragraphes : les moyens de résoudre le problème (1^{er} moyen numéroté 1, 2^e moyen numéroté 2).
- Saut de ligne pour introduire la conclusion : les moyens trouvés sont efficaces.

Remarque : Faire saisir que cette phrase conclusive a en outre une fonction incitative (elle engage à l'action). En profiter pour motiver les élèves à passer à l'acte et, dans ce but, à trouver d'autres renseignements pour agir le plus efficacement : la venue du texte suivant devrait ainsi être sollicitée par les élèves eux-mêmes.

- Synthèse de la séquence.
- Rappel des attentes initiales : le texte répond-il bien à la question implicite contenue dans le titre ?

▲ Exercices possibles

- **Attribution de légendes à des illustrations données** (sous forme d'étiquettes) :

hérisson – lièvre – grenouille – écureuil – renard – hirondelle

- **Choix de la légende adéquate parmi plusieurs proposées.**
- **Recherche des verbes clés :**

aider – aller – protéger – jouer – abriter – amuser – courir – nourrir – donner à boire – chasser –...

▲ Recherches possibles autour du thème

Collection *La Vie secrète des bêtes*, Hachette.

Taylor Barbara, *Oiseaux*, « Les Encyclopoches », Hachette, 1995.

Duquet Marc, *Oiseaux de l'hiver*, « Les Carnets de la nature », Gallimard, 1995.

Duquet Marc, *Oiseaux de la campagne*, « Les Carnets de la nature », Gallimard, 1995.

Kaiser Renée, *Copain des bois*, Milan, 1987.

UN RÉSERVOIR À NOURRITURE POUR LES OISEAUX : UN ÉCRIT POUR AGIR

54

PRÉSENTATION

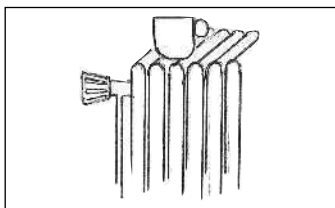
▲ Texte d'étude

UN RÉSERVOIR À NOURRITURE POUR LES OISEAUX

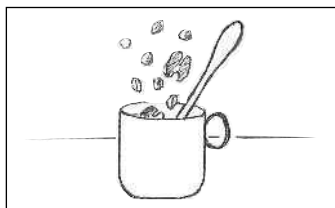
A. Matériel

- un filet à citrons ou à oranges
- de la graisse (saindoux)
- des graines de tournesol
- des morceaux de noix ou d'amandes ou de noix de coco (ou les trois ensemble)
- une cuillère

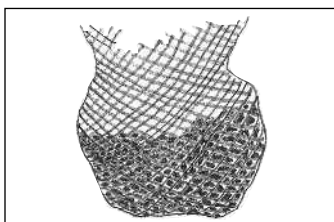
B. Fabrication



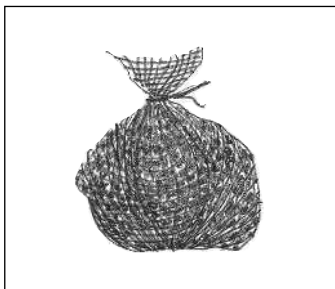
Laissez un peu ramollir la graisse près d'un endroit chaud.



Mélangez la graisse aux graines et aux morceaux à l'aide de la cuillère.



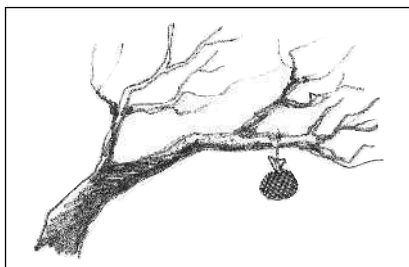
Placez le mélange dans le filet.



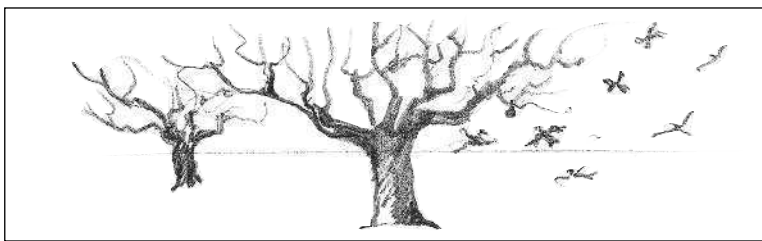
Fermez bien le filet.



Déposez-le deux heures au froid.



Accrochez-le à une branche d'arbre à l'ombre.



▲ Choix du texte

Retour à une fiche de fabrication pour mettre en œuvre les conseils reçus lors de la lecture du texte précédent. La comparaison de cet écrit avec le texte *Un océan de baleines bleues* va montrer la diversité et la complexité variable des possibles (absence d'illustrations pour la partie A, utilisation de l'impératif, organisation différente de la page, partie B à lire comme une BD).

Un texte qui incite à l'action et dont la compréhension ne peut s'évaluer que dans l'action (prévoir la réalisation effective du réservoir à nourriture).

UN RÉSERVOIR À NOURRITURE POUR LES OISEAUX : UN ÉCRIT POUR AGIR

55

PREMIÈRE APPROCHE DU TEXTE

▲ Premier questionnement de la page

- Lecture silencieuse. Recueil des remarques. La présence du mot « Matériel », de tirets, d'encadrés rencontrés dans *Un océan de baleines bleues*, permet d'identifier la nature du texte : il s'agit d'une fiche de fabrication. Retour au texte « *Un océan de baleines bleues* ». Comparaisons, croisements autour de la mise en page et des caractéristiques textuelles et linguistiques.
- Liste des ressemblances et des différences écrite au tableau :

<i>Un océan de baleines bleues</i>	<i>Un réservoir à nourriture pour les oiseaux</i>
<ul style="list-style-type: none"> • Un titre : le nom de l'objet à construire. • Deux sous-titres soulignés. • Une liste de matériel et des dessins. • Cinq phrases pour savoir ce qu'il faut faire, un trait devant chaque phrase, un dessin qui explique chaque phrase. • Les phrases sont l'une sous l'autre. 	<ul style="list-style-type: none"> • Un titre : le nom de l'objet à construire. • Deux sous-titres A et B non soulignés. • Une liste de matériel avec des tirets, sans dessins. Il faut tout lire pour savoir ce dont on a besoin. • Six phrases sans tirets qui doivent dire ce qu'il faut faire, écrites sous des dessins. • Il faudra lire les phrases et le texte comme <i>Hector et Clara</i>, comme une bande dessinée.

- Lecture du tableau comparatif obtenu.

Remarque : La lecture de ce tableau permet d'affiner, d'ancrer les acquis précédents, notamment au sujet de la structure sémantique manifestée par la mise en page : état initial (liste de matériel), état intermédiaire (suite des injonctions liées à l'illustration), état final (résultat obtenu : le réservoir à nourriture).

▲ Lecture du titre et de la partie « matériel »

- Lecture silencieuse.
- Rappel de ce qui a été dit à propos de cette page.
- Lecture du titre : *réservoir* pose problème même si une partie du mot peut être lue. Les illustrations vont conduire les élèves à lire *filet*. Les références au code vont invalider cette hypothèse, intéressante cependant. Les élèves ayant un lexique riche, trouveront le mot, sinon l'enseignant le donnera et tout le groupe en cherchera la définition exacte. Le reste du titre ne pose pas de problème.
- Vérification des hypothèses de contenu :
C'est bien ce qu'on cherchait : comment fabriquer un objet pour donner à manger aux oiseaux.
- Lecture de la liste du matériel :
filet-oranges-citrons, peuvent être lus grâce à la connaissance du code et à l'illustration du bas de la page.
graisse est connu, ainsi que *graines* (texte précédent).
noix-amandes-coco, peuvent être lus.
saindoux-tournesol-morceau-ensemble-cuillère, sont lus avec l'aide de l'enseignant ou donnés tout simplement.
- Relecture silencieuse.
- Lecture oralisée par l'enseignant.
- Rappel du matériel nécessaire pour réaliser le réservoir. Discussion sur les moyens de le rassembler.

UN RÉSERVOIR À NOURRITURE POUR LES OISEAUX : UN ÉCRIT POUR AGIR



LECTURE DES CONSIGNES

▲ Objectif

Conduire l'élève à repérer la chronologie des consignes et à les comprendre pour les exécuter.

▲ Lecture de la partie « fabrication »

- Recontextualisation : enjeu de ce texte.
- Rappel du matériel à fournir. Vérification que toutes les fournitures ont été rassemblées.
- Hypothèses quant à la façon de réaliser ce réservoir (texte caché).
- Lecture silencieuse des différentes étapes à suivre puis discussion à propos des illustrations :
 - Est-ce suffisant de lire les illustrations ?*
 - Non on ne sait pas vraiment tout ce qu'il faut faire. Il faut lire. La BD ne suffit pas. C'est comme Hector et Clara.*
- Lecture silencieuse des textes.
- Surlignage des éléments du matériel repérables dans les phrases : *graisse-graines-morceaux-filet-filet-filet.*
- *chaud-mélange-heures*, font partie de la culture de la classe.
- Discussion autour des verbes d'action et de la prise en compte du destinataire.

Participation de l'enseignant	Participation des élèves
<p>– Lisons entièrement la première consigne.</p> <p>– Reprenons au début. <i>Que peut-on bien nous dire de faire ?</i></p> <p>Observation des mots écrits :</p> <p>« faire » « rat » « moto » « Laissez » « ramollir » « ramollir »</p> <p>– Est-ce qu'on va laisser fondre la graisse ? Pensez au filet. L'idée est intéressante mais nous n'avons pas le matériel pour faire comme cela.</p> <p>– J'écris ce que vous dites : « molle » « ramollir ».</p> <p>– Regardez encore : « laisser » « chercher » « manger » « laissez » « cherchez » « mangez »</p> <p>Le contexte aide à lire « endroit ».</p> <p>– Essayons de lire la deuxième consigne. Lisez silencieusement, vous pouvez tout lire. Regardez seulement : « aider » « à l'aide »</p> <p>Questionnement oral pour vérifier la compréhension.</p>	<p>– On a trouvé « la graisse près d'un... chaud. »</p> <p>– « Faire fondre la graisse ». Il y a un radiateur. Non, « Faire » on le connaît. Il n'y a pas « fon... » non plus.</p> <p>– Non, on ne pourrait pas la mettre dans le filet. Il ne faut pas qu'elle soit ni trop dure ni trop fondue. Il faut qu'elle soit molle.</p> <p>– C'est « ramollir ». Laisser ramollir. On connaît « ir ».</p> <p>– On a fait des exercices qui ressemblent, quand la grenouille dit à l'oiseau : Siffle. Siffle. C'est « laisse ramollir ». C'est un ordre qu'on nous donne. Non, c'est à nous qu'on parle, on nous dit : « laissez ». Ces deux lettres se lisent [e].</p> <p>Un élève est appelé à lire la première phrase.</p> <p>– « Laissez ramollir la graisse près d'un en... chaud. » C'est « endroit ». « Un endroit chaud ».</p> <p>– « à l'aide », ça veut dire : « avec la cuillère ».</p> <p>Lecture silencieuse de la phrase.</p>

<p>– Lisez maintenant tout seuls la troisième phrase.</p> <p>– Oui, cela pourrait être « mettez ce mélange ». Servez-vous plutôt du code que vous connaissez. Ici, le sens ne suffit pas. « Mettez » irait très bien aussi, mais ce n'est pas le mot utilisé par l'auteur de la fiche.</p> <p>– Lisons la quatrième consigne.</p> <p>– N'utilise pas que le décodage. Regarde l'illustration. Elle te donnera le sens.</p> <p>– Lisons la cinquième consigne.</p> <p>– Qu'est-ce qui est désigné par « le » ?</p> <p>– Relisez la phrase entièrement.</p> <p>– Et maintenant, la dernière consigne.</p> <p>– Qu'est-ce qui a des branches ?</p> <p>– Ce que vous connaissez du code peut vous aider à lire le mot exact. Le sens peut aussi vous aider.</p> <p>– Le dernier mot, vous pouvez le lire mais rien ne peut vous aider sur l'illustration.</p> <p>– Pensez à la graisse et au soleil.</p> <p>– Relisez la dernière consigne.</p>	<p>– « Mettez ce mélange dans le filet. »</p> <p>– Le mot commence par [p] puis on voit « la » et on connaît « ce » et « ez ». C'est « placez ». C'est plus joli que « mettez ». Ça veut dire la même chose.</p> <p>Lecture silencieuse de la phrase.</p> <p>– « Fer »... c'est comme « manger ». Je lis [feme]. Je ne comprends pas.</p> <p>– « Fermez bien le filet. »</p> <p>– « Déposez-le deux heures au froid. »</p> <p>– C'est « le filet ». On l'a déjà lu deux fois. Ils n'ont pas voulu répéter, c'est comme hier « oiseaux ». L'image nous montre un frigo.</p> <p>– « Déposez-le deux heures au froid. »</p> <p>« ... à une branche ». C'est « branche », on le voit sur l'illustration.</p> <p>– Les arbres. C'est « une branche d'arbre » « à... ». Il faut le suspendre, l'accrocher.</p> <p>– Oui, le mot commence par [a], c'est « accrochez ».</p> <p>Quelques élèves lisent « ombre ».</p> <p>– Pourquoi à l'ombre ? Je ne comprends pas.</p> <p>– Ah! oui, elle fondrait. Il faut accrocher le réservoir à « l'ombre ».</p> <p>– « Accrochez-le à une branche d'arbre à l'ombre. »</p>
---	--

– Relecture. Questionnement pour vérifier si le déroulement des actions commence à être bien ordonné dans l'esprit des élèves.

▲ Établissement de la chronologie des actions

– Relecture silencieuse de la fiche. Énumération des actions. Surlignage des verbes d'action correspondant à chaque illustration.

– Énonciation des verbes d'action : *tout d'abord.... ensuite... puis.... enfin....*

– Rappel des différentes étapes à suivre.

▲ Exercices possibles

• Attribution de légendes aux illustrations proposées :

cuillère – filet à citron – graines de tournesol – graisse – morceaux de noix

• Recherche du verbe d'action adéquat :

.....la graisse près d'un endroit chaud.
la graisse et les graines.
le mélange dans le filet.
bien le filet.
le filet à une branche.

Mélangez
 Laissez ramollir
 Accrochez
 Placez
 Fermez

• Recherche de l'ordre des différentes étapes :

- Accrochez le filet à une branche.
 Placez le mélange dans le filet.
 Mélangez la graisse aux graines.
 Fermez bien le filet.
 Laissez ramollir la graisse

• Tri de textes :

Fiches de fabrication

Textes documentaires

Extraits de textes narratifs

(Ces textes devront présenter des indices linguistiques suffisamment repérables.)

UN RÉSERVOIR À NOURRITURE POUR LES OISEAUX : UN ÉCRIT POUR AGIR



DES TRACES ÉCRITES EN SCIENCES

▲ Situation d'écriture

(étalée dans le temps)

Des traces écrites en sciences : relevés d'observations (schémas et leurs légendes).

Un texte a été lu qui a fait naître un projet de classe : s'occuper des oiseaux l'hiver. Un objet a été fabriqué dans cette intention. Reste à observer s'il remplit son office :

Et maintenant ? Est-ce que les oiseaux vont venir ? Quels oiseaux vont venir ?...

Le passage du projet de la classe au projet d'écriture va se faire aisément : ne pas se contenter d'observer mais également noter ce qui a été observé.

Les activités conduites durant la semaine autour du sujet ont permis aux élèves d'acquérir des connaissances, les activités conduites en amont leur ont permis de se familiariser avec des documents iconographiques légendés, des textes « explicatifs », un lexique riche, des tournures syntaxiques variées. Les élèves sont désormais capables d'autonomie, de prise de responsabilité, ils sont plus à l'aise face à la langue.

C'est le moment idéal (maturité des élèves, acquis lexicaux et syntaxiques, connaissance du type d'écrit à produire) pour mettre en place une première activité d'écriture individuelle.

Tous les enfants n'auront pas les mêmes capacités face à la tâche. Le rôle de l'enseignant sera alors déterminant : circulation dans la classe, écriture sous la dictée d'un élève, aide à l'utilisation des outils collectifs, aide à la recherche documentaire, encouragements...

C'est en écrivant qu'on apprend à écrire. On peut écrire seul, même si on ne sait guère le faire.

Les recours indispensables au réservoir des textes étudiés, aux outils collectifs, aux documentaires, pour retrouver un terme appartenant ou non au champ lexical du sujet, pour désigner un oiseau dont on veut parler, place l'élève dans la situation où l'écriture se nourrit de lectures. En d'autres termes, alors que jusqu'à présent ce sont les lectures qui ont appelé l'écriture, ici c'est l'écriture qui conduit à la lecture. Cette situation est assez fréquente lorsqu'on écrit en sciences.

▲ Objectif du premier moment

Conduire l'élève à se poser des questions à propos de la forme que doit prendre le relevé d'observations, de la finalité de la production, de sa forme, de la part de chacun (*pour qui? pour quoi faire? comment?*).

▲ Un projet d'écriture dans le cadre d'un projet de classe

Définition des contours de la tâche

– Discussion collective : Il s'agit de voir si le réservoir à nourriture remplit bien sa fonction, c'est-à-dire si les oiseaux s'approchent, quels oiseaux s'approchent, combien de temps ils stationnent.

L'observation va se faire sur une semaine. Au bout de sept jours, va-t-on se souvenir de ce qu'on a observé le premier jour? Comment faire pour garder en mémoire les observations quotidiennes? Prendre des notes.

- *Pour qui?*
- *Pour nous, pour pouvoir tirer des conclusions ensuite.*
- *Chacun va dessiner ce qu'il a vu et aussi écrire. Comment allez-vous vous y prendre?*
- *On va emporter une feuille, des feutres, on va écrire dehors. Ça ne sera pas facile...*
- Discussion autour de l'organisation engendrée par le besoin d'écrire.
- Discussion autour du type d'écrit à produire :
 - On va expliquer par des dessins.*
 - On écrira sous les dessins.*
 - On va mettre des légendes...*
- Décision finale : un dessin légendé chaque jour, en classe, après le relevé de 10h30 par exemple, pendant une semaine.
- Écriture des premiers jets sur trois jours.

▲ Objectifs du deuxième moment

(après le premier jet)

Conduire l'élève à :

- se relire objectivement,
- accepter le regard d'un pair.

Phase de relecture

- Lecture de quelques commentaires personnels à la classe, à un camarade...
- Affichage de productions (sur la semaine, chaque élève aura vu un de ses relevés soumis à la discussion collective).
- Discussion. Rappel des enjeux.
- Participation très importante de l'enseignant qui évite les critiques moqueuses mais sollicite les réflexions pertinentes qui feront progresser.
- Constatations :
 - On a toujours écrit la même chose.*
 - On ne comprend pas bien.*
 - On n'a pas le nom des oiseaux.*
 - Oui, mais on ne les connaît pas.*

▲ Objectif du troisième moment

Conduire l'élève à opérer un va-et-vient entre lire/écrire et écrire/lire.

Phase de recherches documentaires

- Identification d'oiseaux repérés vers le réservoir : *merle – mésange – moineau – pinson – rouge-gorge...* (selon les sites).
- Écriture de leur nom sur un outil mémoire.

▲ Objectif du quatrième moment

Inciter l'élève à la réécriture :

- en prenant appui sur les suggestions des camarades et de l'enseignant,
- en utilisant au mieux les outils collectifs,
- en utilisant les connaissances nouvellement acquises.

Phase de réécriture

▲ Objectif du cinquième moment

Conduire les élèves à produire, sous forme d'affiche collective, et à partir des productions individuelles, une synthèse des relevés.

- Affichage des deuxièmes jets.
- Recherche des informations importantes : noms des oiseaux vus, quantité mangée, aliments préférés, problèmes (graines tombées, gros oiseaux qui ont fait peur aux petits...).
- Discussion pour parvenir à l'idée d'une affiche collective lisible plus rapidement.
- Recherche des règles d'écriture.

1. On va mettre un titre pour que tout le monde comprenne.
2. On va mettre les dates des observations.
3. On va illustrer et écrire des légendes.
4. On ne va pas toujours répéter le mot « oiseau ».
5. On va bien noter toutes les informations mais une fois chacune.

- Écriture de l'affiche collective.
- Relecture silencieuse.
- Mise en valeur des productions individuelles dans le cahier d'exercices.

▲ Outils collectifs

Les désignateurs

Reprises d'informations (pronoms)	
les oiseaux	on <u>leur</u> donne... on <u>les</u> protège... on <u>les</u> aide... on <u>leur</u> installe... on <u>en</u> sauve...

Lexique

Des noms d'oiseaux
des merles
un moineau
un rouge-gorge
une mésange
une pie
des étourneaux
des chardonnerets
...

Conjugaison des verbes

L'impératif				
siffler	—>	siffle	—>	sifflez
détaler	—>	détale	—>	détalez
laisser	—>	laisse	—>	laissez
fermer	—>	ferme	—>	fermez
accrocher	—>	accroche	—>	accrochez
déposer	—>	dépose	—>	déposez
attendre	—>	attends	—>	attendez
venir	—>	viens	—>	venez
...				

QUATRIÈME PÉRIODE

**DES VACANCES D'HIVER
AUX VACANCES DE PRINTEMPS**

DOCTEUR XORGOL : UNE HISTOIRE HUMORISTIQUE

58

PRÉSENTATION

▲ Le texte

Willis Jane, Ross Tony, *Dr Xorgol, Le Grand Livre de la météo terrienne*, « Folio benjamin », Gallimard Jeunesse, 1994.

L'histoire se passe sur une lointaine planète. Le Dr Xorgol enseigne à ses élèves les habitudes de vie des Terriens en fonction des changements de saisons du climat tempéré.

▲ Raisons du choix

Une « étude » climatique et ethnologique de la Terre menée par un professeur extra-terrestre. Un texte plein d'humour, qui se moque gentiment des Terriens que nous sommes ; sans doute, et à un second degré (mais c'est une lecture à faire plus tard), du discours savant et déformant tenu par quelques-uns de nos propres ethnologues sur certaines tribus « primitives ». Le point de vue d'un autre « Persan » en somme.

Un texte qui doit en tout cas conduire les élèves à se poser la question de leur propre regard sur les autres. Un texte aussi, qui, parce qu'il n'adopte pas, comme la plupart des histoires traditionnelles, un point de vue humain, dérange les habitudes de lecture et exige, pour être compris, un travail interprétatif du lecteur. Il est essentiel d'introduire, très tôt, dès les apprentissages premiers de la lecture, des textes dont la compréhension n'est pas immédiate.

Les histoires données traditionnellement à lire au CP ont pour particularité d'être racontées la plupart du temps par un narrateur extérieur à l'histoire dont la présence se décèle si peu à la surface du texte qu'on a du mal à concevoir son existence (l'histoire semble se dérouler toute seule) ou par

un narrateur impliqué dans l'histoire (récit à la 1^{re} personne) dont l'identité est aisément reconnaissable ou inférable des données du texte. En ce sens, le mode de narration – qu'on pourrait dire « plat » – n'est jamais un obstacle à la compréhension. Il nous semble pertinent d'alerter les élèves, très tôt, sur les pièges que peut contenir le mode de narration, en leur donnant à lire d'autres histoires plus élaborées et plus exigeantes : celles qui occultent l'identité du narrateur ou du personnage à travers lequel le narrateur décide de filtrer son regard ; celles qui contraignent le lecteur à adopter un point de vue qui n'est pas son point de vue habituel et à opérer une véritable traduction ; celles qui sont rapportées par des narrateurs « non fiables », narrateurs partiels, ironiques, ou qui omettent sciemment ou non des détails d'importance.

DOCTEUR XORGOL : UNE HISTOIRE HUMORISTIQUE

59

LECTURE DU DÉBUT DE L'HISTOIRE (1)

▲ **Découverte de l'objet livre**

- Le format roman. Les illustrations. Le titre et le sous-titre. Auteur et illustrateur. La collection. Le lettrage. La quatrième de couverture : ce qu'elle propose comme texte (résumé, entrée dans l'histoire, commentaire de l'éditeur, extrait de l'histoire ?).
- Émission d'hypothèses.

▲ **Questionnement et découverte de l'histoire**

- Lecture des illustrations. Émission d'hypothèses :
C'est amusant.
C'est drôle.
Il y a un personnage bizarre.
C'est un dragon...
C'est peut-être l'histoire d'un dragon qui mange les enfants. Il sort la langue.
Il y a aussi le temps qu'il fait : le soleil, la neige, la pluie, le vent.
C'est peut-être aussi l'histoire du temps qu'il fait.
Il y a d'autres dragons avec des bulles comme dans la BD.
- Première approche du texte :
Quel type de texte ? → C'est une histoire sûrement amusante.
Les personnages ne parlent pas.
Il y a des paragraphes.
On ne sait pas ce qui se passe.
- Observation du titre : titre et sous-titre comme dans *Hector et Clara*.
- Recherche autour du titre qui sera peut-être porteur de renseignements : *Le Grand Livre de la météo* est lu sans problème. Les élèves découvrent

le sens de *météo* grâce aux hypothèses émises et à leur connaissance du monde. *Terrienne* est lu partiellement (terre). L'explication est fournie par l'enseignant. *Dr Xorgol* est donné par l'enseignant.

– Retour aux hypothèses :

Le livre va parler du temps qu'il fait.

Le personnage bizarre, c'est le Docteur Xorgol.

Il a écrit un livre sur la météo de la Terre.

Il vient d'ailleurs, il n'est pas pareil.

– Première discussion autour de la question : – *Est-on différent si l'on vient d'ailleurs, d'une autre planète ? – Mais alors, habite-t-il sur la Terre ?* Hypothèses.... et attentes.

▲ Lecture du début de l'histoire

(De *Bonjour* jusqu'à *venteux*)

– Questionnement du texte :

C'est le début de l'histoire. Qui raconte ? À qui s'adresse-t-on ? De quoi va-t-on parler ?

Hypothèses.

– Lecture des trois premières phrases : *étudier, sortes de climats, mouillé, venteux*, posent problème et sont lus avec l'enseignant. Le mot *planète* est lu grâce à la connaissance du monde.

– Vérification des hypothèses :

Ce n'est sûrement pas un dragon, le Docteur Xorgol.

C'est le maître d'une classe.

Il va expliquer la météo de la planète Terre à ses élèves.

Il vit ailleurs, sur une autre planète.

– Anticipation sur la suite attendue.

▲ Exercice possible

• Activité autour de la compréhension :

Surligner les mots ou groupes de mots du début de l'histoire qui répondent à ces trois questions :

Où commence l'histoire ?

Que vont étudier les élèves ?

Quels sont les quatre sortes de climats terriens ?

DOCTEUR XORGOL : UNE HISTOIRE HUMORISTIQUE

60

LECTURE DE LA SUITE ET DE LA FIN DE L'HISTOIRE (2)

▲ **Lecture du deuxième paragraphe**

(De *Contrairement* jusqu'à *épouvantables*)

- Rappel de la situation antérieure et des hypothèses émises sur la suite.
- Recherche du contenu possible du paragraphe. La lecture survol ne permet pas de le découvrir.
- Lecture des groupes de mots et mots connus ou décodables : *à nous, les Terriens* (Terre-bien), *ne sont pas, Ils ramollissent* (« ramollir ») *sous la pluie, d'une, peau, Il pousse, certains, Ceux-ci sont, impossibles* (« invisible »).
- Mots trouvés grâce au contexte ou donnés par l'enseignant avec explications : *Contrairement, étanches, doivent, recouvrir, large, plastique, pieds, caoutchouc, enlever*.
- Relecture du passage en entier. L'enseignant vérifie que l'humour a été saisi. (*Ils prennent l'eau, Ils ramollissent sous la pluie, Il leur pousse des pieds en caoutchouc*).
- Réflexions autour de la façon de voir du docteur Xorgol :
Il se moque de nous.
Il dit n'importe quoi.

Remarque : Un problème de compréhension va se poser à propos de *Il pousse*. Il est impersonnel. L'enseignant fera remarquer la graphie : il n'est pas un désignateur de Terriens comme *ils* (le *s* étant porteur de sens).

▲ Questionnement et lecture du troisième extrait

(De *Certains jusqu'à les manger*)

- Rappel des éléments lus jusqu'ici.
- Lecture silencieuse pour découvrir le contenu :
*Il est question de chiens, de Terriens fous.
 C'est à midi.
 Il est question de graisse.
 Ils sont par terre.
 Il ne faut pas les manger.
 C'est toujours amusant. Mais on n'a pas tout compris.*
- Lecture approfondie du paragraphe : *Certains chiens et certains Terriens fous sortent dans le soleil de midi (soleil est lu grâce au contexte), Les Terriens, et ils, de graisse, Puis ils, par terre en forme d'étoile (étoile-toi-le), marron (mare-on), qu'ils sont.*
- Mots lus grâce aux compétences du moment et à l'enseignant, avec explications et mime : *déshabillent, s'enduisent, s'étendent, quand ils deviennent, C'est, cuits, jamais.*
- Lecture de synthèse.
- Expression des réactions devant le texte. Liste des éléments jugés amusants.
- Discussion autour **du point de vue du Docteur Xorgol** :
*On n'est pas comme ça.
 Peut-être, mais lui nous voit comme cela!*

▲ Questionnement et lecture du quatrième extrait

(De *En hiver jusqu'à bouffant*)

- Lecture survol :
*On nous parle de bonhomme de neige.
 On voit bien que ces Terriens sont des bonshommes. On en a déjà rencontré un, dans le texte J'ai froid.*
- Lecture du passage.
- Vérification de la compréhension littérale :
*Ce sont bien des bonshommes de neige, ils ont une pipe comme celui qu'on connaît, mais on ne parle pas du chapeau et des sabots.
 Ils ne bougent pas, ils ne font rien.*
- Vers une lecture interprétative :
*Ce Docteur Xorgol, il prend les bonshommes de neige pour des Terriens comme nous.
 Il se moque beaucoup de nous.*
- La liste des éléments jugés amusants est complétée.

▲ Lecture de la fin de l'histoire

(De *C'est la fin* jusqu'à *chansons*)

- (Voir démarche ci-dessus.)
- Relecture de l'ensemble de l'histoire : ce que les élèves ont compris au premier et au deuxième degré.
- Clôture de la liste des éléments jugés amusants.

▲ Exercices possibles

• Recherche des phrases amusantes :

Il y a quatre sortes de climat sur la planète Terre.
Les Terriens ramollissent sous la pluie.
Les Terriens habitent la planète Terre.
Ils se couvrent d'une large peau en plastique.
Il leur pousse des pieds en caoutchouc.

• Recherche de l'ordre chronologique des actions :

- Ils s'enduisent de graisse.
- Quand ils deviennent marron, ils sont cuits.
- Les Terriens se déshabillent.
- Les Terriens sortent dans le soleil de midi.
- Puis ils s'étendent par terre.

• Intertextualité :

Recherche des citations déformées d'extraits de chansons bien connues.

La recherche va entraîner des remarques du type :

Ce qui est écrit dans cette bulle ressemble à un morceau de chanson que je connais...

On essaie ensuite de retrouver les titres des chansons qui font écho aux citations et de les chanter. L'écoute d'une cassette peut compléter l'activité.

DOCTEUR XORGOL : UNE HISTOIRE HUMORISTIQUE

61

UNE RELECTURE INTERPRÉTATIVE : LA NOTION DE POINT DE VUE

▲ Objectif

Conduire les élèves à dépasser le simple constat : « Le livre est drôle », afin d'aboutir à une analyse des causes de l'effet produit. Pour ce faire, approcher avec eux la notion de « point de vue »

▲ Lecture centrée sur le langage des non-Terriens

(point de vue du Docteur Xorgol)

– Relecture silencieuse des idées amusantes listées au tableau :

ENSEIGNANT – *Pourquoi rions-nous ? Qu'y a-t-il de commun à toutes ces expressions ?*

ÉLÈVE – *On dirait qu'il ne connaît pas les choses, par exemple : « un tissu enroulé autour d'un bâton », c'est un parapluie, mais lui, il ne sait pas que c'est un parapluie.*

ENSEIGNANT – *Pourquoi ne sait-il pas que c'est un parapluie ?*

ÉLÈVE – *Parce qu'il n'y en a peut-être pas chez lui... parce qu'il ne parle pas comme nous...*

ENSEIGNANT – *Et vous, si vous alliez chez les extra-terrestres, il n'y aurait pas des choses que vous ne connaîtrez pas ? Comment feriez-vous pour les désigner ?*

ÉLÈVE – *Ben, on dirait un truc qui..., un bidule comme un œuf par exemple.*

ENSEIGNANT – *Oui, vous chercheriez à décrire l'objet à partir de ce que vous connaissez chez vous, sur la Terre. Le Docteur Xorgol fait pareil. Mais, mais...*

ÉLÈVE – *Mais il se trompe des fois, des bottes, c'est pas des pieds...*

– Reprise de toutes les formulations et expressions drôles et recherche de la correspondance en langage terrien (*large peau en plastique → imperméable, ciré...*).

- Distribution d'étiquettes individuelles et activité ludique autour de la mise en correspondance des deux langages donnés dans le désordre.

Langage des non-Terriens	Langage des Terriens
un habit bouffant des pieds en caoutchouc une large peau en plastique de la graisse un tissu enroulé autour d'un bâton un morceau de plastique	un ciré une luge un anorak un parapluie de la crème à bronzer des bottes

▲ Lecture centrée sur les différences entre les deux mondes

- Relecture du texte dans sa globalité par l'enseignant.
- Identification de ce qui caractérise les Terriens :
- Ils ne sont pas étanches, donc ils ramollissent sous la pluie.
 Il leur pousse des pieds en caoutchouc.
 Certains sont fous parce qu'ils sortent dans le soleil de midi, se déshabillent et s'en-
 duisent de graisse.
 Ils s'étendent par terre en forme d'étoiles.
 Ils deviennent marron, c'est qu'ils sont cuits.
 Il ne faut jamais les manger.
 Il y a d'étranges Terriens blancs aux yeux noirs et au nez orange.
 Les petits Terriens n'arrivent pas à se tenir debout et se font tirer sur un morceau
 de bois.
 Ils portent des chauffe-mains et un habit bouffant.*
- Discussion autour du problème posé par ce point de vue :
- Les non-Terriens nous trouvent complètement bizarres.
 Ils se moquent de nous.
 Ils trouvent qu'on fait tout de travers.
 Et pourtant on vit normalement.*
- Discussion autour de la définition d'une vie normale.
- Qu'est ce qui est normal ou qui ne l'est pas, et pourquoi ?*
- Discussion autour du point de vue de Xorgol :
- A-t-il raison ou non de nous voir comme cela ?*
- Recherche des différences entre les non-Terriens et les Terriens du point de vue de ces derniers :
- Ils n'ont pas le même temps.
 Ils ne se mouillent pas.
 Ils ont plusieurs cerveaux.
 Ils ne vont pas au soleil.
 Ils n'ont pas de neige.
 Ils ne portent pas d'anorak. Ils n'ont pas froid.*

▲ Exercice possible

• Activité autour des deux langages :

Relier les illustrations « terriennes » aux expressions « non terriennes » :

Langage des Terriens

illustration
des gants

illustration
un tube de
crème

illustration
un parapluie

illustration
une luge

illustration
des bottes

illustration
un ciré

Langage des non-Terriens

- des pieds en caoutchouc
- une large peau en plastique
- un tissu enroulé autour d'un bâton
- des chauffe-mains
- de la graisse
- un morceau de plastique

DOCTEUR XORGOL : UNE HISTOIRE HUMORISTIQUE

62

FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE

▲ Objectifs

Conduire l'élève à :

- identifier un nouveau « type » de phrase : la phrase négative ;
- repérer des qualificants variés à l'intérieur d'un groupe nominal ;
- repérer l'accord sujet-verbe porteur de sens.

▲ La phrase négative

- Observation de la phrase écrite au tableau :
Contrairement à nous, les Terriens ne sont pas étanches.
- Discussion :
Comment sont les non-Terriens ? → Ils sont étanches.
Et nous ? → Nous ne sommes pas étanches.
- Observation des deux phrases obtenues. L'enseignant fournit le métalangage approprié : la première phrase est une phrase affirmative, la seconde est une phrase négative.
- Exercice structural oral de transformation de phrases.
- Transcription de deux exemples.
- Surlignage des phrases négatives dans le texte. Arrêt sur le « n' » de « *n'arrivent pas* ».
- Exercice inverse : recherche de phrases affirmatives.

▲ Les qualificants du groupe nominal

- Relecture silencieuse.
- Contextualisation de la tâche : reprise des qualificants. Renvoi à l'outil collectif affiché (voir page 192).
- Recherche des groupes de même constitution dans le texte :

livre de la météo – météo de la planète Terre – une large peau en plastique – pieds en caoutchouc – leur unique petit cerveau – bout de tissu aux griffes terribles – soleil de midi – forme d'étoile – Terriens blancs aux yeux noirs et au nez orange – morceau de plastique – fin de notre leçon.

- Écriture de ces groupes au tableau et mise en évidence des qualificants.
- Discussion autour du mot principal, du nombre de qualificants :
Parfois il y en a plusieurs. Parfois il y en a un seul.
- Enrichissement du tableau collectif.
- Remarque autour de la présence d'un qualificant à l'intérieur d'un groupe qualificant : des Terriens **aux yeux noirs**.

▲ L'accord sujet-verbe

- Observation des phrases écrites au tableau :

Ils ramollissent	Ils se déshabillent	
Ils doivent	Ils s'enduisent de graisse	Certains Terriens sortent
Ils s'étendent	Ils deviennent marron	
Ils tiennent des balais	Ils refusent de faire le ménage	
Ils restent immobiles	Ils fument leur pipe	
Les Terriens n'arrivent	Les Terriens portent des chauffe-mains	

- Mise en évidence des similitudes.
- Exercice oral autour des verbes du premier groupe : on n'entend pas le changement.
- Exercice oral autour des verbes du deuxième groupe, comme « ramollir » : on entend le changement.
- Exercice oral autour des verbes du troisième groupe, comme « tenir » : on entend bien le changement.
- Nouvelle observation de l'écrit après avoir classé les phrases selon les trois groupes de verbes.
- Synthèse des remarques faites.
- Élaboration d'un outil collectif.

▲ Exercices possibles

- **Transformation de phrases affirmatives en phrases négatives** (et inversement pour les plus experts).
- **Activité autour des qualifiants :**

Le complément de nom	
<i>Relier les groupes de mots comme il convient :</i>	
le grand livre le soleil la peau des Terriens blancs	aux yeux noirs de midi en plastique de la météo terrienne

<i>Repérer puis surligner les qualifiants dans les groupes suivants :</i>
un climat chaud – une large peau – un petit cerveau – des griffes épouvantables – d'étranges Terriens blancs – des yeux noirs – un nez orange

Remarque : les termes « complément du nom » et « adjectif qualificatif » ne sont pas donnés aux élèves.

- **Activité autour de l'accord sujet-verbe :**

<i>Observer et continuer :</i>	
le Terrien se déshabille	→ les Terriens se déshabillent
le Terrien refuse	→ ...
.....	
ils portent	→ il porte
ils restent	→ ...
...	

▲ Outils collectifs (nouveaux ou enrichis)

La phrase

Les phrases négatives
Les Terriens sont étanches. Les Terriens ne sont pas étanches.
Les Terriens arrivent à se tenir debout. Les Terriens n'arrivent pas à se tenir debout.
Il faut les manger. Il ne faut pas les manger. ...

Le groupe nominal

Les qualificatifs	
un ours	en peluche
une peau	en plastique
des Terriens	aux yeux noirs
et	au nez orange
...	

Les qualificatifs	
une	large peau
des griffes	terribles
des Terriens	blancs
des yeux	noirs
le nez	orange
...	

Orthographe porteuse de sens

Les accords dans le groupe nominal	
Il se déshabille	→ Ils se déshabillent
Il refuse	→ Ils refusent
Il reste	→ Ils restent
Il porte	→ Ils portent
...	

DOCTEUR XORGOL : UNE HISTOIRE HUMORISTIQUE

63

PARTAGER DANS L'ÉCRITURE LE POINT DE VUE D'UN EXTRA-TERRESTRE

▲ Objectif

Conduire l'élève à adopter lui aussi le point de vue des non-Terriens, sur un autre thème.

▲ Planification de la tâche à partir de la consigne donnée par l'enseignant

- Proposition de l'enseignant :
Et si on jouait, nous aussi, à prendre le point de vue du Docteur Xorgol pour nommer les objets qui nous entourent, ce que l'on mange, à quoi on joue.
- Discussion pour savoir de quels types d'objets on va parler, de quelle manière on va en parler (procéder comme pour une devinette), et pour qui on va le faire.
- Choix possible : jeu de définitions autour de l'alimentation des Terriens, pour écrire un menu de la cantine des Terriens, qu'on affichera à la place du vrai, afin de faire rire (et réfléchir) les élèves des autres classes.

▲ Recherche des traductions possibles

- Liste des aliments préférés au menu de la cantine :

des spaghetti	une cuisse de poulet
des frites	de la glace
des carottes râpées	

- Chaque élève choisit deux aliments dont il devra donner la définition extra-terrestre.

Exemples possibles :

Des spaghetti → *Des longs fils rouges. De la ficelle avec de la peinture rouge. Des gros cheveux rouges qu'on doit tirer avec sa bouche en faisant « Zlupp! ».*

Des frites → *Des morceaux de bâtons dorés qu'on trempe dans de la crème qui pique, qui fait éternuer, et qu'on mange avec ses doigts.*

Du poulet → *Un morceau de bois entouré de viande très bonne qu'on mange avec ses doigts. Une sucette à la viande, qui fait des moustaches de gras.*

Des carottes râpées → *Des cheveux orange en salade. Des gros poils orange en salade.*

Une glace → *Une pierre glacée qui fond dans la bouche. Un glaçon sucré à la fraise qui fait mal aux dents si on le mange trop vite. De la nourriture pour Terriens blancs aux yeux noirs et au nez orange.*

- Recueil des propositions des élèves. Lecture de ces propositions.
- Choix collectif avant l'écriture des menus possibles.

Écriture du menu pour affichage à la porte des autres classes ou pour le journal de l'école.

Remarque : Le même type de travail pourrait être conduit à partir du contenu du cartable par exemple, ou des jeux des enfants du moment.

Si plusieurs thèmes sont explorés, les productions pourront donner lieu à l'élaboration de livrets : « Le grand livre de l'alimentation terrienne », « Le grand livre des écoliers terriens », « Le grand livre des jeux terriens », etc.

***DOCTEUR XORGOL :* UNE HISTOIRE HUMORISTIQUE**

64

ENRICHISSEMENT DU RÉSEAU CULTUREL AUTOUR DE LA RELATIVITÉ DU POINT DE VUE

▲ Objectifs

Conduire les élèves à :

- entrer dans l'univers d'un auteur illustrateur humoristique, Tony Ross, et découvrir sa manière de raconter ;
- inscrire une nouvelle référence dans leur réseau culturel en leur faisant comparer deux histoires, de thème et de registre voisins.

▲ Le texte

Ross Tony, *Attends que je t'attrape*, « Folio Benjamin », Gallimard, 1988.

▲ Lecture du texte

- Lecture de la première de couverture :
Tony Ross, on le connaît déjà, il a travaillé avec Jane Willis, il a illustré le Docteur Xorgol. Ce qu'il fait est amusant.
- Présentation de l'objet livre.
- Lecture survol du texte et des illustrations dans le manuel.
- Hypothèses de contenu : *qui ? où ?...*
- Lecture du début du texte par l'enseignant deux fois.

- Questionnement autour de ce qui a été compris :
Un monstre habitant une autre planète, il arrive sur la planète des bananes, il dévore tout.
Il va sur la Terre comme le Docteur Xorgol.
Il y va pour manger.
C'est amusant, mais Léo a peur des monstres.
- Anticipation de la fin de l'histoire :
Le monstre va arriver, il va tout dévorer et peut-être Léo aussi ?
Pourquoi dites-vous cela ?
 (Conduire les élèves à mobiliser un intertexte connu : l'ensemble des histoires de monstres qu'ils ont rencontrées).
- Découverte de la vraie fin de l'histoire :
Le monstre arrive effectivement sur Terre. Léo qui se rend à l'école le rencontre mais... le monstre est si petit qu'il n'arrive qu'à la hauteur des chaussures !
- Discussion autour de l'effet produit :
C'est encore une histoire amusante. Pourquoi ?
 Conduire les élèves à saisir qu'ils ont été trompés volontairement par l'auteur.

Remarque : L'auteur joue sur la connaissance qu'ont les enfants des histoires de monstres traditionnelles pour les conduire à une interprétation qui sera brutalement démentie.

Lire, c'est souvent être égaré pour son plus grand plaisir. Savoir lire, c'est donc aussi s'attendre à être égaré. *La Leçon de météo terrienne*, de ce point de vue, demande au lecteur de trouver son propre chemin (en l'occurrence une traduction). Deux livres, qui traitent de la relativité des points de vue, qui réclament la coopération du lecteur mais sur un mode radicalement différent.

▲ Lecture comparative de *Docteur Xorgol* et *Attends que je t'attrape*

- Relecture des deux histoires par l'enseignant.
- Rappel du nom de l'auteur-illustrateur commun à ces deux histoires ainsi que de sa manière d'écrire.
- Recherche des caractéristiques des « non-terriens » dans chaque histoire.

<p><i>Docteur Xorgol</i> Ce qu'on pense savoir des non-Terriens</p>	<p><i>Attends que je t'attrape</i> Ce qu'on sait du monstre de l'histoire</p>
<p>Ils n'ont pas les mêmes climats que chez nous. Ils vont à l'école.</p>	<p>Il vit dans une galaxie. Il prend un vaisseau spatial pour voyager.</p>

<p>Ils ne sont pas dérangés par la pluie. Ils ont plusieurs cerveaux. Ils ne vont pas au soleil. Ils ne jouent pas avec la neige. Ils savent chanter. Ils viennent sur la Terre. Ils ont l'air plutôt gentils. Ils nous connaissent bien (enfin...).</p>	<p>Il arrive sur la planète des bananes. Il dévore les montagnes, les océans. Il mange les méduses au dessert. Il repart. Il mange des étoiles. Il vient sur la Terre. Il a repéré Léo. Il crie : « Attends que je t'attrape ». Il fait peur. Il ne connaît pas les Terriens.</p>
---	---

– Recherche d'éléments comparables dans les deux histoires au-delà du commentaire énumératif. Discussion :

Les deux histoires sont amusantes mais dans la première on se moque de nous, dans la deuxième on se moque du monstre (et de nous...qui avons cru qu'il allait tout dévorer).

Dans la deuxième, on sait ce que fait le monstre, alors que dans la première il a fallu trouver tout seuls des renseignements sur les non-Terriens.

Le monstre ne nous connaît pas.

Le Docteur Xorgol nous connaît bien mais il exagère pour se moquer.

Le Docteur Xorgol n'a pas l'air méchant, le monstre si.

– Tenter d'arriver à l'idée que le Docteur Xorgol se fait des idées sur nous dans la première histoire, que nous nous faisons des idées sur le monstre dans la deuxième histoire et qu'il convient sans doute d'interroger toujours ses préjugés sur l'autre.

▲ Exercices possibles

• Recherche de phrases amusantes (l'humour) :

Le monstre habite sur une planète.
 Il arrive sur la planète des bananes.
 Le Docteur Xorgol parle des climats.
 Les Terriens portent des peaux de plastique quand il pleut.
 Léo a peur des monstres.
 Le monstre dévore les océans.
 Les Terriens ont des nez comme des carottes.
 Le monstre mange les méduses en dessert.
 Le Docteur Xorgol a quatre cerveaux.
 ...

• Activités autour des deux manières d'écrire les paroles des personnages (élèves experts) :

– Exercice structural oral puis écrit.

Observer et continuer en n'oubliant aucun changement, par exemple :

Le Docteur Xorgol dit : « Les Terriens aiment chanter. »

Le Docteur Xorgol dit que les Terriens aiment chanter.

Léo pense : « Ce monstre est très méchant ! »

...

Les Terriens pensent : « Ce monstre est très méchant ! »

Les non-Terriens disent : « Les Terriens se font cuire au soleil ! »

Le monstre promet : « Les Terriens sont tous bons à manger ! »

etc.

– Exercice inverse en ponctuant correctement.

▲ Lectures possibles autour de l'auteur-illustrateur

Willis Jane et Ross Tony, *Le Grand Livre des toutous Terriens*, « Folio Benjamin », Gallimard, 1990.

Ross Tony, *Tristan la Teigne*, « Folio Benjamin », Gallimard, 1987.

Ross Tony, *Le Garçon qui criait au loup*, « Folio Benjamin », Gallimard, 1988.

Ross Tony, *Hansel et Gretel*, « Folio Benjamin », Gallimard, 1990.

DÉDALE ET ICARE : UN TEXTE FONDATEUR

65

PRÉSENTATION

▲ Le texte

Williams M., adapté par Delage R., *Les Mythes de la Grèce Antique en bandes dessinées*, Gründ, 1992.

On connaît le mythe de Dédale et Icare.

Après avoir commis un crime de jalousie, Dédale fuit sans éprouver le moindre remords. Il espère une rédemption au terme de cinq ans passés auprès du roi Minos. Mais ce dernier le retient en Crète. Il envisage de s'évader avec son fils Icare, grâce à un ingénieux système d'ailes volantes. Icare, qui s'est approché trop près du soleil, trouve la mort. Dédale se réfugie alors en Sicile où jamais plus il ne trouvera le repos.

L'histoire, extraite d'un recueil de mythes adaptés de la Grèce antique, est présentée sous une forme littéraire à mi-chemin du récit illustré et de la bande dessinée, avec un net parti pris humoristique (dans les illustrations comme dans le contenu des bulles).

▲ Raisons du choix

Le mythe est « une fable symbolique, simple et frappante, résumant un nombre infini de situations plus ou moins analogues [...]. Dans un sens plus étroit, les mythes traduisent les règles de conduite d'un groupe social et religieux. Ils procèdent donc de l'élément sacré autour duquel s'est constitué le groupe [...]. Un mythe n'a pas d'auteur. Son origine doit être obscure. Et son sens même l'est en partie [...]. Mais le caractère le plus profond du mythe, c'est le pouvoir qu'il prend sur nous, généralement à notre insu. »⁽¹⁾

Il est fondamental que les élèves puissent connaître l'expérience du mythe. Le texte donné à lire appartient à la culture méditerranéenne. Lui seront adjoints des textes de culture celtique.

1. Denis de Rougemont, *L'Amour et l'Occident*, 10/18, 1962, p. 15.

DÉDALE ET ICARE : UN TEXTE FONDATEUR

66

DÉCOUVERTE DE L'HISTOIRE

▲ Objectifs

Conduire les élèves à :

- construire une image globale de l'histoire après avoir anticipé sur son contenu ;
- formuler ce qu'ils vont avoir à lire pour être autonome face à la bande dessinée et valider ou invalider les hypothèses.

▲ Découverte de l'album

Le titre est compris avec l'aide de l'enseignant qui explique *Mythes*, situe la Grèce sur une carte et donne la signification de *antique*. Les vignettes de la première de couverture permettent les premières hypothèses :

des personnages bizarres, amusants ; l'un d'eux vole dans un soleil, il perd une plume...

À partir de là, on peut distribuer aux élèves la reproduction du texte figurant en quatrième de couverture. Sa lecture sera facilitée par les activités précédentes.

Voici en bandes dessinées les récits fabuleux de la mythologie grecque. Retrouvez les grands noms entrés dans la légende : Pandore qui, par curiosité, ouvrit la boîte, déversant tous les maux sur la Terre ; le vaillant Thésée qui débarrassa la Crète du Minotaure ; l'ingénieux Dédale et son fils Icare qui voulut voler jusqu'au soleil ; Héraclès et ses douze travaux ; Orphée et Eurydice, les amants tragiques, et d'autres...

Un regard nouveau sur les mythes, des frises très colorées, des textes humoristiques, font de cet album une bande dessinée pas comme les autres.

- | | |
|--------------------------------|----------------------------------|
| – La Boîte de Pandore | – Dédale et Icare |
| – Arion et les Dauphins | – Persée et la tête de la Méduse |
| – Orphée et Eurydice | – Thésée et le Minotaure |
| – Les douze travaux d'Héraclès | – Arachné contre Athéna |

Il est demandé aux élèves de balayer le texte. Après quoi la discussion peut s'engager autour :

- des noms propres reconnus grâce à la majuscule,
- de la liste dans laquelle on retrouve la plupart de ces noms propres,
- des rapports existant entre les illustrations de la première de couverture et les noms propres,
- de la phrase parlant d'*Icare* et du soleil (on se souvient alors de l'hypothèse émise à propos du personnage volant dans le soleil et qui est alors validée).

À la fin de la discussion, on effectue une synthèse :

Ce texte nous donne le titre des légendes grecques racontées dans cet album. On y trouve des noms de personnages et ce qu'ils ont fait.

Des allées et venues entre la quatrième de couverture et le contenu de l'album permettent de vérifier qu'il s'agit bien des titres des mythes.

Afin de commencer à caractériser le style du texte mythologique, on demande aux élèves de relier le nom du héros et son qualificatif.

Dédale Orphée et Eurydice Pandore Thésée	le curieux le vaillant l'ingénieux les amants tragiques
---	--

Avant de proposer aux élèves le texte objet d'étude, l'enseignant peut lire deux ou trois autres mythes pour familiariser les élèves avec le genre.

▲ Découverte de l'histoire

Une première lecture globale des illustrations est demandée aux élèves. Cette lecture est suivie d'une discussion sur le contenu possible du mythe.

Est immédiatement retenue l'image du personnage volant dans le soleil et dont on connaît désormais le nom : *Icare*. On cherche à repérer *Dédale* dont on sait qu'il est *ingénieux* et qu'il est le père d'*Icare*. D'autres personnages épisodiquement présents sont également repérés.

Suit alors un moment au cours duquel l'on recueille au tableau les attentes et les questions des élèves. On reviendra constamment sur elles au cours de la lecture du texte (Les attentes étaient-elles justifiées ? A-t-on une réponse à la question posée ? La question posée était-elle pertinente ?...) pour les conserver, les modifier, les supprimer.

▲ Lecture des séquences narratives

La bande dessinée est divisée en cinq séquences narratives qui sont lues dans un temps très rapproché pour maintenir la cohérence du récit et l'intérêt des élèves :

Situation de départ : la chute de Talos
 Première séquence narrative : refus de Minos de libérer Dédale et Icare
 Deuxième séquence narrative : envol de Dédale et Icare
 Troisième séquence narrative : la chute d'Icare
 Situation finale : le temps du « remords »

Dès la lecture du début, un tableau des personnages est mis en place : nom, fonction, liens entre eux, lieux. Il sera renseigné au fur et à mesure.

Personnages	Qui sont-ils ?	Où ?
Dédale	sculpteur extraordinaire père d'Icare oncle de Talos assassin de Talos	Athènes Crète dans le ciel île
Talos	jeune sculpteur très doué neveu de Dédale perdrix	Athènes ciel île
Icare	fils de Dédale	Athènes Crète près du soleil mer tombeau (île)
Minos	roi	Crète
Athéna	déesse sauveur de Talos	ciel

Chaque séquence narrative fait l'objet d'un résumé. On retourne ensuite aux remarques consignées au tableau (voir « découverte de l'histoire », ci-dessus) puis on anticipe sur la suite attendue.

Anticipation, mémorisation, résumé, trois des clés d'une lecture efficace de texte long sont ainsi mises en œuvre.

▲ Exercices possibles

• Activité centrée sur le contenu des bulles :

- « Pas mal pour un débutant, cher Talos ! »
- « Regarde, mon oncle, la belle statue ! »
- « C'était peut-être un bon garçon. Sauvons-nous, Icare ! »
- « Désolé, mais vous êtes ici pour la vie ! »

« Tu es génial, papa ! »

« Nous nous envolerons comme des oiseaux, Icare. »

« Papa, j'ai les ailes qui brimbalent ! »

« Attends-moi, mon fils ! »

Redonner la parole à leur propriétaire en recopiant le contenu des bulles :

Dédale

Talos

Minos

Icare

...

...

...

...

- **Activité centrée sur les balises temporelles :**

Surligner sur un texte reproduit les connecteurs de temps : *un jour, alors, puis, d'abord, bientôt, soudain...*

- **Ordonnement des bulles significatives d'un moment de l'action :**

(la jalousie, la mort de Talos, la fuite, la Crète prison, la solution, l'envol, la chute d'Icare)

Les bulles reproduites sont données en vrac.

- **Choix du meilleur résumé possible avec argumentation :**

Activité par groupes de deux ou trois élèves.

DÉDALE ET ICARE : UN TEXTE FONDATEUR

67

LE PARCOURS NARRATIF DES PERSONNAGES POUR COMPRENDRE L'HISTOIRE

▲ Objectif

Conduire les élèves à réfléchir sur le destin de *Dédale* et *Icare* en suivant leur parcours narratif.

▲ Le parcours de Dédale

Situation du personnage à la fin de la séquence initiale :

Un sculpteur génial qui sculpte des statues presque vivantes, mais un sculpteur jaloux de son neveu aussi génial que lui. Peut-être plus... Un sculpteur qui devient criminel puis qui se sauve avec son fils.

But de Dédale : *fuir Athènes et la Grèce pour ne pas être puni de son crime.*

Plan de Dédale : *aller se réfugier en Crète.*

Premier but atteint : *le roi Minos l'accueille et lui confie de grands travaux.*

Deuxième but : *retourner en Grèce avec son fils Icare.*

Plan après le refus de Minos : *fabriquer des ailes et s'envoler.*

Échec de ce plan : *la mort d'Icare punit Dédale qui « revoit » Talos.*

▲ Discussion autour des interprétations possibles de l'histoire mythique

ENSEIGNANT – *Maintenant que nous connaissons bien le déroulement de cette histoire, réfléchissons à ce qu'elle veut nous dire, à ce qu'elle nous dit à chacun personnellement.*

ÉLÈVES – *Dédale n'aurait pas dû se sauver.*

Il aurait dû appeler la police. Quand on a tué quelqu'un exprès, c'est très grave. Dédale était trop fier d'être le meilleur, il n'a pas supporté de voir Talos aussi bon que lui.

Minos l'a puni sans le vouloir car il ne savait rien.

Ce n'est pas juste qu'Icare soit mort.

Oui, mais il a été fier lui aussi, il s'est cru plus fort que le soleil.

Ils sont punis tous les deux.

ENSEIGNANT – *Rappelez-vous l'oiseau, la perdrix. À quel moment de l'histoire apparaît-elle ?*

ÉLÈVES – *Quand Talos est mort.*

C'est Athéna qui le transforme en perdrix.

L'oiseau revient sur l'île, vers Dédale, quand Icare est mort comme Talos en tombant.

Dédale est puni par les dieux, peut-être par Athéna ?

Il est important sur un texte comme celui-ci, fait pour que chacun y trouve son sens, que les élèves puissent exprimer leur propre interprétation et se confronter à la pluralité des interprétations possibles, concernant les valeurs notamment et le cas particulier, problématique, d'Icare qui incarne l'orgueil et la désobéissance et, bien au-delà, la transgression en même temps que l'impossible rêve humain.

La discussion pourra se clore par une remarque « désangoissante » du type :

Ce sont des histoires imaginaires venues de temps très très anciens. Dans le monde entier on connaît celle de Dédale et Icare, mais ce n'est qu'une histoire.

▲ **Accroissement du réseau culturel**

Après la lecture par l'enseignant de *Thésée et le Minotaure*, il est demandé aux élèves de repérer les personnages, les lieux communs aux deux mythes (*Minos, le Minotaure, la Crète, le labyrinthe...*).

▲ **Autres lectures possibles**

Série, *Mythes et légendes*, Hachette.

Série, *Mes premières légendes*, Hachette.

Homère, adaptation Slocombe R., *Contes et légendes de l'Iliade et Contes et légendes de l'Odyssée*, « Pleine lune », Nathan, 1991.

Genest E., *Contes et légendes mythologiques*, « Pocket junior », Nathan, 1994.

Camiglieri L., *Contes et légendes des chevaliers de la Table ronde*, « Pocket junior », Nathan, 1994.

LES OISEAUX : SE DÉPLACER, SE NOURRIR, DEUX FONCTIONS VITALES LIRE EN SCIENCES

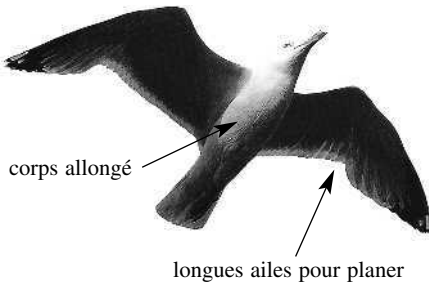
68

PRÉSENTATION

▲ Le texte

Série, *Qui suis-je ? – Un rapace*, « Les chemins de la découverte », Gallimard, 1993.
Thomsom R., *Oiseaux*, « Qu'est-ce que c'est ? », Épigone, 1994.

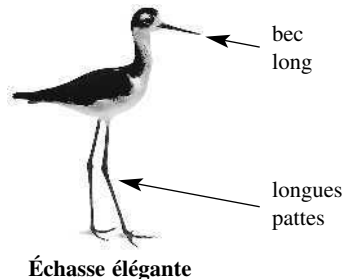
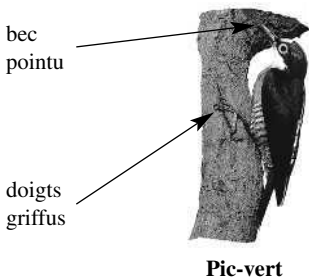
COMMENT VOLENT LES OISEAUX ?

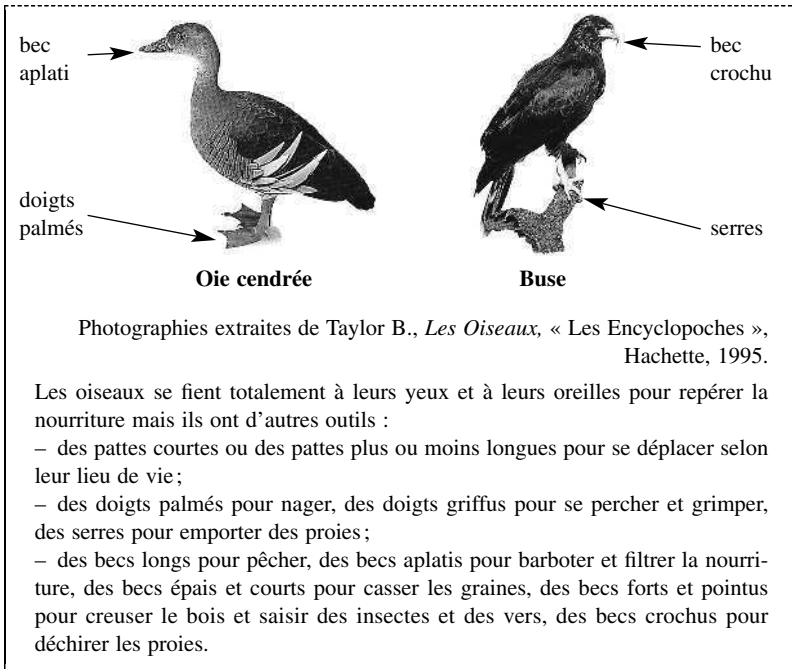


Le vol du goéland

Selon l'endroit où ils vivent et la nourriture qu'ils cherchent, les oiseaux ont différentes façons de voler : planer, battre des ailes ou rester sur place. Leur corps allongé, leurs deux ailes et leur queue déployées leur permettent ces mouvements.

COMMENT SE NOURRISSENT LES OISEAUX ?





▲ Raisons du choix

Il peut n'être pas inutile après la lecture de *Dédale et Icare*, de reprendre contact avec la réalité : seuls les oiseaux volent naturellement ! L'enseignant en profite pour mettre en place l'étude, à partir des oiseaux, de deux des trois concepts scientifiques au programme : la locomotion et la nutrition. Ces concepts seront, entre autres, abordés par le biais de lectures de documents écrits et iconographiques. Il s'agit de lectures mises au service d'apprentissages disciplinaires (ici, la biologie).

Le genre « documentaire » a été largement traité en amont. Il s'agit présentement de découvrir qu'il se prête à des modalités de lecture variées (selon la nature de l'information recherchée) et éventuellement complémentaires :

- **la lecture de recherche exploration** pour se faire une idée du contenu d'un livre documentaire, d'un chapitre... au cours de laquelle l'élève devra mettre en place une stratégie d'investigation afin de prélever des indices producteurs de sens dans les marques de surface (organisation générale, illustrations et leurs légendes, mises en relief typographiques...);
- **la lecture de recherche sélection** pour un repérage précis d'informations impliquant un traitement local du texte, outre la lecture intégrale.

LES OISEAUX : SE DÉPLACER, SE NOURRIR, DEUX FONCTIONS VITALES LIRE EN SCIENCES

69

UNE STRATÉGIE DE LECTURE : L'EXPLORATION

▲ Lecture exploration

– L'enseignant va s'attacher à conduire des pratiques documentaires rigoureuses. En BCD, on demande aux élèves de situer les endroits où l'on peut trouver des renseignements sur les oiseaux en général et sur quelques oiseaux familiers en particulier (morphologie, lieux et mode de vie).

Les supports documentaires repérés seuls ou avec l'aide de l'enseignant sont empruntés par la classe.

– Ce sont les objets livres qui sont d'abord investigués : il faut apprendre à les utiliser efficacement et, pour ce faire, en comprendre l'organisation générale, repérer les clés d'entrée (sommaire, index...) et leurs fonctions, explorer la conception d'un chapitre (mise en page, différentes formes prises par l'information : chapeau général, paragraphes, illustrations, légendes...) pour pouvoir passer du particulier au général et inversement⁽¹⁾.

– Lorsque ce travail préalable est effectué, on explore l'écrit documentaire proposé ci-dessus afin d'en repérer l'organisation : le titre, les titres de paragraphes, les illustrations et leurs légendes, l'organisation interne de chaque paragraphe...

Les élèves listent ce qu'ils connaissent déjà grâce à des rencontres antérieures. L'enseignant les aide à retrouver la signification de certains indices (les signes de ponctuation notamment, comme les deux points, les tirets, dont la fonction dans le texte sera dégagée). Il les aide aussi à utiliser toutes les sources d'informations qui permettent d'anticiper. Il récapitule au tableau tout ce qui a été dit, qui donne du sens, et qui permet de prévoir un contenu possible.

1. Voir notre ouvrage, *Lecture, écriture et culture au CP*, Hachette, 1996.

**LES OISEAUX :
SE DÉPLACER, SE NOURRIR,
DEUX FONCTIONS VITALES
LIRE EN SCIENCES**



**UNE STRATÉGIE DE LECTURE :
LE REPÉRAGE**

▲ **Lecture repérage**

Premier paragraphe

Après avoir demandé aux élèves de lire le problème posé et le texte, on les questionne pour savoir s'ils ont trouvé des réponses satisfaisantes. Le fait d'avoir extrait les trois modes de vol et de les avoir mis en relation avec les caractéristiques morphologiques est un bon indicateur de compréhension.

planer

battre des ailes

rester sur place

grâce à

un corps allongé

deux ailes déployées

une queue déployée

Remarque : Pour comprendre ce texte documentaire, il n'est pas nécessaire que chaque enfant comprenne le sens de chaque mot. Cependant, les termes qui appartiennent au lexique scientifique sont expliqués. *Déployées* est vite intégré grâce à un petit mime proposé aux élèves.

Deuxième paragraphe

Le texte est d'abord lu intégralement. L'enseignant engage une discussion à propos de la ponctuation abondante. Sur un texte reproduit, les élèves sont invités à surligner de couleurs différentes : les tirets, les virgules et les points. La fonction de chaque signe est reprise, ce qui permet une anticipation plus fiable sur le contenu :

Lorsqu'il est question d'un nouvel outil, on va à la ligne et on rencontre un tiret. Il y a les yeux et les oreilles pour repérer la nourriture et aussi trois autres outils : les pattes, les doigts, les becs. Ces outils ne sont pas tous pareils. C'est selon les oiseaux et cela leur permet de manger.

On recherche collectivement les différents types de pattes, de doigts, de becs, que l'on transcrit au tableau grâce à un procédé de relevé.

pattes	doigts	becs
<i>courtes</i>	<i>palmés</i>	<i>longs crochus</i>
<i>longues</i>	<i>griffus</i>	<i>aplatis forts</i>
	<i>des serres</i>	<i>épais pointus</i>
		<i>courts</i>

Les termes scientifiques non compris tels que *palmés*, *serres*, *filtrer*, *saisir*, *proies*... le seront grâce au contexte, à la connaissance du monde et aux illustrations.

Remarque : L'enseignant insiste fortement sur la nécessité de lire les illustrations et leurs légendes. Elles ne renseignent pas complètement, mais elles sont une aide précieuse à la compréhension. Ce sont d'autres formes prises par l'information.

Les verbes d'action

Le repérage des verbes d'action sur un texte reproduit permet la compréhension du contenu scientifique.

En reliant les morceaux de phrases proposés, on fait bien comprendre que l'organe permet la fonction. La lecture est ici complètement au service de l'acquisition d'un concept scientifique.

des pattes courtes ou longues	barboter et filtrer la nourriture
des doigts palmés	pêcher
des doigts griffus	se déplacer
des serres	se percher et grimper
des becs longs	voler
des becs aplatis	casser les graines
des becs épais et courts	déchirer les proies
des becs forts et pointus	nager
des becs crochus	emporter et cramponner les proies
un corps allongé, deux ailes et une queue	creuser le bois

Les élèves moins experts peuvent effectuer cet exercice à partir de deux jeux d'étiquettes.

Le complément d'objet

Le repérage des compléments d'objet permet également de vérifier la bonne compréhension des explications.

Les faire prélever dans le désordre permet une vérification plus pointue.

pour emporter

pour creuser

pour repérer

pour filtrer

pour déchirer

pour saisir

pour casser

▲ Exercices possibles

(compréhension du concept de nutrition)

- **Activité centrée sur le rapport « régime alimentaire » et morphologie du bec.**

À chacun son menu

Relier des croquis de têtes d'oiseaux et des aliments possibles :
fruits, graines, insectes, poissons, grenouilles, souris, herbes, vers.

- **Activité similaire mais centrée sur le rapport pattes, doigts et lieux de vie.**

▲ Poser d'autres problèmes, élargir le questionnement

– Recherche de questions dont les réponses pourraient être trouvées grâce à un travail dans le coin lecture ou la BCD. En variant les termes interrogatifs, on peut en apprendre plus sur les oiseaux.

Comment ont-ils leurs petits ?
Où vivent-ils ?
Que mangent-ils ?
Est-ce qu'ils vivent vieux ?
Quel est le rôle des plumes ?
...

▲ Écriture de légendes pour les différentes parties du corps d'un oiseau

(en relation avec le mode de vie)

Il faut relire les légendes attribuées aux illustrations du document objet d'étude. Il faut repérer d'autres légendes simples dans des documentaires

variés, leur place, leur typographie et opérer un choix personnel. Lorsque le choix est arrêté, on doit écrire les noms des parties du corps de l'oiseau qui y sont citées en s'aidant des documents dont on dispose.

▲ Exercices centrés sur les faits de langue

• Activité centrée de l'accord dans le groupe nominal :

<i>Observer et continuer :</i>		
un bec crochu	→	des becs crochus
une patte courte	→	.....
un bec aplati	→	.....
...		

• Activité centrée de l'infinitif :

<i>Observer et continuer :</i>	
des pattes pour se déplacer	
des ailes pour vol...	
des griffes pour se perch...	
...	

▲ Écriture de données dans un tableau à trois colonnes

(espèces, lieux de vie, régime alimentaire)

Tableau proposé aux élèves			Tableau complété		
espèces	lieux de vie	régime alimentaire	espèces	lieux de vie	régime alimentaire
buse			buse	campagne	souris, mulots, serpents...
échasse élégante			échasse élégante	lacs, étangs, rivières	poissons, grenouilles...
pic-vert			pic-vert	forêts, haies, jardins	insectes, vers, larves...
oie cendrée			oie cendrée	marais, étangs	têtards, vers, herbes...

Le tableau étant donné incomplet aux élèves, il leur est demandé de renseigner les trois colonnes en s'appuyant sur le chapitre étudié et les documents divers consultés. Pour un résultat plus sûr, on fera travailler les enfants par groupes de deux. Une synthèse collective permettra de confronter le fruit des recherches, de rectifier en argumentant pour ne conserver que les données scientifiquement exactes.

▲ Outils collectifs

Affiche à questions, accords dans le groupe nominal.

▲ D'autres lectures possibles autour du thème

Ganeri A., Leplae Couwez C., *Les Oiseaux*, « Pleins feux sur », Gamma Jeunesse, 1993.

Série *Qui suis-je ? – Un oiseau*, « Les chemins de la découverte », Gallimard, 1990.

Burnie D., *Le Nid, l'œuf et l'oiseau*, « Les yeux de la découverte », Gallimard, 1990.

DK Direct Ltd, *Les Oiseaux dans la nature*, « Les jeunes découvreurs », Larousse, 1993.

Ottenheimer L., *L'Œuf et la poule*, « demi-page », Hachette, 1995.

Taylor B., *Oiseaux*, « Les Encyclopoches », Hachette, 1995.

Kaiser R., *Copain des bois*, Milan, 1987.

DERNIÈRE PÉRIODE

**DES VACANCES DE PRINTEMPS
AUX VACANCES D'ÉTÉ**

POUSSINET : UNE HISTOIRE À EMBOÎTEMENTS ET DÉSEMBOÎTEMENTS



PRÉSENTATION

▲ Le texte

POUSSINET

Il y a de cela bien longtemps, une vieille poule et son petit Poussinet allèrent dans les bois. Et tout le jour ils grattèrent les feuilles à la recherche de quelques graines.

« Ne mange pas les grosses graines, car elles t'étrangleraient », dit la vieille poule à Poussinet.

Mais, peu de temps après, le poussin trouva une grosse graine et l'avalait. Alors il s'étrangla. La vieille poule eut très peur et courut à la source.

Elle lui dit :

« Source, je t'en prie, donne-moi de ton eau ; car Poussinet s'étouffe. »

Mais la source répondit :

« Donne-moi une coupe, alors je pourrai te donner de mon eau. »

La vieille poule courut vers le chêne et lui dit :

« Chêne, je t'en prie, donne-moi une coupe, pour que la source me donne son eau, car Poussinet s'étouffe. »

Mais le chêne répondit :

« Secoue-moi, et je te donnerai une coupe. »

La poule courut vers le petit garçon et lui dit :

« Mon garçon, je t'en prie, secoue le chêne, et le chêne me donnera une coupe ; pour que la source me donne son eau, car Poussinet s'étouffe. »

Mais le petit garçon répondit :

« Procure-moi des chaussures, et je secouerai le chêne pour toi. »

Elle se précipita chez le cordonnier et lui dit :

« Bon cordonnier, je t'en prie, donne-moi des souliers pour le garçonnet ; ainsi il pourra secouer le chêne ; et le chêne me donnera une coupe ; pour que la source me donne son eau, car Poussinet s'étouffe. »

Le cordonnier répondit :

« Si tu trouves du cuir, je ferai des souliers pour le garçonnet. »

La vieille poule courut voir la vache et lui dit :

« Belle vache, je t'en prie, donne-moi de ton cuir ; et le cordonnier fera des souliers pour le garçonnet ; ainsi il pourra secouer le chêne ; et le chêne me donnera une coupe ; pour que la source me donne son eau, car Poussinet s'étouffe. »

Mais la vache répondit :

« Va me chercher du foin, et je te donnerai un peu de mon cuir. »

La poule courut chez le fermier et lui dit :

« Fermier, je t'en prie, donne-moi du foin pour que la vache offre un peu de son cuir au cordonnier ; et le cordonnier fera des souliers pour le garçonnet ; ainsi il pourra secouer le chêne ; et le chêne me donnera une coupe ; afin que la source me donne son eau, car Poussinet s'étouffe. »

Mais le paysan répondit :

« Trouve une charrue, et je pourrai te donner du foin. »

La vieille poule courut alors chez le forgeron :

« Forgeron, je t'en prie, donne-moi une charrue pour le fermier ; alors il me donnera du foin pour la vache ; et la vache offrira un peu de son cuir au cordonnier ; et le cordonnier fera des souliers pour le garçonnet ; ainsi il pourra secouer le chêne ; et le chêne me donnera une coupe ; afin que la source me donne son eau, car Poussinet s'étouffe. »

Alors le forgeron lui dit :

« Trouve-moi du fer, et ainsi je pourrai te donner une charrue. »

La vieille poule courut voir les nains dans la montagne et leur demanda du fer pour le forgeron.

Quand ils eurent entendu l'aventure de Poussinet, les nains voulurent lui porter secours.

Ils partirent dans leur grotte pour en extraire le fer que demandait le forgeron ; alors le forgeron façonna une charrue pour le fermier ; et le fermier donna du foin à sa vache ; et la vache offrit un peu de son cuir au cordonnier ; et le cordonnier fit des souliers pour le garçonnet ; ainsi il put secouer le chêne ; et le chêne laissa tomber une coupe ; et la source donna son eau ; alors la vieille poule courut faire boire son poussin ; et Poussinet put enfin respirer.

Laflaquaire A., « Poussinet », in : *Beaux contes célèbres*, D.R.

▲ Raisons du choix de ce texte

En début d'année, ont été données à lire des randonnées sans fin telles que *La Chèvre qui va manger le chou*, des histoires circulaires telles que *La Baleine qui portait le monde*. Il était alors trop tôt pour que les élèves puissent lire et comprendre seuls des histoires à emboîtements et désenboîtements sous condition. Ce sont des textes longs et leur fonctionnement spécifique aussi bien que leur appartenance générique n'auraient pu être découverts.

À cette période de l'année, les élèves peuvent saisir comment, au-delà de leurs caractéristiques propres, ces histoires partagent, avec les randonnées et les contes circulaires, des propriétés qui permettent de les ranger dans un genre commun. Un premier réseau générique s'était mis en place autour

des accumulations d'éléments. Un deuxième réseau va se connecter au premier grâce à la lecture de textes dans lesquels un élément déclenche le désemboîtement et permet de revenir à l'état initial avec amélioration.

Le sous-genre « emboîtement, désemboîtement » se caractérise par un double mouvement :

- a) enchaînement de conditions (a si b ; b si c ; c si d...);
- b) remontée de la chaîne causale jusqu'à l'origine (d donc c ; c donc b ; b donc a).

Les thèmes populaires abordés dans ces textes trouvent peut-être leur origine à l'époque de l'exil de Babylone. Ils font fréquemment référence à l'eau, au feu, au bœuf ou à la vache, à l'agneau, au boucher, au fermier, au fer, au forgeron, voire à la mort.

Ce sont des témoignages de notre mémoire collective que l'on retrouve de nos jours dans certains textes de tradition judaïque.

Pour les enfants, ce sont d'excellents exercices de classification et de mémorisation.

▲ Objectif

Conduire les élèves à résumer la première partie de l'histoire : les emboîtements successifs sous condition, en suivant le parcours de la vieille poule après des aides sollicitées sans résultat.

▲ Lecture de la partie « emboîtements »

(jusqu'à « ... demanda du fer pour le forgeron. »)

Après la lecture silencieuse, reprise deux fois, l'enseignant questionne les élèves pour obtenir un résumé.

- ENSEIGNANT – *Quel est le problème de Poussinet ?*
Quel est le but de la vieille poule ?
Quel est son premier plan ?
Vers qui va-t-elle ? Que lui demande-t-elle ?
Son plan réussit-il ? (Que lui répond la source ?)
Pour obtenir ce qu'elle voulait, quelle est la condition ?
Quel est son deuxième plan ?

...

Au fur et à mesure que les élèves répondent en se reportant au texte, l'enseignant liste les personnages et les conditions au tableau, afin d'élaborer un premier outil de lecture mémoire.

Personnages sollicités par la vieille poule	Besoins des personnages
la vieille poule 1. la source 2. le chêne 3. le petit garçon 4. le cordonnier 5. la vache 6. le paysan 7. le forgeron 8. les nains	de l'eau de la source une coupe un petit garçon pour le secouer des chaussures du cuir du foin une charrue du fer ?

Il y a autant de plans que de personnages sollicités et les approches de la réussite sous condition sont au nombre de sept.

En ce qui concerne les nains, on ne connaît pas encore leur exigence.

Une discussion s'engage sur le fonctionnement du genre littéraire.

ÉLÈVE – *C'est une histoire qui n'a encore pas de fin ! La poule n'y arrivera jamais et Poussinet va mourir. Elle trouve des aides mais il leur faut toujours quelque chose pour venir au secours.*

Pour conclure cette séquence, deux ou trois élèves résument ce qu'ils ont compris et on anticipe collectivement sur une suite cohérente.

▲ Exercice possible

• Vérification de la compréhension :

Mise en évidence des paroles prononcées par la poule chaque fois qu'elle va vers un personnage. À chaque nouvelle rencontre, on utilise une couleur différente. Cette couleur sera réutilisée pour repérer la réponse des aides sollicitées et les conditions qu'elles posent.

POUSSINET : UNE HISTOIRE À EMBOÎTEMENTS ET DÉSEMBOÎTEMENTS

72

STRUCTURE DE L'HISTOIRE

▲ **Lecture de la partie « désemboîtement »**

L'enseignant recueille les remarques. De nombreux enfants s'interrogent sur la réponse positive des nains qui acceptent de donner du fer. D'autres lectures effectuées par l'adulte montreront que la charnière entre l'emboîtement et le désemboîtement se situe fréquemment autour d'un forgeron.

Le questionnement ciblé sur ce que l'on a compris permet de dresser un deuxième tableau :

Personnages sollicités par la vieille poule	Besoins satisfaits
les nains le forgeron le paysan la vache le cordonnier le petit garçon le chêne la source	trouvent et donnent du fer obtient le fer pour la charrue obtient une charrue obtient du foin obtient le cuir obtient les chaussures est secoué et donne la coupe donne de l'eau dans la coupe
La vieille poule fait boire Poussinet qui est sauvé.	

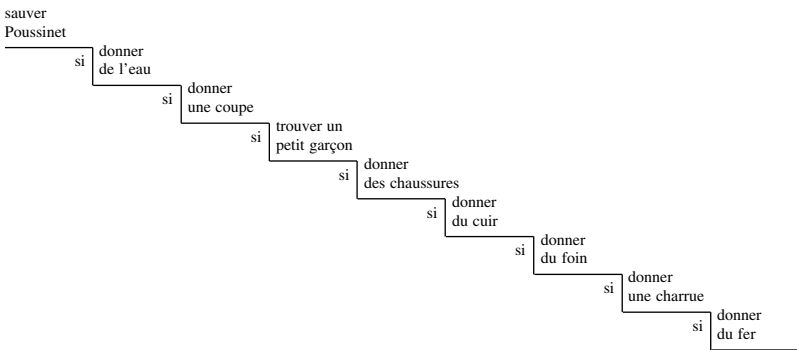
On compare les deux tableaux obtenus et les élèves remarquent que, dans le deuxième, l'arrivée des personnages se fait dans l'ordre inverse du premier. On conclut que cette histoire a bien une fin, que le problème est résolu.

▲ Synthèse. Retour sur le texte entier

Après une relecture globalisante de l'histoire, l'enseignant distribue une étiquette à chaque élève représentant un personnage : Poussinet, vieille poule, la source, le chêne, le petit garçon, le cordonnier, la vache, le paysan, le forgeron, les nains.

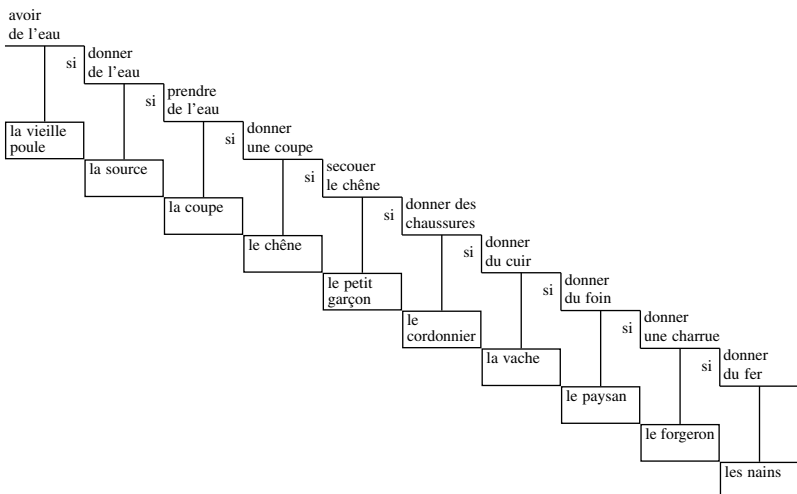
En utilisant les marches d'un escalier de l'école, les enfants vont ainsi mimer et symboliser ce parcours. L'enseignant annonce les besoins, et les enfants vont se situer selon le personnage qu'ils représentent.

À la suite de ce mime, l'adulte propose l'élaboration de l'outil collectif suivant :



▲ Outil collectif

Pour sauver Poussinet :



Cet outil permet de comprendre l'histoire. Pour relire l'emboîtement, il faut descendre les escaliers, pour lire le désemboîtement, il faut les remonter.

▲ Lectures comparatives

Des textes à emboîtements et désemboîtements sont donnés à lire aux élèves.

Pour vérifier la compréhension, on leur demande de remplir des tableaux comparatifs. Ce travail est réalisé par groupes de deux ou trois élèves et sera repris au cours d'une discussion collective.

Laflaquaire A., « Le chat et la souris », in : *Beaux contes célèbres*, Nathan, 1982.

« Le coq, Petit Pierre et le grain de fève » in : *Macha et l'ours*, contes de Russie, Rouge et or, 1989.

« Ah ! tu sortiras biquette, biquette », chanson populaire in : *Aux sources des chansons populaires*, Belin, 1984.

« Le petit cochon qui ne voulait pas rentrer », in : *Mille ans de contes*, Milan, 1996.

<i>Poussinet</i>		<i>Le coq, Petit Pierre et le grain de fève</i>		<i>Le chat et la souris</i>	
Le problème : Poussinet s'étouffe avec une grosse graine.		Le problème : Petit Pierre s'étouffe avec le grain de fève.		Le problème : Le chat a coupé la queue de la souris.	
Personnages	Besoins Conditions	Personnages	Besoins Conditions	Personnages	Besoins Conditions
la vieille poule la source le chêne le petit garçon le cordonnier la vache le fermier le forgeron les nains	eau une coupe un petit garçon des chaussures du cuir du foin une charrue du fer ↑ ils exécutent	la poule la fermière la vache le fermier le forgeron	du beurre du lait du foin du fer pour avoir une faux ↑ il exécute	le chat la vache le fermier le boucher le boulanger	du lait du foin de la viande du pain ↑ il exécute
Poussinet est sauvé.		Petit Pierre est sauvé.		La souris retrouve sa queue.	

Les enfants émettent des remarques : les personnages communs aux trois histoires (*la vache, le fermier*) ; les personnages communs à deux histoires (*le forgeron*) ; les besoins communs (*trois fois le foin pour la vache, deux fois le fer pour le forgeron*).

Dans les deux premières histoires, la charnière entre la phase d'emboîtements et celle de désemboîtements se situe au niveau du fer. L'enseignant explique qu'il y a très très longtemps le fer était un matériau rare et le métier de forgeron un métier noble, ce qui explique l'exécution.

Dans la chanson populaire *Ah ! tu sortiras Biquette, Biquette !* la chèvre ne veut pas sortir du chou (comme dans la randonnée lue en début d'année).

On convoque le chien, le loup, le bâton, le feu, l'eau, le veau, le boucher et le juge. Comme le juge ne veut pas obtempérer, on va chercher la mort, qui veut bien emporter le juge, et le désembroûtement s'amorce.

Il existe de nombreuses variantes locales mais le genre est toujours respecté.

Ces lectures comparatives permettent d'établir un solide réseau générique et contribuent à créer un univers de littérature.

On lira aussi avec bonheur : Lalou, *Le Chevreau de mon père*, Grandir, 1996. Il s'agit de l'une des plus anciennes randonnées, celle qui clôt la Haggada de la Pâque juive. L'histoire circulaire est soulignée par les illustrations et joue sur les alphabets latin et hébreu.

▲ Exercices possibles

- **Activité centrée sur la structure de la phrase :**
groupe sujet + verbe + COD + CO second.

Observer et continuer :

Le forgeron	donne	le fer	au fermier	.
Le fermier	donne			.
La vache	donne			.
Le cordonnier	donne			.
Le chêne	donne			.
La source	donne			.

- **Activité centrée sur les marques du dialogue**
(les guillemets et les deux points) :

Le texte est donné sans marques de dialogue et les élèves doivent les remettre.

DES HISTOIRES DE GRENOUILLES : LIRE EN RÉSEAU TEXTES ET INTERTEXTES

73

PRÉSENTATION

▲ Les textes

Les histoires originales et/ou leurs adaptations :

Ésope, *La Grenouille qui éclate et le Bœuf*.

La Fontaine, *La Grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le Bœuf*.

Anouk, d'après La Fontaine, *La Grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le Bœuf*, BD Calman-Lévy, 1984.

Grimm, *Le Roi grenouille*, Hachette, 1994.

Grimm, *Le Prince grenouille*, Mango, 1993.

Afanassiev, *La Princesse grenouille*, « La Baba yaga », Hachette, 1994.

Les histoires contemporaines, parodies des précédentes :

Boujon Claude, *Pauvre Verdurette*, École des loisirs, 1993.

Hellings C., De Wolf A., *Armelle la toute belle*, École des loisirs, 1994.

Harve-Zemach K., *La Princesse et le crapaud*, « Folio benjamin », Gallimard, 1993.

Scieszka J., Smith L., « Le coup du Prince Crapaud » in : *Le Petit Homme de fromage et autres contes trop faits*, Seuil, 1995.

Scieszka J., Smith L., *Le Prince grenouille suite*, Circonflexe, 1996.

Saito Kimito, *Princesse souris*, École des loisirs, 1994.

Leeson Robert, *N'embrassez pas les grenouilles*, Kid Pocket Rouge, 1996.

▲ Raisons du choix des textes et objectifs de la lecture en réseau

La liste précédente peut donner à penser que les textes mis en réseau l'ont été sur un critère thématique : la présence de grenouilles. Il est courant, en

maternelle, de lire aux élèves des histoires portant sur un même thème, au CP de donner à lire aux élèves des textes variés (histoires, documentaires...) portant sur un même thème. À cette dimension, on veut ici en ajouter une autre, l'intertextualité, qui permette aux élèves d'entrer dans une forme de lecture qu'on peut considérer comme littéraire.

Tout texte littéraire se nourrit de textes antérieurs qu'il réécrit à sa manière. C'est ce phénomène qui est appelé « intertextualité ». L'intertexte est présent dans le texte sous des formes variées : la citation littérale, l'allusion, la réécriture, la parodie, par exemple. Apprendre à lire littérairement les textes littéraires – un objectif qu'on doit se donner dès le cours préparatoire –, c'est d'une certaine façon apprendre qu'ils sont le lieu de rappel et de transformation d'autres textes : « percevoir le texte comme transformé d'un intertexte, c'est le percevoir comme le summum du jeu de langage, c'est-à-dire comme un texte littéraire⁽¹⁾ ».

La reconnaissance du réseau des textes manipulés dans un texte donné est essentielle à la perception de ses effets de sens. Le lecteur peut ainsi situer le texte particulier dans des ensembles qui forment le paysage littéraire, mesurer des conformités et des écarts, éprouver la tension constamment maintenue entre le sentiment d'une identité et le constat d'une distance. La reconnaissance de la citation, au sens large, parce que la sagacité et la connivence du lecteur sont sollicitées (c'est un clin d'œil qui lui est adressé, un jeu auquel on lui demande de participer), est aussi source de plaisir.

Dans le cadre ainsi défini, le thème des grenouilles présente plusieurs avantages :

- il permet d'aborder des histoires ancrées dans la mémoire collective de nombreux pays, se prêtant à des interprétations symboliques plurielles ;
- de travailler différentes formes d'intertextualité : celle pratiquée dans des histoires anciennes (La Fontaine réécrivant Ésope ; des contes traditionnels bâtis sur le même scénario mais intervertissant les personnages), et celle pratiquée dans les nombreuses histoires contemporaines qui se plaisent à parodier les histoires anciennes.

La lecture initiale des fables ou contes « originaux » a pour objectif de construire des références chez les élèves, de créer chez eux un cadre cognitif, un horizon d'attente qui, dans un deuxième temps, sera bousculé par la lecture des parodies. Il s'agit en somme de créer les conditions culturelles qui vont permettre de jouir de la différence.

L'attitude comparative développée pas à pas au cours de l'année, va pouvoir ici s'exercer à plein.

1. Riffaterre, *Sémiotique de la poésie*, Le Seuil, 1983, p. 61.

DES HISTOIRES DE GRENOUILLES :

LIRE EN RÉSEAU

TEXTES ET INTERTEXTES

74

LECTURE DE FABLES

▲ Le texte d'Ésope (adaptation)

Un jour, une grenouille vit un énorme bœuf bien fait de sa personne. Elle qui n'était guère plus grosse qu'un œuf, eut envie d'imiter le gros animal. Elle commença à s'enfler. À tout moment, elle demandait à ses sœurs si elle avait obtenu la taille souhaitée. Comme celles-ci ne la voyaient en rien devenir aussi grosse que le bœuf, elle continua à s'enfler. Et elle s'enfla tant et tant, qu'elle éclata.

On voit bien souvent des gens qui ne sont guère sages.

▲ Lecture de la fable d'Ésope

Une discussion s'engage autour des personnages en présence et dont on note le nom sur une feuille, autour du problème de la grenouille, de son but, de son plan et du résultat obtenu.

ENSEIGNANT – *Que pensez-vous de cette grenouille ?*

ÉLÈVE – *Elle n'est pas raisonnable. Ce qu'elle veut est impossible à obtenir. Elle a bien cherché ce qui lui arrive.*

ENSEIGNANT – *Relisez la dernière phrase et donnez-moi votre avis après avoir bien réfléchi.*

ÉLÈVE – *Les gens ne sont pas toujours sages. C'est comme la grenouille. Cette phrase nous dit sûrement qu'il vaut mieux être sage si on ne veut pas d'ennuis. Il ne faut pas tout vouloir. C'est une phrase qui nous donne des conseils : faire juste ce qu'on peut.*

ENSEIGNANT – *Oui, cette phrase est la « morale » de l'histoire. Une courte histoire qui comporte une morale à la fin s'appelle une « fable ». Une fable est un mensonge qui dit la vérité et qui a été écrite pour faire réfléchir. Cette fable nous vient de très*

loin et d'un temps très ancien. Elle nous vient de la Grèce antique. Ésope, qui était fabuliste, vivait en ces temps-là.

ÉLÈVE – *Mais alors, Ésope a peut-être connu l'auteur de Dédale et Icare, puisqu'ils sont du même pays et que leurs histoires se passent il y a très longtemps ?*

▲ Lecture oralisée par l'enseignant de la fable de La Fontaine :

La Grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le Bœuf

Cette lecture est effectuée par l'enseignant, lentement, et reproduite trois fois sans commentaires.

Interrogés, les élèves repèrent immédiatement les similitudes avec le texte précédent, qui sont listées au tableau. Ils repèrent également la morale et sont invités à réfléchir sur le côté amusant de la fable.

L'enseignant situe Ésope et La Fontaine sur un axe du temps tracé au tableau et qui s'arrête à l'année vécue.

ÉLÈVE – *Alors La Fontaine a écrit comme Ésope. Comment est-ce possible ? Est-ce qu'il a copié ?*

ENSEIGNANT – *La Fontaine a écrit de nombreuses fables, il a imité d'autres fabulistes qui ont vécu bien longtemps avant lui : Ésope, Phèdre et d'autres encore.*

En ce point, une réflexion peut s'engager sur la copie : est-ce bien, est-ce mal de copier ? La réponse peut être trouvée dans une activité comparative : qu'a emprunté La Fontaine ? Mais qu'a-t-il ajouté, modifié ? Au bout du compte, quelle est sa part de travail ?

ENSEIGNANT – *Il s'est inspiré d'Ésope. Mais avec l'idée d'Ésope, il a fait quelque chose de tout à fait personnel.*

Quand on écrit, on a le droit de s'inspirer de ce que les autres ont écrit pour faire quelque chose de différent, d'original. On ne trouve rien tout seul. Vous aussi, ce sont toutes les histoires que vous aurez lues ou entendues qui vont vous permettre d'en écrire à votre tour.

Qu'ont voulu faire ces fabulistes à votre avis ?

ÉLÈVE – *Ils ont voulu faire la morale aux gens, leur dire ce qui est bien et pas bien, leur raconter de belles histoires et les faire réfléchir sur leur conduite.*

Lecture oralisée de quelques fables accessibles et peut-être connues implicitement car ancrées dans le patrimoine : *Le Lièvre et la Tortue, La Cigale et la Fourmi, Le Loup et l'Agneau, Le Corbeau et le Renard...*

Les élèves peuvent s'exprimer sur les différentes façons qu'ils ont d'interpréter les morales, jamais univoques.

Remarque : Bien insister sur *Le Loup et l'Agneau* dont on aura besoin (fiche 77).

DES HISTOIRES DE GRENOUILLES : LIRE EN RÉSEAU TEXTES ET INTERTEXTES

75

DE LA GRENOUILLE AU PRINCE OU À LA PRINCESSE LECTURE COMPARÉE DE CONTES TRADITIONNELS

▲ Objectif

Conduire les élèves à percevoir que, dans le patrimoine culturel, les contes se répondent, reprennent des scénarios, les transforment.

▲ Le premier texte

Grimm, *Le Roi grenouille*, Hachette, 1994.

C'est l'histoire d'une princesse et d'une grenouille. La grenouille veut être aimée de la princesse, qui refuse et la projette contre un mur. C'est alors que la grenouille se métamorphose en prince charmant.

Le texte est distribué sans illustrations. Les élèves effectuent une lecture survol. Suivent des échanges pour dire ce que l'on croit avoir compris.

Lecture de la situation initiale

Qui ? → une très jolie princesse. Une grenouille
Où ? → dans une forêt, près d'une fontaine
Quand ? → il y a fort longtemps

On demande aux élèves de résumer ce qui a été lu :

Une jolie princesse perd sa boule d'or dans l'eau. Une grenouille la lui rend mais exige une récompense : manger et dormir avec la jeune fille.

On procède alors à une comparaison de la situation initiale à ce qu'on disait avoir compris, et on fait part de ses attentes.

Lecture de l'événement

Qui? → la princesse, le roi son père, la grenouille
 Où? → au château du roi
 Quand? → un soir pendant le dîner

Résumé de la séquence narrative :

La grenouille vient chercher sa récompense mais la princesse a oublié sa promesse. Le roi, son père, l'oblige à faire ce qu'elle a promis. La princesse, dégoûtée, jette la grenouille contre un mur.

On compare ce qui est dit dans le conte avec ce que l'on avait prévu et on anticipe sur la suite.

Lecture de la situation finale

La transformation de la grenouille en prince charmant surprend les élèves dans un premier temps et les exclamations fusent.

L'enseignant propose de comparer le début et la fin de l'histoire.

Début de l'histoire	Fin de l'histoire
Une jolie princesse qui a perdu sa boule d'or. Une grenouille qui la lui rend et qui veut manger et dormir avec elle. La princesse promet.	La grenouille était un prince charmant ensorcelé. Il se marie avec la princesse.

On résume et on valide ou non les hypothèses émises antérieurement.

La grenouille se transforme en prince charmant. Il se marie avec la princesse.

Vérification de l'appropriation du texte : lecture puzzle

L'enseignant distribue d'abord les trois résumés que les élèves doivent remettre en ordre. Ensuite il distribue l'histoire entière en trois parties. Les enfants doivent retrouver l'ordre chronologique du conte en s'appuyant sur les connecteurs et sur la connaissance globale qu'ils ont de l'histoire.

▲ Le deuxième texte

Grimm, *Le Prince grenouille*, Mango, 1993 (une adaptation du *Roi grenouille*)

C'est l'histoire d'une princesse et d'une grenouille. La grenouille veut être aimée de la princesse. Mais la princesse accepte difficilement d'être obligée de dormir avec la grenouille qui la dégoûte. Au soir du troisième jour, elle a pitié de l'animal et l'accepte mieux. Le lendemain matin, c'est un prince charmant qui dort aux côtés de la princesse.

▲ Lecture comparative du premier et du deuxième texte

L'enseignant lit *Le Prince grenouille* en s'arrêtant après la situation initiale afin que les enfants puissent anticiper la suite.

Les situations initiales étant identiques, la classe peut croire que l'adulte relit la même histoire. Certains enfants remarquent cependant que quelques détails changent.

Après la lecture de l'événement, on peut noter les similitudes et les différences au tableau.

Les ressemblances	Les différences
Une princesse, le roi son père une grenouille au château pour dîner et dormir La grenouille transformée en prince	Trois nuits passées à dormir avec la princesse La princesse finit par avoir pitié de la grenouille

Les élèves anticipent sur la fin de la deuxième histoire. Plusieurs solutions sont proposées :

La grenouille va revenir tous les jours. Elles vont devenir amies.

Cela va se passer comme dans le Roi grenouille, cette grenouille, c'est encore un prince ensorcelé...

Après la lecture de la clôture narrative, les enfants concluent que les fins sont identiques. Ils peuvent ajouter que, finalement, c'est la même histoire.

L'enseignant approuve et précise qu'il s'agit d'une adaptation avec quelques variantes.

L'attente des lecteurs a été récompensée, il s'agit de deux contes inscrits dans le même genre.

▲ Le troisième texte

Afanassiev, *La Princesse grenouille*, « La Baba Yaga », Hachette, 1994.

Un jeune prince est contraint d'épouser une grenouille alors que ses deux frères épousent de vraies jeunes filles. Le roi, père du prince, veut savoir laquelle de ses belles filles est la plus habile. La grenouille tisse un merveilleux tapis pour le roi et se révèle la plus habile. Par amour pour son prince qui est triste de l'avoir épousée, elle se métamorphose en princesse. Elle sort de sa peau de grenouille que le prince brûle. Ils sont heureux...

Ce conte, qui est en deux parties dans sa version originale, est inaccessible aux élèves de CP pour une lecture autonome. C'est l'adulte qui va oraliser la première partie, deux ou trois fois lentement, en s'arrêtant aux moments clés pour permettre aux enfants de devancer l'histoire.

Dès l'apparition de la grenouille, ils se doutent qu'il va y avoir métamorphose, mais le personnage *prince* les gêne un peu. Certains se risquent à dire que c'est une princesse qu'il faut au prince pour épouser.

Un questionnaire est proposé aux élèves pour vérifier la compréhension.

Le début ?	Un jeune prince est obligé d'épouser une grenouille.
Qui ?	Un jeune prince, le roi son père, une grenouille, les deux frères du prince et leurs épouses.
Où ?	Au château du roi.
L'épreuve	La grenouille doit tisser le plus beau tapis du monde et réussit.
L'événement	Elle est invitée au bal et se métamorphose en princesse pour l'amour de son prince.

Une discussion s'engage autour des similitudes et des différences entre les deux premières histoires et la troisième.

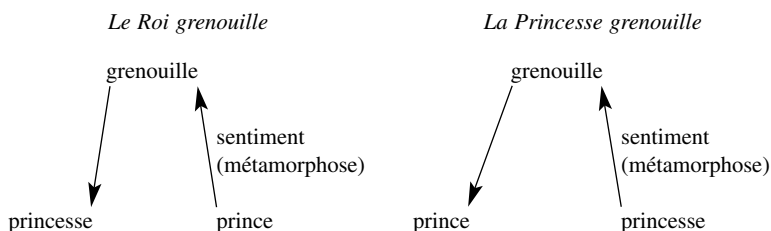
Les ressemblances	Les différences
une grenouille le roi un château	un prince Le prince est marié dès le début à la grenouille. La grenouille vit au château avec toute la famille. La grenouille se transforme en princesse parce que le prince est triste.

▲ Tableau comparatif

	<i>Le Roi grenouille</i>	<i>Le Prince grenouille</i>	<i>La Princesse grenouille</i>
Situation initiale	Une princesse qui a perdu sa boule en or. Une grenouille qui la lui rend et qui veut manger et dormir avec elle. La princesse promet.	Même situation initiale.	Un jeune prince qui doit choisir une épouse. Sa flèche tombe sur une grenouille, il est obligé de l'épouser.
Événement	La princesse dégoûtée jette la grenouille contre un mur.	Le troisième soir, la princesse finit par avoir pitié de la grenouille qui insiste tant, et l'accepte gentiment.	La grenouille tisse le plus beau tapis. Elle décide d'aller au bal avec le prince.
Situation finale	La grenouille était un prince charmant ensorcelé. Il se marie avec la princesse.	Même fin.	La grenouille se transforme en princesse par amour pour le prince : elle ne veut pas qu'il ait honte. Ils sont enfin heureux.

En relisant le tableau, les élèves remarquent que les rôles sont inversés. Mais l'inscription dans le réseau générique ne fait aucun doute pour eux.

▲ Symbolisation des possibles



Cette symbolisation est importante car elle aidera les élèves à percevoir l'effet parodique des contes contemporains qui vont être étudiés par la suite.

DES HISTOIRES DE GRENOUILLES : LIRE EN RÉSEAU TEXTES ET INTERTEXTES

76

LECTURE DE CONTES PARODIQUES

▲ Objectif

Conduire les élèves à progresser dans leur expérience de lecteur en lisant des histoires qui semblent répondre à un genre connu, mais trompent les attentes.

▲ Le premier texte

Boujon C., *Pauvre Verdurette*, École des loisirs, 1993.

C'est l'histoire d'une grenouille qui s'ennuie dans sa mare et qui rêve de devenir princesse...

▲ Découverte du texte

Après une lecture silencieuse individuelle du texte proposé sans les illustrations, l'enseignant attend les réactions.

Bien imprégnés des fables lues précédemment, les élèves ne peuvent pas ne pas réagir à la citation « *cette arrière, arrière, arrière-grand-mère qui voulut se faire aussi grosse que le bœuf et qui finit si mal* ».

C'est celle de La Fontaine et d'Ésope. Ils ont écrit cette fable il y a très très longtemps. La vieille vieille grand-mère de Verdurette, c'était celle de la fable... C'est une idée amusante. On l'a tout de suite reconnue.

Les élèves remarquent également que la suite de l'histoire fait référence aux contes traditionnels lus en amont.

Verdurette se prend pour la grenouille des contes qu'on a lus. Elle aussi connaît ces contes. Elle voudrait bien être transformée en princesse. Elle attend un prince charmant. Il ne vient pas, alors elle part. Elle fait des rencontres, elle croit chaque fois que c'est la bonne : un lapin, une cabine téléphonique, un arrosoir...

Elle n'a que des ennuis, elle finit dans un bocal. Elle cherchait le bonheur, elle voulait être heureuse, c'est raté! Ce n'est pas toujours comme dans les contes...

Si la classe le permet, l'enseignant peut tenter de pousser un peu plus avant le travail interprétatif à partir d'une question comme : « *Quel rapport voyez-vous entre la grenouille qui voulait devenir aussi grosse que le bœuf et Verdurette ?* » qui peut permettre de voir que Verdurette, comme la grenouille, veulent sortir de leur condition naturelle. La grenouille ne connaît pas la frontière des espèces. Verdurette confond la réalité et la fiction.

▲ Comparaison de l'histoire parodique et du conte merveilleux

<i>Le Roi grenouille</i>	<i>Pauvre Verdurette</i>
Il y a fort longtemps, une grenouille ensorcelée a besoin d'une princesse pour redevenir prince. Elle la trouve et se transforme. Le prince et la princesse se marient.	Dans une mare, une grenouille s'ennuie et rêve de devenir princesse comme dans les contes. Elle pense qu'il suffit d'un baiser. Son voyage tourne mal, elle revient dans sa mare et pense qu'on n'embrasse plus les grenouilles de nos jours.

« Pauvre Verdurette » est déçue. Elle n'est plus au temps des contes merveilleux. Elle est dans la vie de maintenant. Elle doit mener une vie de grenouille ordinaire. C'est bien dommage! On aurait bien aimé qu'elle devienne princesse.

Remarque : Il faut insister sur le fait que, pour *Pauvre Verdurette*, la situation initiale et la situation finale sont identiques (la grenouille reste grenouille dans sa mare), alors que dans les contes lus, la grenouille voit sa situation changer comme par enchantement. Verdurette appartient au monde « réel ». Les autres grenouilles vivent dans un monde merveilleux. Et ce qui se passe dans les livres ne se passe pas nécessairement dans la vie.

Les élèves qui avaient, grâce à leur connaissance du genre, des références, des attentes, voire des certitudes, se trouvent déstabilisés dans un premier temps. Après avoir surmonté cette déstabilisation, ils vont pouvoir progresser dans leur expérience de lecteur et circuler plus aisément du conte classique à la parodie.

▲ Effet produit par la transformation

On essaiera ici de voir comment les élèves perçoivent l'humour du texte et où ils le perçoivent (par exemple, dans la méconnaissance du monde qui provoque des confusions chez la grenouille, ou dans les pensées qui la traversent : « Il va le faire, il va le faire ! »).

▲ Exercice possible

Surlignage, sur le texte reproduit, des éléments qui font référence aux fables ou aux contes connus et/ou des éléments que l'on trouve particulièrement drôles (il faudra tenter de se justifier).

▲ Le deuxième texte

Hellings C., De Wolf A., *Armelle la toute belle*, École des Loisirs, 1994.

C'est l'histoire d'une princesse écervelée qui ne veut que d'un crapaud pour mari...
Un conte classique passé à la moulinette jusqu'au délire.

▲ Découverte de l'histoire par une lecture fragmentée

– Seul le début de l'histoire (jusqu'à « *mais Armelle ne répondait pas* ») est lu par les élèves. La discussion s'engage à partir d'une question de l'enseignant : « *Ce début d'histoire vous fait-il penser à d'autres histoires que vous connaissez ?* »

L'histoire commence comme de nombreux contes classiques (« il était une fois une belle princesse à marier ») et laisse espérer, si l'on néglige l'obstination suspecte de l'héroïne à ne pas entrer dans les projets de ses parents, l'arrivée d'un prince « classique » qui procurera le bonheur à la princesse. Compte tenu des lectures de la classe, on peut penser que certains enfants émettront l'hypothèse de la venue d'un prince grenouille.

– Reprise de la lecture jusqu'à « *mes baisers le transformeront en prince pour la vie* ».

Il s'agit en ce point de voir si les élèves perçoivent déjà les signes de rupture par rapport aux contes canoniques et si la connaissance qu'ils ont

du parcours de Verdurette, dont l'expérience est bien voisine, les aide à anticiper le « déraillement » : Armelle, comme Verdurette, a lu beaucoup de contes et voudrait que la réalité se plie à la fiction ; mais, comme Verdurette, ce qu'elle cherche n'est pas exactement ce qu'elle trouve : les grenouilles sont d'affreux crapauds pustuleux et les baisers qu'on leur donne ne les transforment pas en prince.

La saisie du comportement déviant des deux personnages peut se faire à partir de la remarque à venir des parents : « Notre fille est folle ! » (*pourquoi les parents en viennent-ils à cette conclusion ? qu'en pensez-vous, vous-mêmes ? que croyez-vous qu'il va lui arriver ?*)

Deux hypothèses possibles : comme Verdurette, Armelle ne trouvera pas ce qu'elle cherche et devra se contenter des princes bien réels ou rester célibataire (comme les princesses des contes classiques, un crapaud se transformera en prince, mais peut-être sera-t-il boutonneux...).

– Reprise de la lecture jusqu'à « *mon crapaud d'amour viendras-tu un jour ?* ».

Le passage confirme la folie du personnage et le fait qu'on ne se trouve pas dans un conte classique.

– Reprise de la lecture jusqu'à « *comme dans un conte ils s'embrasèrent* ».

Retournement de situation. Le texte invite maintenant à penser que tout va se terminer comme dans un conte classique. Il semble facile d'imaginer la suite et la fin.

– L'enseignant donne la fin qui, une nouvelle fois, contrevient radicalement aux attentes qu'il a créées chez le lecteur :

Ce n'est pas du tout ce qu'on pensait, on a été trompés, c'est Armelle qui se transforme en crapaud, c'est une fin affreuse mais, ce qui est drôle, c'est qu'elle a l'air de trouver ça bien, elle est vraiment folle !

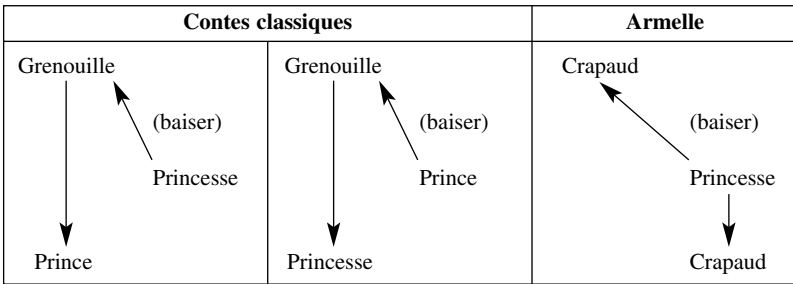
▲ Retour sur l'histoire : les éléments humoristiques Comparaison avec les autres contes lus

- Amorce d'une nouvelle réflexion sur ce qui provoque ou non le rire :
 - *On rit parce qu'elle ne fait pas ce qu'on croit qu'elle va faire, parce qu'elle est toute folle, elle veut des choses qui n'existent pas, elle croit qu'elle a réussi à la fin.*
 - *Oui, mais ce n'est pas drôle parce qu'à la fin elle va dans la mare et elle ne pourra plus revoir ses parents.*
 - *Oui, mais elle n'est pas raisonnable...*
- Comparaison de Verdurette et d'Armelle.

Ressemblances	Différences
<p>Deux jeunes filles (une grenouille et une princesse) qui ont lu des contes et voudraient qu'il leur arrive ce qui arrive dans les contes.</p> <p>Toutes les deux recherchent un prince.</p> <p>Toutes les deux se trompent (les objets rencontrés n'embrassent pas Verdurette, les baisers d'Armelle ne font rien).</p>	<p>La grenouille recherche le prince qui va la transformer en princesse.</p> <p>La princesse recherche le crapaud qu'elle va transformer en prince.</p> <p>Verdurette renonce à vivre comme dans les contes.</p> <p>Armelle est folle jusqu'au bout : elle croit qu'elle a réussi, mais c'est elle qui est transformée en crapaud.</p>

– Comparaison d'Armelle et des contes classiques.

Aux deux scénarios offerts par les contes classiques (voir fiche 75), Armelle en oppose un autre :



L'enseignant peut alors donner des informations :

Les contes des princesses et des princes grenouilles sont des contes anciens, les histoires de Verdurette et d'Armelle sont des histoires qui viennent juste d'être écrites et qui s'amuse à transformer les contes anciens. Ces histoires qui transforment les contes anciens pour faire rire s'appellent des « parodies ». Mais attention, quand l'auteur transforme une histoire ancienne sans faire rire, sans s'en moquer (par exemple, quand La Fontaine transforme la fable d'Ésope), ce n'est pas une parodie.

On ne peut guère aller au-delà, au CP, dans l'approche de la parodie. L'important est que les élèves aient saisi que le texte joue avec des lecteurs qu'il suppose cultivés pour les tromper et, ce faisant, les faire rire, que plus on connaît de textes, plus on devient complice de l'auteur et plus on a de plaisir à lire :

Supposons que vous ne connaissiez pas les contes anciens de grenouilles, comment auriez-vous lu les histoires d'Armelle et Verdurette ? Auriez-vous tout compris ? Auriez-vous ri ?

Tout aussi important, les élèves doivent intuitivement percevoir que toutes les histoires ne passent pas le même « contrat » de lecture – certaines ne cherchent pas à égarer leurs lecteurs, d'autres leur tendent des pièges, programment leur surprise –, et que savoir lire, c'est aussi prédéterminer le contrat de lecture.

Parce qu'ils connaissent désormais un peu mieux les « règles du jeu », la lecture de *Le Roi crapaud*, qui imagine un autre cas de déviance, devrait procurer un plus grand bonheur encore aux élèves (un crapaud guette une princesse, lui fait croire qu'il est un prince métamorphosé, lui demande un baiser et lui fait une bonne farce en la laissant toute gluante...).

Remarque : Laisser à la disposition des élèves tous ces textes en plusieurs exemplaires. Ils prendront du plaisir à les relire plusieurs fois seuls car ils sont bien reconnus et assimilés. Le succès de ce coin « grenouilles » est garanti et conduira à une lecture autonome et libre.

▲ Outil collectif

Tableau comparatif des fables et contes lus.

<i>La Grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le Bœuf</i>	Une grenouille envieuse qui éclate.
<i>Le Roi grenouille</i>	Une grenouille transformée en prince charmant grâce à l'action d'une jolie princesse.
<i>La Princesse grenouille</i>	Une grenouille transformée en princesse grâce à la bonté d'un prince.
<i>Pauvre Verdurette</i>	Une grenouille d'aujourd'hui qui s'ennuie près des bœufs mais qui ne veut pas faire comme sa grand-mère de la fable. Elle rêve d'être embrassée pour devenir princesse et part à la recherche du prince charmant : cela ne marche pas.
<i>Armelle la toute belle</i>	Une princesse qui veut épouser un crapaud, l'embrasse et se transforme avec joie en crapaud.
<i>Le Roi crapaud</i>	Un crapaud qui fait croire à une princesse qu'il est un prince ensorcelé et lui demande un baiser. Mais c'est une blague, il s'est moqué d'elle et replonge dans l'étang.

▲ Exercice possible

• Activité centrée sur des quatrièmes de couverture :

Faire correspondre à chaque titre le texte d'une quatrième de couverture adéquate (un résumé, un début, un extrait et un commentaire).

Le Roi grenouille	C'est l'histoire d'une princesse bizarre qui ne voulait se marier qu'avec un crapaud.
Pauvre Verdurette	Une grenouille vit un bœuf Qui lui semblait de belle taille.
La Grenouille qui voulait se faire aussi grosse que le Bœuf	... La princesse leva les yeux et que vit-elle ? Une grosse grenouille dont la tête sortait de l'eau. « C'est ma boule d'or qui est tombée dans l'eau !... »
Armelle la toute belle	Vous allez vous amuser en lisant cette histoire de grenouille qui se croit encore au temps des princes charmants donneurs de baisers !

LE LOUP EST REVENU : LIRE EN RÉSEAU TEXTES ET INTERTEXTES



UNE ÉVALUATION DE L'APTITUDE À SAISIR UN CERTAIN MODE DE FONCTIONNEMENT DU TEXTE LITTÉRAIRE

▲ Objectif

Évaluer la capacité des élèves à repérer la présence d'histoires connues dans une autre histoire.

▲ Le texte

De Pennart G., *Le Loup est revenu!* « Lutin poche », École des loisirs, 1996.

Un lapin lit le journal et apprend une nouvelle terrifiante : *Le loup est revenu!* Notre lapin qui est un lecteur d'histoires, sait que le loup mange ses semblables et bien d'autres héros de récits. Voici justement la plupart de ces héros qui viennent se réfugier chez lui car ils ont très très peur que les histoires ne recommencent : *Les Trois Petits Cochons, Le Petit Chaperon Rouge, La Chèvre et ses sept Chevreaux, L'Agneau, Pierre...* « *Boum! Boum! Boum!* » : cette fois c'est le loup qui arrive chez le lapin. Mais nos amis lui déclarent qu'ils n'ont plus peur de lui et l'obligent à raconter des histoires de loups en dînant tous ensemble !

▲ Lecture de la première partie de l'histoire

Le texte est donné aux élèves sans les illustrations, jusqu'à « *nous n'attendons plus personne* ». La consigne est de ne faire aucun commentaire

avant la lecture complète de l'histoire. Les sourires, voire les rires, les mimiques, indiquent que les élèves comprennent le jeu proposé par l'auteur et qu'ils y prennent plaisir.

Les doigts impatients se lèvent sitôt la lecture achevée.

ÉLÈVE – *Le lapin se croit au temps des histoires de loups comme Verdurette et Armelle. Il ferme sa porte car il a peur. Il est peut-être revenu au temps des contes parce que les Trois Petits Cochons, le Petit Chaperon Rouge, la Chèvre et les sept Chevreaux viennent se réfugier chez lui.*

ENSEIGNANT – *Mais alors, il connaît tous ces personnages. Comment cela se peut-il ?*

ÉLÈVE – *Il a lu les histoires. Non, ce sont ses voisins. Mais non, on est au temps des contes, ce sont des personnages de contes d'autrefois. Et il y a aussi l'Agneau de la fable de La Fontaine. Il y a aussi des personnages qu'on ne connaît pas. Qui est Pierre ?*

ENSEIGNANT – *Pierre est le héros d'une histoire qui a pour titre « Pierre et le loup ». Je vous la lirai tout à l'heure.*

ÉLÈVE – *Moi je ne connais pas l'histoire de la Chèvre et des sept Chevreaux.*

ENSEIGNANT – *Je vous lirai cette histoire également. Selon la région où l'on habite, elle peut avoir des titres différents, comme celui-là : « La chèvre et ses sept biquets ». Pour comprendre l'histoire que vous venez de lire, que faut-il connaître ?*

ÉLÈVE – *Il faut connaître les histoires « qu'elle a » « qui sont dedans ».*

ENSEIGNANT – *Oui, il faut connaître les histoires qui sont présentes dans « Le loup est revenu ». Mais elles ne sont pas présentes dans leur entier. Elles sont présentes grâce aux personnages cités et à quelques détails que nous allons rechercher.*

▲ Repérage des citations et allusions

Les élèves sont invités à situer puis à surligner les personnages convoqués. Ils vont ensuite repérer les détails qui réfèrent à des histoires connues. C'est un moment de discussion et d'argumentation. On doit justifier ce que l'on avance :

Je surligne « près du ruisseau » parce que le loup a rencontré l'agneau près d'un ruisseau.

Je surligne « ouvre-moi grand-mère, je t'apporte des galettes et un petit pot de beurre », parce que le Petit Chaperon Rouge allait bien voir sa grand-mère qui était malade et lui apportait une galette et un petit pot de beurre.

Ces justifications permettent un retour plus approfondi sur l'histoire citée. Les enfants doivent faire appel à leur culture livresque. Il ne suffit pas de connaître le titre ou les personnages.

C'est à la suite de cette activité que l'enseignant lit « Pierre et le loup » dont on discute rapidement.

▲ Lecture de la fin de l'histoire

On demande aux élèves de résumer les séquences narratives accumulatives et de lister les personnages présents : Monsieur Lapin, Les Trois

Petits Cochons, La Chèvre et ses sept Chevreaux, Pierre, Le Petit Chaperon Rouge.

ENSEIGNANT – *Qui pourrait-on bien voir arriver maintenant ?*

ÉLÈVE – *Le cochon de « Plouf » et aussi les lapins. « Marlaguette », « La chèvre de Monsieur Seguin », les lapins de « Patatras », le renard qui cherche le loup pour aller voler des jambons...*

C'est peut-être le loup parce que sur la porte ce n'est plus « Toc! Toc! Toc! » mais « Boum! Boum! Boum! ».

ENSEIGNANT – *Si c'est le loup, que va-t-il se passer ?*

ÉLÈVE – *Il va manger tout le monde. Non, ceux qu'il a mangés dans les contes : l'Agneau, le Petit Chaperon Rouge! Les Trois Petits Cochons se sont moqués de lui. Pierre veut le tuer avec son fusil. Le loup vient pour se venger, cette fois il va manger tout le monde.*

ENSEIGNANT – *Lisez la fin de l'histoire.*

Après la lecture silencieuse, les réflexions fusent. Certaines hypothèses sont validées, d'autres non.

ÉLÈVE – *C'est amusant. Ce sont les personnages des histoires qui se vengent du loup car il a tous voulu les manger autrefois. Il est puni.*

ENSEIGNANT – *Relisons la phrase « C'est le loup, il a très très faim! »*

L'enseignant fait émerger les différentes lectures que peuvent faire les élèves de cette phrase. On compare les points de vue du lecteur et le point de vue possible de l'auteur.

ÉLÈVE – *Dans les histoires, on sait qu'il n'a pas mangé tous les personnages car il a été souvent bête et les Trois Petits Cochons plus malins.*

Est-ce qu'il vient manger les personnages ou est-ce qu'il a senti l'odeur du repas préparé par Monsieur Lapin? On ne le saura pas puisque tout le monde lui saute dessus et le jette par terre. Il est prisonnier.

L'enseignant propose alors les illustrations qui permettent de dire qu'il s'agit plutôt d'un loup débonnaire et pacifique. Le tableau final indique que la réconciliation est réelle entre les personnages des contes et leur ancien persécuteur.

▲ Retour sur l'histoire et les intentions que le lecteur peut prêter au texte et à l'auteur

Une nouvelle réflexion s'engage sur les intentions possibles que l'on prête au texte et à son auteur.

ÉLÈVE – *Il a voulu nous faire peur d'abord puis rire ensuite. Il nous a amené un peu dans les contes d'autrefois et aussi dans une histoire de maintenant. J'ai lu « Plouf » et aussi « Patatras ». Les loups y sont un peu bêtes et ne font plus peur aux personnages.*

ENSEIGNANT – *Oui, autrefois les gens avaient très peur des loups et on a raconté puis écrit de nombreuses histoires pour surmonter cette peur. Dans les histoires d'aujourd'hui, les loups sont gentils et ne sont guère dangereux. Ils ne font plus peur.*

Les enfants de fin de cours préparatoire, même s'ils entrent dans le genre et font semblant d'avoir peur, n'en ont pas moins déjà pris une certaine distance avec les histoires de loups. Leurs horizons d'attente ont été largement bousculés au cours de la lecture des contes centrés sur les métamorphoses de grenouilles. Ils savent que c'est un jeu. *Le loup est revenu* accentue encore le recul.

L'enseignant demande à ses élèves s'ils connaissent d'autres histoires de loups. Les références culturelles étant inégalement partagées, les lecteurs les moins cultivés s'enrichissent du savoir des plus cultivés. On décide d'aller en BCD chercher les livres où apparaît le loup, afin de les emprunter. Les rencontres nouvelles que l'on va faire vont accroître le réseau culturel et permettre une nouvelle fois de croiser des textes pour profiter des écarts.

▲ Bibliographie centrée sur des histoires de loup

Daudet A., *La Chèvre de Monsieur Seguin*, « La Bibliothèque des contes », Lito, 1995.

Prokofiev S., Prado M., *Pierre et le loup*, BD Casterman, 1995.

Prokofiev S., Voigt E., *Pierre et le loup*, « Folio benjamin », Gallimard, 1982.

Valeri M., *Les Sept Chevreaux et le Loup*, Contes Épigones, 1995.

François P., *Trois tours de Renard*, Père Castor, Flammarion, 1995.

Colmant M., *Marlaguette*, Père Castor, Flammarion, 1955.

Douzou O., *Loup*, Éditions du Rouergue, 1996.

Corentin P., *Patatras*, École des Loisirs, 1995.

Gaussel A., *Quatre loups et autres contes*, « Paroles de conteur », Syros, 1995.

Lagier M., *Le Livre du loup*, Nathan, 1997.

LE LOUP EST REVENU : LIRE EN RÉSEAU TEXTES ET INTERTEXTES



ÉCRITURE D'UNE SÉQUENCE NARRATIVE

▲ Situation d'écriture

Quel personnage pourrait-on attendre après l'arrivée du Chaperon Rouge ? Il s'agit de l'écriture individuelle d'une nouvelle séquence narrative car nous sommes en fin de troisième trimestre.

Les histoires traditionnelles de loup sont nombreuses mais les plus connues des élèves de cours préparatoire ont été citées dans *Le loup est revenu*. Afin de ne pas mettre les enfants les moins cultivés en difficulté, l'enseignant leur lira plusieurs fois *La Chèvre de Monsieur Seguin* (par exemple). Ils pourront convoquer ce nouveau personnage pour écrire la séquence narrative demandée.

Avant d'entamer la tâche d'écriture, il faut réfléchir à sa planification :

- Le destinataire : un recueil collectif pour la BCD.
- Le choix d'un personnage.
- Les règles d'écriture élaborées collectivement après avoir repéré l'organisation d'une séquence narrative.
- Les outils collectifs auxquels il faudra se référer pour respecter les règles.

Recherche de l'organisation des séquences narratives

Après une relecture de quatre séquences narratives, on discute autour de leur forme très répétitive (donc sécurisante pour les élèves) et on repère leur organisation :

- Dès qu'un personnage est installé chez Monsieur Lapin, *soudain* on frappe : *TOC! TOC! TOC!*

- Chez Monsieur Lapin on s'affole : *Aïe! Aïe! Aïe! Voici LE LOUP!*
- Le nouvel arrivant se présente : *C'est moi, Petit Agneau...* Il annonce la terrible nouvelle : *LE LOUP EST REVENU!*
- Monsieur Lapin accueille gentiment : « *Entre, ma bonne amie...* »
répond Monsieur Lapin.

Et une nouvelle séquence narrative commence...

Outils collectifs

On utilise l'outil « Les verbes introducteurs de dialogue » et « Les marques du dialogue » (voir page 113).

Aux verbes introducteurs de dialogue déjà rencontrés vont s'adjoindre : *ajoute et propose.*

Règles d'écriture

Afin qu'elles soient respectées, il faut élaborer ces règles avec clarté et précision.

- On va choisir un nouveau personnage qui a eu des ennuis avec le loup.
- On va montrer qu'on connaît bien son histoire en écrivant quelque chose qu'on sait de lui.
- On va faire parler les personnages en utilisant des guillemets et des points d'exclamation.
- On ne va pas choisir « dit » pour faire répondre le lapin.
- On ne va pas oublier d'utiliser les majuscules d'imprimerie chaque fois qu'on écrira « LE LOUP ».

Chaque production est évaluée par les élèves et par l'enseignant puis réécrite par l'auteur à partir des pistes proposées. Les dernières retouches sont effectuées par l'adulte, en présence de l'enfant, avant la mise au propre définitive. L'ensemble des textes produits sera réuni en un recueil placé dans le coin lecture ou en BCD près de l'ouvrage *Le loup est revenu.*

▲ Exercices possibles

• Activité centrée sur le dialogue :

Sur le texte d'une séquence narrative reproduite, on met en évidence les paroles prononcées en utilisant des couleurs différentes afin de distinguer qui parle. On surligne la phrase incise et on entoure le verbe introducteur de dialogue. On surligne les mots ou groupes de mots écrits en majuscules d'imprimerie (ce qui marque leur importance).

• **Activité centrée sur la place de la phrase incise :**

Observer et continuer :

« Entre chère amie ! » répond le lapin → Le lapin répond : « Entre chère amie ! »

« Venez vite chez moi ! » dit le lapin →

« Nous allons préparer un repas » ajoute le lapin →

« Loup, tu ne nous fais plus peur ! » crient les personnages des contes →

La chèvre demande : « Est-ce que je peux entrer ? » →

Les trois petits cochons disent : « Tu sais la nouvelle ? Le loup est revenu ! » →

...

MAGASIN ZINZIN : LIRE EN RÉSEAU TEXTES ET INTERTEXTES

79

AUTRE ÉVALUATION DE L'APTITUDE À SAISIR LE JEU DE CITATION

▲ Le texte

Clément F., *Magasin Zinzin*, Ipoméé, Albin Michel, 1995.

<p>Ou bien, si vous préférez, j'ai quelques pièces uniques, quelques inestimables reliques : un bout du nez cassé de Pinocchio</p> <p>deux moustaches du Chat Botté</p> <p>Un des cailloux du Petit Poucet</p>	<p>ou le berceau de la Petite Poucette :</p> <p>coque de noix,</p> <p>avec ses draps en pétales de rose sur matelas de violette, encore tout chaud de son sommeil.</p> <p>Et surtout</p> <p>un cil de la Reine de Saba.</p>
---	--

Ce livre s'ouvre comme un coffre rempli de merveilles entassées pêle-mêle : des titres de contes de notre patrimoine, des citations, des allusions écrites ou iconographiques, des rêves. C'est un catalogue un peu « zinzin ». Les aquarelles, les détails de peintures célèbres, les collages d'objets hétéroclites, se mêlent à la fantaisie typographique des mots qui s'égrènent telle une litanie rimée.

À lire comme on fouille dans un grenier. C'est le grenier du patrimoine collectif ; entre autres, celui des contes de partout et de toujours qui défilent dans notre mémoire et dont Frédéric Clément dresse un inventaire étourdissant.

À lire comme un poème.

L'enseignant oralise deux ou trois fois le début jusqu'à la page 15 :
« *Laissez-vous tenter Mademoiselle, laissez-vous tenter* ».

Une discussion s'engage sur le contenu du magasin extraordinaire où l'on vend des rêves. Les élèves repèrent les rimes qui associent certains mots : *amulette, allumette, alouette...* et l'adulte leur explique que pour certains poèmes il y a ainsi des rimes. Il reprend le début du texte lentement et les enfants remarquent que l'enseignant le lit comme un poème.

Les pages 16 et 17 de l'album sont distribuées aux élèves. Ils reconnaissent immédiatement le nom de certains personnages cités : *Pinocchio* qui les renvoie au réseau constitué à partir de *J'ai froid* (page 146). *Le Petit Poucet* fait partie de leur culture littéraire. Quant au *Chat botté* et à *Petite Poucette*, certains en ont entendu parler, d'autres les connaissent un peu.

D'autres extraits de *Magasin zinzin* sont oralisés par l'adulte, et les élèves essaient de reconnaître les contes qui peuvent l'être grâce à la culture littéraire qu'ils possèdent.

Ces contes sont alors lus par l'adulte : *Le Chat botté, Petite Poucette, La Petite Sirène*, des extraits des *Mille et une nuits, La Belle au bois dormant, Cendrillon...*

Une liste des contes traditionnels rencontrés, évoqués, est dressée. Lors d'une séquence d'écriture ultérieure, on apprendra à élaborer une bibliographie (page 260).

L'HISTOIRE DE TOUTES LES HISTOIRES : UN RÉCIT FÉDÉRATEUR

80

PRÉSENTATION

▲ Le texte

Kerloc'h, Pilorget B., *L'Histoire de toutes les histoires*, Milan, 1994.

C'est l'histoire d'un très vieux roi qui rêve de posséder le plus grand livre du monde qui contiendrait toutes les histoires des hommes. Ses spécialistes partent à la recherche des récits sur la planète entière. Ils en ramènent tant et tant que le livre est aussi haut que la tour de Babel. Le roi sait qu'il n'aura pas le temps de lire un si gros livre et il demande un résumé. Mais le deuxième livre est haut comme une cathédrale. Il faut encore et encore résumer jusqu'à obtenir un folio. Trop tard ! Le roi se meurt. Alors un enfant seul s'approche de lui et lui dit quelque chose à l'oreille. Le roi sourit et part en murmurant : *Il était une fois...*

▲ Raisons du choix et objectifs

Tout au long de l'année scolaire, les élèves ont été plongés dans un bain d'histoires traditionnelles et contemporaines. Ils se sont entraînés à les comparer, à les croiser et à les interpréter. Elles constituent un important bagage culturel collectif que chacun aura inscrit dans son propre réseau. *L'Histoire de toutes les histoires* est un récit qui les fédère toutes. Il dit combien elles sont inquantifiables et universelles.

Les enfants vont percevoir qu'ils ne pourront jamais toutes les lire, mais ils savent que certaines se ressemblent et qu'il suffit parfois d'en connaître une pour en comprendre d'autres.

Outre les idées qu'il véhicule, ce récit nous fait voyager dans de hauts lieux culturels grâce à sa richesse syntaxique et lexicale, à sa mise en page et à ses illustrations suggestives.

Le voyage nous entraîne à travers le monde mais aussi à travers le temps. On peut repérer l'ordre d'apparition des supports utilisés par l'homme pour écrire : la pierre, l'argile, le papyrus, le parchemin et enfin le papier. Parallèlement à la lecture du texte, on propose aux élèves des documents historiques qui vont les sensibiliser au temps perçu : l'histoire de l'écriture et des livres.

L'HISTOIRE **DE TOUTES LES HISTOIRES : UN RÉCIT FÉDÉRATEUR**

81

LECTURE D'UNE HISTOIRE QUI ÉVOQUE TOUTES LES AUTRES

▲ Découverte de l'histoire

Après avoir découvert l'objet livre et lu le titre, les élèves s'interrogent sur le contenu de l'histoire. L'enseignant note les remarques au tableau. Les anticipations tournent autour de : *c'est une histoire qui va raconter des histoires et peut-être des histoires de dragons volants...* (voir l'illustration de la première de couverture).

La première page de garde permet de prélever de nouveaux indices : *un roi qui se tient sur la terre, une feuille de papier, la lettre A...*

Le feuilletage de l'album apporte quelques indices supplémentaires que l'on note ainsi :

Nos certitudes : *Le roi de la terre parle à ses sujets.
Il y a des voyages.
Des gens attrapent un livre qui vole.
On voit des malles partout autour du roi.
Des hommes construisent quelque chose avec des lettres et des guillemets.
Des hommes lisent des textes, trient des lettres. Le roi est couché.
Le roi est toujours couché.*

Nos questions : *Que dit le roi à ses sujets ?
Pourquoi attrapent-ils un livre ?
Qu'est-ce qu'il y a dans les malles, le livre, des livres ?
Est-ce qu'ils construisent des livres ? mais ils vont être grands !
Est-ce qu'ils veulent écrire avec toutes ces lettres ?*

...

Une discussion s'engage. L'enseignant ne la laisse pas dériver. Il demande un retour au titre car les illustrations ne sont pas toutes lisibles et font appel à des référents culturels que ne possèdent pas les enfants (tablettes d'argile, parois gravées, chinoiseries...).

On peut tomber d'accord sur l'idée que : *Le roi de la terre se fait peut-être apporter des livres et des lettres pour écrire des grandes histoires qu'on lui lit pendant qu'il dort...*

Cette idée n'étant pas complètement satisfaisante, on décide alors de passer à la lecture survol du texte mais en masquant la fin. On va y puiser d'autres indices afin d'en avoir une image plus globale et plus précise.

Exemples :

Ce qui est confirmé	Ce qui est précisé
<i>Le roi de la terre</i>	<i>Le roi des rois il y a très très longtemps et depuis toujours. Le roi est vieux.</i>
<i>Il est question de livre de pierre et d'histoires à écrire avec des lettres en désordre.</i>	<i>Le roi veut le plus grand livre du monde avec toutes les histoires du monde. Il les envoie chercher. On lui construit un grand livre.</i>
<i>Les livres sont très grands.</i>	<i>Le premier livre est trop grand. On recommence, il est encore trop grand.</i>

▲ Lecture des séquences narratives Appropriation du texte

Après avoir redit ce qu'ils croient avoir compris de l'histoire, les enfants sont mis en situation de lecture autonome.

À la fin de chaque séquence narrative, on tente de répondre aux questions qui étaient restées en suspens. Une nouvelle anticipation prend forme... et on poursuit la lecture jusqu'à la dernière séquence narrative. La situation finale est gardée en attente.

On se pose encore des questions :

Est-ce que le roi va se réveiller pour lire les quatre pages ?

Quelle histoire est écrite sur ces quatre pages ?

Alors tout ce travail n'a servi à rien ?

Au fur et à mesure de la lecture, on élabore le déroulement du récit.

▲ Lecture centrée sur le parcours narratif

Qui ?	Le roi des rois
Où ?	toutes les terres connues – dans le monde – le palais de Zanador
Quand ?	il y a mille trois fois très longtemps
But du roi	avoir le plus grand livre possible avec toutes les histoires des hommes
Son plan	envoyer les chercheurs, les chasseurs, les pêcheurs d'histoires partout dans le monde
Le plan échoue	un livre immense impossible à lire
Deuxième plan	faire résumer le livre de pierre en livre d'argile
Le plan échoue	le livre d'argile est encore trop long à lire
Troisième plan	faire résumer le livre d'argile sur un rouleau de papyrus
Le plan échoue	le rouleau de papyrus est encore trop long à lire
Quatrième plan	faire résumer le rouleau dans un livre fait de feuilles de parchemin
Le plan échoue	le livre est encore trop long à lire
Cinquième plan	faire résumer le livre sur une feuille pliée en quatre
Le plan échoue	le roi est presque mort, il ne peut plus lire

On relit le tableau pour avoir une vue synthétique de l'histoire puis on reprend les questions restées en suspens pour tenter de leur trouver une réponse.

ENSEIGNANT – *Qu'attendez-vous comme fin à cette histoire ?*

ÉLÈVE – *Le roi va se réveiller. Il va lire l'histoire. On pourrait peut-être encore la résumer à une seule page. Il va falloir conclure puisque c'est la fin de l'histoire. On a gardé la plus belle histoire... Ce n'est pas possible, on les avait toutes. Tout ce travail pour une seule histoire !*

La lecture de la clôture narrative lève des interrogations et permet un début d'interprétation :

Le roi ne peut plus lire, il ne voit plus clair, il va mourir sans connaître l'histoire de toutes les histoires car personne ne peut la lui raconter.

C'est normal, il y en a bien trop.

Personne, sauf un enfant.

Qu'est-ce qu'il dit au roi ? « Il était une fois », c'est comme cela que commencent souvent les contes d'autrefois.

Alors le résumé du résumé du résumé, c'est ce qui est pareil dans toutes les histoires ?

Le roi va s'inventer son histoire.

Fin de l'histoire	C'est un enfant qui lit <i>L'Histoire de toutes les histoires</i> au roi mourant. Cette histoire c'est : <i>Il était une fois...</i> et il faut imaginer.
-------------------	--

L'HISTOIRE DE TOUTES LES HISTOIRES : UN RÉCIT FÉDÉRATEUR

82

LECTURE ET CHRONOLOGIE

▲ Lecture centrée sur les indicateurs de temps

En relisant silencieusement le texte intégral, les élèves doivent repérer par surlignage les indicateurs de temps qu'ils rencontrent.

Au cours d'un moment collectif, la liste exhaustive peut en être dressée.

Il y a mille trois fois très longtemps – et un soir d'automne – avant de mourir – lors – maintenant – nuit et jour – pendant cent années – enfin – puis – nuit et jour pendant dix ans – en ce temps-là – au bout d'une année – un mois plus tard – au bout d'une semaine – le silence dura longtemps – et dans un dernier souffle.

En relisant une nouvelle fois le texte, on relève les différents types de supports dans l'ordre chronologique :

un livre de pierre haut comme la tour de Babel – un livre d'argile haut comme une cathédrale – un rouleau de papyrus long comme le fleuve Nil – un livre fait de feuilles de parchemin gros comme un dictionnaire – un folio – une simple feuille de papier pliée en quatre.

On demande ensuite aux élèves d'entourer, dans la liste des balises temporelles, celles qui correspondent à la durée de réalisation de l'œuvre voulue par le roi.

On clôt cette lecture centrée sur la chronologie par l'élaboration du tableau suivant :

Fabrication et transformation du livre	Durée des actions
le livre de pierre le livre d'argile le rouleau de papyrus les feuilles de parchemin reliées par des anneaux d'or le folio	cent années dix ans une année un mois une semaine

Ce tableau permet de réfléchir sur tout le temps qui s'est écoulé durant l'histoire et sur le très très grand nombre d'histoires à écrire dans le livre de pierre.

▲ Exercices possibles

• Activité centrée sur la chronologie :

Remise en ordre d'étiquettes portant le nom des supports du livre puis mise en correspondance avec celles indiquant le temps écoulé.

• Lecture puzzle de l'histoire :

Cette lecture qui consiste à replacer les séquences narratives dans le bon ordre est effectuée à deux.

La phrase répétitive et accumulative : « *Écrivez-moi un résumé...* » permet de travailler sur le texte entier. Les doublettes seront constituées d'un élève expert et d'un élève moins expert.

▲ Lecture centrée sur les participants à l'œuvre

Il s'agit ici encore de repérer puis de prélever des informations. Ces informations seront ensuite ordonnées en vérifiant dans le texte. Elles sont alors à l'origine d'une discussion à propos du nombre impressionnant des intervenants qui témoignent de l'ampleur de la tâche.

Qui fait quoi ?	
les chercheurs de contes les chasseurs d'épopées les pêcheurs de légendes les historiens les scribouilleurs	chercher toutes les histoires du monde les rapporter vérifier toutes les histoires

les graveurs de lettres les ciseleurs de mots les rimeurs les rythmeurs	écrire le livre de pierre
les résumeurs les tailleurs de phrases	écrire un résumé : le livre d'argile
les compteurs de lettres les grignoteurs de mots	résumer le livre d'argile en rouleau de papyrus
les chipoteurs les coupeurs en quatre de points sur les i	résumer le rouleau en feuilles de parchemin
le grand Résumailleur, le seul au monde	résumer le parchemin en folio

Sans entrer dans des définitions fastidieuses, on dégage le rôle de chacun, sa fonction, selon le travail qu'il a à exécuter.

▲ Exercice possible

• Activité centrée sur la formation des noms :

On observe les noms formés à partir de verbes en y adjoignant le suffixe « eur » : *graver* → *graveur*, *grignoter* → *grignoteur*, *coupe* → ...

L'enseignant demande aux enfants de proposer des noms formés de la même façon (*joueur*, *chanteur*, *voleur*...) et de retrouver le verbe qui est à leur origine. Certains proposent *lecteur* qui est couramment utilisé en classe et s'aperçoivent que cela ne fonctionne pas. On élabore alors un tableau qui permettra d'opérer un premier classement des verbes après avoir repéré que seuls des verbes en « er » acceptent le suffixe « eur » sans changement.

jouer	→	joueur	lire	→	lecteur	finir	→	finisseur
voler	→	voleur	prendre	→	preneur	blanchir	→	blanchisseur
chanter	→	chanteur	vendre	→	vendeur	...		
moquer	→	moqueur	construire	→	constructeur			
poser	→	poseur	boire	→	buveur			
...			...					

Mais pour *accompagner*, *calculer*, ce n'est pas aussi simple, et pour *inviter*, *grouper*, c'est impossible. Quant à *grandeur*, *lenteur*, ce sont des noms formés à partir d'adjectifs. *Peur*, *fleur*, ne laissent pas apparaître leurs origines, ce ne sont pas des dérivés.

Il s'agit ici de sensibiliser les élèves à la flexibilité de la langue et, pour ce faire, de ne pas les enfermer dans des règles qui ne peuvent qu'engendrer des erreurs.

L'HISTOIRE DE TOUTES LES HISTOIRES : UN RÉCIT FÉDÉRATEUR

83

LECTURE INTERPRÉTATIVE

▲ Interprétations du texte

Les activités précédentes permettent un premier niveau d'interprétation :

- Les histoires sont innombrables à travers le monde. Les rassembler demanderait un travail gigantesque et pour tout dire impossible.
- Il y a des histoires depuis très très longtemps. Il faudrait beaucoup de temps pour les retrouver toutes et les écrire dans le même livre.
- Il faudrait de nombreux spécialistes pour accomplir l'œuvre.

Au-delà de ces réflexions, on peut conduire l'élève à une interprétation plus fine. Il doit pouvoir exprimer sa propre position de lecteur, son jugement de valeur et accepter de le confronter à celui de ses camarades.

L'enseignant guide tout en nuances, en respectant les réactions personnelles des enfants :

- *La quête du roi : possible ou utopique ?*
- *La personnalité du roi : l'être le plus puissant, et qui croit en plus pouvoir posséder tout le savoir du monde ? Qu'en penser ?*
- *Les hommes ont trouvé, écrit, résumé les histoires, sans trouver de solution, mais c'est un enfant qui connaît « L'histoire de toutes les histoires » et satisfait enfin le roi. Que penser de cela ?*
- *Faut-il laisser les histoires de toujours vivre sans les enfermer dans des livres ?*
- *À chacun son histoire, ses histoires ?*
- *Beaucoup d'activités pour rien ? Où est l'essentiel ?*
- *Une histoire triste ou pleine d'espoir ?*

Ces pistes ne sont données qu'à titre indicatif et elles seront formulées le plus simplement possible pour les élèves.

Pour finir, on peut proposer plusieurs résumés et les enfants ont à choisir celui qui correspond le mieux à leur interprétation.

1. C'est un vieux roi prêt à mourir. Avant sa mort, il veut posséder le plus gros livre du monde contenant toutes les histoires possibles. Il y en a tellement qu'il mourra avant même d'avoir lu le résumé le plus court.

2. Un vieux roi, qui fait rechercher toutes les histoires du monde pour les lire avant de mourir, s'aperçoit que personne ne peut lui donner satisfaction. Seul, un enfant qui a tout compris, lui donne la clé de *L'histoire de toutes les histoires*. Le roi peut alors mourir tranquille et comblé.

3. Un très vieux roi fait rechercher toutes les histoires du monde. Les livres qui les réunissent sont tous trop longs à lire pour lui. Il mourra sans les connaître.

▲ Mise en réseau

Il s'agit de proposer aux élèves d'autres textes parmi lesquels ils pourront ranger celui qu'ils viennent de lire. Ce sont des livres qui parlent des livres, des milliers de livres porteurs de mémoire, donc de connaissance.

Hellings C., Maes D., *Mia*, École des loisirs, 1997.

Clément F., *Le Livre épuisé*, Ipoméé, Albin Michel, 1995.

Thomson C., *Le Livre disparu*, Circonflexe, 1995.

Yzac A., *Il y avait une fois*, Magnard, 1997.

Darymple J., *Péric et Pac*, École des loisirs, 1994.

▲ Acculturation

Les référents culturels présents dans cette histoire sont éclairés par un apport de documentation variée, empruntée en BCD avec l'aide de l'adulte : *la tour de Babel, le fleuve Nil, le papyrus, les cathédrales, le parchemin, la Chine, Byzance*.

▲ Situation d'écriture : une bibliographie

On s'interroge pour savoir si une simple liste des histoires lues suffit à retrouver les livres supports en BCD ou à permettre à des élèves d'une autre classe de les emprunter.

L'enseignant donne à lire une bibliographie établie à partir d'histoires d'ogres par exemple. Les élèves constatent que le nom de l'auteur arrive en premier, que vient ensuite le titre, puis l'éditeur et enfin l'année d'édition.

Par deux, les enfants s'exercent à relever ces informations dans cinq ouvrages qu'ils connaissent. Puis ils échangent le fruit de leurs recherches avec celui de deux autres élèves. Chaque couple doit relire et réécrire si besoin est, après vérification. La même activité est reprise pour cinq autres ouvrages.

L'enseignant fournit un tableau individuel dans lequel chaque élève met au propre les éléments de sa bibliographie.

Auteur	...	Titre	...
G. de Pennart		<i>Le Loup est revenu!</i>	
P. Corentin		<i>Patatras</i>	

Sur une affiche collective, l'enseignant récapitule, avec l'aide de ses élèves, tous les livres lus pendant l'année. Cette activité sera mise en place chaque jour pendant 15 minutes environ.

Lorsque la bibliographie est complète, l'adulte la reproduit sur une feuille afin que chaque élève la garde en mémoire dans son cahier de lecture et d'écriture.

HISTOIRE DE L'ÉCRITURE, DES LIVRES ET DE LA LECTURE : **LIRE EN HISTOIRE**

84

PRÉSENTATION

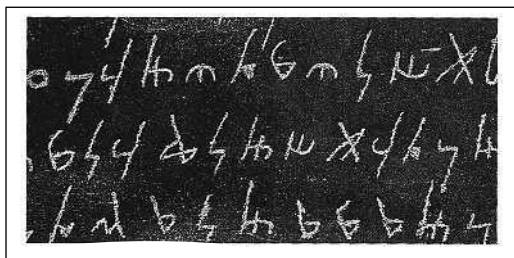
▲ Le texte



© Réunion des musées nationaux

1. Tablette d'argile gravée

À ses débuts, il y a très très très longtemps, l'écriture était une suite de dessins gravés ou tracés sur de la pierre, des tablettes d'argile ou des feuilles de papyrus.



© Photothèque Hachette

2. Le premier alphabet

Plus tard, les Phéniciens ont remplacé les dessins par environ trente signes : le premier alphabet était inventé.

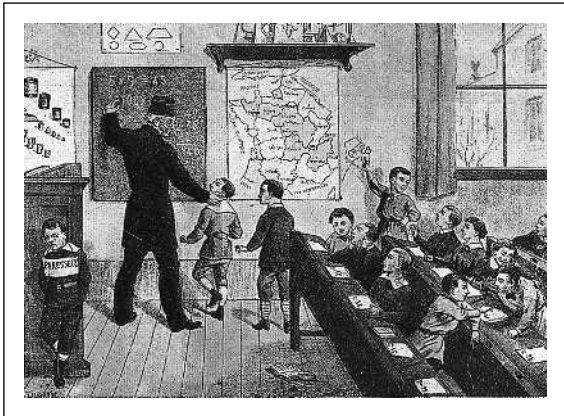
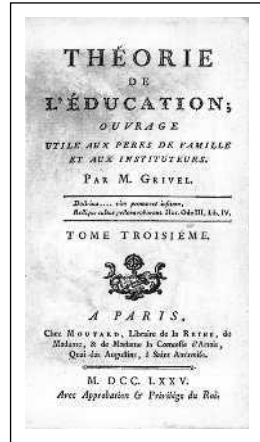
© Photothèque Hachette



4. Page de garde d'un livre imprimé

Encore plus tard, au temps des rois, après l'invention de l'imprimerie, on a édité les livres sur papier et en plus grand nombre.

Vers 1780, à la fin du temps des rois, environ un homme sur deux et une femme sur quatre savaient lire ou déchiffrer un texte.



© Photothèque Hachette

5. Une classe vers 1900

Il y a plus de cent ans, tous les enfants de notre pays ont dû aller à l'école. Ils apprenaient à lire dans un abécédaire en noir et blanc.

Tout au long du XX^e siècle, les livres se sont multipliés et sont devenus de plus en plus beaux.

Aujourd'hui, on peut en emprunter à l'école, dans les bibliothèques et en acheter dans les librairies. Pourtant, il y a encore des gens qui ne savent pas lire.

▲ Raisons du choix et objectifs

Parallèlement à la lecture de *L'Histoire de toutes les histoires*, il nous a paru intéressant de mettre les enfants face à des documents historiques pour expliquer la chronologie de l'histoire de l'écriture et des supports évoqués dans le récit. En l'absence d'explication, ces allusions culturelles resteraient sans écho auprès des enfants (*la pierre, l'argile, le papyrus, ..., le papier*).

Dans l'histoire, les éléments documentaires se croisent avec les éléments issus de l'imagination de l'auteur. Il faut aider les élèves à dégager les indices historiques. Pour ce faire, il faut leur fournir des documents qui vont leur permettre (avec l'aide de l'enseignant) :

- de reconstituer la chronologie de l'histoire de l'écriture, des supports et de la lecture, en comparant et en classant, en utilisant les balises temporelles, en argumentant ;
- de faire percevoir les permanences et les changements (on écrit depuis très très longtemps, mais pas de la même manière et avec le même but) ;
- d'imaginer pour comprendre en retrouvant des gestes et des attitudes de scripteur selon l'époque, les supports, les outils.

Ces activités vont sensibiliser les élèves au temps perçu sans avoir la prétention de leur avoir fait prendre conscience de l'épaisseur du temps (nous sommes au cycle II).

Les documents proposés vont éclairer le récit qui est en cours de lecture et qui sera alors une aide à l'ancrage notionnel : chronologie de l'histoire de l'écriture et des supports.

Le va-et-vient entre les deux types de textes conduira les enfants à distinguer histoires et documents historiques mais à noter également qu'une histoire peut donner des renseignements, comme le document.

Ce va-et-vient permettra également d'identifier quelques critères distinctifs des deux types de textes :

- enjeu, destinataire et destinataires différents,
- mise en page différente,
- fonction différente des illustrations,
- traitement différent des personnages, etc.

En ce qui concerne le texte documentaire, on pourra aller jusqu'à montrer que l'histoire des hommes s'écrit à partir d'objets, de textes anciens et de vestiges de tous ordres et que ce sont des spécialistes, les historiens, qui écrivent l'Histoire. À partir des écrits des historiens, on peut obtenir des textes documentaires.

À la suite de ces activités, les élèves de cycle II pourront faire la différence entre lire des histoires et lire en Histoire.

HISTOIRE DE L'ÉCRITURE, DES LIVRES ET DE LA LECTURE : **LIRE EN HISTOIRE**

85

LECTURE RECHERCHE : LES INDICES HISTORIQUES

▲ **Questionnement des documents**

La lecture de la mise en page permet de dégager les enjeux des documents et leur complémentarité : nous renseigner, nous informer sur des écritures différentes qu'on n'utilise plus.

Le titre peut laisser croire qu'on va raconter une histoire, mais la mise en page et les indices linguistiques repérés au cours de la lecture survol infirment très vite cette hypothèse.

▲ **Lecture repérage des indices historiques**

- **Lecture centrée sur les matériaux utilisés :**

Il est demandé aux élèves de surligner les informations demandées.

Exemple, Texte 1 : *de la pierre, des tablettes d'argile, du papyrus.*

- **Lecture centrée sur les écritures :**

Exemple, Texte 2 : *trente signes, le premier alphabet.*

- **Lecture centrée sur les supports d'écriture :**

Exemple, Texte 4 : *du papier.*

- **Lecture centrée sur les organisateurs temporels faisant progresser l'information :**

Les balises temporelles étant nombreuses, l'enseignant va aider les élèves à les repérer toutes.

Exemple, Texte 3 : *Beaucoup plus tard, au temps des rois et des cathédrales.*

• **Lecture centrée sur les rapports des hommes à la lecture :**

Exemple, Texte 5 : *tous les enfants apprennent à lire.*

▲ Outil collectif de synthèse : les relevés d'indices historiques

Le temps qui passe	Les étapes de l'histoire de l'écriture	Évolution des supports d'écriture	Les gens et la lecture
À ses débuts, il y a très très longtemps	des dessins, des signes tracés ou gravés	l'argile, la pierre, les feuilles de papyrus	On ne sait pas si les gens savaient tous lire. On pense que non.
Plus tard, les Phéniciens	Le premier alphabet de trente signes	de la pierre, peut-être de l'argile...	On ne sait toujours pas.
Beaucoup plus tard, au temps des châteaux forts et des cathédrales	écriture à la main	des livres très très rares sur parchemin	Très peu de gens savaient lire.
Encore plus tard, au temps des rois, après l'invention de l'imprimerie. Vers 1780, à la fin du temps des rois	des livres imprimés avec notre alphabet	des livres édités sur papier mais encore rares	Un homme sur deux et une femme sur quatre savaient lire ou déchiffrer un texte.
Il y a plus de cent ans		des abécédaires en noir et blanc	Tous les enfants doivent apprendre à lire.
Tout au long du XX ^e siècle		Des livres de plus en plus nombreux et de plus en plus beaux	Il y a des livres partout : écoles, bibliothèques, librairies.
Aujourd'hui			Il y a encore des gens qui ne savent pas lire.

À la suite de cette synthèse, l'enseignant engage une réflexion sur les lenteurs de la lecturisation, sur le peu d'importance qu'on accordait à l'instruction des filles. Quant au dernier texte, il révèle que tous les gens ne savent pas encore lire de nos jours. Il faut traiter cette information avec beaucoup de tact. Il doit ressortir de la discussion qu'en matière d'apprentissage de la lecture, rien n'est simple, mais que tous les élèves de la classe sont déjà ou seront de bons lecteurs et qu'il est très important d'apprendre à lire.

HISTOIRE DE L'ÉCRITURE, DES LIVRES ET DE LA LECTURE : LIRE EN HISTOIRE

86

IDENTIFICATION, COMPARAISON D'UN TEXTE NARRATIF ET D'UN TEXTE HISTORIQUE

▲ Repérage et comparaison des éléments documentaires

Un retour sur le tableau de la page 256 va immédiatement interpellier les élèves :

pierre, argile, papyrus, parchemin, papier, c'est l'ordre de la fabrication du livre pour le roi. C'est le même ordre que dans le tableau qu'on vient d'écrire. Mais alors l'auteur de « L'histoire de toutes les histoires » connaît l'histoire des livres et de l'écriture.

On en déduit que l'auteur a cité des moments de l'histoire intentionnellement et les a mêlés à son imagination pour écrire une histoire.

▲ Repérage et comparaison du balisage temporel

Le même travail centré sur la comparaison des balises temporelles conduit à dire que, mis à part *il y a* et *cent ans*, aucune n'est commune. On remarque que, pour le récit, elles sont très précises (*cent années, dix ans, un mois...*), alors que pour les documents historiques elles sont plus évasives (*plus tard, beaucoup plus tard, encore plus tard*).

L'enseignant explique que plus les documents sont anciens, moins il est facile de leur attribuer une date précise. On n'a pas assez de preuves. Au fur et à mesure qu'on se rapproche de l'époque à laquelle on vit, les

historiens sont plus sûrs : *Au temps des rois, il y a plus de cent ans, aujourd'hui.*

Une discussion est alors engagée sur la fiabilité des balises de *L'Histoire de toutes les histoires* :

On ne peut pas savoir s'il a fallu exactement cent ans ou dix années pour écrire le livre. « Il y a mille trois fois très longtemps », c'est amusant, mais cela ne veut rien dire, c'est l'imagination de l'auteur.

▲ Bilan centré sur les indices linguistiques spécifiques à chacun des deux types d'écrits

L'enjeu de l'histoire, l'enjeu des documents historiques, les destinataires, les fonctions, leur organisation, les hors texte, les balises temporelles, les dialogues...

On peut s'attendre, au terme de la discussion, à une synthèse de ce type :

Texte narratif	Texte historique
L'histoire est comme un conte. Elle nous donne aussi quelques renseignements sur l'histoire des livres. Elle est écrite pour des enfants.	Les documents nous donnent de nombreux renseignements sur l'histoire de l'écriture, des livres et de la lecture. Ils sont écrits pour informer les enfants.
Elle nous amuse, nous fait imaginer, nous fait voyager.	Ils nous font réfléchir, comprendre, apprendre.
Elle est écrite d'un seul bloc mais avec des passages mis en page avec fantaisie.	Il y a cinq textes séparés. Ils se ressemblent tous.
Il y a des illustrations pour décorer, illustrer le texte, nous aider à comprendre. On ne les comprend pas toutes.	Au-dessus des textes, il y a un document illustré et une légende qui aident à comprendre le texte.
L'auteur marque le déroulement de l'histoire en s'amusant avec le temps qui passe.	On marque le temps qui passe sérieusement. On ne sait pas toujours quand cela se passe exactement.
Il y a des dialogues.	Il n'y a pas de dialogues.
L'auteur d'une histoire est libre d'écrire ce qu'il veut. Il imagine.	Pour écrire l'Histoire, il faut se servir des documents et être le plus proche possible de la vérité.

Notons qu'il y a peu de différences parfois, à la surface du texte, entre une histoire et l'Histoire, mais le pacte de lecture n'est pas le même. Le lecteur est convié dans un cas à recevoir le contenu comme fictif, et dans l'autre cas, à le recevoir comme réel.

HISTOIRE DE L'ÉCRITURE, DES LIVRES ET DE LA LECTURE : LIRE EN HISTOIRE

87

RESTITUTION D'INFORMATIONS

▲ Objectif

Conduire l'élève à restituer des informations sous la forme d'une frise chronologique.

▲ Planification de la tâche

Après avoir fait émerger le besoin de représenter les faits historiques afin que tout le monde puisse lire et comprendre rapidement les événements et leur chronologie, on décide de s'appuyer d'abord sur les outils dont on dispose en classe : l'axe du temps de l'année qui s'écoule (jour, semaine, mois, année), l'axe du temps vécu des élèves, l'axe positionnant *hier*, *aujourd'hui*, *demain*.



Ensuite on discute autour de la notion *hier*. On en déduit qu'il y a *hier* mais aussi *autrefois*, *il y a longtemps*, *il y a très longtemps...* et qu'on ne pourra pas mettre toutes ces balises au même endroit sur l'axe.

Afin de ne pas laisser tâtonner les élèves trop longtemps sans efficacité, l'enseignant propose à leur lecture des frises chronologiques simples, issues de manuels scolaires. On y recherche la position de :

- *Aujourd'hui, maintenant, à notre époque...*
- *Il y a cent ans*
- *Le temps des rois*
- *Le temps des châteaux forts*
- *L'année 0*
- *Avant l'année 0*

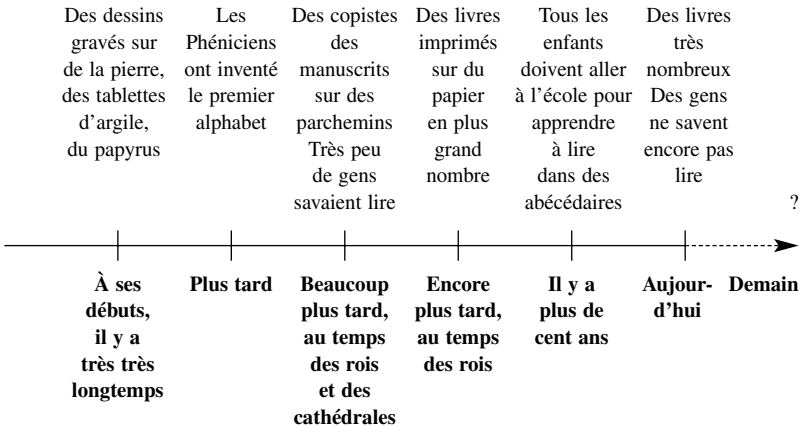
Sur les frises, ces indicateurs de temps sont écrits au-dessus ou au-dessous de l'axe. On y trouve également des informations écrites ou des illustrations.

Les élèves parviennent, avec l'aide appuyée de l'enseignant, aux règles d'écriture suivantes :

1. On va tracer un grand axe sur le tableau.
2. On va indiquer par des traits les cinq moments qu'on connaît et les écrire au-dessus de l'axe.
3. On va écrire au-dessus de chaque trait les informations importantes.

▲ Production de la frise

La première version de la frise va se présenter ainsi par imitation mais sans tenir compte de la différence de durée des périodes écoulées entre les différents faits. Les enfants vont s'en tenir à la stricte chronologie en s'appuyant sur le tableau de la page 265.



En relisant la production, on conduit les élèves à réfléchir autour des **permanences** et des **changements**.

Exemple : *On écrit depuis très très longtemps mais on n'écrit pas de la même manière.*

Pour clore l'activité et donner aux enfants des notions historiques exactes, l'enseignant fournit une frise chronologique segmentée par siècle (dix centimètres pour un siècle par exemple). Il y a situé les périodes dont il a été question au cours de l'étude, ainsi que les faits ou événements historiques rencontrés, en respectant le plus possible leur place dans le temps (l'an 0 est fortement marqué).

L'objectif de cette lecture est de faire percevoir que :

- Les temps dont on a parlé n'ont pas la même durée (*le xx^e siècle, le temps des rois, le temps des châteaux forts,...*).
- Les renseignements historiques sont situés à des moments plus ou moins précis (*la tablette d'argile vers 3000 ans avant J.-C., l'alphabet phénicien entre 2000 et 1000 ans avant J.-C., le manuscrit du xx^e siècle, le livre de 1780...*).
- La bande du temps remonte plus loin que le début de l'écriture.

▲ Bibliographie

Dupuigrenet-Desroussilles F., *Regards sur le livre*, Sorbier-BN, 1992.

Tsujimura M., *Le Livre, 5000 ans d'histoire*, Circonflexe, 1981.

André B., *L'Invention de l'écriture*, Nathan, 1995.

Blasselle B., *À pleines pages : Histoire du livre*, Gallimard, 1997.

LE CODE GRAPHOPHONOLOGIQUE

88

PRINCIPES DE BASE

VERS L'IDENTIFICATION AUTOMATIQUE DES MOTS

L'apprentissage de la lecture doit faire l'objet d'acquisitions systématiques : sur la structure de la phrase, le mode de formation et d'organisation du lexique, par exemple, mais évidemment aussi sur le code graphophonologique. Il s'agit bien, avant de comprendre, ou tout en comprenant, d'identifier correctement les mots du texte.

L'identification peut s'opérer par la reconnaissance visuelle : le mot présente une image orthographique qui a été mémorisée. Mais, pour les mots dont l'image n'a pas été mémorisée ou que le regard du jeune lecteur n'a encore jamais rencontrés, le recours à la voie indirecte (le déchiffrage, si ce n'est exhaustif, au moins partiel) est nécessaire dans un premier temps. L'apprentissage de la mise en relation des graphèmes et des phonèmes ne sera efficace que largement associé à la compréhension des textes proposés.

Le travail sur la relation graphies-phonies n'est pas :

- une activité de lecture,
- un préalable à la lecture (la conscience de l'existence des phonèmes se développe par et à travers la lecture).

Le travail sur la relation graphies-phonies est une activité métalinguistique qui permet de faciliter l'identification des mots, dimension certes essentielle, mais loin d'être unique du savoir lire. Il est traité ici comme une *systématisation* de savoirs en voie de structuration acquis au contact des textes lus antérieurement.

MISE EN ŒUVRE

Pendant le premier trimestre, les activités autour du code prennent appui sur les textes lus en classe ou les mots de référence connus des élèves. Le travail à partir d'un écrit, pour l'étude d'un phonème, n'est pas forcément efficace s'il est conduit en même temps que la lecture découverte de cet écrit. Il faut que le texte soit bien assimilé par les élèves pour aborder l'analyse phonétique de certains mots. Il y a presque toujours un décalage entre le temps durant lequel on étudie le texte, et le temps durant lequel on travaille l'acquisition d'un phonème.

Le texte n'étant jamais prétexte à l'étude d'un phonème, certaines graphies peuvent ne pas être momentanément représentées. On peut alors puiser dans le dictionnaire de la classe et le vécu des élèves pour compléter éventuellement la liste. À partir de janvier, les activités sont isolées des supports de lecture, bien qu'elles puissent encore

s'ancrer sur les références communes. Plus un phonème présente de difficultés (complexité de ses transcriptions graphiques), plus il convient de prendre appui sur des textes parfaitement connus, donc très antérieurs à l'étude de ce phonème.

Dans la démarche que nous proposons, le retour aux textes travaillés est constant (ils sont affichés dans la classe et numérotés). On s'y réfère, selon les besoins de chaque jour. Les mots qui sont étudiés sur le plan graphophonologique sont des mots fréquentés régulièrement. Ils ont été identifiés à l'origine par appui conjoint sur le contexte sémantique et sur les relations analogiques avec d'autres mots connus (parenté orthographique : présence d'une syllabe commune, d'un phonème commun). Une telle approche informelle (c'est-à-dire non programmée et non systématisée), mais rigoureuse, des relations graphies-phonies, a permis aux élèves de s'en construire une représentation. L'objet du travail systématique sur les phonèmes et leurs graphies est de fédérer et de consolider ce savoir.

En début d'année, on dissocie dans le temps l'acquisition du phonème et les graphies qui le transcrivent : phases auditives et phases visuelles sont abordées au cours de quatre séquences hebdomadaires d'une vingtaine de minutes chacune. Selon la complexité du phonème rencontré, on consacre de deux à trois séquences à partir de janvier. Des moments de pause sont mis en place au cours desquels on procède à des révisions centrées sur les derniers phonèmes étudiés. Elles sont moins fréquentes dans le temps au fur et à mesure de l'avancement de l'année scolaire (se reporter à la progression page 274).

La progression adoptée est généralement plus lente que celle proposée dans la plupart des manuels scolaires. C'est intentionnel. La démarche vise une acquisition sûre de chaque phonème. En accélérant le rythme, on risque de laisser des élèves au bord de la route. Autre différence avec certains manuels scolaires, la démarche évolue en cours d'année. Par exemple, à partir de l'étude de [y], les phases visuelles écrit et cursive sont traitées ensemble le même jour. Le dernier jour de la semaine, ainsi libéré, est consacré à une révision systématique des phonèmes étudiés en amont. Trois phonèmes sont repris (notamment avec les élèves en difficulté) selon l'ordre chronologique de leur étude. La recherche de mots contenant ces phonèmes déjà étudiés se fait sur des textes différents de ceux utilisés lors de leur première approche.

À partir de l'étude de [wa], les mots références sont analysés dans leur composante orthographique puis mémorisés. Leur mémorisation est vérifiée.

Lors de l'étude de [ʃ] on aborde les différents rôles de la lettre « h » ou « H » : *hérisson, hiberner, mathématique, Ah!, phrase, chien...* Au troisième trimestre, on met en place des ateliers centrés sur ces rôles (voir encadré orthographe réflexive, page 141).

L'alphabet phonétique international est indispensable pour la clarté de sa classification. Les tables de fréquence d'apparition des phonèmes peuvent être de bonnes indications, sans pour autant constituer une contrainte incontournable. Chercher à rapprocher les sourdes et les sonores risque d'installer la confusion. On préfère les traiter en différenciant leur étude dans le temps.

Si, chez certains enfants, la confusion existe, la mise en place de batteries d'exercices d'entraînement sous forme de jeux phonétiques destinés à faire repérer et acquérir l'opposition est possible. En aucun cas, ces ateliers ne sont imposés à tous les élèves.

Pour les voyelles à double timbre [o] et [ɔ], [e] et [ɛ], on prendra garde que dans certaines régions l'opposition phonologique peut être neutralisée (pas de différence entre *les* et *lait* [le] au sud de la France).

Au cours des synthèses, on élabore avec les enfants un outil collectif ouvert à d'autres rencontres des graphies du phonème étudié. Un cahier est exclusivement réservé aux phonèmes. C'est un outil individuel se présentant comme un répertoire orthographique. Les outils correspondant aux phonèmes ne sont pas présentés de façon identique tout au long de l'année. Par exemple, à partir de l'étude de [m], ils sont construits autour des associations de phonèmes ([f] [a], [ʃ][i]... [R] [wa], [t] [wa], [f] [wa]... ; voir les tableaux page 279) et non plus en fonction de la place du phonème dans le mot.

S'il est de tradition, dans l'approche de la technique du déchiffrage, de procéder du phonème au(x) graphème(s), parce que le lecteur procède en réalité en sens inverse (il lit des lettres et se demande comment les prononcer), parce qu'aussi la correspondance n'est pas bi-univoque, le parcours phonème-graphème(s) doit se doubler d'un parcours graphème-phonème(s). L'entrée par la graphie permet de synthétiser les différentes valeurs phonologiques de lettres au fonctionnement complexe, de s'interroger sur l'influence du contexte graphique où elles se trouvent et, au-delà de leurs valeurs phonologiques, d'élaborer leurs fonctions de morphogramme et de logogramme.

Concernant le parcours phonème-graphème(s), il ne nous a semblé ni possible ni intéressant de développer pour chaque phonème le déroulement (largement rituel) des activités. Deux exemples seulement sont donnés.

Le parcours qui prendra la graphie comme entrée est également illustré par deux exemples.

LE CODE GRAPHOPHONOLOGIQUE

89

PARCOURS PHONÈMES/ GRAPHÈMES PROGRAMMATION ANNUELLE

▲ Étude des phonèmes et de leurs graphies

De septembre à Toussaint

2 ^e semaine [a]	A a à â	4 séquences de 25 minutes
3 ^e semaine [R]	R r rr	4 séquences de 25 minutes
4 ^e semaine [i]	I i î Y y	4 séquences de 25 minutes
5 ^e semaine [t]	T t tt	4 séquences de 25 minutes
6 ^e semaine : pause, reprise de [a] [R] [i] [t], association [tR].		

De Toussaint à Noël

1 ^{re} semaine [m]	M m mm	4 séquences de 25 minutes
2 ^e semaine [f]	F f ff PH ph	4 séquences de 25 minutes
<i>(Changement de rythme : 3 séquences au lieu de 4, autour du même phonème)</i>		
3 ^e semaine [y]	U u û eu	3 séquences + 1 séquence de reprise [a] [R] [i]
4 ^e semaine [o] et [ɔ]	O o ô Au au eau...	3 séquences + reprise [t] [m] [f]
5 ^e semaine [ʃ]	CH ch sh	3 séquences + reprise [y] [o]
6 ^e semaine [n]	N n nn	3 séquences + oppositions [m] [n]
7 ^e semaine : pause, reprise des phonèmes étudiés [R] [t] [m] [f].		

De janvier aux vacances d'hiver

1 ^{re} semaine [p]	P p pp	3 séquences + association [pR]
2 ^e semaine [wa]	OI Oi oi	2 séquences + reprise de [o]
[u]	OU Ou ou où	2 séquences
3 ^e semaine [b]	B b bb	2 séquences + 1 séquence [bR] + oppositions [p] [b], [pR] [bR]
4 ^e semaine [v]	V v W w	2 séquences + 1 séquence [vR] + oppositions [f] [v], [fR] [vR]

5 ^e semaine [ʒ]	J j G g ge	4 séquences
6 ^e semaine [d]	D d dd	2 séquences + 1 séquence [dR] + oppositions [t] [d], [tR] [dR]
7 ^e semaine : pause, reprise des phonèmes [n] [p] [b] [v] [ʒ].		

De la rentrée des vacances d'hiver aux vacances de printemps

1 ^{re} semaine [l]	L l ll	2 séquences + [fl]
2 ^e semaine [k]	C c cc Q q qu K k	4 séquences + associations [fR] [kl]
3 ^e semaine [ɔ̃]	ON on om	2 séquences + oppositions graphies ou , on
4 ^e semaine [s]	S s C c cc ss ç t	4 séquences
5 ^e semaine [ã]	an am en em aon	4 séquences
6 ^e semaine : pause, activités autour de la lettre « c » ;		2 séquences
activités autour du groupement en ;		1 séquence
associations [fl], [pl], [bl], [kl]		1 séquence

De la rentrée des vacances de printemps à fin juin

1 ^{re} semaine [z]	Z z s	3 séquences + oppositions [s] [z]
2 ^e semaine [ɛ̃]	im Im in In en aim ain ein ym yn	4 séquences
3 ^e semaine [g]	G g Gu gu	3 séquences + oppositions [k] [g]
4 ^e semaine [ɲ]	gn	2 séquences + 2 séquences autour de la valeur de la lettre « g »
5 ^e semaine [e]	E e é ez er es est ée ed et Ai ai	4 séquences
6 ^e semaine [ɛ]	E e è et ai est ei ê ë	4 séquences

N. B. : Bien faire sentir la proximité des deux phonèmes et les variations selon les régions.

7 ^e semaine [ø] [œ]	eu œu e	3 séquences + valeur de la lettre « e »
8 ^e semaine [j]	y i il ill	4 séquences

La lettre « x » est nécessairement traitée de l'écrit vers l'oral (les phonèmes ou groupes de phonèmes correspondants : [ks] [gz] [s] [z]).

LE CODE GRAPHOPHONOLOGIQUE

90

DU PHONÈME [t] À SES GRAPHIES

▲ Écrits supports

- *La Baleine qui portait le monde*
- Affichage mural

▲ Phase auditive (25 minutes)

- **Relecture silencieuse** des listes de mots affichés en classe et du texte d'étude du moment, puis rangement de tout support écrit.

- **Travail oral :**

Questionnement précis pour isoler les trois mots références correspondant au nombre de graphies à faire découvrir : *Terre, lecture, cette*.

L'enseignant veille à ce que le phonème puisse être localisé en début de mot, dans le mot, à la fin du mot.

- **Travail auditif :**

- Recherche d'un phonème commun à ces trois mots : il s'agit d'isoler [t], mais les trois mots ont aussi en commun le phonème [e].
- Localisation du phonème dans ces mots.
- Chasse aux mots dans lesquels on entend [t] avec localisation.
- Éclairage du sens des mots trouvés à l'aide d'une courte phrase.

- **Activité autour de la phase auditive :**

Colorier les dessins si on entend [t], puis indiquer sa place d'une croix sur la flèche :

ill. une table →	ill. une dent →	ill. une route →	ill. un doigt →
ill. un cahier →	ill. un stylo →	ill. un ballon →	ill. une tulipe →

▲ Phase visuelle (écriture script) (25 minutes)

- **Découverte des graphies en écriture script** au travers des trois mots références : *Terre, lecture, cette*.
 - Écriture de ces mots au tableau, l'un au-dessus de l'autre.
 - Observation des graphies « T », « t », « tt ».
 - Recherche de ces graphies dans des textes lus ou reproduits.
- **Activité autour de la phase visuelle :**

Placer une croix sous la lettre « T », « t » ou les deux lettres « tt ».

Autrefois, un géant portait la Terre sur ses épaules.
Mais le géant, qui le portait ? Un rocher vert.
Et le rocher vert ? Un gros Taureau.

▲ Phase visuelle (écriture cursive) (25 minutes)

- **Découverte des graphies « T », « t », « tt » :**
 - Découverte des trois mots références transcrits en écriture cursive.
 - Observation des graphies « T », « t », « tt ».
 - Recherche et étude des gestes nécessaires pour former la lettre.
- **Activité autour de la phase visuelle :**

Souligner les mots dans lesquels on voit la lettre T, t ou les deux lettres tt :

*Et cette Très grande Terre ? Sur les épaules d'un géant.
Oui, mais le géant où était-il ? Sur un rocher vert.*

▲ Phase de synthèse (auditif-visuel) (25 minutes)

Recherche des mots dans lesquels on voit la lettre « T », « t », ou les deux lettres « tt » et dans lesquels on entend [t].

- **Activité autour de la phase de synthèse :**

*Copier les mots du texte suivant dans lesquels on voit les lettres « T », « t » ou « tt. »
Entourer ceux dans lesquels on entend [t].*

LA BALEINE QUI PORTAIT LE MONDE.

Autrefois, un géant portait la Terre sur ses épaules.

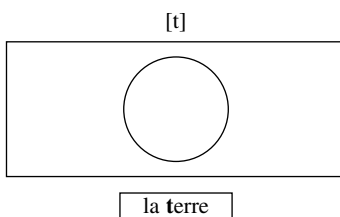
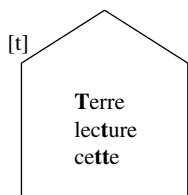
Mais le géant, qui le portait ? Un rocher vert.

Et le rocher vert, qui le portait ? Un gros taureau.

Remarque : Les enfants vont lever la main en entendant la liaison de *vivait-elle*? L'enseignant fait remarquer : *Si le mot « vivait » est tout seul, le « t » est muet. Mais parfois, comme dans cette phrase, parce que les mots sont attachés les uns aux autres, la lettre « t » peut correspondre au phonème [t]. C'est une liaison.*

▲ Outils collectifs

Cinquième semaine



Sixième semaine

[tR]

Mots connus			
Très	très	attraper	quatre
trois		Autrefois	peintre
trouvait			
Mots pouvant être lus seul			
un tri	un titre	un litre	Autre

▲ Outils individuels (cahier de phonèmes)

Au début du mot	Dans le mot	À la fin du mot
Très Terre trois taureau	mathématiques lecture préparatoire Autrefois	huit cette cet

Attention ! : *rat, géant, vert, portait*. [« t » est ici un morphogramme]

▲ Évolution des outils individuels

Plus tard dans l'année, les mots étudiés ne sont plus regroupés en fonction de la place du phonème, mais par association avec d'autres phonèmes. Cela entraîne des changements dans la mise en forme des outils individuels.

Cinquième semaine de la deuxième période, nouvelle présentation d'un tableau dans le cahier de phonèmes

• Exemple de [ʃ] :

Mots pouvant être lus seul					
[ʃ] [a]		[ʃ] [i]	[ʃ] [o]	Mots des textes	
chaque	chapeau	réfléchir	chaud	bouche	chèvre
chat	chatte	machine	chuchoter	chien	rocher
chameau	achat			chercher	chemin
				peluche	réchauffer

Attention ! : phrase, chien mais hérisson, hiver, oh!, mathématique.

Deuxième semaine de la troisième période, troisième et dernière présentation d'outils individuels

• Exemple de [wa] :

Mots des textes		
un roi	un mois	un oiseau
parfois	froid	des oiseaux
une oie	froide	voici
autrefois	du bois	voir
trois	une boîte	cours préparatoire.
moi	avoir	

• Nouveaux mots à lire seul :

un **roi** – un **tiroir**
 un **toit** – une **toiture** – une **étoile**
 une **armoire** – la **mémoire**
 une **foire** – une **fois** – parfois
 un **choix** – **choisir**
 une **noix** – une **noisette** – **noir** – **noire** – **noircir**
 une **poire** – un **poisson** – un petit **pois** – du **poivre**

LE CODE GRAPHOPHONOLOGIQUE

91

DE LA LETTRE « C » À SES VALEURS PHONOLOGIQUES

Le travail systématique sur les phonèmes [k] et [s] a été conduit depuis deux ou trois semaines.

▲ Objectif

Conduire l'élève à repérer qu'une même lettre peut être prononcée différemment selon son environnement graphique.

▲ Recherche de mots contenant la lettre « c »

Les élèves recherchent dans l'histoire *Le Docteur Xorgol*, par exemple, et dictent leurs trouvailles à l'enseignant qui les transcrit au tableau.

Exemples : *Docteur, classe, certains, glace, climats, sucre, merci, douce, caoutchouc, cerveau, culotte, blancs, voici.*

Remarque : *Le Docteur Xorgol* a été lu quelque temps avant cette activité. C'est une histoire très bien connue des élèves, ce qui facilite le travail graphophonologique sur certains mots largement fréquentés.

▲ Classement des mots

Sur le cahier d'essai, chaque élève tente d'opérer un classement qu'il doit justifier.

Après une mise en commun et une discussion, il se dégage l'idée que la lettre « c » peut correspondre à [k] ou [s], mais que parfois elle ne correspond ni à [k] ni à [s].

Un tableau est construit dans lequel les mots sont rangés.

On entend [k]	On entend [s]	On n'entend ni [k] ni [s]
Docteur classe climat culotte sucre caoutchouc	certain ceux-ci cerveau douce voici merci	caoutchouc blancs

▲ Réflexion centrée sur l'environnement graphique de la lettre « c »

Lors de l'étude du phonème [s], les élèves ont pu entrevoir ou intégrer que la lettre « c » se prononçait [s] placée devant les lettres « e » et « i ». Le changement de point de vue doit permettre de mieux maîtriser la variation contextuelle.

Remarque : Le « c » muet, en fin de mot, ne doit pas déstabiliser les élèves car ils ont l'habitude depuis le début de l'année d'être confrontés aux finales muettes ayant souvent une valeur de morphogramme.

L'enseignant propose des mots se terminant par la lettre « c » et demande aux élèves d'essayer de trouver d'autres mots à partir de cette lettre :

blanc, blanche	banc, banquette	<i>mais caoutchouc (c ne semble avoir</i>
franc, franche	tronc, tronçonner	<i>aucun rôle)</i>
	croc, croquer, crochet	

Il s'agit de sensibiliser une fois encore les élèves à la notion de famille de mots et de dérivation. On observe les changements orthographiques plus ou moins importants dans la formation des dérivés à partir du mot racine.

LE CODE GRAPHOPHONOLOGIQUE

92

DES VALEURS DE LA LETTRE « G »

Ces activités se situent en mai, juste en amont de l'étude du phonème [g] et bien en aval de l'étude du phonème [ʒ].

▲ Objectif

Conduire l'élève à repérer que la lettre « g » ne se prononce pas de la même façon selon son environnement graphique

▲ Recherche de mots contenant la lettre « g »

Il est demandé aux élèves d'effectuer une chasse aux mots dans les écrits très bien connus. Cette activité est organisée par groupes de deux. Chaque équipe doit relever le plus grand nombre possible de mots dans lesquels la lettre « g » est présente. Au cours d'un moment de synthèse collective, ces mots sont listés au tableau par l'enseignant. Un même mot n'est proposé qu'une fois.

Exemples : *orthographe, catalogue, gomme, longtemps, manger, géant, garçon, gros, Grande, image, personnage, migrent, graines, graisse, guillemets, rougeole, magique, glisse, mésange, mangeoire, neige, rouge-gorge, long, luge, gants, longue, allongé, griffes, légume, rangea, campagne, givré, mignon, grenouille, goéland, pigeon, figure...*

▲ Classement des mots contenant la lettre « g »

Après observation puis oralisation des mots relevés, les élèves émettent des remarques. Ayant étudié le phonème [ʒ] en février, ils repèrent que la lettre « g » ne se prononce pas de la même façon selon son environnement graphique. L'enseignant propose alors aux équipes reconstituées de classer

les mots selon les remarques émises et acceptées par le groupe classe. En règle générale, les classements trouvés sont voisins des suivants (les enfants commencent par ce qu'ils connaissent et s'appuient sur la lettre qui suit le « g ») :

<i>mésange</i>	<i>magique</i>	<i>orthographe</i>	<i>garçon</i>	<i>catalogue</i>	<i>campagne</i>	<i>long</i>
<i>rouge-gorge</i>	<i>givré</i>	<i>gros</i>	<i>regarde</i>	<i>guillemets</i>	<i>mignon</i>	<i>longtemps</i>
<i>manger</i>		Grande		<i>longue</i>		
<i>géant</i>		<i>migrent</i>		<i>figure</i>		
<i>image</i>	<i>rangea</i>	<i>graines</i>	<i>gomme</i>	<i>légume</i>		
<i>personnage</i>	<i>pigeon</i>	<i>graisse</i>	<i>goéland</i>			
<i>mangeoire</i>	<i>rougeole</i>	<i>griffes</i>				
<i>neige</i>		<i>grenouille</i>				
<i>luge</i>						
<i>allongé</i>						

Long et *longtemps* peuvent faire l'objet d'un rapprochement, plus ou moins argumenté.

Un nouveau moment de synthèse est organisé. Un tableau de classement plus rigoureux est proposé aux élèves en respectant au mieux leurs recherches, lorsqu'elles sont cohérentes et justifiées.

On entend [g]	On entend [ʒ]	On n'entend ni [g] ni [ʒ]
orthographe	mésange	campagne
catalogue	givré	...
gomme	géant	...
	...	longtemps
	rangea	long
	...	
	rougeole	
	...	

▲ Réflexion centrée sur l'environnement graphique de la lettre « g »

Les mots suivants sont bien connus des élèves car issus des écrits lus et relus. On demande de les observer et d'émettre des remarques.

givré	<i>mais</i>	guillemets	rougeole	<i>mais</i>	gomme
magique	<i>mais</i>	guide	pigeon	<i>mais</i>	gonfle
image	<i>mais</i>	longue	mangea	<i>mais</i>	regarde
géant	<i>mais</i>	fatigué			

Des pistes de réflexion sont alors dégagées autour de la présence nécessaire de la lettre « u » après la lettre « g » pour obtenir le phonème [g]

devant les voyelles « e » et « i ». On n'érige pas ces réflexions en règle. C'est la lecture en contexte qui permet aux élèves d'identifier correctement les mots sur lesquels ils peuvent buter.

La même démarche est adoptée pour observer que la lettre « u » peut participer au phonème [g] ou correspondre au phonème [y].

longue	<i>mais</i>	légume
fatigué	<i>mais</i>	figure

Remarque : Ces exemples montrent le rôle important du contexte sémantique dans l'identification des mots.

L'enseignant omet volontairement d'approfondir le phonème [ɲ] au cours de cette étape. Il se contente des observations des élèves concernant la présence de la lettre « g » suivie de la lettre « n ». En effet, la lettre « g » participe seulement à l'élaboration du phonème [ɲ] difficilement identifiable à l'oral. S'il est transcrit par les lettres « g » et « n », les enfants n'en proposent pas moins le mot *panier* chaque fois que l'on fait des recherches centrées sur [ɲ]. Lors de séquences de pause, et après les études systématiques, toutes les valeurs de la lettre « g » sont reprises.

Des élèves pourront se souvenir que pour la lettre « c », le contexte vocalique a également une incidence sur la prononciation.

LE CODE GRAPHOPHONOLOGIQUE

93

ÉTUDE SYSTÉMATIQUE DU PHONÈME [g] ET DE SES GRAPHIES

▲ Phase auditive

- Questionnement précis pour isoler trois mots références issus des écrits connus et correspondant aux graphies à faire découvrir, par exemple : *Gaëlle, orthographe, catalogue*. L'enseignant veille à ce que les trois localisations soient présentes dans les mots références (début du mot, intérieur du mot, fin du mot).
- Recherche du phonème commun à ces trois mots.
- Réflexion sur la prononciation de ce nouveau phonème et sur son articulation.

Localisation orale du phonème [g] dans les mots relevés.

Remarque : Afin de repérer les élèves confondant [k] et [g], l'enseignant propose des phrases dans lesquelles se présentent ces deux phonèmes.

Exemples :

Péric garde ses chèvres en rentrant de l'école.

Damien galope avec son sac magique.

Le Docteur Xorgol se moque des Terriens.

Minos accueille Icare qui arrive de Grèce après son crime affreux.

Hector et Clara regrettent la fugue de leurs enfants.

...

Après avoir décelé les difficultés de certains élèves, l'enseignant met en place, *pour eux seuls*, un atelier de médiation.

▲ Phase visuelle

– Découverte simultanée des graphies en script et en cursive.

Gaëlle orthographe catalogue	<i>Gaëlle</i> <i>orthographe</i> <i>catalogue</i>
------------------------------------	---

– Relecture dans le tableau de classement de la page 283 des mots dans lesquels on entend [g] transcrit par la lettre « g » puis par « gu ».

– Recherche d'un classement plus affiné.

On entend [g]	
On voit la lettre « g »	On voit les lettres « gu »
orthographe goéland regarde ...	catalogue longue guillemets ...

Des élèves ne manqueront pas de revenir au problème posé par *catalogue* et *figure* par exemple. Dans le premier cas, le « u » participe au phonème [g], et dans le deuxième, la lettre « u » correspond bien au phonème [y]. C'est le sens qui permet de lire ces mots sans se tromper.

Là encore, on n'érigera pas de règle. Chaque élève doit formuler à sa manière les remarques, même maladroitement.

LA CALLIGRAPHIE

94

COMPÉTENCES D'ORDRE GRAPHIQUE

	Objectifs	Activités
De la rentrée à Toussaint	<ul style="list-style-type: none"> - Se repérer sur une page de cahier ; - repérer l'endroit sur une ligne où l'on commence à écrire ; - repérer les différentes hauteurs des lettres, la position des accents et des points sur les lettres ; - appréhender visuellement les mots dans leur globalité ; - mesurer « à l'œil » la distance qui doit séparer deux mots pour une bonne lisibilité ; - sauter une ligne à chaque ligne terminée (pour une plus grande clarté et pour écrire des corrections plus tard dans l'année) ; - ne pas couper les mots en fin de ligne et essayer d'évaluer, avec l'aide de l'enseignant, puis seul, la longueur du mot ; - apprendre à entourer puis surligner un mot. 	<p>Repérer marge, lignes sur lesquelles l'enseignant écrira. Écrire le nom du jour.⁽¹⁾ Écrire les noms des disciplines.⁽¹⁾</p> <p>Écrire le nom puis le numéro du jour. Écrire une consigne de deux ou trois mots. Écrire une consigne sur plusieurs lignes. (Ex : <i>Colorie les dessins dont les noms font entendre le phonème [a]</i>).⁽¹⁾</p> <p>Retrouver puis surligner le titre du livre présenté.</p>
Novembre - Noël	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir copier, de façon autonome, un texte de trois lignes écrit en script au tableau. 	Toutes les consignes, dans tous les domaines.
Janvier - février	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre à se servir d'un double décimètre pour souligner un mot, puis un groupe de mots, puis une phrase (motricité très fine) ; - apprendre à positionner les signes de ponctuation sur les lignes du cahier. 	<p>Prévoir des exercices où l'on devra souligner pour une mise en évidence.</p> <p>Copier en veillant à la ponctuation.</p>
Mars	<ul style="list-style-type: none"> - Copier un texte ou des mots d'un plan horizontal à un plan horizontal, c'est-à-dire savoir organiser la position de deux cahiers sur sa table. 	Copier.
Troisième trimestre	<ul style="list-style-type: none"> - Savoir copier, à partir d'un plan vertical ou d'un plan horizontal, dans les normes, n'importe quel écrit avec ses signes de ponctuation spécifiques. 	Copier.

1. Ces activités de copie en écriture cursive sont dirigées par l'enseignant qui explique, simultanément, les gestes utiles, en écrivant au tableau la même chose que les enfants.

C' est bien une année de lectures au CP qui est proposée ici aux professeurs des écoles fraîchement sortis des IUFM ou aux enseignants plus aguerris qui souhaitent renouveler leur démarche habituelle. Tous les éléments sont fournis pour conduire au jour le jour une première année de prise en main d'un CP et répondre aux questions récurrentes : Que faire les quinze premiers jours ? Quels supports choisir ? Quels découpages en faire ? Quelles activités autour des textes ?... et à d'autres qui sont plus rarement posées, notamment : Pourquoi l'apprentissage de la lecture n'est pas une simple affaire de techniques ?

DANS LA MÊME COLLECTION

Lecture, écriture et culture au CP, J. Boussion, M. Schöttke, C. Tauveron.

La presse à l'école maternelle, J. Coclet, E. Destable, J.-P. Spirlet/ARPEJ.

Les maths ont une histoire : activités pour le cycle 3, F. Cerquetti-Aberkane, P. Johan, A. Rodriguez.

ISBN : 978-2-01-181692-4



Le photocœpillage, c'est l'usage abusif et collectif de la photocœpie sans l'autorisation des œditeurs. Largement rœpandu dans les œtablissements d'enseignement, le photocœpillage menace l'avenir du livre car il met en danger son œquilibre œconomique et prive les auteurs d'une juste rœmunœration.

En dehors de l'usage privœ du copiste, toute rœproduction, totale ou partielle, de cet ouvrage est interdite.

www.hachette-education.com