

Les objectifs

■ L'objectif général des « Ateliers de lecture », placés au début de chaque période, est d'aider les élèves à expliciter les stratégies de lecture efficaces : comment s'y prendre pour comprendre un texte ? Les stratégies travaillées dans un atelier seront ensuite rappelées, à chaque fois que la classe est en situation de lecture (voir Introduction, p.15).

■ Trois objectifs sont travaillés successivement dans ce premier atelier :

- amener les élèves à identifier les personnages et à comprendre leurs motivations, leurs intentions dans l'histoire ;
- faire prendre conscience de la hiérarchie des informations. Il s'agit de conduire les élèves à distinguer ce qui est le plus important de ce qui est accessoire, c'est-à-dire ce qui pourrait être omis dans la reprise d'un récit, sans trop gêner la compréhension ;
- fournir des stratégies efficaces pour résoudre les difficultés lexicales qui peuvent freiner la compréhension.

Le loup et le renard dans le puits

Le texte

■ Ce conte, bien connu, nous est ici donné dans une version franc-comtoise. Jean de La Fontaine en a fait une fable (voir p. 32 du manuel). On peut également lire l'album de Philippe Corentin, *Plouf* (L'École des loisirs), qui introduit d'autres variations à partir du conte traditionnel.

■ La figure de la ruse, incarnée par le renard, est le ressort du récit.

Commentaires et démarche

Mener la séance conformément aux indications générales données dans l'introduction (p.15). Le travail collectif de construction de la signification du texte est essentiel. Insister, lors de la récapitulation de ce qui a été compris, sur la manière dont on s'y est pris, en s'appuyant sur les encadrés de la page 7.

J'identifie les personnages et leurs intentions

1 Deux personnages traditionnels de contes : le loup et le renard. Il faut se représenter ces deux personnages, leur taille et leur force. C'est la rencontre d'un fort (le loup) et d'un personnage plus petit et plus faible (le renard).

2 Le loup a faim. Il veut manger le renard (ou obtenir du renard qu'il lui trouve à manger). Le renard veut sauver sa peau.

3 Il ment, on le voit aux lignes suivantes : le prétendu fromage n'est que le reflet de la lune sur l'eau. Il ment, il trompe le loup pour arriver à ses fins, c'est-à-dire pour se débarrasser de son agresseur, pour se tirer du danger dans lequel il est.

Il n'y aurait pas de récit si on ne savait comment se dénoue la situation. Donc on posera ensuite la question : la ruse du renard réussit-elle ? Ou encore : qui, du loup et du renard, est arrivé à réaliser ses intentions ?

Je retiens les informations les plus importantes

4 Les informations les plus importantes :
1. Le loup veut manger le renard. 2. Le loup l'épargnera si le renard lui trouve une meule de fromage. 3. Le renard mène le loup près d'un puits. 4. Il lui montre le reflet de la lune au fond du puits. 5. Il lui dit que c'est un fromage. 6. Le loup descend dans le puits. 7. Le loup se noie.

5 Par exemple, les détails sur les lieux : ils ont traversé trois vergers, ils ont traversé le jardin des Chalandre, les voilà dans la cour de Fortunat.

Ou encore les actions secondaires : le renard descend dans le puits, puis le loup descend à son tour, permettant au renard de remonter.

6 Pour raconter une histoire, on a besoin de retenir les informations les plus importantes, celles qui forment la trame de l'histoire. On peut ensuite « broder » sur cette trame. C'est ainsi que procèdent les conteurs.

Je comprends les mots difficiles

7 Les élèves interprètent parfois mal le conseil qu'on leur donne de chercher les mots inconnus dans le dictionnaire. Ils se perdent dans les différents sens d'un mot. La recherche dans le dictionnaire est plus efficace si elle sert à vérifier une hypothèse de sens formulée à partir du contexte ou de la morphologie du mot. On pourra proposer la même consigne pour le mot « meule » (l. 23 et 24).

1 Un étrange pacte

(pp. 8 à 15)

Présentation de l'unité

- Cette unité est conçue autour de deux extraits d'un même récit, *Canal différent*, de Nicolas de Hirshing. C'est donc à une lecture feuilleton que nous procéderons ici.
- La thématique littéraire de l'unité est celle du « pacte » (c'est le mythe du Docteur Faust passant un pacte avec le diable).
- Du point de vue de la production écrite, il s'agit de réactiver quelques « bonnes habitudes » de présentation/organisation du texte et de travail du brouillon.

DES TEXTES À LIRE

Canal différent (1)

(pp. 8-9)

Le texte

- Cette courte histoire de Nicolas de Hirshing est à la fois drôle et terrible : une histoire pour se faire peur, une histoire de diable. C'est le succès de ce livre auprès des jeunes lecteurs qui nous a incités à le proposer, en délimitant les passages de telle façon que l'imagination soit stimulée et l'anticipation favorisée.
- Le texte peut être abordé en lecture silencieuse, sans préalable particulier. Le titre *Canal différent* peut servir de guide à la discussion. En quoi cette télévision est-elle « une télé pas comme les autres » ? Le début est très réaliste et l'héroïne proche des jeunes lecteurs. Mais cette télévision n'existe pas, le lecteur est donc invité à entrer dans un monde imaginaire.
- Les questions proposées ont une dimension méthodologique, dans la logique de ce qui a été entrepris dans le premier atelier de lecture : comment lire un récit ? L'élève s'habitue peu à peu à chercher de lui-même où et quand l'histoire se passe, qui en sont les protagonistes, les intentions ou les désirs qui les habitent, comment et à quel moment la situation initiale stable est déséquilibrée par l'irruption d'un événement, etc. Le but est de donner aux élèves des outils d'investigation des textes.
- On pourra apporter le livre aux élèves ou leur donner la possibilité d'aller en bibliothèque lire la suite de l'histoire.



Comprenons le texte ensemble

- 1 Cette histoire se passe un jour ordinaire, après la classe, quand Jeanne rentre chez elle, goûte et allume la télévision.
- 2 Sur l'écran de télévision, une bouche en gros plan apparaît et s'adresse personnellement à Jeanne.
- 3 La chaîne qui s'appelle Canal différent propose une forme d'interactivité jamais vue : c'est une chaîne de télévision pas comme les autres.
- 4 Jeanne, qui aime la plaisanterie, répond à la bouche en se présentant. Mais quand cette dernière l'interpelle par son nom et entre véritablement en communication avec elle, elle est sidérée, « muette de surprise » (l. 30).

➔ **Je dis le texte** On réfléchira collectivement aux variantes possibles pour la voix de la bouche en faisant différents essais : ton enjôleur, publicitaire ?

- 5 Le fantastique apparaît ligne 29 lorsque la bouche répond à Jeanne.

Le travail de lecture expressive aidera à cette approche du fantastique. On sort du monde connu pour entrer dans un autre monde, assez cohérent pour susciter une double attitude du lecteur : il y croit et il n'y croit pas simultanément. Jouer le personnage de la bouche permet de réguler cette dualité. On joue à « se faire peur ».

➔ **Je donne mon avis** Cette question sollicite un avis personnel sur la place de la télévision dans la vie quotidienne. Susciter, au-delà de l'expression des goûts, une réflexion sur ce qui peut les motiver.

Questions complémentaires

- 1 Quelle est la réaction de Jeanne (l. 32) ? Comment penses-tu qu'elle va réagir à la réponse de la bouche ?
- 2 Quel est le slogan de Canal différent ?

Canal différent (2)

(pp. 11-12)

Le texte

■ C'est la suite immédiate de l'extrait précédent. La communication est établie. Jeanne est curieuse d'en savoir plus sur les jeux proposés par Canal différent. On entre dans l'action sitôt le contrat passé entre Jeanne et la bouche. Premier jeu, premier échec, premier gage. Que va-t-il se passer ensuite ? Les paris sont ouverts.

■ Les réactions au texte permettront de sensibiliser les élèves au phénomène de l'identification, fondamental lorsqu'on lit un récit littéraire.



Comprenons le texte ensemble

1 Si elle gagne l'épreuve, Jeanne aura droit à un vœu (l. 6). Si elle échoue, elle perdra deux centimètres de sa taille (l. 15). On relèvera que la bouche minimise ce dernier détail. C'est vraiment la tentation du diable comme dans les contes où le diable cherche à tromper sa victime pour lui faire accepter le pacte qu'il lui propose.

2 En demandant à Jeanne de mettre sa main dans l'image, la bouche lui fait en quelque sorte accepter formellement le jeu, sceller l'accord, le pacte. Sa main s'enfonce dans l'image (l. 30). Le texte reste descriptif (picotements, écran rouge), on sait simplement que Jeanne ne sent plus ses doigts (l. 31).

➔ **Je donne mon avis** C'est le lecteur qui réagit à la place de Jeanne et voudrait pouvoir l'avertir.

3 Jeanne a perdu la première épreuve parce qu'elle a entendu une terrible nouvelle concernant sa propre école. C'est si inattendu qu'elle en a oublié la consigne et a regardé l'écran.

➔ **Je donne mon avis** Là encore, la bouche joue sur la tentation. Elle est vraiment mauvaise. C'est le privilège du lecteur de s'en apercevoir avant l'héroïne à laquelle il s'identifie.

4 Jeanne a perdu. Elle a donc rapetissé et cela semble faire mal.

5 La bouche n'apparaît pas sous des dehors très sympathiques. Il faudra revenir au texte pour justifier ce ju-

gement. Les aspects rassurants : les promesses généreuses, les épreuves dites « faciles », etc. Les aspects inquiétants : l'insistance de la bouche, la menace de rétrécir, les picotements dans la main, etc.

➔ **Je dis le texte** Une fois que les élèves ont le texte « en bouche », qu'ils ne butent plus sur les mots, on cherche avec eux des voix qui correspondent à la situation : la bouche veut tenter Jeanne, celle-ci hésite. On peut, pour trouver la voix juste, faire jouer la scène avec ses propres mots ou improviser de courts jeux de rôles sur les situations analogues vécues par les enfants.

Questions complémentaires

1 Relève les détails qui montrent la malhonnêteté ou la malice de la bouche lorsqu'elle expose les conditions du jeu (l. 5 à 17).

2 Quels traits de caractère Jeanne manifeste-t-elle dans ce passage ?

3 À quoi fait penser l'écran lorsqu'il devient rouge et absorbe la main de Jeanne ?

4 La bouche donne une leçon à Jeanne (l. 58 : « Il ne faut pas croire tout ce qu'on te dit ! ») : a-t-elle raison ? Exemple de la publicité.

5 Imagine la suite de l'histoire.



Je lis en réseau

(p. 13)

1 Un extrait d'album

Il s'agit d'un extrait de l'album *J'aime bien être petite*, de Charlotte Zolotow, qui peut être lu en entier aux élèves. Il est argumentatif et tendre. Il pourra aussi aider à relancer l'écriture (« J'écris un texte pour donner mon avis », p. 13).

2 Une œuvre complète... et d'autres histoires de pactes

Canal différent est, transposée dans l'univers contempo-

rain et dans un récit dont l'héroïne est une enfant, une variante des figures littéraires de la tromperie et du pacte avec le diable. On les retrouve dans les contes et les romans proposés dans cette rubrique. L'une de ces œuvres, *Le Coupeur de mots*, sera lue avec un accompagnement en classe (lecture d'une œuvre complète). C'est l'histoire du jeune Paul, à qui un individu étrange propose de faire ses devoirs de classe, en échange d'abord de ses prépositions et de ses articles définis. Petit à petit, Paul va lui céder tous ses mots et donc la possibilité de parler.

EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE

■ En début d'année, le projet reste modeste : copie active et texte personnel argumenté, largement préparés par une phase orale collective d'échange d'idées. On pourra s'étonner que nous ne proposons pas d'écrire une suite au récit. Il nous semble que les élèves peuvent anticiper oralement sur cette suite, mais qu'écrire une suite et une fin est d'une difficulté trop grande à ce stade de l'année.



Je réécis un récit en changeant de personne (p. 9)

Il s'agit tout d'abord d'un exercice d'écriture à caractère formel : substituer la première personne (« je ») à la troisième (« elle »). Mais, ce faisant, les élèves sont invités à faire une copie active du texte, à se couler en lui, à épouser le rythme de la phrase, des paragraphes, à se familiariser avec les mots.

Il leur est ensuite proposé de faire un pas de plus : jusqu'à quel point le texte recopié à la première personne peut-il devenir leur texte ? Quelles modifications faudrait-il apporter ?



J'argumente (p. 13)

La discussion porte sur une question quasi philosophique par laquelle tout enfant se sent concerné : tout enfant est habité par le désir de grandir et de savoir ou pouvoir faire ce que font les grands, de devenir plus autonome, plus fort, de ne plus avoir à se plier à ce que disent les

adultes ou les grands frères et sœurs... Amener aussi les élèves à prendre des exemples.

En ce début d'année, pour ce type de discussion, il faut mettre en place des règles de fonctionnement (prise de parole à son tour, écoute des autres afin de ne pas répéter ce qui a déjà été dit et faire avancer la réflexion...) et des « rôles » : la distribution de la parole, le secrétariat permettant de récapituler les arguments échangés peuvent être assurés par des élèves, avec l'aide de l'enseignant.



J'écris un texte pour donner mon avis (p. 13)

L'échange oral d'arguments doit aider les élèves à se lancer dans une écriture plus personnelle, tout en respectant la forme argumentative imposée. Ils peuvent s'inspirer du texte de Nicolas de Hirshing et lui emprunter le connecteur argumentatif « d'un autre côté » (l. 19). Donner une contrainte formelle (modèle, connecteur) facilite l'écriture en permettant aux élèves de savoir où ils vont.

POUR BIEN ÉCRIRE

J'organise un texte en paragraphes (p. 10)

Commentaires et démarche

La notion de paragraphe est difficile à acquérir, (ex. : les brouillons d'écoliers qui sont construits d'une traite, avec une ponctuation forte correspondant à la fin de l'élan d'écriture). Aussi l'observation proposée est à renouveler fréquemment, ainsi que l'exercice qui consiste à mettre un texte en paragraphes, le sien en particulier. La prise de conscience des blocs d'écriture du brouillon facilite l'apprentissage de la distribution d'un récit en paragraphes, laquelle suit normalement les phases du récit. Mais plusieurs choix (souvent typographiques) sont parfois possibles. La discussion prend alors une place essentielle : pourquoi va-t-on à la ligne à tel endroit ?

Reconnaître les paragraphes

J'observe

1

- a. Il y a cinq paragraphes, repérables par l'espace laissé en début de ligne.
- b. La mise en commun orale doit permettre d'argumenter sur la longueur des paragraphes. Le risque

est de multiplier les paragraphes sans trouver l'unité de sens qui rassemble les phrases en paragraphes.

2 L'ordre des paragraphes est difficile, voire impossible, à modifier car il est lié à l'enchaînement des actions (« premièrement », « deuxièmement » et « troisièmement »).

Je m'exerce

● Lennie repartit en direction du bureau d'accueil du motel et entra. La télévision y était allumée, et il en profita pour faire une petite halte.

L'émission en cours consistait en un jeu de hasard. Lennie la connaissait fort bien. On y voyait cinq voitures neuves, présentées sur un podium tournant. Le concurrent sur la sellette devait en choisir une et tenter de la faire démarrer. Si le moteur se mettait en marche, la voiture était à lui. Une seule des cinq voitures était en état de démarrer.

– C'est le Grand Am, décida Lennie sans l'ombre d'une hésitation.

Ce découpage en trois paragraphes est celui du texte d'origine. Cependant, d'autres découpages sont possibles et seront alors sujets à discussion sur l'unité de sens que chaque paragraphe représente.

Disposer un texte en paragraphes

➔ J'observe

- a. Les phrases s'enchaînent les unes aux autres sans paragraphes.
- b. Voir les propositions dans l'encadré jaune de la règle à retenir.

➔ Je m'exerce

- Après validation des différentes propositions faites dans le « Je m'exerce » précédent, chaque élève recopie le passage en respectant les règles énoncées dans l'encadré jaune.

Je retravaille mon brouillon (p. 14)

Commentaires et démarche

Observation individuelle des documents proposés. Mise en commun au sein d'un groupe ou/puis collectivement.

Après le travail proposé sur les ajouts, on récapitulera. Travailler sur un brouillon pour l'améliorer, c'est reprendre ce qui ne va pas (erreurs d'orthographe, mauvais emplois des temps) et le corriger. Mais c'est aussi ajouter des éléments, développer ce qu'on a commencé à écrire (par exemple ici, ajouter des indications de lieu).

Supprimer, remplacer

➔ J'observe

- a. et b. L'observation proposée conduit à formuler

ensemble le contenu de l'encadré qui suit. Inviter les élèves, pour la recherche, à cacher cet encadré.

➔ Je m'exerce

- Peu d'erreurs orthographiques : « porté » au lieu de « porter » et « s'inquièterait » au lieu de « s'inquiéterait ». Une autre erreur réside dans l'emploi du présent et du futur au lieu de l'imparfait et du conditionnel dans la dernière phrase.

Ajouter

➔ J'observe

- a. et b. Cette observation porte sur plusieurs aspects :
 - La nature des ajouts : des mots oubliés ou des éléments dont l'idée vient, après coup, pour rendre son texte plus clair ou plus expressif.
 - La présentation du brouillon : pour pouvoir retravailler un texte au brouillon, il faut avoir la place d'insérer des corrections et des ajouts. C'est pourquoi les élèves dont on observe les brouillons ont soit écrit une ligne sur deux, soit laissé une large marge. Cette habitude de travail est à installer dans la classe.

➔ Je m'exerce

- Ce 35 mai tombait un jeudi. L'oncle Ringelhut, qui attendait ce jour-là la visite de son neveu **Konrad**, était allé à sa rencontre. **Ils marchaient donc l'un à côté de l'autre dans la rue du Rempart**. Konrad avait l'air pré-occupé, mais l'oncle ne s'en était pas aperçu, et songeait avec **délice** au **bon** déjeuner **qui les attendait**.

D'après E. Kästner, *Le 35 mai* © Hachette Jeunesse.

POUR AMÉLIORER MON TEXTE

 (p. 15)

Je choisis mes mots

On peut faire classer les exemples avant d'en chercher d'autres.

- D'autres expressions possibles :

Pour : quel plaisir si je, mon rêve a toujours été de, je pense qu'il serait agréable de...

Contre : quel cauchemar si, je ne me ferais pas à l'idée de, ce serait une mauvaise idée de...

- Impressions positives (« pour ») : ce serait fabuleux de, je rêverais de, j'aurais très envie de, je trouverais merveilleux de, ce serait prodigieux de.

Impressions négatives (« contre ») : j'aurais peur de, ce serait effrayant de, je craindrais de, ce serait inquiétant de, je n'aimerais pas.

J'étudie la langue pour mieux écrire

Cette rubrique, dans chaque unité, conduit à mettre en œuvre, lors des activités d'écriture, les connaissances acquises progressivement dans la seconde partie du ma-

nuel (Étude de la langue). L'objectif, dans cette première unité, est de contribuer à mettre en place les habitudes de présentation du brouillon, en s'appuyant sur le travail proposé à la page 14. L'apport supplémentaire consiste à classer plus finement les modifications apportées au brouillon lors de la relecture.

Procéder à partir du texte écrit par les élèves (consigne de la page 13).

Je relis et je réécrits

Cette première grille de relecture/réécriture reprend les conseils de présentation donnés, qui deviennent ainsi critères d'évaluation (et notamment d'autoévaluation). Mais il faudra y revenir souvent, car les nouveaux gestes sont longs à acquérir et demandent une vigilance constante de la part du maître et de la classe.

Cela dit, on ne peut pas s'en tenir uniquement à des aspects formels. La qualité de la réécriture sur le plan du contenu et des effets produits doit être également encouragée et évaluée.

2 Contes modernes (pp. 16 à 23)

Présentation de l'unité

■ Cette unité s'appuie sur deux contes, deux histoires courtes écrites par des auteurs contemporains très créatifs : Pierre Gripari et Roald Dahl. Deux histoires dont le point de départ est un jeu sur les mots. C'est l'occasion, dans le sillage de la lecture, d'acquérir des procédés pour lancer l'imagination et inventer des histoires.

DES TEXTES À LIRE

Les déménageurs

 (pp. 16-17)

Le texte

■ Les élèves ont déjà lu dans *L'île aux mots CE2* un conte de Pierre Gripari, *La Sorcière et le Commissaire*. Évoquer ce conte et d'autres du même auteur qu'ils connaissent peut-être (*Les Contes de la rue Broca*, par exemple) : établir ces relations entre les œuvres d'un même auteur fait partie des compétences culturelles importantes lorsqu'on lit.

■ On peut commencer la séance par l'explication de l'expression populaire et imagée « Tu déménages ! » au travers d'exemples. Puis on procède à une lecture silencieuse du texte.



Comprenons le texte ensemble

1 Les personnages : l'écrivain (c'est lui le narrateur) et ses amis les déménageurs. Ce sont surtout eux qui agissent ici.

2 La suite des actions (l. 4-5), l'énumération de ce que font les déménageurs, le bruit, les précisions sur les lieux (l. 12-13), la fatigue des déménageurs (l. 25) : on croirait assister à un déménagement bien réel si l'écrivain ne précisait pas qu'il se déroule dans sa propre tête !

3 Le narrateur est l'écrivain, à la fois personnage réel (il se met lui-même en scène, avec ses amis, dans son quartier) et personnage imaginaire à qui il arrive des choses extraordinaires.

4 Un rangement s'avère nécessaire car il y a trop de fouillis dans sa tête : « le saint-frusquin » (l. 15), « des trucs pourris » (l. 18), « ce bric-à-brac » (l. 58).

 **Je donne mon avis** Pour inventer une histoire, on peut partir d'éléments disparates, d'un bric-à-brac de mots. En les mariant plus ou moins au hasard, on va avoir de quoi inventer l'histoire. Tous les éléments de la liste (l. 35 à 41) sont les personnages ou les accessoires des *Contes de la Folie-Méricourt*. Ainsi, ce conte explique

en quelque sorte la manière dont Gripari s'y est pris pour écrire les contes de ce recueil.

 **Je donne mon avis** Le fantastique : ici les mots deviennent réalité. Cette histoire de déménageurs, de quoi est-elle née ? D'un jeu sur l'expression « Tu déménages ! » : du sens figuré, on passe au sens propre, et voilà une histoire inventée... Impossible de démêler ce qui relève du vécu et ce qui relève d'une autre réalité, invraisemblable dans l'univers quotidien : on peut penser au thème du *Voyage fantastique*, un roman d'Asimov (et un film) où les héros et leur sous-marin sont miniaturisés pour être injectés dans les veines d'un autre personnage.

Le comique : le récit est fantaisiste plus que fantastique, on ne prend jamais cette histoire de déménageurs au sérieux. L'auteur parodie le fantastique : le langage familier, les accumulations de mots, le rythme rapide de l'histoire, tout cela prête sans arrêt à sourire.

Recherche complémentaire

● Attirer l'attention sur la langue : les expressions familières qu'on emploierait dans la conversation courante (par exemple, l. 2, 5, 56), le rythme, les rimes intérieures (par exemple, l. 4-5, 15-16).

Le texte

■ Roald Dahl (1916-1990), auteur anglais de nouvelles à l'humour souvent cruel, est aussi l'auteur prolifique et apprécié de romans pour la jeunesse : *Charlie et la Chocolaterie*, *James et la Pêche géante*, *Fantastique Maître Renard*, *L'Énorme Crocodile*, *La Potion Magique de Georges Bouillon*, *Le Bon Gros Géant*, *Mathilda*, etc.

■ Le conte *Les Souris tête en l'air* est reproduit dans son intégralité. Il ne faut que quelques lignes pour présenter la situation puis, en deux épisodes, arriver au dénouement. Comme dans une fable, cette histoire d'animaux se termine par une morale : une réflexion sur le monde « qui marche sur la tête ».

■ On peut commencer la séance par une brève observation de l'illustration de la page 19 : de quoi s'agit-il ? Les lecteurs sont ainsi mis en situation de questionnement et d'attente par rapport au texte qu'ils vont lire.



Comprenons le texte ensemble

1 Basile est le personnage principal, celui dont on va adopter le point de vue. L'histoire pourrait s'intituler : Comment Basile réussit à se débarrasser des souris. Tout le rend sympathique : il mène « une vie douce et paisible » (l. 2), il est « très pauvre et très heureux » (l. 3), il accepte d'abord les souris. C'est le « gentil ». Les souris, en revanche, sont les « méchantes ». Ce n'est que parce qu'elles prolifèrent et l'importunent (l. 5 à 7) qu'il se décide à les détruire.

2 Basile met d'abord des pièges au plafond ; il sait bien que les souris ne se laisseront pas duper, mais ce n'est pas de cette manière qu'il a l'intention de les attraper. Il colle ensuite tout le mobilier au plafond, comme si le monde s'était mis à l'envers. Les souris, alors, se laissent prendre.

3 On peut imaginer le dialogue suivant :
« Vous avez vu, Basile a mis des pièges au plafond.
– Il est complètement fou !
– Il a perdu la tête !
– ... »

➔ **Je dis le texte** Amener les élèves, d'abord, à être capables de lire et relire ce passage sans buter sur les mots et en ayant toujours les yeux « en avance » sur les mots oralisés. Puis faire varier la voix de la manière indiquée dans le manuel de l'élève. Il n'y a jamais une seule façon

de lire un texte. Discuter, après chaque interprétation, sur ce qu'elle ajoute au sens et modifie par rapport à l'interprétation précédente.

4 et 5 Les lignes 52 à 54 constituent la morale de l'histoire. Il faut passer du sens propre des expressions « marcher sur la tête » et « avoir les pieds sur terre » à leur sens figuré. Au sens figuré, « avoir les pieds sur terre » signifie garder le sens des réalités, faire preuve de bon sens ; « marcher sur la tête », c'est au contraire faire preuve de folie.

Les souris « marchent sur la tête » au sens propre et au sens figuré : elles se laissent toutes emporter par des illusions, se communiquent mutuellement leur panique, et se mettent vraiment « sur la tête ».

6 Le titre du conte est fondé sur le jeu entre les deux sens de l'expression « tête en l'air » : au sens propre, la tête vers le haut ; au sens figuré, étourdi, sans grand bon sens. Les souris, en se mettant sur la tête, agissent de manière irraisonnée.

7 Le point commun des deux textes lus réside dans le jeu sur les expressions de la langue, prises à la fois au sens propre et au sens figuré.

Autre point commun : ces deux contes sont également des fables, puisqu'ils essaient de transmettre un message à travers un court récit.



Je lis en réseau

(p. 21)

1 Un poème

Voici un autre type de jeu sur la langue, en même temps qu'un écho souriant à la rubrique « Utiliser le passé simple » de la page 22.

Dans le poème « La belle fête », Jean Tardieu joue avec les terminaisons du passé simple. Les formes erronées (ici par jeu) sont parfois employées par les élèves qui ne maîtrisent pas encore la conjugaison de ce temps.

2 Une œuvre complète... et des contes absurdes

Le fil conducteur des livres proposés ici est le jeu verbal, la création d'univers absurdes ou décalés à partir de jeux sur les mots et les expressions de la langue. *Finissez vos phrases !*, de Jean Tardieu, rassemble trois courtes pièces, trois petits chefs-d'œuvre du théâtre contemporain : *Un mot pour un autre*, *Finissez vos phrases ou une heureuse rencontre* et *Les Mots inutiles*. Quiproquos, dérapages, sous-entendus, équivoques, bizarreries : rire garanti !

EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE

■ Une unique activité d'écriture est proposée en plusieurs étapes dans cette unité. Il s'agit d'abord de construire le scénario d'une histoire, puis de développer cette histoire. Entre ces étapes, un passage par l'oral permet aux apprentis scripteurs de recueillir les impressions de l'auditoire et ainsi de se décentrer, de mieux voir ce qui manque ou ce qui ne serait pas complètement cohérent dans la trame de leur histoire.



J'écris le scénario d'une histoire étonnante (p. 17)

Comment commencer à écrire une fiction ? Les recettes sont multiples.

On peut, par exemple, rapprocher deux éléments (ou plus) qui n'ont rien à voir l'un avec l'autre, qui n'ont aucun lien logique. Gianni Rodari, dans sa *Grammaire de l'imagination*, évoque la tension entre ces deux éléments d'un « binôme imaginaire » qui sert de tremplin à l'imagination. C'est ce qu'on propose ici à partir de la liste de Pierre Gripari.

On peut commencer par chercher collectivement un scénario à partir de deux éléments tirés au sort. Lorsque les élèves ont compris comment s'y prendre, on passe à la phase individuelle.



Je raconte une histoire étonnante (p. 21)

La présentation orale du scénario permet de corriger les incohérences éventuelles.



J'écris une histoire étonnante (p. 21)

Souvent, lorsqu'on demande à des élèves de cycle 3 d'inventer une histoire, ils se contentent de rédiger une suite d'actions. Il s'agit de leur montrer qu'écrire une histoire, c'est aussi développer et faire vivre le scénario, être suffisamment explicite pour que le lecteur puisse bien se représenter ce qui s'est passé, suffisamment vivant pour retenir son attention. À cette étape du travail, il faut faire travailler individuellement les élèves et ne pas hésiter à aider ceux qui éprouvent des difficultés.

POUR BIEN ÉCRIRE

J'organise la suite des actions (p. 18)

Commentaires et démarche

Qu'est-ce qu'un organisateur textuel ? Un mot ou un groupe de mots qui permet de souligner les rapports chronologiques et logiques entre les différents moments d'un texte. Jouent ce rôle aussi bien des conjonctions de coordination que des adverbes ou locutions (*alors, enfin, puis, en effet*, etc.) ou des groupes compléments circonstanciels, en particulier de temps (*pendant ce temps, à ce moment-là, quand il arriva*, etc.).

Les élèves emploient spontanément des organisateurs textuels. Le rôle de l'imprégnation répétée lorsqu'on lit ou qu'on entend lire des histoires est prépondérant. Le but à poursuivre est de rendre leur emploi plus souple : diversifier les organisateurs textuels pour expliciter les rapports entre les divers moments de l'histoire, sans pour autant en abuser.

Après un temps de recherche individuelle sur la remise en ordre du texte (« J'observe »), il faudra bien insister, lors de la phase collective, sur les indices que constituent les organisateurs textuels pour réussir cette remise en ordre.

Utiliser des mots et des expressions qui organisent le récit

J'observe

- a. 2 – 5 – 1 – 6 – 3 – 4.
- b. L'ordre des actions est retrouvé grâce aux compléments circonstanciels et locutions : « un beau matin » ; « mais » ; « de toute façon » ; « et puis voilà qu'un autre jour » ; « et » ; « cette fois » ; « cependant les jours qui ont suivi ».

Je m'exerce

- 1 « Une fois là » (l. 4) ; « Pendant ce temps » (l. 6) ; « Enfin » (l. 9) ; « Alors » (l. 9) ; « donc » (l. 23) ; « puis » (l. 23) ; « À la fin » (l. 25) ; « Lorsque enfin ils sont ressortis » (l. 27) ; « Quand j'ai vu ça » (l. 55-56).
- 2 Par exemple : « et puis » (l. 12, p. 6) ; « Alors » (l. 25, p. 6) ; « mais » (l. 34, p. 6) ; « premièrement, Deuxièmement, troisièmement » (l. 8-11, p. 8) ; « de toute façon » (l. 16, p. 11) ; « d'un autre côté » (l. 19, p. 11) ; « au bout de quelque secondes » (l. 21-22, p. 11) ; « brusquement » (l. 59, p. 12).
- 3 Dans l'ordre de leur apparition dans le texte : « souvent », « pendant ce temps », « le dimanche après-midi », « un jour », « mais », « et c'est ainsi qu' ».

Je raconte au passé

 (p. 22)

Commentaires et démarche

Les élèves du cycle 3 rencontrent deux types de difficultés dans l'emploi des temps du passé :

- la morphologie verbale ;
- l'emploi des temps dans le texte.

Les élèves savent utiliser le passé composé pour raconter : c'est le temps de l'oral, ils l'emploient sans problème en situation non scolaire. Le passé simple ne leur est pas non plus inconnu. Ils l'ont entendu depuis longtemps dans les contes, l'ont rencontré dans divers récits écrits, et l'emploient eux-mêmes spontanément – et en général correctement – dans leurs textes (même si les formes ne sont pas, elles, correctes). En revanche, ils ne perçoivent pas toujours que passé simple et passé composé appartiennent à deux systèmes énonciatifs différents : le système du discours pour le passé composé et le système du récit pour le passé simple.

Cette différence fondamentale entre les deux systèmes est le principal objectif d'apprentissage de cette séquence. Pour le reste, il s'agit plutôt de révision. Le passé simple et le passé composé se combinent avec l'imparfait : d'un côté, les actions de premier plan ; de l'autre, le décor, la description, l'arrière-plan.

Utiliser le passé simple

J'observe

● Les événements et les actions des personnages (actions soudaines au passé simple) : sortit, se procura, mit, fixa, garnit, enclencha, sortit.

Les personnages ou le cadre de l'histoire (à l'imparfait) : était, se nommait, menait.

Je m'exerce

● Ils **traversèrent** trois vergers, ils **allèrent** tourner devant chez Benjamin et puis ils **traversèrent** le jardin des Chalandre (entre Benjamin et Fortunat). Les voilà dans la cour de Fortunat. Il y avait un puits.

Utiliser le passé composé

J'observe

● a. Verbes qui indiquent ce que font les déménageurs : se sont retroussés, ont dit, ont pris, sont entrés, se sont mis.

● b. Ils sont conjugués au passé composé.

Je m'exerce

1 Texte au passé composé : Basile est descendu – il a vu – [il n'y avait pas] – il s'est contenté – il a pris – a posé – l'a fixée – Il a fait – Il a pris – [qui se trouvaient] – les a collés – Il a même collé.

Remarque : attention à ne pas toucher aux imparfaits ! Les accords fautifs de participes passés employés avec l'auxiliaire avoir (lorsque le COD est placé avant le verbe) seront corrigés au passage, mais ne feront pas l'objet d'une séance d'apprentissage particulier. On étudiera cette règle au CM2.

2 Texte au passé composé : [Il était une fois – qui se nommait – Il avait mené – C'était] – a découvert – [il avait] – il ne s'est pas inquiété – [proliféraient] – [commençaient] – il a décidé – [il était temps] – s'est-il dit – Il est sorti – il s'est procuré – il a mis – il a fixés – il les a garnis – a enclenché – est sorti – sont sorties – ont aperçu – elles ont cru.

POUR AMÉLIORER MON TEXTE

 (p. 23)

Je choisis mes mots

● Autres expressions avec le mot tête : tête de Turc, n'en faire qu'à sa tête, en tête à tête, avoir la tête à l'envers, etc.

J'étudie la langue pour mieux écrire

L'objectif est méthodologique. Il est difficile, lorsqu'on écrit un texte, de fixer son attention sur plusieurs composantes de la production en même temps, de résoudre en même temps le « que vais-je raconter » et le « comment orthographier ce mot ». En différant la résolution des problèmes orthographiques, l'élève peut accorder toute son attention d'abord au contenu.

Mais il faudra aussi qu'il parvienne à produire un texte

bien orthographié : le soulignement servira de « pense-bête » pour y revenir lors d'une autre étape.

Je relis et je réécrits

Continuer à mettre ou à remettre en place, en ce début d'année, la méthodologie d'utilisation de la grille de réécriture, qui donne des critères pour une autoévaluation et une réécriture/amélioration du texte.

Pour être pleinement efficace, cette grille n'est pas à donner telle quelle, mais à reconstruire avec les élèves en recapitulant les connaissances construites dans l'unité.

En outre, des critères présents dans la grille de l'unité précédente sont éventuellement à ajouter à cette grille, si certains élèves ne les ont pas respectés.

Présentation de l'unité

■ Cette troisième unité vise à donner quelques points de repères notionnels et méthodologiques : la notion de genre, qui permet de relier des textes lus ayant un certain nombre de caractéristiques communes ; la fiche de lecture, qui constitue l'une des façons de créer un « cercle de lecture » (pourvu qu'elle ne soit pas pratiquée de manière formelle) ou un réseau de lecteurs qui pourront dialoguer sur les livres qu'ils ont lus.

DES TEXTES À LIRE

L'affaire des pâtisseries

 (pp. 24-25)

Le texte

■ Sarah Cohen-Scali est l'auteur de plusieurs romans policiers pour enfants ; en CM1, on peut lire aussi, par exemple, *Meurtres au pays des peluches* (Casterman) ou *Agathe en flagrant délire* (Rageot)...

■ Le roman policier proposé dans cette unité possède les caractéristiques habituelles du genre « énigme criminelle » : un crime a été commis et un enquêteur va essayer de résoudre le mystère : qui est le coupable ? Mais, comme souvent dans les romans policiers pour enfants, on évite un crime trop sanglant ou sordide ; il s'agit ici du saccage de pâtisseries. En outre, le ton est humoristique, voire parodique, avec un enquêteur particulièrement nul, qui ne réussira à résoudre l'affaire que grâce à l'aide d'un enfant dégoûté, la Puce.

■ Signaler que l'extrait proposé est le début du roman, avant de demander aux élèves de le lire silencieusement.



Comprenons le texte ensemble

1 et **2** Une pâtissière ouvre son magasin et s'évanouit d'effroi : le magasin a été saccagé, les gâteaux dévorés. Trois autres pâtisseries ont été saccagées la même nuit et suscitent les mêmes cris d'horreur chez les victimes.

Le titre peut insister sur la situation elle-même (Découverte du crime ; L'énigme des pâtisseries) ou sur les réactions des victimes (L'effroi de madame Leroi).

➔ **Je donne mon avis** Les élèves sont invités à prendre un recul critique et esthétique. Les réactions des commerçantes sont extrêmes : faire trouver aux élèves les mots très forts qui les traduisent (effroi, horrifiée, terrifiée, évanouie, cris d'épouvante). Des réactions aussi fortes que si l'on avait découvert des victimes humaines ! La disproportion fait sourire ; on appelle burlesque le procédé qui applique un ton tragique à de petits événements, ou l'inverse. C'est aussi une façon de piquer l'intérêt des lecteurs : quelles sont ces empreintes qui font s'évanouir madame Leroi, et le cafetier lâcher sa voisine évanouie ?

3 Les empreintes sont celles d'un tigre. Mais aucun tigre ne s'est échappé du zoo.

4 le tigre (l. 29), le fauve (l. 29), félins (l. 34), ils (l. 35).

5 et **6** Le commissaire pense l'affaire réglée puisqu'il s'est assuré que les cages des tigres sont bien fermées : il croyait donc que le coupable était une bête échappée de

ce zoo. La suite lui donne tort : six autres pâtisseries sont attaquées. Il avait donc mal raisonné.

7 « Nullos » fait penser à nul. Tout, dès le début de ce roman, laisse penser que ce commissaire n'est pas un as. Sa « logique implacable » (l. 27) consiste seulement à se dire qu'aucun tigre ne vit dans nos campagnes et à aller voir au zoo. Mais il ne tient pas compte d'autres indices : Pourquoi un animal carnivore s'attaque-t-il à des gâteaux ? Pourquoi, si l'auteur du méfait était un tigre du zoo, serait-il présent dans sa cage le lendemain ?

➔ **Je donne mon avis** On peut revenir sur le décalage burlesque entre la gravité du crime et les réactions qu'il a suscitées, ou sur la nullité du commissaire, en décalage avec les super enquêteurs des romans policiers (Sherlock Holmes ou Hercule Poirot). Ou sur le comique un peu mécanique de la femme qui s'évanouit dans les bras du voisin... qui finalement la lâche. Ou encore du commissaire qui dort quand les attaques recommencent. Le directeur du zoo aussi est drôle, lorsqu'il parle de « l'appel du matin » comme si ses pensionnaires étaient des élèves...

➔ **Je dis le texte** Faire plusieurs essais de lecture. On variera le rythme et l'intensité de la voix jusqu'à trouver ce qui semble coller à la situation. Plusieurs interprétations sont possibles : veut-on renforcer l'exagération tragique ? ou adopter un ton pince-sans-rire ? À quels moments a-t-on intérêt à lire lentement, pour créer l'attente, on a accélérer le rythme, pour évoquer des découvertes.

Ali de Bassora

(pp. 27-28)

Le texte

■ Cette histoire n'est pas à proprement parler un roman policier, bien qu'on en retrouve certains personnages, en particulier un juge capable de résoudre des énigmes difficiles. L'atmosphère est plutôt celle du conte oriental.

■ On peut, avant d'entreprendre la lecture de l'extrait, s'arrêter sur le titre : *Ali de Bassora*. Que nous apprend déjà ce titre ? Ali : de quelle origine est ce nom ? Bassora : où se trouve cette ville ? Au Moyen Âge, c'était un port prospère, dans un empire arabe particulièrement brillant, dont la capitale était Bagdad.



Comprenons le texte ensemble

1 Situer Bassora sur une carte, en Irak, au fond du golfe Persique. D'autres éléments font penser qu'il s'agit d'un pays arabe : les noms des personnages (Ali, Omar) ; le juge est appelé *cadi* (terme arabe) ; la monnaie du pays est le *dinar* ; la principale richesse est constituée de chameaux. C'est le décor d'une ville arabe ancienne qui est évoqué dans l'illustration.

2 Le problème : comment diviser 17 par 2, par 3, par 9, sans tuer un chameau ?

3 Vérifier en faisant l'opération. De la même façon, faire constater que la solution du *cadi* fonctionne : en partant de 18 au lieu de 17, les opérations sont possibles, et la somme des chameaux ainsi distribués est bien égale à 17. On peut cependant signaler que si la solution permet bien de résoudre le problème pratique, elle n'est pas juste mathématiquement.

4 Le *cadi*, après avoir résolu le problème, fait payer à chacun des héritiers la moitié de sa part d'héritage et encore cent dinars de plus.

On imagine la déception des plaideurs (l. 42 : « l'oreille basse »).

➔ **Je donne mon avis** Le *cadi* est doublement astucieux : non seulement il sait résoudre l'énigme posée à ses héritiers par leur défunt père, mais il sait aussi en tirer parti dans son propre intérêt.

Ce *cadi* n'est pas très honnête, il fait fortune aux dépens des plaideurs qui viennent le voir. Mais son astuce met les rieurs de son côté. Finalement, les plaideurs n'ont qu'à

s'en prendre à eux-mêmes s'ils ne sont pas capables de trouver une solution.

Toutes les réponses proposées sont possibles pourvu qu'elles soient argumentées.

5 Ce texte est plus difficile à classer que le précédent. C'est sans doute au conte qu'il s'apparente le plus : les contes facétieux, qui mettent en scène des sots bernés par plus malins qu'eux, sont nombreux dans la tradition populaire. Mais l'histoire est insérée dans un roman d'aventures qui emprunte aussi quelques traits au roman policier (la résolution d'une énigme, le personnage mi-juge, mi-voleur, etc.). Il est important de montrer que beaucoup d'ouvrages s'affranchissent des caractéristiques strictes d'un genre.

➔ **Je donne mon avis** Quelques pistes pour la discussion : la drôlerie, le plaisir d'essayer de résoudre soi-même le problème, la surprise de la chute, le dépaysement du cadre oriental, etc.

Questions et activités complémentaires

1 Invente d'autres énigmes mathématiques à résoudre.

2 Quelle peut être la « morale » de l'histoire ?

3 S'entraîner à raconter cette histoire comme on raconterait un conte ou une histoire drôle. On peut le faire partiellement en racontant le début ou un passage marquant.



Je lis en réseau



(p. 29)

1 Des énigmes célèbres

Le concours d'énigmes dont le prix est la vie des compétiteurs est fréquent dans les mythes et les contes anciens. Un des plus célèbres est celui d'Édipe et du Sphinx. On en trouve dans les contes créoles rassemblés par Mimi Barthélémy, *Le Mariage de Pucette* (Syros), ou dans les énigmes chinoises rassemblées par Lisa Bresner et Chen Jiang Hong, *Un cheval blanc n'est pas un cheval* (L'École des loisirs). Dans *Turandot*, dont Puccini a fait un opéra, la princesse de Chine pose des énigmes à ses prétendants : celui qui les résoudra l'épousera, mais tous ceux qui échouent seront décapités...

2 Une œuvre complète... et des énigmes de toutes sortes

Les *Sirandanes* sont des devinettes traditionnelles de l'île Maurice, qui donnent une vision poétique et métaphorique du monde. *Debout sur un pied* propose quatorze savoureuses histoires issues de la tradition juive, où les personnages ne trouvent leur salut que grâce à leur intelligence et à leur présence d'esprit.

Les autres propositions de lecture sont des romans policiers. Nous suggérons une lecture en classe de *Wiggins et le Perroquet muet*.

EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE

■ Présenter des livres est une activité à mener régulièrement dans la classe ou en BCD, de manière orale, d'abord, car faire de nos élèves des lecteurs nécessite de créer des réseaux de sociabilité autour des livres, mais aussi de manière écrite ; l'écrit permet de formaliser la méthode de travail et de laisser des traces utilisables par les autres et par soi-même. Le travail proposé dans cette unité peut constituer le point de départ de projets au long cours : cercles de discussion réguliers pour parler de ses lectures, cahiers de lectures personnelles où l'on note ce qu'on lit, où on recopie des passages qu'on a appréciés, où on laisse quelques commentaires ; blogs qui permettent d'échanger ses impressions et ses coups de cœur avec d'autres écoles...



Je donne des informations sur un livre

(p. 25)

L'activité se fait en deux temps :

– Un travail préparatoire, en groupes. On parle des livres qu'on a lus en cherchant à les classer par genre.

On peut ensuite faire noter à chacun la liste des livres qu'il a envie de lire en tirant parti de l'expérience de ses camarades.

– Une phase écrite individuelle. Donner les éléments qui permettent de retrouver un livre à coup sûr : les mentions de l'auteur, du titre et de l'éditeur. Laisser les élèves travailler seuls, puis comparer avec des catalogues d'éditeurs ou avec les présentations de livres de la page 26.

Une séance en bibliothèque pourra compléter ce travail.



Je présente un livre

(p. 29)

Cette activité est plus ambitieuse que la première. S'il est indispensable de donner les références d'un livre (son auteur, son titre, son éditeur, sa collection), cela reste

insuffisant pour qu'on sache vraiment de quoi il parle. Présenter un livre, c'est aussi donner des indications personnelles, critiques.

La présentation d'un livre doit être brève. Éviter les trop longs résumés mais inciter les élèves à lire oralement de brefs passages qui illustrent ce qu'ils ont apprécié.

Après quelques présentations orales, prévoir une phase où l'on dégage collectivement les éléments constitutifs d'une bonne présentation.



J'écris la présentation d'un livre

(p. 29)

Puis les élèves passent à la rédaction individuelle. Selon la démarche habituelle proposée dans ce manuel, on laisse ensuite ce premier jet en attente.

On ne le reprendra qu'après avoir mené à bien les apprentissages de la page 30 (« J'écris la fiche de présentation d'un livre »).

POUR BIEN ÉCRIRE

Je reconnais le genre des livres

(p. 26)

Commentaires et démarche

L'activité de classement de « J'observe » est une activité ouverte, qui vise à faire émerger différents critères de classement : auteur, éditeur, collection, mais aussi genre. Un genre se définit par des caractéristiques diverses, qui tiennent à la fois au sujet traité (un roman policier, c'est d'abord une « histoire de gendarmes et de voleurs »), à des caractéristiques de composition (dans l'énigme policière, indices et fausses pistes sont placés en fonction du dévoilement final), à la présence de scènes ou de thématiques particulières (la poursuite ou l'interrogatoire). Être capable de mettre en relation un

texte qu'on découvre avec des textes déjà connus est une compétence qui facilite la compréhension.

Les six présentations de livres proposées sont tirées de catalogues d'éditeurs de jeunesse. Ont été laissés de côté les documentaires au profit des récits de fiction.

Classer des récits

➔ J'observe

● Afficher au tableau différents classements et faire expliciter les critères qui y ont présidé.

➔ Je m'exerce

● Utiliser systématiquement chacune des catégories dégagées ci-dessus.

J'écris la fiche de présentation d'un livre (p. 30)

Faire comprendre de quoi parle un roman

J'observe

● Au cycle 3, il est important de proposer des situations réelles qui permettent d'acquérir progressivement la compétence à résumer : ici, le résumé sera partiel et ne constituera, à côté de la sélection d'un extrait, qu'une partie de la fiche de lecture.

Apprendre à résumer un récit implique :

– d'apprendre à distinguer ce qui est fondamental de ce qui est accessoire pour comprendre le déroulement du récit : personnages, lieux, succession des actions ;

– d'apprendre à tenir compte du destinataire et de la fonction que cet écrit aura pour lui. Ainsi, il est très différent de faire une présentation de roman (comme on le propose ici), pour donner à d'autres l'envie de lire ce qu'on a apprécié, et de présenter un documentaire, pour trouver rapidement une information.

Je m'exerce

● À Bassora, il y a bien longtemps, vivaient un jeune

esclave, Ali, et son maître, Omar, un cadî rusé mais pas très honnête. Un jour, trois frères viennent chez le cadî. Ils ne savent pas partager leur héritage (17 chameaux) : le premier frère doit en avoir la moitié, le deuxième le tiers, le troisième le neuvième. Le cadî réussit à faire le partage. Avez-vous une idée de la manière dont il s'y est pris et de ce qui s'est passé après ?

Communiquer le plaisir que donne un roman

J'observe

● En fait, le meilleur moyen de communiquer le plaisir qu'on a pris à lire un livre est non pas de le résumer, mais d'en choisir un court extrait et de le proposer aux autres. La lecture expressive de cet extrait demande une préparation particulière et donne du sens à l'exercice traditionnel de lecture à haute voix.

Je m'exerce

● Il n'y a pas de réponse type, mais on demandera à chaque élève d'être capable de justifier son choix en quelques mots.

POUR AMÉLIORER MON TEXTE

 (p. 31)

Je choisis mes mots

Présenter un livre, c'est aussi exprimer ses impressions sur le livre. Le vocabulaire manque en général aux élèves pour le faire. Les exemples donnés ici peuvent fournir un « réservoir » de mots pour donner son avis.

On alimentera ce réservoir en allant copier d'autres exemples sur des catalogues d'éditeurs, des quatrièmes de couverture, des sélections de livres pour la jeunesse, etc.

● Un livre drôle : C'est tellement drôle qu'on a souvent envie de rire. / L'auteur croque ses personnages avec beaucoup d'humour.

Un livre émouvant : Une histoire tendre et déchirante.

Un livre instructif : L'information est très complète et les illustrations précises. / C'est pratique et plein de conseils utiles.

Un livre palpitant : On retient son souffle jusqu'à la fin. / Les aventures se succèdent à un rythme trépidant.

J'étudie la langue pour mieux écrire

L'objectif est ici de donner des méthodes de travail et le souci de l'orthographe. Un élève de cycle 3 ne peut pas encore avoir en mémoire toutes les règles de l'orthographe grammaticale, l'image orthographique de tous les mots, ni l'ensemble des formes de conjugaison. Il doit avoir recours aux aides que constituent dictionnaires, grammaire ou répertoires, tableaux de conjugaison... Mais pour les utiliser, il lui faut savoir diagnostiquer de quel outil il a besoin, de quel type est le problème orthographique qui se pose. Cela demande un entraînement spécifique, qu'il faudra renouveler à plusieurs reprises.

Je relis et je réécis

Relecture et réécriture selon la démarche habituelle.

Le Renard et le Bouc

La fable

La situation du conte de la page 6, *Le loup et le renard dans le puits*, est légèrement modifiée : nouvelle ruse du renard qui pousse son compagnon (un bouc cette fois) à descendre dans un puits.

On pourra aussi comparer l'écriture de ces deux textes : oralité et simplicité du conte de la page 6, presque réduit à sa trame narrative ; rythme créé par la versification, récit et dialogue plus développés, épaisseur psychologique des personnages de la fable de Jean de La Fontaine.

D'autres fables

D'autres fables de Jean de La Fontaine mettent en scène la ruse et la tromperie :

- *Le Corbeau et le Renard* ;
- *Le Renard et la Cigogne* ;
- *Le Coq et le Renard*.

Lire la fable

L'enseignant procède à une lecture oralisée de la fable avant d'inviter les élèves à une relecture silencieuse.

Identifier les personnages, la situation et la figure de la ruse. Faire les rapprochements avec les autres histoires de ruse et de tromperie déjà lues.

Quelles sont les caractéristiques de chacun des personnages ?

Faire énoncer la morale de la fable par les élèves avec leurs propres mots.

Les fables de Jean de La Fontaine ont été illustrées, au cours des siècles, par des artistes de talent : Jean-Baptiste Oudry, Granville, Gustave Doré, Benjamin Rabier (dont les illustrations sont reproduites ici), Marc Chagall... Faire rechercher d'autres illustrations de cette fable sur des sites Internet ou en bibliothèque et comparer les partis pris des illustrateurs.