

Chut... Je lis !

Guide pédagogique

Joëlle Thébault
Professeur d'IUFM

Annick Vinot
Conseillère pédagogique

Jacques David
Patrice Gourdet
Maîtres de conférences en Sciences du langage







Une étoile * signale toujours une difficulté :

- au début d'un mot en gras : ce mot doit être expliqué aux élèves (mot du texte ou terme important pour la structuration des connaissances) ;
- au début d'une proposition d'activité : celle-ci nécessite un temps d'explication ou un étayage ;
- au début d'un exercice : pour les élèves en difficulté, celui-ci peut être soit laissé de côté, soit réalisé en petit groupe avec l'aide de l'enseignant.

Les consignes (F) ou (P) ne sont pas obligatoires :

- (F) signale une activité ou une information **facultative** qui peut être donnée rapidement au cours de la séance ;
- (P) signale un **prolongement** possible, une activité complémentaire plus longue, à mettre en place dans une séance différée.

Les lectures complémentaires sont simplement suggérées :

-  livre abordable par la plupart des lecteurs débutants ;
-  livre abordable par un bon lecteur ;
-  livre à réserver aux très bons lecteurs ;
-  lecture devant être accompagnée par un adulte, certains aspects linguistiques ou certains contenus ne pouvant être appréhendés correctement par un élève seul.

Quelques pictogrammes signalent des opportunités :



- on peut relier avec le manuel de CP ;



- on peut insérer le travail proposé dans un projet plus large ;



- on peut préparer ou prolonger la séance en bibliothèque ;



- on peut relier la séance aux arts visuels.



- on peut relier la séance à la musique.

Responsable de projets : Valérie Dumur

Création de la couverture et maquette intérieure : Estelle Chandelier

Illustration de la couverture : Anne-Charlotte Jouve

Réalisation de la couverture, logos et cursive : SG Création

Maquette de couverture : Estelle Chandelier

Mise en page : SG Production

Illustrations de l'intérieur : Joëlle Dreidemy

ISBN : 978-2-01-117986-9

© HACHETTE LIVRE 2012, 43, quai de Grenelle, F 75905 Paris cedex 15

www.hachette.education.com

Tous droits de traduction, de représentation 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 de l'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.



Cet ouvrage est imprimé sur du papier composé de fibres naturelles, renouvelables, recyclables, et fabriqué à partir de bois issu de forêts gérées de façon durable conformément à l'article 206 de la loi n° 2010-788 du 12 juillet 2010.

Sommaire

PREMIÈRE PARTIE

Introduction générale	4
I Poursuivre l'apprentissage de la lecture au CE1	5
A <i>Didactique et pédagogie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture</i>	5
1 La compréhension	
2 L'expression orale	
3 Le vocabulaire	
4 L'étude du code	
5 La production d'écrits	
B <i>La différenciation pédagogique</i>	11
1 Quoi, quand et comment différencier ?	
2 Le cas particulier de la séance de lecture-découverte	
3 Quelques exemples d'activités différenciées	
C <i>Activités complémentaires</i>	14
1 Quelques exemples d'activités de consolidation	
2 Pistes pour des activités régulières	
D <i>Quelles modalités d'évaluation ?</i>	17
1 Programmation et évaluation	
2 Que doit-on évaluer et comment ?	
II Lire au CE1	19
A <i>Quels textes ?</i>	19
1 La littérature de jeunesse	
2 D'autres types d'écrits	
B <i>Quelles modalités de lecture ?</i>	20
1 Écouter lire	
2 Lire à haute voix	
3 Lire en autonomie	
4 Échanger sur ses lectures	
C <i>Quelle approche de la poésie au CE1 ?</i>	22
III La méthode Chut... Je lis ! CE1	24
A <i>Les spécificités</i>	24
B <i>Le contenu</i>	24
1 Le manuel pour l'élève	
2 Le cahier d'exercices	
3 Le guide pédagogique	
4 Le complément numérique	
C <i>L'organisation des séquences d'enseignement</i>	27
IV Progression annuelle des apprentissages	28

DEUXIÈME PARTIE

Révision / Code	
I Présentation.....	32
II Fiches de préparation.....	32
Chapitre 1 : Apprendre	
I Présentation.....	37
II Fiches de préparation.....	44
Chapitre 2 : Se nourrir	
I Présentation.....	60
II Fiches de préparation.....	67
Chapitre 3 : Grandir, vieillir	
I Présentation.....	85
II Fiches de préparation.....	92
Chapitre 4 : Mensonges	
I Présentation.....	109
II Fiches de préparation.....	116
Chapitre 5 : Ogresses et objets magiques	
I Présentation.....	132
II Fiches de préparation.....	140
Chapitre 6 : Adversaires	
I Présentation.....	157
II Fiches de préparation.....	163
Chapitre 7 : Aventures en mer	
I Présentation.....	178
II Fiches de préparation.....	184
Projets d'écriture complémentaires	198
TROISIÈME PARTIE	
Les documents photocopiables	
Fiches de révision du code	199
Dictées quotidiennes	206
Textes simplifiés	208
Textes très simplifiés	216
Fiches d'évaluation	220

Introduction générale

Cet ensemble pédagogique *Chut... Je lis ! CE1* apporte des outils :

à l'élève, pour :

- donner du sens aux apprentissages ;
- améliorer sa maîtrise de l'expression orale (raconter, débattre...);
- développer ses compétences de lecteur (consolidation du code, automatisation du déchiffrage, développement de la compréhension et de la lecture à haute voix) ;
- lire des textes adaptés à ses compétences de lecteur, appartenant à des genres différents et proches de ses centres d'intérêt ;
- développer sa connaissance du monde de l'écrit, construire une première culture ;
- enrichir et structurer ses repères orthographiques et son vocabulaire ;
- développer ses compétences de producteur d'écrits de divers types ;
- progresser à son rythme (prise en compte de ses besoins et de son rythme de travail) ;
- développer des compétences méthodologiques.

à l'enseignant, pour :

- poursuivre l'apprentissage de la lecture de manière structurée et progressive ;
 - programmer les apprentissages et leur évaluation en liaison avec les programmes et le socle commun (palier 1) ;
 - maîtriser le déroulement des séquences et séances d'enseignement grâce à un appui matériel et méthodologique ;
 - disposer de pistes de différenciation ;
 - disposer de passerelles avec le manuel *Chut... Je lis ! CP* (en cas de double niveau ou lorsqu'un lien est possible avec le travail de l'année précédente) ;
 - faciliter le travail interdisciplinaire (découverte du monde, arts visuels, instruction civique) ;
- tout en laissant un espace de liberté pour s'adapter à un grand nombre d'enseignants et de publics d'élèves.**

aux parents, pour :

- comprendre la démarche suivie et l'évolution des apprentissages ;
- être informés régulièrement des progrès de leur enfant ;
- s'appuyer sur des textes porteurs de sens, pouvant être reliés à la vie quotidienne familiale ;
- s'appuyer sur les suggestions de lecture proposées en littérature de jeunesse.

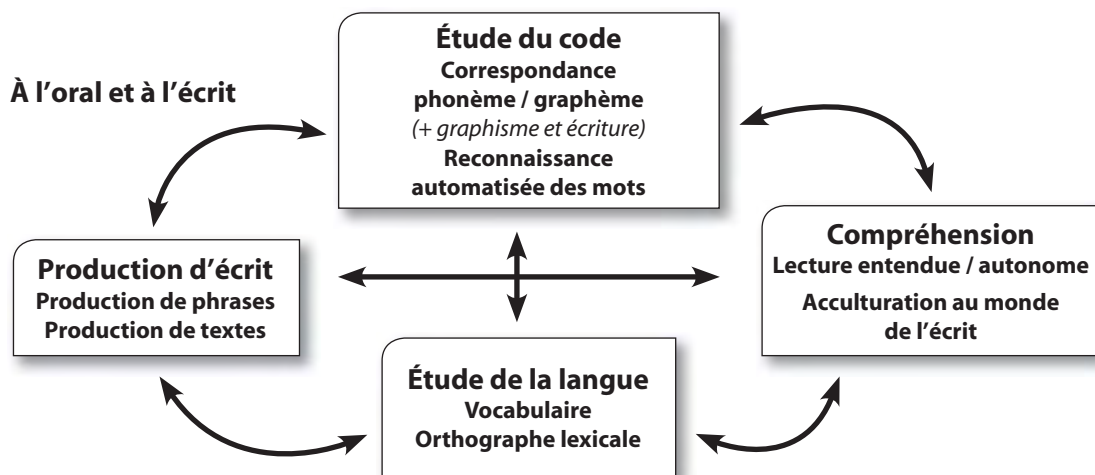
I Poursuivre l'apprentissage de la lecture au CE1

A Didactique et pédagogie de l'enseignement de la lecture et de l'écriture

Quand les élèves arrivent en classe de CE1, leur niveau de maîtrise de la lecture et de l'écriture est très hétérogène. La plupart des activités de CP¹ permettant de construire ces compétences seront donc à poursuivre.

● Les composantes de l'acte de lire

Il conviendra toujours de garder à l'esprit les **interactions** entre l'étude du code, celle de la langue, la compréhension et la production d'écrits.



Les élèves doivent également percevoir ces interactions. L'essentiel est en effet d'éviter qu'ils se construisent une **représentation fautive de l'acte de lire** qui ferait obstacle à un réel apprentissage. Roland Goigoux et Sylvie Cèbe² définissent ainsi le problème : *Les faibles lecteurs sont majoritairement des élèves qui arrivent au cycle 3 en croyant que la compréhension est automatique, qu'il suffit de décoder tous les mots d'un texte pour le comprendre. Ils picorent des informations éparses dans le texte et aboutissent à une compréhension « en îlots » faite d'informations juxtaposées qu'ils ne cherchent pas à relier.* La complexité de l'acte de lire provient du fait que le lecteur doit **mobiliser simultanément des habiletés très diverses**.

Ces auteurs les déclinent ainsi :

- compétences de décodage (automatisation des procédures d'identification des mots) ;
- compétences linguistiques (lexique et syntaxe) ;
- compétences textuelles (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion : anaphores, connecteurs, etc.) ;
- compétences référentielles (connaissances sur le monde et sur les textes) ;

- compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de sa lecture).

La plupart de ces aspects ont déjà été abordés au CP et doivent continuer à être travaillés. D'autres (compétences stratégiques, par exemple) vont commencer à l'être. Si l'exposé qui suit décompose les compétences en jeu, il ne faudra pas oublier que **lire est une compétence complexe**, résultant d'une bonne coordination de l'ensemble.

1 La compréhension

● Prévoir les obstacles

Puisque lire, ce n'est pas seulement décoder, l'élève doit mobiliser toutes sortes de savoirs pour construire la signification d'un texte, qu'il s'agisse de connaissances sur le monde, les textes ou la langue. D'autre part, chaque texte authentique comporte des particularités qui peuvent le mettre en difficulté. Or, tous les élèves doivent **non seulement comprendre le texte, mais aussi apprendre explicitement comment on comprend un texte** quand on lit³.

¹ Se référer au guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 4 sqq.

² Dans l'introduction de *Lector & Lectrix, cycle 3, 6^e et SEGPA*, Retz, 2006.

³ Se référer à la revue *Argos* n° 48, « Lire, écrire, se documenter », juillet 2011.

L'enseignant trouvera donc, au début de l'introduction de chaque chapitre, un **tableau récapitulatif** permettant de visualiser ces obstacles ainsi que des indications sur les moyens de les surmonter. Il pourra par exemple programmer dans ce but certaines séances de découverte du monde, en s'appuyant éventuellement sur l'un des documents proposés à la fin du chapitre. Il pourra parfois prévoir des lectures (voir II, Lire au CE1, p. 19) en puisant des pistes à la fin de cette introduction. Dans tous les cas, être averti de ces obstacles permet de mieux aider les élèves à les surmonter.

● Les démarches envisageables

Comme au CP, **il est souhaitable de faire largement appel à la lecture magistrale** pour aider les élèves à accéder à la compréhension. En effet, pour que des débutants perçoivent le sens de ce qu'ils décodent, « il faut attendre que leur vitesse de lecture orale soit comparable à celle de la communication orale⁴ ».

Plusieurs étapes de travail sont incontournables et une certaine ritualisation des séances permet de gagner du temps. En début d'année tout particulièrement, on peut donc procéder selon une **démarche-type**, qui correspond à l'ordre des rubriques proposées dans le manuel. Par exemple, au premier épisode du chapitre 1 :

- **mise en contexte** de l'histoire (grâce aux questions sur la première de couverture), puis de l'extrait (grâce à un rappel du ou des épisodes précédents lorsqu'il y a lieu) ;
- **découverte des illustrations** de l'épisode, qui conduisent à formuler des hypothèses de lecture : grâce à la construction de cet horizon d'attente, les élèves sont invités à envisager le texte dans sa globalité ;
- parfois, une rapide explication de quelques **mots difficiles** sera souhaitable (voir le paragraphe 3, Le vocabulaire, p. 7) ;
- **découverte du texte**, en partie grâce à la lecture à haute voix par l'enseignant, en partie à travers une lecture différenciée (voir B, La différenciation pédagogique, p. 11) ;
- **échange** informel permettant aux élèves de s'exprimer sur le texte. Leurs réactions peuvent déjà faire apparaître des divergences ; l'enseignant gagne à s'en saisir pour lancer un **débat**. Cette problématisation permet aux élèves de bien comprendre la nécessité d'un **examen rigoureux du texte**. Le plus souvent, on sera amené à valider seulement l'une des interprétations proposées. Mais les élèves constateront parfois que plusieurs sont envisageables : cette ouverture donne un intérêt particulier à la lecture de textes littéraires ;
- **relecture** de tout ou partie du texte par l'enseignant, bien des élèves n'étant pas en mesure de le comprendre en même temps qu'ils le déchiffrent (voir plus haut) ;
- **approfondissement** par un échange oral, à l'aide des questions ;
- **bilan** des informations apportées par l'épisode et des questions qu'il soulève.

On peut aussi apporter des **variantes** à ce déroulement :
– si un texte paraît trop difficile pour être découvert en autonomie par les élèves, par exemple le deuxième épisode du même chapitre, l'enseignant peut commencer par lire le texte à haute voix intégralement, mener un travail de compréhension sur cette lecture entendue, et procéder ensuite à une relecture différenciée ;

– si au contraire l'enseignant juge la majorité des élèves capable de tirer parti en autonomie des illustrations, il peut différencier cette phase : seuls les élèves en difficulté commentent alors les images avec l'aide de l'enseignant, de façon à lever les obstacles et à fournir des points d'appui pour la lecture silencieuse qui suivra.

● Les connaissances et compétences travaillées

On n'en trouvera pas la liste au début de la fiche de préparation, comme pour le vocabulaire ou le code. Elles sont en effet très nombreuses (voir IV, Progression annuelle des apprentissages, p. 28) et certaines reviennent systématiquement, à chaque séance ou presque. Pour connaître précisément celles qui sont travaillées dans le cadre d'un épisode, on consultera donc la fiche, qui les **explique à chaque phase du travail**.

Les questions posées pour guider la compréhension sont inévitablement de difficulté variable. Il est important de **repérer ces questions difficiles** signalées par ★ dans les fiches de préparation, non pour les écarter, mais pour leur apporter l'attention nécessaire lors du travail collectif. Les élèves acquièrent ainsi progressivement une bonne représentation de l'acte de lire. De plus, en s'appuyant sur les élèves les plus performants, à qui l'on demande d'expliquer comment ils ont fait pour comprendre, on donne le moyen au reste de la classe de prendre conscience des **stratégies** indispensables pour bien lire.

La mémorisation des éléments essentiels du texte, nécessaire à la compréhension de l'ensemble d'une histoire, sera effectuée grâce aux exercices de consolidation.

2 L'expression orale

● Un enjeu d'importance

Les élèves de CE1, mieux qu'au CP, peuvent pour la plupart échanger à l'oral, comprendre ce qui leur est dit et s'exprimer à leur tour. Le travail concernant cette compétence doit néanmoins être continué pour diverses raisons :

- cette compétence est très inégalement développée selon les élèves, en raison de la diversité de leurs cultures ainsi que de leurs parcours ;
- les élèves doivent peu à peu comprendre des énoncés oraux de plus en plus complexes et améliorer la formulation de ceux qu'ils produisent ;

⁴ Jacques et Éliane Fijalkow, *L'Apprentissage de la lecture*, Les Essentiels, Milan, 2010, p. 31.

- les enjeux de ces capacités de verbalisation et de communication – qu’il s’agisse de la vie sociale ou de l’avenir scolaire – sont bien connus, comme le souligne leur présence dans le socle commun⁵.

● Des séances spécifiques

Celles-ci permettent de programmer le développement de compétences variées tout au long de l’année. Elles seront complétées par le travail oral lié à d’autres domaines.

Chaque épisode comporte au moins une proposition d’activité visant spécifiquement l’un des volets de ce domaine de compétences.

- **Raconter** : une question invite les élèves à évoquer d’abord leur expérience (chapitres 1 à 4), puis d’autres histoires qu’ils connaissent (chapitres 4 à 7). Dans les deux cas, ils sont amenés à exprimer leurs goûts et leurs émotions, en relation avec l’un des thèmes du texte.

- **Jouer la scène** : parfois, le texte se prête à un jeu dramatique. Le fait de jouer un rôle et de s’appuyer sur des éléments déjà connus (des fragments de dialogue, un personnage bien typé, une situation clairement repérable), sans devoir apprendre des répliques mot à mot, favorise chez bien des élèves la **prise de parole**. Il conviendra dans cette optique de leur donner un temps de préparation très bref, en groupe, pour qu’ils improvisent ensuite sur cette base.

- **Lire à haute voix** : l’oralisation des textes est une pratique courante dans les classes de cycle 2, et elle fait partie des compétences du socle à valider. La rubrique proposée dans le manuel vise un objectif un peu différent, qui englobe le précédent : il s’agit de parvenir peu à peu à une lecture **fluide et expressive**. Pour cela, on choisit un texte court et on donne aux élèves un temps de préparation en binôme, de façon à faire jouer l’hétérogénéité (voir II, B, Lire à haute voix, p. 20).

- **Donner son avis** : à la fin du quatrième épisode de chaque chapitre, les élèves sont appelés à débattre sur une question élargissant le texte lu, par exemple, au chapitre 1 : *Pourquoi est-ce utile de savoir écrire ?*, ou, au chapitre 2 : *Pourquoi est-ce parfois difficile d’être petit ?* Le débat doit être encadré de façon à ce que la prise de parole de chacun trouve l’accueil qu’elle mérite. À son choix, l’enseignant peut, soit se placer en retrait, soit intervenir par des relances qui étayeront les interventions des élèves.

- **Faire le bilan du chapitre** : à la fin du quatrième épisode, on invite également les élèves à rendre compte de leur lecture. Il s’agira par exemple de formuler le thème de l’histoire, ou de mettre celle-ci en relation avec d’autres histoires connues, ce qui participe des compétences de lecture évaluées dans le cadre du socle commun⁶.

● D’autres occasions d’améliorer sa maîtrise du langage oral

- **La compréhension de textes** : chaque épisode du texte (en partie entendu, en partie lu) comporte des questions induisant un **échange** sur les illustrations, qu’il s’agit de décrire précisément. Si on les examine en premier, elles permettent de produire des hypothèses qui seront confrontées à ce qui est écrit. Lorsque les élèves ont pris connaissance du texte, les questions posées les amènent à des réponses qu’il conviendra de justifier et de mettre éventuellement en débat.

- **Le vocabulaire** : c’est dans ce domaine que les ressources des élèves atteignent un écart maximal. Le travail collectif oral est un moment précieux : en tirant parti de cette hétérogénéité, on peut donner l’occasion aux élèves de comprendre puis d’utiliser des mots qui ne leur sont pas familiers et dont ils n’ont pas encore identifié précisément le sens.

- **La découverte d’autres types de textes et d’œuvres** : répondre aux questions qui accompagnent ces documents exige un travail d’observation et de réflexion très attentif. Faire procéder à un échange préparatoire en binôme ou en petit groupe le favorise fortement. Dans la phase collective, on peut ensuite demander aux élèves de justifier leur réponse, tantôt par un retour au document, tantôt par un rappel de connaissances déjà acquises.

3 Le vocabulaire

Le vocabulaire joue un rôle important dans l’apprentissage de la lecture. Au carrefour de plusieurs apprentissages, il sera abordé dans plusieurs contextes.

- Dans le cadre de la séance de **lecture découverte** : le manuel, comme au CP, ne comporte pas de notes en marge du texte. En effet, les élèves de CE1 sont encore des lecteurs trop inexpérimentés pour en tirer parti efficacement : leur consultation (ou celle du dictionnaire) rompt le fil de la lecture et ne permet pas la construction du sens. Le guide pédagogique signale les mots à éclairer rapidement, avant la découverte du texte ou lors de son exploitation dans l’échange oral qui suit.

- Dans le cadre de **séances spécifiques** d’apprentissage du vocabulaire : celles-ci sont en effet indispensables pour de véritables acquisitions, consolidées ensuite dans le cadre de séances d’expression orale ou de production d’écrits, ainsi que par la lecture d’autres textes et d’échanges à leur propos.

● Les mots en contexte⁷

Lors de la séance de lecture-découverte, on demande souvent aux élèves, après la lecture, quels mots ils n’ont pas compris. Cette démarche peut être productive, si

⁵ Voir le livret de l’élève et <http://media.eduscol.education.fr>.

⁶ Idem.

⁷ Ce développement reprend pour l’essentiel celui du guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 10-11.

l'on observe quelques précautions ; elle doit associer le sens du mot (ou de l'expression) inconnu(e) au **travail de compréhension du texte**, en aidant les élèves à mettre en œuvre plusieurs types d'informations :

- extraire des informations **explicites** en les mettant en relation dans le fonctionnement du texte pour en déduire d'autres. Cette activité permet de construire des **inférences internes**, plus ou moins lisibles et accessibles ;
- mobiliser des informations souvent **implicites**, en rapport avec les expériences de l'élève, avec ses savoirs, avec ses lectures antérieures, etc., pour construire des **inférences externes** et accéder au sens du texte dans son ensemble.

Cette approche de la lecture-compréhension, construite avec ou sans l'aide de l'enseignant, permet de **comprendre des mots que les élèves ne connaissent pas encore**. Toutefois, elle ne doit pas se réduire à une activité de « devinette » ; il faut donc l'associer régulièrement au décodage, surtout dans des phases de vérification des mots reconnus par la voie indirecte.

Cependant, cette procédure lexicale en cours de lecture ne suffit pas pour construire, mémoriser, stabiliser et utiliser un lexique étendu. Elle fournit certes une explication ponctuelle, fortement dépendante du contexte et de la situation d'apprentissage, mais elle ne constitue pas une véritable acquisition. Celle-ci exige des activités spécifiques permettant de structurer ces rencontres lexicales fortuites, notamment dans des emplois et réemplois à l'oral comme à l'écrit, afin d'en fixer le sens, la morphologie et l'orthographe. Lorsqu'un mot difficile apparaît de façon isolée, on cherchera donc à l'éclairer le plus rapidement possible, sans se leurrer sur l'efficacité de cette explication. La méthode distinguera ainsi divers cas de figure.

• **Des mots dont on ne vise pas particulièrement l'acquisition. Pour les mots indispensables** à la compréhension, un bref éclaircissement peut être donné avant la lecture du texte. Pour chaque épisode, la rubrique *Expliquer les mots difficiles* en propose une paraphrase, plus accessible que la lecture du dictionnaire⁸, par exemple (chapitre 2, épisode 4) : *Un *parasite est un être vivant (comme le pou) qui vit aux dépens d'un autre organisme.*

• Certains mots relativement **rares** ne seront probablement pas compris, sans que cela empêche la construction du sens du texte, le contexte étant suffisamment clair. On peut en **préciser le sens à l'occasion de l'échange**, en procédant par inférences internes ou externes, et par des recherches encyclopédiques spécifiques, par exemple (chapitre 2, épisode 4) : *Pourquoi le héros appelle-t-il les grands dinosaures « les pouilleux » ?*

• **Des mots qui vont faire l'objet d'une acquisition lexicale.** Certains mots appartiennent à un champ lexical sémantique lié soit au thème du chapitre, soit à l'histoire qui en constitue le support de lecture. Ils sont attachés par des **liens sémantiques** et quelquefois **morphologiques**. Ces deux faits favorisent leur mémorisation, surtout si ces liens sont **mis en évidence**, par exemple dans un affichage, sous la forme d'une « corolle de mots » (voir C, Activités complémentaires, p. 15), et si l'enseignant organise le **réemploi** des mots appartenant au même ensemble ou champ lexical et sémantique. C'est ce à quoi invitent d'autres rubriques du manuel, comme celles qui concernent l'oral (voir le paragraphe 2, p. 6) ou la production d'écrits (voir le paragraphe 5, p. 10).

● Les acquisitions lexicales

Chez l'élève, l'acquisition du lexique relève en premier lieu de l'augmentation et de l'enrichissement de registres de vocabulaire déjà rencontrés : les mots ancrés dans l'expérience, auxquels s'ajoutent ceux des lectures. De fait, la maîtrise progressive et de plus en plus autonome de la lecture va l'aider à augmenter ce lexique et à le rendre à la fois plus disponible pour de nouvelles lectures et plus actif pour la production orale et écrite. Les mots nouveaux, mais aussi les expressions imagées, leurs différents sens, les relations qui les unissent, supposent un **apprentissage réfléchi** reposant sur la **construction de liens**, de réseaux, d'associations travaillés dans des **activités spécifiques** en multipliant les contextes et les situations d'emploi. Au CE1, les élèves vont pouvoir utiliser les activités et les exercices proposés dans cette méthode pour enrichir et structurer leurs vocabulaires.

• **Construire des catégories de mots**⁹, déjà connus ou nouveaux, renvoyant à un même domaine de l'expérience. L'axe de travail est ici référentiel autant que linguistique. Lorsqu'ils existent, on formulera les différents **termes génériques** (hyperonymes) qui les recouvrent. Par exemple, *tabouret* et *fauteuil* désignent des sièges, mais avec les mots *table* et *armoire* ils appartiennent aussi à la catégorie plus large des meubles. En l'absence de terme générique, on mettra en évidence un **trait significatif** commun aux objets désignés : leur forme, leur taille, leur couleur et surtout leurs fonction et usage, etc. Ainsi, dans le matériel scolaire (chapitre 1, épisode 1), on distinguera les mots désignant ce qui se range dans une trousse (*crayon, stylo...*) ou dans un cartable (*cahier, classeur...*). Les ensembles de mots présents dans le texte et dans les exercices pourront être classés et enrichis. Quand cela est possible, on nommera la catégorie. On évitera l'emploi du mot

⁸ Tout recours au dictionnaire avant ou pendant la lecture est en effet à éviter. Il ne peut intervenir qu'après, éventuellement, dans une activité de vérification, d'exemplification ou de contextualisation, nécessairement guidée par l'enseignant.

⁹ BO n° 3 du 19 juin 2008, p. 31 : « Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits). Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. : un nom d'arbre, un nom de commerçant). »

famille pour ces ensembles, qui entraînerait des confusions avec la parenté morphologique. L'important est que les élèves comprennent que certains mots ont un **sens plus général** qui permet de désigner une famille sémantique.

- **Préciser leur sens**, puisque la construction de liens sémantiques permet de concevoir ce qui rapproche les mots, mais aussi ce qui les distingue, ainsi que le sens de leurs dérivés, le cas échéant. On verra que, dans une même catégorie, les mots ne sont pas interchangeables, par exemple (chapitre 4, épisode 1) : *ainé*, *vieux* et *adulte*.

- Pour bien **identifier les relations de sens entre les mots**, on découvrira des **synonymes** ou, plus souvent, des **mots de sens proches**. On commencera à faire percevoir aux élèves qu'un mot n'accepte pas toujours le même équivalent, que celui-ci varie selon son **contexte d'emploi**. Par exemple (chapitre 1, épisode 1) : quand il s'agit de l'enseignant, *apprendre* aura pour synonyme *enseigner*, tandis que pour l'élève, les mots acceptables seront *étudier* ou *découvrir*, sans qu'il y ait véritablement une relation de synonymie. À cela s'ajoute la **dimension syntaxique** : si l'on cherche une tournure équivalente à *apprendre à écrire*, on devra recourir à un autre verbe comme *s'exercer* ou *s'entraîner*. De façon complémentaire, les élèves auront l'occasion de découvrir que certains mots ont un **contraire (antonyme ou mot de sens opposé)**, qui là encore connaît des variations liées au contexte : ainsi, pour un fruit *sec*, le contraire n'est pas *mouillé*.

- Peu à peu, l'élève sera amené à comprendre une **définition de dictionnaire** et à utiliser efficacement celui-ci : utiliser l'ordre alphabétique, les mots-repères, et peu à peu toutes les indications que peut fournir un dictionnaire adapté à son âge.

- Enfin, la **dimension morphologique** sera parfois sollicitée : la dérivation permet en effet de retrouver et de construire des « **familles** » **lexicales**, associant un radical, un préfixe et / ou un suffixe, par exemple (chapitre 3, épisode 3) : *patin*, *patiner*, *patinage*...

4 L'étude du code

Cette dernière année de cycle 2 doit permettre à tous les élèves d'accéder à une **reconnaissance automatisée des mots** de plus en plus rapide, ce que pratique le lecteur expert.

Au cours préparatoire, les élèves ont découvert le principe alphabétique qui régit le rapport entre la langue orale et la langue écrite, en français. Ils ont appris que :

- les mots sont composés de syllabes ;
- les syllabes orales diffèrent souvent des syllabes écrites ;
- les phonèmes, unités orales abstraites ([t], [u], [o]...), sont traduits à l'écrit par des graphèmes plus ou moins réguliers et univoques (*t*, *ou*, *o*, *au*, *eau*...), et réciproquement.

À ce stade de la scolarité, tous n'ont pas les mêmes compétences de décodage, il est donc essentiel de consolider les connaissances de chacun dans ce domaine.

Ces relations graphophonologiques et phonographiques doivent être travaillées **complémentairement**, tout au long de l'année, **en combinant lecture et écriture, par des tâches de décodage et d'encodage**.

● La relation phonème / graphème

La **démarche** proposée dans *Chut... Je lis ! CP et CE1* est d'isoler un phonème et d'y associer le (ou les) graphème(s) correspondant(s), et réciproquement.

En cette année de CE1, ce sont essentiellement les relations graphophonologiques les plus complexes qui seront travaillées. Cependant, tous les élèves n'ont pas acquis les mêmes compétences en décodage, c'est pourquoi des séances de révisions concernant les relations les plus courantes sont proposées, accompagnées d'exercices (voir la deuxième partie, Préparation des séances, p. 32, et la troisième partie, Fiches de révision du code photocopiables, p. 199). C'est à l'enseignant d'apprécier leur usage pour tout ou partie des élèves.

De plus, il a paru nécessaire de mettre « des coups de projecteur » sur certaines graphies ou associations de lettres qui ont des caractéristiques orthographiques particulières (par exemple : *x, g, s, c, tr, ett*...).

● La composante orthographique

Les marques orthographiques sont très nombreuses dans la langue française. C'est pourquoi nous proposons aux élèves de travailler l'orthographe des mots du point de vue morphologique en lien avec l'étude des relations graphophonologiques. Par exemple, lors de la révision de la lettre *x*, les élèves seront invités à remarquer la régularité orthographique des mots terminés par *-eux*.

De nombreuses **lettres muettes** trouvent leur justification en référence à un mot de la même famille ou « dérivé lexical » (*petit / petite ; tapis / tapisserie ; bond / bondir*...). Il est important que les élèves en prennent rapidement conscience pour améliorer la reconnaissance de ces mots et leur orthographe. De plus, ces dérivés morphologiques permettent de différencier orthographiquement la plupart des **homophones** ; par exemple, dans *La maison a un toit*, l'élève peut orthographier ce nom par association avec le mot *toiture*.

Tout au long de l'année, les élèves appréhenderont également les régularités que présente notre langue, particulièrement en ce qui concerne les **préfixes** et surtout les **suffixes**. Par exemple, ils découvriront, lors de la révision :

- de [ʒ], la régularité des noms construits avec le suffixe *-age*, signifiant « l'action de... » ;
- de [k], la régularité des mots terminés par le suffixe *-ique*, signifiant « propre à... ».

Pour compléter cet enseignement orthographique, dans chaque épisode, les élèves devront mémoriser quelques **mots invariables** présents dans le manuel. La liste de ces mots est également proposée sous deux formes (voir site www.hachette-education.com) : par ordre d'apparition dans le manuel et par ordre alphabétique. Ces listes peuvent être photocopiées et distribuées aux élèves, ou bien copiées, pour plus d'efficacité. En utilisant la première, les élèves peuvent, par exemple, surligner les mots qu'ils connaissent au fur et à mesure de leur apprentissage ; ainsi un mot mal mémorisé ne sera pas surligné, ce qui indiquera à l'élève qu'il doit le revoir. En utilisant la seconde, ils pourront retrouver aisément l'orthographe d'un mot invariable lorsqu'ils en auront besoin en production d'écrits.

● L'organisation des enseignements

Les séances de code ne présentent pas systématiquement de lien avec l'histoire lue. En effet, les histoires ont été choisies pour l'intérêt qu'elles suscitent, pour les questions de compréhension qu'elles soulèvent. Il est dès lors impossible de les mettre au service du code. Par exemple, la lettre *x* comporte trop de particularités graphophonologiques pour se trouver dans un même extrait. Cependant, lorsque le texte le permet, le lien sera effectué.

5 La production d'écrits

La classe de CE1 marque la fin du cycle des apprentissages fondamentaux et vise la maîtrise des compétences du socle commun au premier palier. En ce qui concerne la production d'écrits, l'objectif est précis : *Rédiger de manière autonome un texte de cinq à dix lignes.*

Chut... Je lis ! CE1 propose une démarche progressive, avec des situations de production d'écrits nombreuses, systématiques et régulières. En effet, la capacité à produire des écrits s'enseigne et les élèves ont besoin d'un étayage précis et adapté : c'est ce que propose *Chut... Je lis ! CE1*.

Dans la continuité du CP et pour que cet apprentissage prenne un sens, les élèves doivent avoir conscience que l'écrit est l'instrument de la pensée (la pensée singulière, propre à chacun) et qu'il est permanent car il laisse une trace (il est donc possible de la relire, de la lire aux autres), contrairement à la parole qui est fugitive.

● Produire des écrits : une compétence complexe

Comme la lecture, la **production d'écrits est une compétence complexe** qui demande la gestion conjointe de plusieurs opérations.

L'articulation entre lecture et écriture est indispensable, car ces deux apprentissages se renforcent l'un l'autre. Dans la mesure du possible, les situations de production sont liées directement aux épisodes du texte lu.

Différentes composantes sont à dissocier. Les élèves doivent être capables de :

- **mettre en évidence les caractéristiques de l'écrit travaillé.** Cela nécessite, au sein de la classe, la rencontre avec différents écrits (une carte postale, la description d'un animal, un dialogue de BD, un conte...) et l'élaboration collective de référents pour les caractériser ;

- **trouver des idées,** les planifier, les organiser. Cela suppose d'avoir des connaissances et demande un étayage important de la part de l'enseignant, entre autres pour distribuer ses idées selon une progression chronologique (notamment pour les récits) ou logique (pour les écrits documentaires), et les formuler en unités phrases et paragraphes plus ou moins complexes au plan syntaxique (juxtaposition, coordination, subordination...);

- **transcrire ces idées** en tenant compte des aspects graphique et orthographique. Il est indispensable que les élèves renforcent leur maîtrise graphique : c'est à condition de se dégager de cette contrainte qu'ils pourront contrôler leur orthographe. Il faut donc écrire régulièrement (en copiant des mots, des phrases et des textes courts, en écrivant sous la dictée et en produisant des écrits) ;

- **relire et éventuellement améliorer le texte produit,** sans oublier la difficulté qu'ont les élèves de CE1 à se représenter l'utilité même de la révision d'un texte ; cette activité, incluant la relecture et la réécriture, sera amorcée en CE1 mais elle ne pourra vraiment être développée qu'au cycle 3.

● Écrire régulièrement

Dans *Chut... Je lis ! CE1*, les situations de production d'écrits sont nombreuses et régulières. C'est en effet sur la fréquence et la régularité des séances que peut se fonder la progressivité indispensable aux apprentissages.

- **Dans le manuel** sont proposées quatre productions d'écrits par chapitre, soit une par épisode. Dans les trois premiers épisodes, les productions sont réalisables en une séance. En revanche, la quatrième production est un peu plus complexe ; elle se rapproche d'un projet d'écriture nécessitant un premier et un second jet, en deux séances de travail. Très progressivement, les élèves vont ainsi être amenés à écrire un texte narratif de quelques lignes.

- **Dans le cahier d'exercices** sont proposés :

- **deux situations d'écriture** par chapitre, une à l'épisode 1 et l'autre à l'épisode 4. Celles-ci reprennent les structures étudiées dans le manuel afin de permettre aux élèves de consolider leurs compétences de producteurs de texte. L'objectif est de leur proposer de réaliser un écrit avec une certaine autonomie en réinvestissant leurs connaissances ;

- **quatre projets d'écriture** plus conséquents, à la fin du cahier (présentation p. 198 de ce guide).

L'enseignant peut les utiliser à sa guise, en fonction de sa progression annuelle, dès que le chapitre d'appui a été découvert. Par exemple, le troisième projet suppose que les chapitres 1 et 2 aient été lus préalablement. Le quatrième implique des connaissances dans le domaine du récit, qui auront été consolidées lors du travail sur les chapitres 4 et 5.

Le nombre de ces propositions d'écriture peut sembler très important ; ce sera à l'enseignant d'**effectuer des choix** en fonction des compétences de ses élèves. Cette grande variété facilite la gestion de la différenciation, les capacités des élèves de CE1 dans ce domaine étant très hétérogènes.

● L'organisation des enseignements

• **La mise en situation** : dans la mesure du possible, les situations d'écriture sont associées aux textes travaillés en compréhension, ce qui permet de les contextualiser et de réutiliser le vocabulaire rencontré dans le chapitre. Les premiers chapitres proposent des situations d'écriture prenant appui sur des exemples que les élèves pourront imiter facilement. Cette stratégie du guidage

leur offre un cadre rassurant, tout en permettant aux plus performants de produire des écrits personnels plus élaborés.

Ces situations visent également à développer le plaisir d'écrire en s'appuyant sur des illustrations, en variant les types d'écrits et en proposant des contextes motivants.

• **Les modalités de mise en œuvre** : il est important que, pour chaque situation proposée, soient respectées différentes étapes :

- la découverte de la situation ;
- la mise en évidence des caractéristiques de l'écrit ;
- l'organisation des idées ;
- les pistes possibles d'écriture et la finalisation de l'écrit en un ou plusieurs jets selon sa complexité.

Les dispositifs peuvent être variés, avec tantôt des temps d'observation et d'échanges collectifs, tantôt du travail en petits groupes pour valoriser les interactions. L'objectif est toujours d'aboutir à des écrits singuliers et différents, puisque écrire est un acte individuel. Néanmoins le temps de réflexion collectif, avec d'autres élèves ou avec l'enseignant, est essentiel pour argumenter, améliorer et enrichir la production.

B La différenciation pédagogique

Il va de soi que la mission de l'enseignant est de **permettre de réussir à chaque élève qui lui est confié**. Il s'agit non seulement d'aider les élèves en difficulté, mais également d'éviter que d'autres s'ennuient en classe. Ainsi, pour répondre aux besoins de chacun, il est indispensable d'organiser une différenciation pédagogique. Elle est nécessaire, car les élèves n'ont pas tous les mêmes acquis, les mêmes profils cognitifs ni les mêmes repères culturels. En évitant le creusement des lacunes, on assure une scolarité réussie. En prévenant l'illettrisme et l'ennui, on permet, à plus long terme, une insertion sociale et professionnelle réussie.

Les programmes¹⁰ le soulignent : « Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. C'est la raison pour laquelle les élèves en difficulté doivent pouvoir bénéficier d'une aide personnalisée et différenciée dès que les premières difficultés apparaissent et avant qu'elles ne soient durablement installées. »

C'est dans cette perspective que la notion même de *socle commun de connaissances et de compétences*¹¹ s'inscrit et prend un sens.

1 Quoi, quand et comment différencier ?

● Quoi ?

Pour une même capacité visée, l'enseignant peut faire varier certains paramètres.

• **La longueur de la tâche** : c'est la pratique la plus aisée à organiser, cependant il faut veiller à ce que les exercices proposés aux élèves en difficulté répondent bien à la capacité travaillée.

• **La difficulté de la tâche** : pour un même nombre d'exercices (ce qui limite l'étalement de l'activité dans le temps), l'enseignant proposera des exercices de différents niveaux de difficulté.

• **La tâche elle-même** : au cours de la semaine, on peut réserver des plages permettant à chacun de travailler la capacité qu'il maîtrise le moins (par exemple, certains pourront pratiquer en autonomie des exercices d'écriture ou de code, pendant que l'enseignant apportera un étayage plus soutenu à d'autres pour la compréhension d'un texte).

● Quand ?

• **Avant la séance collective**, certains apprentissages peuvent être **préparés**, permettant ainsi aux élèves en difficulté de profiter pleinement de la séance collective (l'enseignant peut par exemple raconter l'épisode de l'histoire qui sera étudié ultérieurement ou proposer des exercices de phonologie). Ce travail peut être effectué en aide personnalisée ou à un autre moment de la journée, pendant que la majorité des élèves travaille en autonomie.

• **Pendant la séance collective**, l'enseignant, par l'organisation même de la séance, évitera à certains élèves de « décrocher » (voir le paragraphe ci-dessous).

¹⁰ BO n° 3 du 19 juin 2008, « Les Programmes pour l'école primaire », préambule p. 10.

¹¹ <http://www.education.gouv.fr>

D'autre part, il est primordial d'**observer les élèves** lors de la réalisation de leurs différentes tâches et d'établir avec eux un **dialogue pédagogique** ; ce sont des conditions nécessaires à l'analyse des obstacles rencontrés.

• **Après la séance collective**, l'analyse des erreurs permet d'apporter les remédiations appropriées. Il est nécessaire de bien cibler les habiletés mal maîtrisées pour apporter un complément adapté (compréhension, étude du code...).

● Comment ?

L'enseignant doit régulièrement :

• **effectuer une analyse des erreurs** : c'est une démarche incontournable pour aider les élèves à expliciter les procédures mises en œuvre et, par exemple, décomposer des tâches trop complexes ;

• **cerner les priorités** pour chacun : il est fréquent que certains élèves rencontrent des difficultés dans plusieurs domaines. Dans ce cas, il faut veiller à ne pas leur proposer un enseignement qui leur imposerait une surcharge cognitive et / ou qui s'appuierait sur des bases fragiles. Ceci est très important dans le cas de la mise en place d'un projet personnalisé (PPRE) ;

• **clarifier l'activité intellectuelle** : les élèves doivent être parfaitement informés de ce qu'ils apprennent et du rôle des activités proposées en classe. Les interroger à ce sujet est un excellent moyen pour connaître leurs représentations et les obstacles aux acquisitions. *Chut... Je lis ! CE1* propose un « fil rouge » thématique, ce qui facilite l'organisation de tels projets de classe.

Au cours de sa préparation, l'enseignant doit veiller à diversifier :

- les approches méthodologiques ;
- les formes de guidage ;
- les groupes de travail ;
- l'organisation de l'espace ;
- les supports.

● Les temps d'aide personnalisée

Ils nécessitent une importante diversification des activités¹². On peut ainsi utiliser :

- la reprise (refaire en étant accompagné) ;
- la planification du travail (méthodologie) ;
- l'anticipation (préparer la séance collective) ;
- l'automatisation (entraînement à la combinatoire, à l'identification des mots, à l'écriture...) ;
- le retour sur les acquis fragiles ;
- la mémorisation ;
- l'identification des stratégies cognitives (s'appuyer sur le dialogue pédagogique, la verbalisation des procédures des élèves, la reformulation des consignes) ;
- la diversification des supports (jouer, lire sur des supports variés, utiliser les TUIC...).

On trouve sur le site Eduscol des fiches pour organiser l'aide personnalisée au CE1¹³ :

- le repérage des élèves concernés ;
- l'organisation de l'aide personnalisée ;
- l'évaluation des élèves (fiches-élèves reproductibles) ;
- la mesure de l'efficacité du travail accompli.

2 Le cas particulier de la séance de lecture-découverte

La séance où les élèves découvrent le texte à lire est ancrée dans la tradition. Elle reste néanmoins très délicate à mener, car c'est un moment-clé de l'apprentissage. Les évaluations récentes montrent les faibles résultats des élèves français dans le domaine de la compréhension des textes ; une réflexion sur la démarche adoptée lors de ces séances peut faire évoluer un tel état de fait.

● Les écueils

Les enseignants sont souvent mis en difficulté, particulièrement dans la **classe charnière** qu'est le CE1, par l'extrême hétérogénéité qu'ils constatent.

• Certains élèves sont déjà capables de lire en autonomie un texte relativement long.

• D'autres y parviennent, à condition de disposer de plus de temps.

• D'autres peinent à déchiffrer le texte : même si on leur laisse plus de temps, ils ne comprennent pas ce qu'on leur donne à lire et se découragent.

Confrontés à cette **hétérogénéité**, les enseignants cherchent des solutions mais se heurtent souvent à d'autres problèmes.

• Ils consacrent parfois un temps déterminé à la découverte silencieuse du texte, puis lancent les échanges sur la compréhension. Dans ce cas, une partie des élèves, n'ayant pas lu le texte dont il est question, ne tire pas grand profit de cet échange.

• Pour différencier, d'autres divisent la classe en deux groupes : une partie des élèves lit silencieusement de façon autonome et un petit groupe d'élèves déchiffre à voix basse avec l'aide de l'enseignant. Mais quand ces élèves ont-ils l'occasion de travailler la compréhension ? Il serait trop long de faire la liste de toutes les combinaisons imaginées, par exemple en prévoyant un temps pour l'oralisation du texte par les élèves (voir les limites de cette procédure et d'autres propositions pour la lecture à haute voix p. 20 de ce guide). La plupart du temps, les dispositifs mis en place laissent les enseignants insatisfaits.

● Les modalités de différenciation proposées par *Chut... Je lis ! CE1*


Pour que les élèves comprennent que **lire suppose le décodage des mots mais ne se réduit pas à cela**, tous doivent pouvoir appréhender le texte dans sa

¹² Ceci provient, pour l'essentiel, de l'article de Bruno Egron (IEN), « L'Aide personnalisée, quelques pistes », *BLÉ 91* n° 43, juin 2009, disponible sur le site de l'IA 91.

¹³ <http://eduscol.education.fr>

globalité (voir l'introduction de cette partie p. 5). Il faut cependant éviter de les confronter à une tâche de lecture dépassant leurs capacités du moment.

Il est possible de **différencier** la tâche de lecture au cours d'une même séance selon les capacités des élèves :

- les élèves les plus à l'aise peuvent lire la totalité du texte de chaque chapitre ;
- la plupart des élèves lisent la partie du texte¹⁴ précédée de l'icône  ;
- les élèves en difficulté peuvent lire la **version simplifiée** de l'épisode (page 208 de ce guide) ;
- les élèves en grande difficulté en liront une deuxième version, encore plus simple (page 216 de ce guide).

L'enseignant peut indiquer aux élèves, à partir de son **évaluation**, quel support ils devront lire. Mais il peut aussi les encourager à aller au-delà. Les textes simplifiés peuvent également être utilisés pour **préparer** en petit groupe la découverte du texte authentique qui sera faite peu après, en classe complète.

Pour que tous aient accès à l'ensemble du texte, il est recommandé de procéder à une **lecture à haute voix magistrale**, qui peut avoir lieu plutôt après la lecture silencieuse ; c'est sur la base de la lecture entendue qu'il sera alors possible d'approfondir la compréhension.

3 Quelques exemples d'activités différenciées

Pour aider les élèves en difficulté, l'enseignant devra avoir analysé ces difficultés, de façon à proposer une remédiation efficace. **Dans tous les cas**, pour combattre la peur d'échouer, il devra valoriser régulièrement les progrès des élèves et leur redonner confiance en eux. **Pour tous les élèves**, la différenciation est nécessaire car ils n'ont pas les mêmes acquis, les mêmes fonctionnements cognitifs ni les mêmes repères culturels.

● La lecture à haute voix

Les longues séances consacrées à l'oralisation du texte par chaque élève à son tour sont peu productives¹⁵. On peut procéder autrement.

• **Faire préparer la lecture en binômes hétérogènes** : l'enseignant confie aux élèves des portions plus ou moins longues du texte ; les élèves s'entraident pour mettre en voix le texte en fonction de la ponctuation et du contexte (situation, rapports entre personnages...).

• **Préparer la lecture à haute voix en aide personnalisée**. On gagne à prévoir pour les élèves en difficulté un support adapté, avec de plus gros caractères. L'élève peut y inscrire les liaisons, les groupes syntaxiques et les pauses. Par exemple, page 17 : « *Très chère_ amie, / voulez-vous / patauger_avec moi / dans le fleuve / et brouter des algues ? // Miam ! // On va se régaler !* »

● L'étude du code

En CE1, la **majorité** des élèves maîtrise le décodage, avec plus ou moins d'aisance.

L'enseignant pourra proposer aux élèves **ne rencontrant pas de difficultés majeures** des exercices en autonomie comportant deux degrés de difficulté, en fonction de leurs compétences. Il s'agit pour eux, selon les cas, de parvenir à une lecture plus fluide ou de parfaire la reconnaissance des mots, notamment ceux qui sont orthographiquement irréguliers.

Pendant ce temps, l'enseignant apportera le **soutien nécessaire aux élèves en grande difficulté** en réalisant des exercices de consolidation (se référer à la liste ci-dessous), afin de combler les lacunes qui sont un frein au progrès.

Voici quelques exemples d'exercices à réaliser en classe ou en aide personnalisée.

• Mémoriser les mots courants fréquemment rencontrés :

- s'appuyer sur les outils de la classe (ou personnels) présentés de manière différente, par exemple utiliser à bon escient les deux listes des mots invariables (voir site www.hachette-education.com) ;
- jouer au jeu du Memory, pour optimiser l'identification des mots ;
- lire une liste de quatre ou cinq mots sur le recto d'une feuille, puis repérer celui qui a disparu au verso de cette même feuille ;
- varier les formes de mémorisation (épeler, copier...);
- faire des mots croisés.

• Réaliser des manipulations sur les syllabes :

- classer les mots en fonction du nombre de syllabes entendues ;
- changer une syllabe dans un mot à l'oral (*chapeau / crapaud*), à l'écrit (*chapeau / chaton*) ;
- jouer au jeu de l'oie (jeu composé de cases « syllabes » : lorsqu'un élève tombe sur une case, il doit trouver un mot contenant cette syllabe) ;
- trouver la syllabe intruse dans un mot à l'écrit (par exemple : *parapluie*).

• Réaliser des manipulations sur les éléments infrasyllabiques et les phonèmes :

- utiliser des comptines pour mieux repérer les phonèmes ;
- rechercher des mots commençant par le même phonème, par exemple [p] : *papa / pierre / poulet...*, ou se terminant par le même phonème, par exemple [a] : *papa / lama / chat* ;
- modifier un phonème dans un mot (par exemple : *long / rond / pont / bond*) ;
- découper dans un catalogue des images représentant des noms contenant le phonème recherché ;
- chercher un phonème intrus (par exemple : *capnard*).

¹⁴ Cette possibilité disparaît au dernier chapitre, pour lequel des versions simplifiées sont néanmoins proposées.

¹⁵ Cf. note 4, p. 6.

- **Réaliser des manipulations sur les graphèmes :**
 - utiliser le syllabaire de la méthode *Chut... Je lis ! CP* pour constituer des syllabes puis des mots ;
 - remettre des graphèmes en ordre pour constituer un mot, par exemple : *eau / a / p / ch* → *chapeau* ;
 - associer à une image un nom correspondant, par exemple : image d'une loupe → *soupe / loupe / coupe* ;
 - changer un graphème dans un mot pour constituer un mot nouveau, par exemple : *lame* → *rame* ;
 - encoder des mots, voire en inventer, pour exploiter les correspondances phonographiques.
- Dans tous les cas, il est indispensable et extrêmement important de travailler simultanément le décodage et l'encodage (production écrite) ; c'est à cette condition que les élèves pourront progresser.

● L'écriture-copie

Là encore, l'hétérogénéité est très grande. Un exercice incontournable pour améliorer la maîtrise du geste et la rapidité de l'acte est la **copie**. On peut proposer des copies de différentes longueurs ou utiliser des réglures différentes, mais cela ne peut suffire. Pour copier, l'élève met en jeu plusieurs capacités ; il doit :

- maîtriser son geste graphique pour former les lettres et les enchaîner dans les mots ;
- se repérer dans des espaces différents, celui de sa feuille et celui de l'écrit à copier ;
- maîtriser la coordination oculo-manuelle¹⁶ ;
- mémoriser les mots ou groupes de mots à copier pour gagner en rapidité (éviter le « lettre à lettre »), ce qui suppose qu'il comprenne ce qu'il copie.

Les élèves mettent souvent peu de sens à cette activité. Ils doivent savoir que l'on peut copier pour s'entraîner, améliorer ses performances, ou bien pour garder en mémoire le résumé d'une leçon, par exemple. Analyser les difficultés permet d'y remédier de façon adaptée. Par exemple, l'élève **rencontre des difficultés à :**

- **relier les lettres sans lever son scripteur à chaque enchaînement :** il faut lui faire prendre conscience du nombre de fois où il peut lever son stylo pour écrire un mot, plus ou moins long et connu. Pour ce faire, il doit apprendre à copier ou à encoder les mots, en passant par l'identification de ses graphèmes, voire de ses syllabes, pour parvenir rapidement à l'écriture efficiente du mot entier. Par l'amélioration des gestes d'écriture et l'automatisation de l'encodage orthographique, l'élève parviendra à produire des mots, des phrases, des textes de plus en plus longs ;
- **mémoriser l'orthographe du mot dans son ensemble :** on peut écrire un mot au tableau puis le cacher ; l'élève devra le reconstituer. Comparer ensuite les deux traces écrites et analyser les erreurs avec l'élève. Augmenter progressivement le nombre de mots à copier ;
- **écrire rapidement,** bien qu'il maîtrise l'enchaînement des lettres et la mémorisation des mots : on lui proposera une copie en un temps limité, toujours le même. L'élève comptabilisera le nombre de mots copiés et visualisera ainsi ses progrès.

Une autre cause de difficulté est la crispation de la main : on peut dans ce cas proposer à l'élève de commencer par échauffer ses doigts et mettre à sa disposition un stylo à base plus large (de nombreux fabricants en proposent).

C Activités complémentaires

1 Quelques exemples d'activités de consolidation

● Lecture autonome et compréhension

Les textes du manuel constituent la base de ce travail, mais, pour développer leurs compétences (voir II, B, Écouter lire, Lire à haute voix, Lire en autonomie et Échanger sur ses lectures, p. 20 *sqq.*), les élèves ont besoin de **lire d'autres livres**.

• La lecture en feuilleton

Lorsqu'un nombre suffisant d'élèves est capable de faire une lecture à haute voix préparée correcte, c'est-à-dire compréhensible par le reste de la classe, sans que les élèves aient le texte sous les yeux, l'enseignant peut leur confier, sur la base du volontariat, un livre choisi pour son intérêt et son accessibilité. L'extrait à préparer sera plus ou moins court, à partir des indications de l'enseignant, suivant les capacités de chacun. Les élèves s'inscrivent pour lire un passage, et leur nombre

peut être modulé en fonction du nombre d'exemplaires dont on dispose. Ceux-ci leur sont confiés pour une période très courte, de 24 ou 48 heures. En cas d'absence d'un élève, l'enseignant prend sa place. Si le livre peut ensuite circuler dans la classe, on constate souvent que beaucoup souhaitent le lire par eux-mêmes.

• Les parcours de lecture différenciés¹⁷

L'enseignant peut aussi associer plusieurs objectifs : la lecture autonome, l'échange et la construction d'une culture, et proposer à chaque partie de la classe un livre adapté à son niveau. On peut faire lire par exemple trois ou quatre livres, chacun concernant un nombre plus ou moins important d'élèves. Tous les ouvrages ont un rapport avec la lecture commune qui a été faite, comme ceux que propose la fin de l'introduction de chaque chapitre (on en trouve un exemple p.43 de ce guide). Le travail occupe plusieurs séances, dont l'enseignant fixe la durée en fonction des besoins.

¹⁶ Interaction entre les mouvements d'exploitation de la main et de l'œil, où celui-ci finit par anticiper le mouvement de la main et accomplir l'exploration tout seul.

¹⁷ Se référer à l'article de Joëlle Thébaud, « Construire des itinéraires différenciés de lecture », *BLÉ* 91 n° 41, avril 2008, disponible sur le site de l'IA 91.

- Premier temps : lecture individuelle silencieuse d'un livre attribué par l'enseignant.
- Deuxième temps : travail en petits groupes d'élèves ayant lu le même livre, à l'aide d'un petit nombre de questions (trois ou quatre).
- Troisième temps : présentation à l'ensemble de la classe du livre lu et communication des réponses.
- Quatrième temps : synthèse collective destinée à la comparaison des ouvrages.

Les élèves savent que pour donner leur avis lors du travail de groupe sur le livre, il faut l'avoir lu. Ils peuvent aussi lire les autres ouvrages, pour enrichir la comparaison. Mais lors de la synthèse, on donne la parole en priorité au groupe qui en a eu la responsabilité. Si on fait circuler les ouvrages, de nombreux élèves prendront plaisir à découvrir les livres dont leurs camarades ont parlé, ce qui démultiplie l'intérêt du dispositif en termes de lecture autonome.

● Vocabulaire, lecture et production d'écrit

Le vocabulaire découvert, précisé et structuré grâce aux séances de travail fournies dans le manuel, ne peut être assimilé par les élèves que s'il est remobilisé dans d'autres contextes, en réception et en production.

• Construire une « corolle de mots »

Quand un ensemble de mots rattachés par des liens sémantiques a été découvert, on peut organiser ce champ lexical en rapprochant les mots de manière intuitive (association), puis le compléter. On s'appuie d'abord pour cela sur les connaissances déjà acquises par les élèves ; l'hétérogénéité devient, dans ce contexte, une richesse plus qu'un obstacle.

Pour structurer cet ensemble lexical de façon lisible, on peut le représenter sous la forme d'une « corolle de mots »¹⁸. Il sera enrichi grâce à un texte lu à haute voix par l'enseignant.

– On choisit un texte relativement court, où un domaine lexical est fortement représenté.

– La première lecture permet de découvrir le texte dans sa globalité. Les élèves sont alors invités à formuler le(s) thème(s) de ce texte.

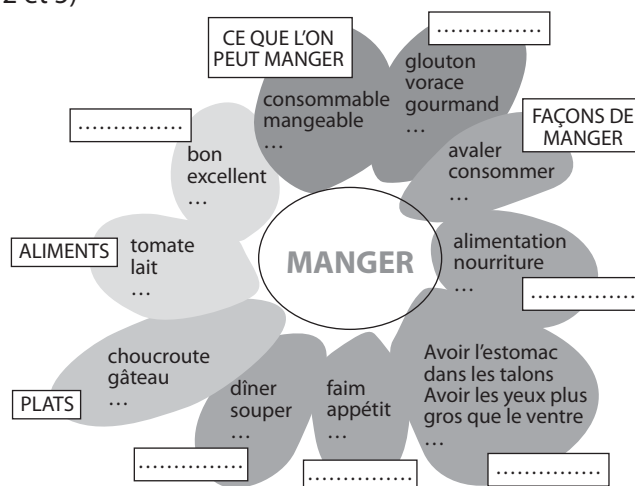
– Les élèves sont avertis qu'à la suite de la relecture (en plusieurs étapes), ils devront citer les mots liés au thème principal.

– Après la relecture du début du texte, l'enseignant note ces mots sur une affiche, en vrac. Les élèves pourront ensuite (de préférence en petits groupes à hétérogénéité pondérée) organiser ces mots en créant des « paquets » ou enrichir la corolle si elle a déjà été construite collectivement.

NB : on est souvent amené à réajuster les classements lorsque le stock lexical s'enrichit. Il ne faut pas hésiter à inscrire sur des affichages temporaires successifs les

étapes de la réflexion. C'est le processus de prise de conscience des relations entre les mots qui est important.

Exemple : l'alimentation (en liaison avec les chapitres 2 et 5)



• Mobiliser ce vocabulaire pour écrire

Quand un ensemble assez important a été constitué, il est possible d'utiliser ces mots.

– **Jeu d'écriture** : en peu de temps, les élèves doivent produire un texte cohérent en utilisant le plus grand nombre possible de ces mots. On peut calculer des scores, à condition que les mots utilisés à mauvais escient ne soient pas comptabilisés.

– **Projet d'écriture** : en liaison avec des textes mis en réseau avec ceux du chapitre 5, les élèves peuvent par exemple décrire le repas de l'ogre¹⁹.

● Copie et dictée

À la fin de chaque fiche de préparation concernant l'étude du code, sont proposées une copie et une dictée.

• La copie

La copie proposée présente plusieurs degrés de difficulté :

– **les phrases en gras** sont à copier par tous les élèves, cependant les élèves en grande difficulté pourront ne copier que la première ;

– **la phrase en maigre** est à réserver aux élèves les plus à l'aise en écriture (pour en savoir plus sur la gestion de la différenciation, voir L'écriture-copie, p. 14).

À l'enseignant de choisir s'il utilise cette copie ou s'il en propose une différente, en lien avec d'autres activités de la classe.

• La dictée réfléchie quotidienne

Elle a pour but de renforcer l'encodage phonographique (ou alphabétique) et de développer des capacités orthographiques, aux plans lexical et grammatical, en favorisant une démarche réflexive. Son principe est de faire évoluer une phrase sur une semaine, en travaillant une notion précise. Par exemple, chapitre 4

¹⁸ Proposition inspirée par Marie-Hélène Porcar, « De l'usage de la corolle lexicale au cycle 3 et en sixième », *Le Français aujourd'hui* n° 131, p. 110 sqq.

¹⁹ Voir les lectures complémentaires des pages 66 et 139. On peut également constituer une analyse comparative (grille sémique) des équivalents du verbe *manger* : se référer au *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Retz, 2008, p. 103.

épisode 1, jour 2 : *Vous sautez dans les arbres*. Jour 3 : *Vous sauterez dans les arbres*. Les élèves seront amenés, par comparaison, à comprendre la régularité concernant les terminaisons des verbes conjugués à la deuxième personne du pluriel (quel que soit le temps du verbe) et à les réinvestir.

Pour optimiser cet exercice, il est essentiel que :


– l'élève, avant d'écrire, se pose les questions du type : *Qu'est-ce que je sais déjà écrire ? Qu'est-ce qui est différent dans ce mot ? Comment écrire ce nouveau mot ? ;*

– l'enseignant engage un dialogue pédagogique au cours de la correction afin de permettre aux élèves de s'interroger sur l'orthographe des mots, par exemple : *Comment peut-on savoir la façon d'écrire la fin du mot « sautez » ? ;*

– les élèves recopient individuellement le texte commenté et corrigé collectivement.


Grâce à ces dictées réfléchies quotidiennes (disponibles dans la troisième partie de ce guide, p. 207), l'élève visualisera aisément ses progrès, si petits soient-ils. Il mobilisera en situation les procédures impliquées et consolidera avec une grande régularité ses connaissances orthographiques.

2 Pistes pour des activités régulières

Les activités qui sont précédées d'un  se révèlent particulièrement propices à l'utilisation d'un tableau numérique interactif (TNI), avec les aménagements qu'impose le logiciel utilisé.

● Compréhension

• Identification d'une étape du récit

 Devant une illustration (choisie dans le manuel ou dans un autre ouvrage) : dire à quel moment de l'histoire elle correspond, puis ce qui précède et ce qui suit dans le récit.

• Illustration

Produire une illustration pour un passage de l'histoire qui n'en comporte pas.

• Jeu théâtral

Improviser à quelques-uns, à partir d'une courte préparation, une scène de l'histoire.

• Rappel de récit

Redire avec ses propres mots ce que l'on a compris et retenu (épisode, histoire complète).

• Thème

Choisir dans un QCM le thème d'un paragraphe, d'une histoire ou de son résumé.

• Résumé

Indiquer sur ardoise quel résumé entendu ou lu correspond à l'histoire.

• Titre

Trouver un titre pour une histoire entendue ou lue.

• Fiches personnages


Faire la liste des personnages et les classer (principaux / secondaires), puis établir leur fiche d'identité ; dans un contexte donné, chercher toutes les manières de les désigner.

• Quiz


Concevoir un quiz par groupes (*Qui a dit ? Qui était ? Qui a... ? Pourquoi ?...*), puis échanger les questions entre les groupes.

● Vocabulaire

• Regrouper des noms par catégories sémantiques

 Des images-étiquettes correspondant à un chapitre du manuel sont présentées ; trier ces images (pour regrouper un certain nombre d'objets représentés) et catégoriser l'ensemble de noms en justifiant son choix.

• Classer des noms par catégories sémantiques

 Même chose, mais les catégories ont été formulées par l'enseignant. Il est possible de glisser des intrus dans ce corpus ; dans ce cas, on le signalera au préalable.

• Jeu de dominos

Réaliser des cartes (un côté image, un côté mot) représentant une action, un objet, etc., pour travailler soit les homophones²⁰, soit les contraires.

• Pratique du dictionnaire

S'entraîner à trouver un mot le plus vite possible dans un dictionnaire ; on peut travailler avec un dictionnaire pour deux, en alternance.

● Étude du code²¹

• « J'entends, je n'entends pas »

Dire aux élèves des mots contenant le phonème recherché, puis leur demander d'écrire sur leur ardoise « vrai » si on entend le son et « faux » si on ne l'entend pas.

• Localisation

Demander aux élèves de partager l'ardoise en quatre parties, chacune des parties représentant une syllabe. Puis leur dire un mot en demandant de mettre une croix dans la syllabe qui contient le phonème (ou la syllabe) recherché(e). Penser à flécher le sens de la lecture.

• « Combien de fois ? »

Dire un mot aux élèves et leur demander d'écrire sur l'ardoise le nombre de fois où l'on entend le phonème recherché dans le mot.

• Le transformeur

Dire un mot aux élèves, qu'ils doivent transformer, selon la consigne :

- en changeant la première lettre ;
- en changeant la première syllabe ;
- en changeant la dernière syllabe ;
- en enlevant la première lettre ;
- en enlevant la première syllabe ;
- en enlevant la dernière syllabe.

²⁰ Se référer à Michel Boucher, *Un son, deux sens*, collection « Les Passe-mots », Le Temps junior, 2008, ou bien à la fiche jeu « Les homocartes », dans le *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, Retz, 2008, p. 69.

²¹ Les exercices proposés sont régulièrement cités dans les fiches de préparation.

● Production d'écrits

• Légèder des images

Écrire une phrase qui légende un dessin ; cette activité peut être ritualisée lors d'un temps d'accueil et reprise collectivement (lecture d'images et production d'une phrase).

• Loto des mots

Tirer au sort quelques mots (des noms, des verbes, des adjectifs) et inventer une ou deux phrases qui racontent une histoire (ce jeu peut être proposé à l'oral avant d'être utilisé pour la production d'écrits ; il est possible de jouer à plusieurs et de confronter les propositions des différents groupes d'élèves).

• Cahier d'écrivain

Produire (au besoin à partir de pistes d'activité fournies

par l'enseignant) des textes qui ne seront ni corrigés ni lus, sauf si l'élève le demande ; la brièveté est garantie par le temps court qui est consacré rituellement à cette activité ; certains textes peuvent être lus à haute voix.

• Poèmes aux ciseaux

Découper dans des poèmes photocopiés mis à disposition par l'enseignant quelques mots ou expressions qui sont collés sur une nouvelle feuille et complétés par des mots manuscrits.

• Jeux d'écriture poétique

Noter dans les textes lus ou entendus des mots, des expressions que l'on aime (« miettes » ou « fragments d'écriture »), puis écrire un nouveau texte à partir de quelques-uns de ces mots.

D Quelles modalités d'évaluation ?

Les enseignants le savent, il est indispensable d'évaluer les acquis des élèves à divers moments de leur travail. En effet, « La liberté pédagogique induit une responsabilité : son exercice suppose des capacités de réflexion sur les pratiques et leurs effets. Elle implique aussi, pour les maîtres, l'obligation de s'assurer et de rendre compte régulièrement des acquis des élèves²². »

1 Programmation et évaluation

On ne peut déterminer ce qui va être évalué qu'à partir d'une **vue d'ensemble des compétences et connaissances** à construire pendant l'année. La progression annuelle fournie (voir IV, p. 28 *sqq.*) permet à l'enseignant de repérer celles qui ont été construites dans les classes antérieures, celles qui restent à consolider, celles qu'il convient d'installer et celles qu'il sera utile d'aborder, pour faciliter la scolarité ultérieure de l'élève. Dans ce tableau, la mise en correspondance des formulations des programmes d'une part, du socle commun d'autre part, facilite le repérage des attentes institutionnelles. Le choix d'une **programmation** adaptée à la classe revient à chaque enseignant.

En ce qui concerne l'**évaluation sommative**, elle se complexifie en CE1, puisque les enseignants doivent avoir complété en fin d'année une *Attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 1*, dans le livret personnel de compétences de l'élève. Les *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1*²³ donnent des indications utiles à ce travail. L'enseignant pourra recouper cette évaluation sommative avec les évaluations nationales.

2 Que doit-on évaluer et comment ?

La méthode *Chut... Je lis ! CE1* fournit quelques outils pour évaluer la plupart des rubriques de *Maîtrise de la langue* figurant dans le livret personnel de compétences de l'élève.

● Dire

Les habiletés des élèves dans le domaine de l'expression orale ne peuvent être évaluées en une fois. On peut faire face à cette difficulté en observant leurs performances à divers moments de la journée de classe, tantôt lors d'échanges collectifs, tantôt lors de travaux en petits groupes. Pour chaque période scolaire, ces observations sont notées sur un tableau à double entrée comportant une liste des élèves et la liste des items à évaluer :

– *S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié ;*

– *Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication.*

Cette tâche peut paraître lourde et complexe, mais pour une grande majorité des élèves elle sera vite effectuée. Par contre, ceux qui présentent d'importantes difficultés exigent une attention toute particulière.

Seul l'item *Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts* sera évalué lors de séances spécifiques.

● Lire

Évaluer les habiletés des élèves dans le domaine de la lecture nécessite l'appréhension de leurs performances dans plusieurs situations de lecture.

²² Préambule des programmes 2008.

²³ <http://eduscol.education.fr>.

• Dans le cadre des activités ordinaires de la classe

Comme pour l'expression orale, certains items peuvent être évalués rapidement à différents moments du travail scolaire, dans toutes les disciplines ou dans le cadre de certaines activités complémentaires (voir I, C, p. 14) :

– Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus ;

– Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple.

• Lors de séances consacrées spécifiquement à l'évaluation

Évaluations régulières à l'oral : certaines habiletés seront appréciées dans le cadre des échanges sur les textes. Le quatrième épisode de chaque chapitre comporte des questions qui permettront de voir si les élèves sont capables de :

– Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de la littérature de jeunesse adaptés à son âge ;

– Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court.

Évaluations régulières à l'écrit : pour apprécier dans quelle mesure le travail mené sur chaque chapitre a porté ses fruits, ce guide met à la disposition de l'enseignant des **fiches d'évaluation photocopiables** (voir la troisième partie, p. 220), pour évaluer la compréhension, le vocabulaire et l'étude du code.

● Écrire

Évaluer les habiletés des élèves dans le domaine de l'écriture et plus particulièrement au niveau de la production d'écrits demande du temps et un suivi particulier des différentes composantes. La mise en place de grilles de suivi est indispensable pour évaluer les progrès de chaque élève.

La pratique régulière de la copie proposée à la fin de chaque fiche de préparation concernant l'étude du code permet d'évaluer l'item *Copier un texte court sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée*.

Les critères sont :

- le respect orthographique de l'ensemble des mots ;
- le respect du code graphique ;
- le respect de la présentation du texte²⁴.

Pour les deux autres items du palier 1 (*Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court* et *Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes*), les situations de production d'écrits proposées par le manuel permettent un apprentissage progressif.

L'évaluation est avant tout formative, elle demande un suivi des progrès sur l'année scolaire prenant en compte les situations d'écriture. On peut s'appuyer sur un ensemble de critères explicités avec les élèves, par exemple :

- « On comprend le texte que j'ai écrit » (oui / non / en partie) ;
- « J'ai écrit en répondant à la consigne d'écriture » (oui / non / en partie) ;
- « Quand je dois écrire des phrases, je respecte la ponctuation » (oui / non / en partie).

En fonction des niveaux de réussite des élèves, il est possible d'adapter et de moduler l'organisation pédagogique lors des temps de production d'écrits²⁵. L'évaluation doit être au service des élèves pour les aider à progresser.

Les quatre projets d'écriture peuvent être suffisamment finalisés pour permettre de juger des capacités des élèves à *Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes*. Cet item ne pourra être évalué positivement qu'à partir de plusieurs productions d'écrits adaptées et l'évaluation devra être mise en perspective avec les évaluations nationales.

● Étude de la langue – Vocabulaire

La compétence *Utiliser des mots précis pour s'exprimer* sera évaluée dans le cadre des observations sur l'expression orale et écrite (voir plus haut).

Les autres compétences pourront être évaluées à l'écrit, à l'aide des fiches d'évaluation photocopiables déjà évoquées (voir la troisième partie de ce guide, p. 220).

²⁴ Les protocoles proposés à l'évaluation CE1 (exercice n° 6 en mai 2010, exercice n° 7 en mai 2011) permettent d'évaluer de manière plus sommative cet item.

²⁵ Des pistes de différenciation pédagogique sont proposées dans les fiches de préparation.

II Lire au CE1

Dans la continuité de ce qui est proposé aux élèves depuis le début de leur scolarité, les livres doivent occuper une place importante dans une classe de CE1. Le fait que certains des élèves puissent accéder à la lecture autonome ne doit pas empêcher, au contraire, de proposer à la classe une grande diversité de supports et de modalités d'accès. Il importe en effet que tous découvrent (ou renforcent) le plaisir de lire, de façon à donner un sens aux apprentissages « techniques », augmenter la rapidité de lecture et construire une culture de l'écrit.

A Quels textes ?

1 La littérature de jeunesse²⁶

Les élèves n'ont pas tous la chance de rencontrer des livres dans leur cadre familial, même si les bibliothèques publiques s'efforcent d'y donner accès. L'école a son rôle à jouer dans ce domaine, comme le souligne le plan de prévention de l'illettrisme²⁷. Ainsi, le palier 1 du socle commun comporte l'item *Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de littérature de jeunesse adaptés à son âge*, assorti de suggestions pour évaluer si l'élève sait rendre compte de sa lecture²⁸. En lien avec cette compétence, les programmes pour le CP et le CE1²⁹ comportent également l'accès à *une première culture littéraire*.

Outre la valeur socialisante d'une culture partagée avec autrui (autres élèves, autres générations), la connaissance de certains textes est un **point d'appui indispensable pour la compréhension** de beaucoup d'autres écrits (voir I, A, 1, p. 5). C'est pourquoi ce guide fait figurer, dans les tableaux introduisant chaque chapitre, la rubrique *Connaissances sur les textes* : en s'y référant, l'enseignant voit quels livres il est parfois utile de faire connaître avant d'aborder le texte à lire. Une liste est donnée dans ce but à la fin de l'introduction. Le chapitre 7, par exemple, propose une histoire de pirates à caractère parodique³⁰. Ce texte sera mieux appréhendé, en particulier dans sa dimension humoristique, si les élèves ont déjà repéré les stéréotypes des histoires de pirates.

La **culture commune** repose en particulier sur la connaissance des **contes du patrimoine**³¹. Les élèves ont découvert certains d'entre eux à l'école maternelle et au CP³², mais il convient d'en réactiver le souvenir et de les compléter par de nouveaux contes. Le manuel de CE1 leur propose ainsi de s'ouvrir à la tradition d'autres pays, avec un **récit de ruse**³³ indien dont le héros parvient à échapper à un « dévorant » qui ressemble à bien des égards au loup³⁴ de nos contrées. Autre découverte : le **personnage** de Baba-Yaga³⁵, célèbre figure du folklore russe, dont on peut comparer l'histoire dans une version traditionnelle et dans une réécriture moderne. Le rapprochement avec d'autres ogresses, notamment celle d'*Hansel et Gretel* des frères Grimm³⁶, peut encore enrichir ce travail³⁷. Il est également intéressant, à cet âge, de repérer les caractéristiques communes des contes et leurs variantes, mais aussi de découvrir une tradition différente, le **conte de sagesse**³⁸. Des lectures complémentaires sont ainsi proposées à la fin de chaque chapitre du manuel. Dans ce guide, chaque introduction de chapitre fait d'autres suggestions qui permettent à l'enseignant d'envisager différents types de prolongements adaptés d'une part à la classe, d'autre part à ses ressources (bibliothèques, achats d'occasion...).

²⁶ Se référer au « Tour d'horizon des activités possibles » dans ce domaine avec une classe de cycle 2, proposé dans le guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 18 sqq.

²⁷ <http://www.education.gouv.fr>

²⁸ <http://eduscol.education.fr>

²⁹ Cf. BO hors-série n° 3, 19 juin 2008, p. 17.

³⁰ *Le Pirate qui détestait l'eau*, de Yves-Marie Clément, manuel p. 139 sqq.

³¹ Le site <http://eduscol.education.fr> fournit la bibliographie 2007 pour le cycle 2.

³² Se référer à *Chut... Je lis ! CP*, tome 1, p. 41 sqq., *Le Vilain Petit Canard*, d'après Hans Christian Andersen, et tome 2, p. 11 sqq., *Nicki et les Animaux de l'hiver*, de Jan Brett.

³³ *Le Singe et le Crocodile*, de Paul Galdone, manuel p. 73 sqq.

³⁴ Voir le réseau sur le personnage archétypal du loup, guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 24-26.

³⁵ La version moderne du conte a été retenue dans la liste ministérielle 2007 pour le cycle 2, album, niveau 3.

³⁶ Ouvrage retenu dans la liste ministérielle 2007 pour le cycle 2, conte du patrimoine, niveau 3. Se référer à la séquence détaillée proposée dans *Les Voies de la littérature au cycle 2*, SCEREN-CRDP de Créteil, 2008, p. 196 sqq.

³⁷ Sur la mise en réseau d'ouvrages littéraires, voir le guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 22 sqq., et ce guide, p. 22.

³⁸ *Avalanche le Terrible*, de Tai-Marc Le Thanh, manuel p. 117 sqq.

Mais les **récits contemporains**, albums, romans ou récits illustrés, ont également leur intérêt propre. Ils sont proches des préoccupations des élèves, qu'il s'agisse d'une réalité vécue³⁹ ou d'une histoire qui emporte l'imagination⁴⁰. Certains textes littéraires permettent de surcroît d'aborder de façon détournée, et d'autant plus efficacement, des problèmes difficiles à aborder de front, comme la difficulté scolaire⁴¹ ou le vieillissement⁴².

Enfin, la **diversification** des écrits littéraires, à travers le texte de théâtre (manuel p. 112-113), la bande dessinée ou la fable, sous différentes formes (p. 90-92, par exemple), permet de montrer aux élèves combien le champ littéraire est vaste. C'est en se confrontant à ces divers écrits qu'ils apprennent à **adopter la modalité de lecture qui convient** et à former leur goût.

2 D'autres types d'écrits

Cette capacité à adapter sa lecture au type d'écrit a été préparée de longue date. En effet, les **textes usuels** ont souvent été exploités dès l'école maternelle, où le repérage des divers supports écrits et de leurs fonctions joue un rôle important dans les acquisitions langagières⁴³. Même s'ils ont déjà été rencontrés, ces

divers écrits méritent d'être véritablement lus (et aussi produits) par les élèves de CE1 : les écrits du courrier (manuel p. 24-25) permettent de communiquer, une recette (p. 48) ou une règle de jeu (p. 136) ont une utilité qui leur est propre.

Chacun de ces écrits comporte des **spécificités** que l'on retrouvera dans des écrits authentiques de la même famille : il est nécessaire de les connaître pour bien les utiliser.

Enfin, la lecture de **textes documentaires** jouera un rôle de plus en plus important dans le développement des connaissances des élèves, au cours de leur scolarité et au-delà. Dans ce domaine, on peut considérer qu'il y a un véritable apprentissage méthodologique à mener pour qu'ils puissent se saisir des informations qui leur sont apparemment fournies, mais auxquelles ils n'auront véritablement accès que s'ils apprennent à utiliser les titres, sous-titres, légendes, etc., comme il convient. C'est pourquoi les cinq textes documentaires, empruntés à des domaines divers, qui font l'objet d'une progression dans le manuel, méritent d'être complétés au fur et à mesure par d'autres textes : quelques-uns sont suggérés dans chaque introduction de chapitre.

B Quelles modalités de lecture ?

Des études sociologiques⁴⁴ montrent que les mauvais lecteurs sont souvent des élèves qui n'ont jamais eu l'occasion de lire en entier un livre qui leur ait plu. Il importe donc de combiner différentes approches pour aider l'élève à s'intéresser aux livres, ou tout au moins à certains d'entre eux : les meilleurs lecteurs sont ceux qui savent trouver un livre qu'ils ont des chances de comprendre et d'aimer.

1 Écouter lire

La plupart des élèves de CE1 n'ont pas encore atteint une maîtrise de la lecture leur permettant de comprendre ce qu'ils lisent silencieusement (voir I, A, 1, La compréhension, p. 5). C'est en partageant l'écoute d'un texte lu à haute voix par l'enseignant que cela leur est possible. La lecture hésitante des autres élèves ne constitue pas, en effet, une aide suffisante et ne permet pas de partager le même **plaisir**. Un adulte, s'il a soigneusement préparé sa lecture, en rend perceptibles de nombreux aspects. Par le découpage

en « groupes de souffle », il éclaire la syntaxe. Par des silences ou par l'intonation, il fait percevoir des éléments-clés du texte (l'insertion d'un dialogue, par exemple) et en met en valeur beaucoup d'autres.

C'est à l'occasion de cette écoute et de l'échange qui peut suivre que les élèves **apprennent à comprendre** des textes que la lenteur de leur déchiffrement ne met pas encore à leur portée. Nombre d'ouvrages se prêtent à cette lecture offerte ; quelques références sont proposées dans chaque introduction, en liaison avec le texte lu collectivement.

2 Lire à haute voix

Dans les classes de CP ou de CE1, on demande souvent aux élèves d'**oraliser** des textes plus ou moins longs. Cette pratique rituelle est un moyen pour l'enseignant d'**évaluer** les capacités de déchiffrement : il repère ainsi quels élèves butent encore sur les mots, peinent à les découper en syllabes, hésitent à reconnaître tel ou tel mot pourtant déjà rencontré. Il peut aussi

³⁹ *Lili Graffiti va à l'école*, de Paula Danziger, manuel p. 7 sqq.

⁴⁰ *Rex et moi*, de Fred Bernard, manuel p. 29 sqq.

⁴¹ *L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, de Martin Baltshheit, manuel p. 16 sqq.

⁴² *La Petite Rapporteuse de mots*, de Danielle Simard, manuel p. 51 sqq.

⁴³ <http://media.eduscol.education.fr>

⁴⁴ Se référer à la *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, collectif sous la direction de Christian Poslaniec, collection « Documents et travaux de recherche en éducation », INRP, 2002.

apprécier des progrès dans ce domaine et en faire prendre conscience aux élèves. Malgré leur utilité, ces séances impliquent des difficultés : elles ne sont utiles qu'à l'élève en activité, à condition de ne pas être l'occasion d'une humiliation qui risque fort d'être contre-productive. Si elles se prolongent, elles peuvent tourner au supplice à la fois pour l'élève interrogé et pour l'auditoire. L'**aide personnalisée** permet d'effectuer ce travail avec plus de profit pour ceux qui en ont besoin, dans un cercle restreint, pendant un temps très court (pour une proposition d'étayage, voir I, B, La différenciation pédagogique, p. 11).

On peut assigner à la lecture à haute voix des objectifs tout autres. Ainsi, il est régulièrement proposé de travailler la **lecture expressive**. Il s'agit alors pour l'élève de parvenir à plus de fluidité et d'améliorer peu à peu l'expressivité, sur des passages du texte qui s'y prêtent particulièrement. S'ils travaillent en binôme hétérogène, sur des parties d'inégale difficulté, pour se concerter sur la façon dont un texte doit être lu, les élèves peuvent en améliorer l'appropriation.

Le fait de procéder à une **lecture à haute voix bien préparée**⁴⁵ permet à tous les élèves de faire entendre une bonne lecture qui les valorise devant la classe et à leurs propres yeux, ce qui constitue un point d'appui pour de futurs progrès. On peut faciliter cette performance, dès le début de l'année, en confiant à un élève par jour la lecture d'une simple phrase surprise qui amusera la classe, facteur supplémentaire de motivation. On peut en puiser des exemples parmi les « 60 questions primordiales (et rigolotes) posées à votre tante Mémène »⁴⁶.

Par ailleurs, tous les élèves tirent profit d'une clarification des **critères d'évaluation**⁴⁷ de cette lecture, qui peuvent être explicités collectivement dès le début de l'année et enrichis progressivement. Le texte lu doit être bien entendu et compris des autres élèves, qui n'auront pas le texte sous les yeux. Cela implique une grande attention à la posture, à la respiration, à l'articulation des mots, mais aussi à la phrase et au débit. L'intonation retient l'attention de beaucoup d'élèves : on peut donc l'aborder tôt, même si c'est la plus longue à acquérir, car sa recherche est ce qui motive le mieux le long travail qu'exige cet ensemble d'acquisitions.

3 Lire en autonomie

Dès la fin du CP, la plupart des élèves peuvent lire seuls des livres adaptés à leur âge. On peut faire circuler des livres dans la classe, organiser des emprunts en bibliothèque. Dans tous ces contextes, l'enseignant rend un immense service à ses élèves s'il les **aide à choisir** quel livre peut leur plaire, ce qui suppose qu'ils trouvent un livre à leur portée. Selon leurs capacités de lecteur, cela ira d'albums ne comportant que très peu de texte à des romans. Plusieurs revues et diverses collections proposent ce qu'on appelle les « premières lectures ». Ces histoires sont souvent stéréotypées, ce qui les rend accessibles à des élèves aux compétences encore très limitées. Ceux-ci sont également rassurés par les **séries** : quand ils ont pu lire un livre avec plaisir, ils savent pouvoir venir à bout d'un autre livre du même type. Pour aider un élève à démarrer dans ce domaine, on peut en interroger quelques-uns au moment où ils rendent un livre emprunté : *L'élève a-t-il pu le terminer ? L'a-t-il apprécié ? Sinon, pourquoi ?*

Cela suppose que chacun ait le droit de rendre un livre sans l'avoir lu. Si la lecture est « obligatoire » (peut-on d'ailleurs obliger quelqu'un à lire ?), on parvient seulement à ce que les élèves élaborent très tôt des stratégies pour faire croire qu'ils ont lu le livre prescrit ! C'est ce que montre l'enquête⁴⁸ menée par des sociologues auprès de divers élèves, à partir du CE1. Respecter « **les droits imprescriptibles du lecteur** »⁴⁹, en particulier celui de ne pas lire un livre en entier, permet à l'enseignant d'aider l'élève à cerner ses goûts : c'est de cette façon que ce dernier accédera peu à peu à un véritable statut de lecteur.

4 Échanger sur ses lectures

Lire silencieusement est une activité solitaire, mais les élèves y sont fortement encouragés quand cette lecture comporte un enjeu collectif. Plusieurs dispositifs sont envisageables.

• Échanger à la suite d'une lecture entendue

– S'il s'agit d'une **lecture offerte**, il n'y est consacré qu'un temps très bref et il n'y a pas obligation de s'exprimer. Les élèves éprouveront, à travers quelques interventions spontanées de leurs camarades et les relances éventuelles de l'enseignant, la diversité des réactions des lecteurs, une des richesses essentielles de

⁴⁵ Voir Michelle Ros-Dupont et alii, *La Lecture à haute voix du CP au CM2*, Bordas, 1999, qui décrit précisément beaucoup de pistes d'activité et donne des outils pour identifier les difficultés et aider les élèves à les surmonter.

⁴⁶ Marianne Boilève, ill. Clément Oubrerie, *Dis, tante Mémène*, Hachette, 2004. Le dispositif peut également déboucher sur des lectures en feuilleton plus conséquentes : voir p. 14 de ce guide.

⁴⁷ <http://media.eduscol.education.fr> (p. 5 sqq).

⁴⁸ *Réception de la littérature de jeunesse par les jeunes*, collectif sous la direction de Christian Poslaniec, collection « Documents et travaux de recherche en éducation », INRP, 2002.

⁴⁹ Daniel Pennac, *Comme un roman*, Gallimard, 1998. On en trouve la liste sur Internet.

la lecture littéraire. Ils pourront aussi se situer au milieu d'eux et peu à peu acquérir les moyens de mieux percevoir et dire à leur tour ce que tel livre fait retentir en eux.

– S'il s'agit d'une **séquence de lecture** visant la compréhension, les échanges seront plus encadrés. Dans une classe à double niveau, on peut ainsi travailler à l'oral sur l'album *Le Roi de la bibliothèque*⁵⁰ et mettre en relation à cette occasion le travail des CP et celui des CE1. Dès le début du cycle, avant même que les élèves ne soient véritablement lecteurs, il est en effet possible de mettre en relation des lectures.

• **Mettre des lectures en réseau**⁵¹

La proposition qui suit suppose que les élèves connaissent trois ouvrages. À la fin du travail sur *Le Loup conteur* avec les CP, l'enseignant leur fait rappeler cette histoire.

Les CE1 feront de même, à leur tour, pour *L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*. Les élèves peuvent déjà remarquer des ressemblances et des différences entre les deux histoires. On leur fait alors découvrir le troisième ouvrage, lu à haute voix par l'enseignant. À la fin de cette séquence, une séance collective orale peut être menée pour développer la comparaison.

Questions possibles pour lancer la comparaison :

Dans ces trois histoires, qu'est-ce qui est pareil ? (Réponse possible : dans les illustrations, les animaux qui lisent sont captivés.) *Qu'est-ce qui est différent ?* (Réponse possible : dans les illustrations, les lieux ne sont pas les mêmes.)

Les questions seront ensuite précisées : *Qui est le héros ? Quel est son but ? Quel problème rencontre-t-il ?*

	Motivation(s) du héros	Problème rencontré	Solution
a. Le Loup conteur	Le loup veut savoir lire pour impressionner les animaux de la ferme et s'en faire des amis.	Apprendre à lire n'est pas facile, il rencontre des difficultés.	Il ne se décourage pas, il s'améliore, il essaie différents livres, et réussit.
b. L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire	Le lion tombe amoureux d'une lionne qui aime les livres. Il veut la séduire.	Il ne sait pas écrire et n'est pas satisfait des lettres que d'autres animaux écrivent à sa place.	La lionne l'entend rugir ce qu'il aimerait écrire. Elle l'emmène et va lui apprendre.
c. Le Roi de la bibliothèque	Le lion adore les histoires et veut pouvoir rester à la bibliothèque.	Un employé juge qu'un lion n'a pas sa place dans une bibliothèque.	Le lion est accepté car il sauve la vie de la bibliothécaire.

Pistes pour l'élaboration d'une synthèse :

- le **héros** est un animal sauvage, un loup (a) ou un lion (b et c) ;
- sa **motivation** pour agir est le désir d'accéder à l'écrit : soit d'accéder aux livres pour eux-mêmes (c), soit d'accéder à autrui (a : la lecture pour des amis, b : l'écriture pour une amoureuse) ;

- il rencontre des **obstacles**, qui sont très différents : intrinsèques à l'apprentissage (a), liés à la communication (problèmes de point de vue) (b), dus au rejet de la différence par l'un des employés (c).

Pour travailler sur la mise en réseau de plusieurs ouvrages, l'enseignant peut aussi organiser des parcours de lecture différenciés (voir p. 14).

C Quelle approche de la poésie au CE1 ?

Il est de tradition de faire *réciter des textes en les interprétant par l'intonation*⁵². On peut aussi **rencontrer la poésie autrement** : les enfants sont sensibles très tôt au texte poétique et c'est la pratique répétitive de la récitation, conçue comme un strict exercice de mémoire et d'élocution, qui en écarte le plus grand

nombre⁵³. Il est important que les élèves accèdent au pouvoir de la langue poétique et, pour cela, le mieux est de leur en **lire régulièrement à haute voix**. Dans certaines classes, ce bref moment fait partie des activités quotidiennes d'accueil. Les élèves peuvent réagir à ce qu'ils ont entendu, mais cela n'a aucun caractère

⁵⁰ Se référer au guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 20 sqq., qui propose la description détaillée d'une séquence sur cet album de Michelle Knudsen (Gründ, 2007), retenu dans la liste ministérielle pour le C2, récits illustrés N2.

⁵¹ Également dans le guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 22 sqq. : la notion de réseau et les exemples de réseaux autour du personnage archétypal du loup, dans les contes du patrimoine et dans d'autres contextes.

⁵² Programmes de 2008, « Repères pour une progression CE1 », p. 31.

⁵³ C'est ce qu'affirme Jean-Pierre Siméon, poète, formateur et responsable de l'opération du ministère de la culture « Le Printemps des poètes ». Voir « L'école, l'enseignant, la poésie » sur le site <http://remue.net> et <http://www.printempsdespoetes.com> pour découvrir chaque année le thème de la manifestation, les textes proposés, les rencontres possibles avec des poètes... Pour reconsidérer son rapport à la poésie, on peut aussi lire de cet auteur *Aïe ! un poète*, Seuil / SCEREN-CNDP, 2003.

d'obligation : c'est l'écoute qui est visée, ainsi que la **familiarisation** avec un usage de la langue différent de l'usage ordinaire. Les poèmes que l'on choisit dans ce but n'ont pas nécessairement à être compris mot à mot par les enfants : la limite apportée à cette lecture est seulement la durée. Il existe à présent plusieurs collections pour la jeunesse qui se prêtent bien à cette activité et le site ministériel en propose une sélection⁵⁴ intéressante.

Une démarche pour apprendre et réciter des poèmes

Chaque chapitre du manuel fournit dans *Le coin lecture* un ou deux textes qui font écho à son thème ou au texte d'appui. Si l'enseignant trouve l'un d'eux trop difficile, il peut le lire à haute voix. Il peut aussi faire choisir aux élèves eux-mêmes le poème qu'ils vont apprendre parmi ces textes, ou parmi d'autres qu'il aura réunis dans ce but.

Tant que les élèves n'ont pas acquis en majorité la possibilité de lire en autonomie, l'apprentissage se fait collectivement. On peut adopter la démarche suivante :

- lire à haute voix le poème retenu pour la séance, à deux reprises au moins, et laisser les élèves exprimer leurs réactions devant le texte ;

- demander aux élèves de quoi parle le poème. Faire préciser, s'il y a lieu, le sens de mots ou d'expressions qui risquent de les gêner ;
- relancer les échanges par des questions, de manière à faire expliciter par les élèves les caractéristiques du texte qui seront à leur portée. **Il ne s'agit pas d'expliquer le texte, mais de permettre son appropriation ;**

Dans certains cas, des interprétations divergentes peuvent apparaître : on vérifie alors dans le cadre d'un **débat** si elles sont acceptées par le texte ou non. Si c'est le cas, des façons différentes de dire le texte seront alors explorées :

- faire apprendre le texte collectivement par répétition d'un vers, puis de deux... Signaler éventuellement les points de repère (syntaxe, répétitions, sonorités...), qui peuvent favoriser la mémorisation ;
 - prolonger, lors d'une autre séance, par la mise en voix collective (en lien éventuellement avec l'éducation musicale), la comparaison de textes, l'écriture...
- Le guide fournit, dans l'introduction de chaque chapitre, des informations utiles à ces séances.

⁵⁴ <http://eduscol.education.fr>.

III La méthode *Chut... Je lis ! CE1*

A Les spécificités

Dans la continuité de la méthode de CP, cet ensemble pédagogique :

- facilite l'acculturation au monde de l'écrit par la richesse et la diversité des supports de lecture qu'il propose ;
- renforce le projet de devenir lecteur par l'utilisation d'ouvrages de littérature jeunesse authentiques, qui s'appuient sur les centres d'intérêt des élèves pour mieux les élargir. Certains font écho au manuel de CP, ce qui permet des interactions dans une classe de double niveau ou la remobilisation de cette culture si les élèves ont utilisé *Chut... Je lis !* au CP ;
- permet de développer des stratégies pour comprendre les textes, en partie lus, en partie entendus, dans des proportions variables selon les compétences des élèves ;
- fournit l'occasion de développer le langage oral dans ses différentes dimensions, de même que le vocabulaire qu'il s'agit d'enrichir, de préciser et de structurer progressivement ;

- permet aux élèves de poursuivre leurs acquisitions dans le domaine du code et de les consolider par le repérage de régularités orthographiques ;
- propose un grand nombre de pistes d'écriture, le plus souvent courtes et étayées, de manière à faciliter la production d'écrits variés de manière rapide et donc suffisamment fréquente ;
- prend en compte l'interdisciplinarité par les documents qui permettent de lire divers types de textes, par exemple des documentaires liés à divers aspects de la découverte du monde, et de découvrir des œuvres appartenant à divers domaines artistiques, en relation avec la lecture effectuée ;
- fournit des fiches pédagogiques clairement balisées, avec des pistes complémentaires pour différencier les activités ou pour les inscrire dans des projets motivants ;
- permet à l'enseignant d'évaluer les acquisitions, en lien explicite avec le socle commun de connaissances et de compétences, et avec les programmes.

B Le contenu

1 Le manuel pour l'élève

Il se compose de sept chapitres s'articulant à un thème proche des préoccupations des élèves, qu'il fasse ou non partie de leur expérience quotidienne, par exemple : *Apprendre*, *Mensonges* ou *Aventures en mer*. Chaque chapitre propose plusieurs parties.

● Un texte à lire, en liaison avec un thème



Manuel, p. 29

La première page de chaque chapitre présente le thème, la couverture de l'ouvrage ainsi que des informations sur l'auteur et l'illustrateur.

Cela permet de renforcer la culture du livre déjà mise en place au CP et de créer un horizon d'attente, avant la lecture proprement dite.

Il s'agit d'un texte narratif issu de la littérature de jeunesse (album ou récit illustré), intégral ou en larges extraits, présenté le plus souvent en quatre épisodes, avec les illustrations authentiques. La longueur des épisodes augmente très progressivement tout au long de l'année. La double page de chaque épisode permet de travailler l'expression orale, la lecture d'images et la compréhension du texte. Le dernier épisode comporte en outre quelques questions destinées au bilan du chapitre, et permettant de rattacher l'histoire lue à la culture des élèves.

Un **texte illustré** authentique :

- une partie que les élèves peuvent entendre (lecture à haute voix par l'enseignant) et relire par la suite ;
- une partie qui peut être lue par la majorité des élèves.



Manuel, p. 34-35

Des **questions** :

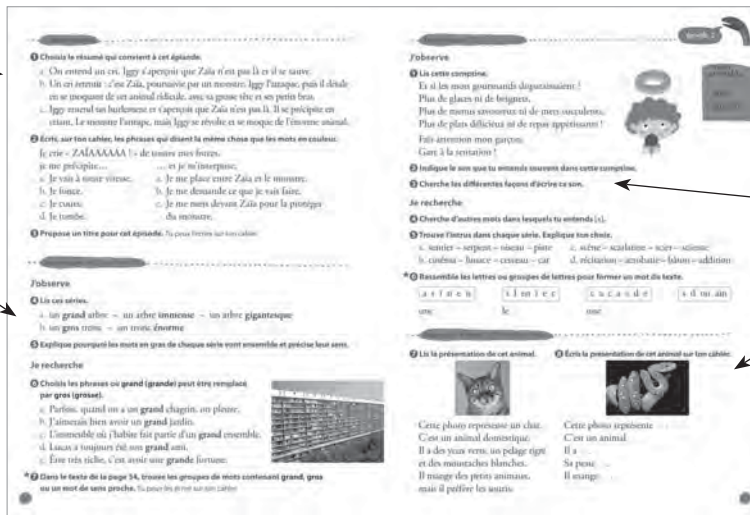
- sur les illustrations, pour favoriser la production d'hypothèses ;
- sur le texte, pour en assurer et approfondir la compréhension ;
- une piste de travail pour l'expression orale.

● **En liaison avec ce texte, une double page d'activités, pour :**

- **consolider** la compréhension du texte ;
- **étudier** un ensemble lexical ;
- **aborder** un aspect du code ;
- **produire** des écrits.

– Des activités pour consolider et synthétiser la **compréhension** du texte.

– Une phase d'observation et une phase de recherche pour enrichir, préciser et structurer un domaine de **vocabulaire** lié au texte.



Manuel, p. 36-37

– Des mots invariables à mémoriser.

– Une phase d'observation et une phase de recherche pour étudier une question de **code** précise.

– Une **situation d'écriture** liée au texte et / ou au thème, permettant d'explorer un type d'écrit clairement identifié.

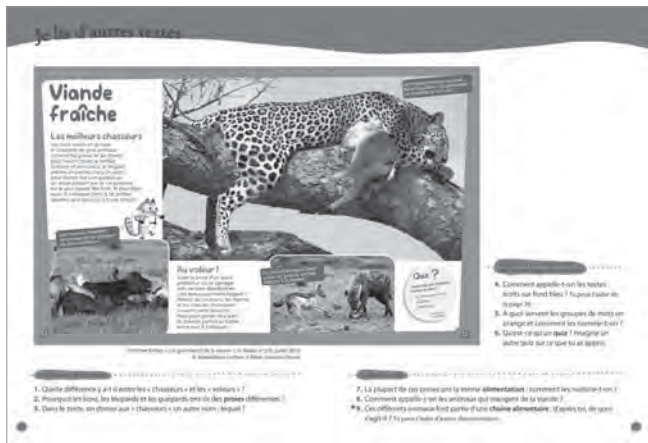
Il a été choisi, pour l'étude du vocabulaire et du code :

- de bien différencier les **phases d'apprentissage** : la **découverte** de la notion se fait à partir d'un texte, d'une comptine, d'une liste de mots, etc., présentés dans la partie *J'observe*. Cette découverte doit permettre aux élèves de donner leur point de vue, de confronter leurs hypothèses, d'éliminer les propositions erronées afin de parvenir à une synthèse construite avec l'aide de l'enseignant. Celle-ci ne figure pas dans le manuel, pour mettre les élèves en situation de recherche active ; la construction collective d'une synthèse permet une bien meilleure appropriation. La partie *Je recherche* du manuel correspond à une phase d'**entraînement**, nécessaire après la découverte de la notion. Cette phase se déroule avec l'étayage de l'enseignant. Ainsi, celui-ci peut identifier les difficultés rencontrées et consolider les apprentissages ;
- de proposer un **enseignement spiralaire** : on sait, en effet, que pour maîtriser les notions, surtout les plus complexes, les élèves doivent l'étudier en plusieurs

fois. C'est pourquoi plusieurs réinvestissements sont prévus. Par exemple, les lettres muettes sont étudiées à trois reprises ; les particularités de la lettre *g* sont révisées en étudiant le [ʒ] et [g], de même pour celles de la lettre *c* lors de l'étude de [k] et [s], etc. Il en va de même pour la révision de l'ordre alphabétique et la découverte du dictionnaire.

● **En fin de chapitre, plusieurs rubriques complémentaires**

- *Je lis d'autres textes* permet d'apprendre à lire des textes de types différents.
 - *Le coin des artistes* propose d'observer des œuvres d'art.
 - *Le coin lecture* offre des poèmes et des lectures en prolongement.
- Ces rubriques, en lien direct avec le thème du chapitre et son texte d'appui, favorisent une ouverture culturelle et de nouveaux échanges.



Manuel, p. 46-47



Manuel, p. 49



Manuel, p. 50

2 Le cahier d'exercices

À chaque épisode du manuel correspondent deux pages d'exercices, qui permettent de consolider les acquis de la séance par un travail autonome.



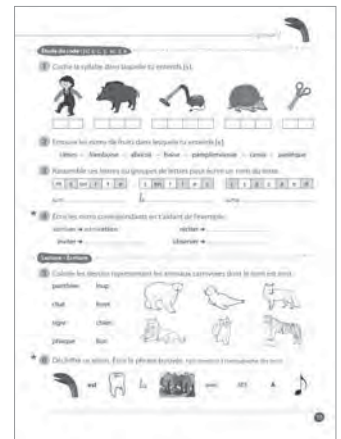
Cahier d'exercices, p. 12



Cahier d'exercices, p. 13



Cahier d'exercices, p. 14



Cahier d'exercices, p. 15

Ces exercices constituent un **entraînement individuel**, pour chaque notion étudiée. Certains sont précédés d'une étoile (*), indiquant une difficulté accrue. L'enseignant pourra ainsi gérer la **différenciation** en prévoyant pour certains élèves un allègement ou un étayage.

En alternance avec la **production d'écrits**, une page d'entraînement à la **lecture-écriture** revient, de manière ludique, sur plusieurs apprentissages récents. À la fin du cahier, on trouve quatre **projets d'écriture** nécessitant un peu plus de temps que les activités habituellement proposées. Ces projets peuvent être programmés à divers moments de l'année.

3 Le guide pédagogique

Ce guide se compose de trois grandes parties.

● Une partie didactique

Après avoir rappelé les enjeux, les contenus et les démarches envisageables dans les différents domaines de la maîtrise de la langue, cette première partie donne quelques pistes pour la différenciation, la consolidation

et l'évaluation. Elle aide ensuite à réfléchir à la **lecture**, aux modalités d'organisation de la lecture à haute voix, des réseaux, etc. Enfin, après la présentation de la méthode, un tableau récapitule la **progression annuelle** recommandée par les textes institutionnels.

● Des fiches de préparation pour l'ensemble du manuel

- Des modalités de travail sont proposées pour la **révision** du code, à l'aide de fiches que l'enseignant pourra programmer selon les besoins de la classe.
- **Pour chaque chapitre**, une **introduction** signale les difficultés du texte, les points d'appui et éventuellement les rapprochements possibles avec le manuel de CP. Elle comporte également une fiche de préparation pour les rubriques de fin de chapitre, celles-ci pouvant être exploitées à tout moment, en lien avec le chapitre, et enfin des propositions de lecture complémentaires.
- **Pour chaque épisode** du chapitre, des **fiches** facilitent la préparation des séances, y compris pour le cahier d'exercices. La fiche de préparation présente les compétences qui y sont travaillées, le matériel

nécessaire, et propose un déroulement précis. Pour permettre à chacun d'adapter le travail à sa classe, elle propose des précisions facultatives (F) et des prolongements (P). Les aspects plus complexes sont signalés par une étoile, comme les exercices. Mais ils ne sont pas facultatifs pour autant. Par exemple, en compréhension, (*) signale des questions dont la réponse nécessite de produire une **inférence**. Pour comprendre l'implicite, le lecteur doit relier entre eux deux passages du texte, ou bien relier un passage à sa connaissance sur le monde, qu'il s'agisse d'expérience personnelle ou de savoir scolaire. Apprendre cette procédure complexe est indispensable pour devenir véritablement lecteur.

• Enfin, des modalités de travail sont proposées pour les **projets d'écriture** figurant à la fin du cahier d'exercices.

● Des documents photocopiables

Ceux-ci peuvent être utilisés au gré des besoins de l'enseignant, pour réviser le code, pour entraîner les élèves en orthographe et en copie, pour mettre en place la lecture différenciée (deux niveaux de textes simplifiés) et pour évaluer les apprentissages.

4 Le complément numérique

La parution des éléments papier de la méthode sera suivie d'un apport de nature différente :

- une version numérique du manuel ;
- une banque numérique d'exercices complémentaires.

C L'organisation des séquences d'enseignement

Les **programmes de 2008** prescrivent 10 heures d'enseignement du français par semaine. Une fois le temps de récréation déduit, 9 h 10 sont réellement consacrées à cette discipline. Le manuel de lecture *Chut... Je lis ! CE1* couvrant la quasi-totalité de ces enseignements, on peut prévoir d'y consacrer environ 7 heures par semaine et réserver environ 2 heures à la grammaire et à l'orthographe grammaticale.

Il peut être envisagé de traiter un chapitre en 4 semaines, soit un épisode par semaine, ce qui laisse environ 8 semaines aux enseignants pour travailler sur des projets ou des ouvrages de littérature, pour effectuer les évaluations, etc.

Proposition d'organisation sur une semaine

L'enseignant peut mettre en place la répartition qui suit ou s'en servir pour concevoir une autre organisation plus adaptée à ses élèves, sans que cela entraîne d'inconvénient.

Les séances des cases grisées sont à réaliser de préférence dans cet ordre.

Les séances des cases blanches peuvent être remplacées par un contenu différent.

1 ^{er} jour 1 h 40 4 séances	2 ^e jour 2 h 00 4 séances	3 ^e jour 1 h 50 4 séances	4 ^e jour 1 h 30 3 séances
COMPRÉHENSION Découverte et entraînement 40'	ORTHOGRAPHE Dictée quotidienne 15'	ORTHOGRAPHE Dictée quotidienne 15'	ORTHOGRAPHE Dictée quotidienne 15'
Exercices individuels de compréhension 15'	EXPRESSION ORALE Rappel du texte et phase orale 20'	ÉTUDE DU CODE Découverte, entraînement et exercices individuels 45'	LECTURE Lire d'autres textes (fin de chapitre) 35'
ORTHOGRAPHE Dictée quotidienne 15'	VOCABULAIRE Découverte, entraînement et exercices individuels 45'	COPIE 15'	PRODUCTION D'ÉCRIT ou JEUX DE LECTURE Cahier d'exercices 40'
POÉSIE 30'	PRODUCTION D'ÉCRIT Manuel 40'	LECTURE Lire d'autres textes (fin de chapitre) 35'	ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE
GRAMMAIRE⁵⁵	GRAMMAIRE		

⁵⁵ Proposition hebdomadaire pour compléter *Chut... Je lis ! CE1* avec d'autres supports de travail.

IV Progression annuelle des apprentissages

<p>Les connaissances et compétences de GS-CP à renforcer au CE1 Les connaissances et compétences des programmes de CE1 Les connaissances et compétences intermédiaires <i>Les connaissances et compétences de CE2 à préparer</i></p> <p>❖ Connaissances et compétences travaillées dans tous les chapitres</p>	<p><i>Livret personnel de compétences</i>⁵⁶ Palier 1 du socle commun</p>
LANGAGE ORAL	
<p>❖ Participer à un échange : questionner, apporter des réponses, écouter et donner un point de vue en respectant les règles de la communication</p>	<p>Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de communication (Dire)</p>
<p>❖ S'exprimer avec précision pour se faire comprendre</p>	<p>S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié (Dire)</p> <p>Utiliser des mots précis pour s'exprimer (Vocabulaire)</p> <p>Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de littérature de jeunesse adaptés à son âge (Lire)</p> <p>Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts (Dire)</p>
<p>❖ Présenter à la classe un travail individuel ou collectif</p>	
<p>❖ Formuler correctement des questions</p>	
<p>❖ Reformuler une consigne</p>	
<p>❖ Décrire des images (illustrations, photographies...)</p>	
<p>❖ Rapporter clairement un évènement ou une information très simple ❖ Exprimer les relations de causalité ❖ Exprimer les circonstances temporelles et spatiales ❖ Utiliser de manière adéquate les temps verbaux (présent, futur, imparfait, passé composé)</p>	
<p>❖ Manifester sa compréhension d'un récit ou d'un texte documentaire lu par un tiers en répondant à des questions le concernant ❖ Reformuler le contenu d'un paragraphe ou d'un texte</p>	
<p>❖ Raconter une histoire déjà entendue en s'appuyant sur des illustrations ❖ Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises) ❖ Faire un récit structuré compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés ou de l'histoire racontée</p>	
<p>❖ Apprécier un poème, y repérer des mots évocateurs (ou amusants), faire part de ses impressions et les exprimer par un dessin ou une peinture libre ❖ Réciter des comptines ou de courts poèmes (une dizaine) en ménageant des respirations et sans commettre d'erreur (sans oubli ou substitution) ❖ Réciter des textes en prose ou des poèmes (une dizaine), en les interprétant par l'intonation</p>	
LECTURE, ÉCRITURE, ORTHOGRAPHE	
Traiter les unités linguistiques : code, orthographe	
<p>Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique</p>	<p>Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions (Lire)</p>
<p>Distinguer consonnes et voyelles</p>	
<p>❖ Lire aisément les mots les plus fréquemment rencontrés (dits mots-outils)</p>	
<p>Connaître les correspondances entre les lettres et les sons dans les graphies simples et complexes</p>	
<p>Décomposer un mot en syllabes orales et écrites</p>	
<p>Décomposer une syllabe en phonèmes et en graphèmes</p>	

⁵⁶ Les Grilles de références pour la validation et l'évaluation des compétences du socle commun au palier 1 (janvier 2011, © MENJVA/DGESCO) sont consultables sur le site Internet : <http://eduscol.education.fr>.

Distinguer les phonèmes proches / distinguer les graphèmes proches	
Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules [...]	
❖ Déchiffrer des mots réguliers inconnus	
❖ Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus	
❖ Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés ainsi que les mots-outils appris au CP	<p>Écrire sans erreur des mots mémorisés (Orthographe)</p> <p>Écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (Orthographe)</p>
❖ Dans les productions dictées et autonomes, respecter les correspondances entre les lettres et les sons	
❖ Dans les productions dictées et autonomes, utiliser à bon escient la majuscule	
Choisir un graphème en respectant des règles orthographiques liées au genre des noms (<i>eil / eille...</i>)	
<i>Respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante (n devenant m devant m, b, p)</i>	
<i>Utiliser sans erreur les accents (é, è)</i>	
Dans les productions dictées et autonomes, respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité (c / ç, c / qu, g / gu / ge, s / ss)	
Écrire les lettres muettes de mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur les mots de la même famille	
Écrire des mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur la morphologie de mots connus	
Écrire sans erreur des homophones courants	
Mobiliser ses connaissances pour comprendre un texte	
❖ Reconnaître les types d'écrit [...] et avoir une première idée de leur fonction ❖ Se repérer dans un livre ❖ Connaître et utiliser le vocabulaire spécifique de la lecture d'un texte : le livre, la couverture, la page, la ligne ; l'auteur, le titre ; le texte, la phrase, le mot ; le début, la fin, le personnage, l'histoire	
❖ Dire de qui ou de quoi parle le texte lu ❖ Trouver dans le texte ou son illustration la réponse à des questions concernant le texte lu ❖ Prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte pour comprendre ❖ Identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu <i>Dans un récit, s'appuyer sur le repérage des différents termes désignant un personnage ; sur les temps des verbes et sur les mots de liaison exprimant les relations temporelles pour comprendre avec précision la chronologie des événements ; [...] sur les mots de liaison qui marquent les relations spatiales [...] et logiques pour comprendre [...] l'enchaînement des étapes</i> <i>Reconnaître les marques de ponctuation</i> <i>Dans un récit, s'appuyer sur les deux-points et guillemets pour repérer les paroles des personnages</i> <i>Repérer dans un texte des informations explicites en s'appuyant en particulier sur le titre, l'organisation (phrases, paragraphes), le vocabulaire</i> ❖ Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions <i>Lire un texte documentaire, descriptif ou narratif, et restituer à l'oral ou par écrit l'essentiel du texte (sujet du texte, objet de la description, trame de l'histoire, relations entre les personnages...)</i>	<p>Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de littérature de jeunesse adaptés à son âge (Lire)</p> <p>Dégager le thème d'un paragraphe ou d'un texte court (Lire)</p> <p>Lire silencieusement un texte en déchiffrant les mots inconnus et manifester sa compréhension dans un résumé, une reformulation, des réponses à des questions (Lire)</p>

❖ Lire silencieusement un énoncé, une consigne, et comprendre ce qui est attendu	Lire seul et comprendre un énoncé, une consigne simple (Lire)
❖ Lire à haute voix un texte court dont les mots ont été étudiés, en articulant correctement et en respectant la ponctuation ❖ Participer à une lecture dialoguée : articulation correcte, fluidité, respect de la ponctuation, intonation appropriée <i>Lire à haute voix avec fluidité et de manière expressive un extrait de texte, après préparation</i>	Lire seul, à haute voix, un texte comprenant des mots connus et inconnus (Lire)
Construire des repères culturels	
❖ Écouter et lire des œuvres intégrales courtes ou de larges extraits d'œuvres plus longues ❖ Lire ou écouter lire des œuvres intégrales, notamment de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture <i>Lire une œuvre intégrale ou de larges extraits d'une œuvre longue Rendre compte des œuvres lues, donner son point de vue à leur propos</i>	Lire seul et écouter lire des textes du patrimoine et des œuvres intégrales de littérature de jeunesse adaptés à son âge (Lire)
Connaître un conte dans différentes versions ; établir des comparaisons précises entre elles Présenter un livre lu en le comparant à d'autres déjà abordés Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins) <i>Établir des relations entre des textes ou des œuvres : même auteur, même thème, même personnage, etc.</i>	
ÉCRITURE ET PRODUCTION DE TEXTES	
❖ Copier un court texte (par mots entiers ou groupes de mots) en respectant l'orthographe, la ponctuation, les majuscules et en soignant la présentation	Copier un texte court (par mots entiers ou groupes de mots) sans erreur dans une écriture cursive lisible et avec une présentation soignée (Écrire)
❖ Écrire sans erreur, sous la dictée, des phrases ou un court texte (5 lignes), préparés ou non, en utilisant ses connaissances orthographiques et grammaticales	Utiliser ses connaissances pour mieux écrire un texte court (Écrire)
❖ Concevoir et écrire de manière autonome une phrase simple cohérente, puis plusieurs, puis un texte narratif ou explicatif de 5 à 10 lignes Jouer avec les lettres, des sons pour produire des poèmes S'appuyer sur des illustrations pour les légenter, pour réécrire un texte en respectant la chronologie des actions Compléter un dialogue, des bulles de bandes dessinées <i>Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres)</i> Décrire un animal, un personnage Écrire une liste, une devinette, une fiche de fabrication, la fiche d'identité d'un personnage, une lettre, un récit Transformer, modifier un texte court (changer les lieux, les personnages, la fin d'un récit)	Écrire de manière autonome un texte de cinq à dix lignes (Écrire)
<i>Rédiger un texte [...] en évitant les répétitions (pronoms, synonymes...)</i>	
❖ Relire sa production et la corriger ; corriger en fonction des indications données un texte copié ou rédigé de manière autonome	
Commencer à utiliser un traitement de texte pour copier et corriger sa production	

ÉTUDE DE LA LANGUE

Vocabulaire

<p>❖ Comprendre, acquérir et utiliser un vocabulaire pertinent [...] concernant les actes du quotidien et les relations avec les autres ; les activités et savoirs scolaires et en particulier l'univers de l'écrit ; les récits personnels et le rappel des histoires entendues (caractérisation des personnages, relations entre eux, enchaînement logique et chronologique, relations spatiales) ; l'expression des sentiments ou émotions ressentis personnellement, ou prêtés aux autres et aux personnages d'histoires connues</p>	<p>Utiliser des mots précis pour s'exprimer (Vocabulaire)</p>
<p>❖ S'intéresser au sens des mots : repérer un mot jamais entendu, essayer de comprendre un mot nouveau en contexte Commencer à classer les noms par catégories sémantiques larges (noms de personnes, noms d'animaux, noms de choses) ou plus étroites et se référant au monde concret (ex. : noms de fruits)</p>	
<p>Trouver un ou des noms appartenant à une catégorie donnée (ex. : un nom d'arbre, un nom de commerçant) <i>Dans un texte, relever les mots d'un même domaine (ex. : le vocabulaire de la mer)</i></p>	
<p>Trouver un mot de sens opposé pour un adjectif qualificatif, un verbe d'action ou pour un nom Donner des synonymes (par exemple pour reformuler le sens d'un texte ou pour améliorer une expression orale ou écrite) <i>Préciser, dans son contexte, le sens d'un mot connu ; le distinguer d'autres sens possibles</i></p>	<p>Trouver un mot de sens opposé (Vocabulaire)</p> <p>Donner des synonymes (Vocabulaire)</p>
<p>Savoir que des mots peuvent comporter des éléments communs Regrouper des mots par familles ; trouver un ou des mots d'une famille donnée <i>Construire ou compléter des familles de mots</i></p>	<p>Regrouper des mots par familles (Vocabulaire)</p>
<p>Ranger des mots par ordre alphabétique Commencer à utiliser l'ordre alphabétique pour vérifier dans un dictionnaire l'écriture d'un mot ou en chercher le sens</p>	<p>Commencer à utiliser l'ordre alphabétique (Vocabulaire)</p>

I Présentation

Les fiches proposées permettent aux élèves, à leur entrée au CE1, de réviser et de consolider ce qu'ils ont découvert au CP. Ce travail porte sur les **syllabes** et sur quelques **relations graphophonologiques simples**. L'enseignant fera le choix d'utiliser tout ou partie de ces fiches, selon les compétences de ses élèves.

Pour chaque relation graphophonologique, il est possible de proposer un affichage de référence, comme au CP. Dans chaque fiche photocopiable, les exercices sont classés du plus simple au plus complexe ; là encore, l'enseignant pourra adapter ses propositions aux besoins des élèves. Les exercices précédés d'une ou de deux étoiles peuvent être réservés aux élèves les plus à l'aise, car ils nécessitent des habiletés plus assurées.

Avant de commencer les exercices individuels, il est important que l'enseignant précise aux élèves la totalité des consignes afin de respecter le rythme de chacun (éviter le pas à pas, exercice par exercice). Ce fonctionnement lui permettra d'être libéré pour apporter un soutien aux élèves qui en ont besoin. Le mode de correction reste à l'initiative de l'enseignant.

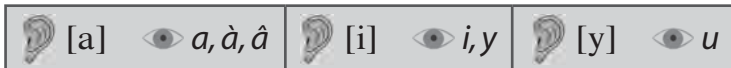
On pourra compléter les exercices proposés par des dictées de syllabes ou de mots et par des exercices de copie.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Connaître les correspondances entre les graphèmes et les phonèmes.
- Savoir qu'un mot est composé de syllabes, de graphèmes.
- Distinguer les phonèmes proches ; distinguer les graphèmes proches.
- Connaître les correspondances entre minuscules et majuscules.

II Fiches de préparation

Fiche de révision 1 p. 199 (40 min)



→ Phase de recherche (15 min)

Demander aux élèves de **rechercher des mots** dans lesquels ils entendent [a] ; en noter quelques-uns au tableau, en colonne. Renouveler la demande avec [i] et [y]. Si aucun des mots proposés ne contient le graphème y, l'enseignant en introduira (*stylo, pyjama...*). Dans chaque colonne, demander aux élèves de **rechercher le ou les graphèmes correspondant au phonème**. Préciser qu'il est assez fréquent que *a* soit accompagné d'un accent (grave ou circonflexe).

Au tableau, écrire en ligne les séries de mots suivants :

A : rouleau – paix – landau – gant ;

B : lait – timbre – soir – reine ;

C : chou – barque – peau – sauter.

Demander aux élèves de **lire silencieusement ces séries**. Proposer ensuite à trois élèves de lire chacun une série à haute voix. **Leur permettre de remarquer** que dans la première série, chaque mot contient *a*,

mais qu'on ne l'entend pas ; même remarque pour *i* dans la deuxième série et *u* dans la troisième.

(F) Demander aux élèves quelle explication ils peuvent apporter pour chaque série (graphèmes à repérer : *eau, ai, an, au / ai, im, oi, ei / ou, qu, eau, au*).

Effectuer une synthèse¹ avec les élèves en leur demandant de répondre à la question : *Qu'avons-nous révisé aujourd'hui ?*

→ Phase d'entraînement collectif (10 min)

Combien de fois ?² Sur ardoise, individuellement.

Mots possibles :

- [a] : canard (2) – escalader (2) – ananas (3) – chaton (1) – acacia (3) – cape (1) ;
- [i] : capitaine (1) – difficile (3) – bibliothèque (2) – ridiculiser (3) – tirelire (2) – hérisson (1) ;
- [y] : avenue (1) – sculpture (2) – majuscule (2) – hurluberlu (3) – peluche (1) – épiluchure (2).

¹ Chaque synthèse peut faire l'objet d'un affichage.

² Les exercices proposés dans les phases d'entraînement collectif sont décrits dans la rubrique I, C, 2 : Pistes pour des activités régulières, p. 16 de ce guide.

→ **Exercices individuels** (15 min)

Ex.1 : il est possible d'indiquer au tableau que le signe phonologique [y] correspond à /u/. Avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images :

– chat – papillon – rose – château – marteau – lampe ;
– lune – chaussure – bateau – hibou – flûte – bureau.

Ex.2 : fusée – livre – tortue – girafe – ordinateur.

Ex.3 :

– abeille – branche – canapé – librairie – moineau – charade – escabeau – compas ;
– fourmi – différent – minee – lit – alpiniste – paille – image – droite – ski ;
– musée – adulte – œude – parfumer – cultiver – piquer – royaume – furieux.

*Ex.4 : puma – avion – chapeau – biberon.

*Ex.5 : lavabo – plume – domino.

Fiche de révision 2 p. 200 (40 min)



→ **Phase de recherche** (15 min)

Demander aux élèves de **rechercher des mots** dans lesquels ils entendent [l] ; en noter quelques-uns au tableau, en colonne. Renouveler la demande avec [r].

Dans chaque colonne, **rechercher le graphème correspondant au phonème travaillé**. Préciser aux élèves qu'il est assez fréquent que l et r soient doublés. Si aucun des mots proposés ne comportent des syllabes VC³ ou CVC, l'enseignant en introduira (*album, palme, partir...*).

Au tableau, écrire en ligne les séries de mots suivants :

A : réveil – grille – portail – fauteuil ;

B : jouer – panier – chanter – bijoutier.

Demander aux élèves de **lire silencieusement ces séries**. Demander ensuite à deux élèves de lire chacun une série à haute voix. Leur permettre de remarquer que dans la première série, chaque mot contient l, mais qu'on ne l'entend pas ; même remarque pour r dans la deuxième série.

(F) Demander aux élèves quelle explication ils peuvent apporter pour chaque série (graphèmes à repérer : eil, ill, il / er).

Effectuer une synthèse avec les élèves.

→ **Phase d'entraînement collectif** (10 min)

Localisation, sur ardoise, individuellement.

Mots possibles :

– [l] : pélican – lavabo – pédaler – *plonger⁴ – *spectacle ;

– [r] : repousser – karaté – barboter – *prune – *abricot.

***Le transformeur** (modifier la dernière syllabe) : plusieurs mots pourront être acceptés. Cet exercice précise également le découpage des mots en syllabes. Par exemple, pour le mot *par/quet*, on ne peut accepter *pa/rent* : les erreurs des élèves seront l'occasion d'apporter des éclaircissements sur ce découpage. Réaliser cet exercice oralement et collectivement (il est possible de vérifier par écrit au tableau la validité des propositions).

Mots possibles : *lacet – rime – rouge – parquet – *carte – *plateau*.

Exemples : *lama – lapin – laver / rire – ride – riche / route – rouler – rougir / partir – pardon – parfait / carton – carnet – carpe / place – plage – placard*.

→ **Exercices individuels** (15 min)

Ex.1 : avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images :

– chocolat – télévision – bracelet – lapin – pantalon – calendrier ;

– haricot – ravioli – artichaut – araignée – drapeau – écureuil.

Ex.2 :

– librairie – ville – fusil – facile – film – coller – fille – allumer – pagaille ;

– numéro – croûton – avaler – larme – écolier – boucher – raquette – pardon.

Ex.3 : *escalade – orage – coquelicot – population – caméra – garderie – caravane – colis – rivière – hélicoptère*.

Ex.4 : renard – limace.

*Ex.5 : lame ou rame – loupe – rage – ligne – lune.

**Ex.6 : salade – lunettes – rideau – lune – arbre – tulipe – roue.

Fiche de révision 3 p. 201 (40 min)



Les difficultés à prendre en compte : la proximité phonologique de [ʃ] et [ʒ] et la proximité graphique de ou et on.

³ V = voyelle ; C = consonne.

⁴ Les mots accompagnés d'un astérisque sont plus complexes.

MATÉRIEL

Des **images**⁵ grand format représentant : *un chou – une louche – une mouche – une bouche – un bouchon – une douche – une moustache – une fourchette.*

→ Phase de recherche (15 min)

Demander aux élèves de **nommer oralement** ce que représentent les images affichées au tableau (voir ci-dessus). **Écrire ces mots** au fur et à mesure près des images.

Leur demander de **rechercher les sons communs** à ces mots ; isoler [u] et [ʃ]. Rechercher dans les mots du tableau les graphèmes *ou* et *ch* et les souligner. Faire remarquer aux élèves que ces graphèmes sont composés de deux lettres (contrairement à *a, i, u, l* et *r*, révisés précédemment).

Demander aux élèves de rechercher oralement des mots dans lesquels ils entendent [u], puis des mots dans lesquels ils entendent [ʃ]. Ce sera l'occasion de repérer si certains élèves confondent [ʃ] et [ʒ].

Effectuer une synthèse avec les élèves.

→ Phase d'entraînement collectif (10 min)

J'entends / Je n'entends pas [ʃ], sur ardoise, individuellement. Mots possibles : *choucrouste – jouer – couchette – chouette – courgette – bonjour – échouer.*

Demander aux élèves d'écrire sur leur ardoise la syllabe dans laquelle ils entendent [u]. Donner un exemple : *rouleau* ; ils doivent écrire *rou*.

Mots possibles : *louveteau – roulette – rouge – pelouse – loucher – autoroute – *touriste – *ampoule.*

→ Exercices individuels (15 min)

Ex. 1 : avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images : *chaise – girafe – moustache – éage – écharpe – champignon.*

Ex. 2 : *ampoule – loupe – roulotte – kangourou – poupée.*

Ex. 3 : *couteau – chou – ~~pont~~ – bijou – ~~sœur~~ – cagoule – ~~coquille~~ – bouton – coussin.*

Ex. 4 : *chapeau – habit – haricot – chaleur – chamois – chaton – habitation – chagrin.*

*Ex. 5 : *tambour – chanson – troupeau – bijou.*

*Ex. 6 : *bouchon – douche – cochon.*

**Ex. 7 : *Il était une fois une petite poule rousse qui vivait seule dans sa maison. Un vieux renard vivait, lui, dans les rochers et cherchait tous les moyens pour manger la poulette.*

Fiche de révision 4 p. 202 (40 min)



Les difficultés à prendre en compte : la proximité phonologique de [p] et [b] et leur proximité graphique en écriture scripte.

MATÉRIEL

Des **images** grand format numérotées de 1 à 10 représentant : *un arbre – une baignoire – une princesse – un poulet – une poupée – une lampe – une punaise – un crabe – un zèbre – un bureau.*

→ Phase de recherche (15 min)

Demander aux élèves de **nommer oralement** ce que représentent les images affichées au tableau (voir ci-dessus). Au tableau, établir deux colonnes : [p] / [b].

Collectivement, leur demander de **choisir une image** à mettre dans chacune des colonnes. En cas de désaccord lié à la proximité phonologique de [p] et [b], proposer aux élèves un mot de référence : *Est-ce que l'on entend [p] comme dans « papa » ou [b] comme dans « balle » ?* On peut également faire isoler la syllabe orale qui pose problème et la comparer à d'autres, par exemple : *pu* (de *punaise*), *bu* (de *bureau*), *pou* (de *poulet*).

Individuellement, sur ardoise, demander à une moitié de la classe de noter le numéro des images à classer dans la colonne [p] ; l'autre moitié cherchera le numéro des images à classer dans la colonne [b].

Proposer ensuite aux élèves de se mettre en binômes, composés d'un élève de chaque groupe, pour comparer leurs propositions ; ils ne doivent pas avoir de numéro en commun. Si c'est le cas, leur demander de réfléchir ensemble et de proposer une solution unique. S'ils n'y parviennent pas, ils solliciteront l'aide de l'enseignant ou d'un camarade.

Faire une correction collective au tableau en classant le reste des images. Au fur et à mesure de la correction, l'enseignant écrira les noms près des images (sans le déterminant).

En utilisant les noms écrits, rechercher les deux graphèmes : *p* et *b*. Préciser que *p* est souvent doublé alors que *b* l'est rarement (*abbé, abbaye, dribbler, gibbon, rabbin* pour les plus courants) et qu'il est assez fréquent de voir *p* à la fin des mots sans l'entendre.

⁵ De nombreuses images libres de droit sont disponibles à l'adresse suivante : <http://www.cslaval.qc.ca/apo/albumOOo/index.html>.

Donner comme exemples *coup, trop, drap*. Inviter les élèves à remarquer leur proximité phonique et graphique en écriture scripte.

Effectuer une synthèse avec les élèves.

→ **Phase d'entraînement collectif** (10 min)

Sur ardoise, individuellement. Dire aux élèves les paires de mots suivants et leur demander d'indiquer « 1 » ou « 2 » en fonction de la place du mot dans lequel on entend le son [p] (dire chaque paire deux fois) : *palais / balai - pou / bout - brune / prune - poulet / boulet - bonbon / pompon*.

→ **Exercices individuels** (15 min)

Ex. 1 : avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images :

– en jaune, [p] : *drapeau - éponge - papillon - sapin - trapéziste - poule - toupie* ;

– en bleu, [b] : *barbe - robinet - banc - bouteille - bouche*.
Ex. 2 : **parachute - balai - compas - cabane - ballon - paquebot**.

Ex. 3 : *couper - loup - enveloppe - trøp - compote - beaucoup - applaudir - sirøp - stop - eoup - champ - chapitre - tempête - partout - camper - placard - drøp*.

Ex. 4 : *abricot - banane*.

*Ex. 5 : *table - palmier - aspirateur*.

**Ex. 6 : *parapluie - biche - tapis - pendule - bûcheron - beau*.

Fiche de révision 5 p. 203 (40 min)



Les difficultés à prendre en compte : la proximité phonologique de [t] et [d] et leur proximité graphique en écriture scripte.

MATÉRIEL

Différents **objets** de la classe numérotés : *une trousse - un stylo - une ardoise - un cartable - un calendrier - une boîte - un poster - un dessin - un trombone - un dictionnaire - un dé (ou un domino)*.

→ **Phase de recherche** (15 min)

Procéder de la même façon que pour la fiche de révision 4, en remplaçant les images par les objets.

Rechercher les graphèmes *t* et *d* dans les noms écrits. Préciser que *t* et *d* sont souvent doublés et qu'il est assez fréquent de les voir en fin de mot sans les entendre, ou pour faire un autre son comme « -et » pour /e/, par exemple : *amusant, poulet, jouet, lent / rond, bavard, renard*. On pourra signaler aux élèves que la terminaison en *-ard* est courante, et que c'est aussi un suffixe péjoratif, donc à manipuler avec précaution (*bavard*, mais aussi : *chauffard, rondouillard...*).

Effectuer une synthèse avec les élèves.

→ **Phase d'entraînement collectif** (10 min)

J'entends / Je n'entends pas [t], sur ardoise, individuellement. Mots possibles : *château - tennis - route - danser - télévision - clochette - dossier - tasse - cadre*. Sur ardoise, individuellement. Dire aux élèves les

paires de mots suivants et leur demander d'indiquer « 1 » ou « 2 » en fonction de la place du son [t] dans le mot (dire chaque paire deux fois) : *temps / dent - doux / tout - dont / thon - toucher / doucher - *vide / vite - *rite / ride*.

→ **Exercices individuels** (15 min)

Ex. 1 : avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images : *accordéon - cartable - carotte - dé - marteau - ceinture*.

Ex. 2 : **radis - tigre - dinosaure - étiquette - patineur**.

Ex. 3 : *détail - fatigue - dessert - jouet - abricot - dictée - béret - gentil - habit - tarte*.

Ex. 4 : *bandeau - comédien - boulevard - judo - foulard - erapaud - guirlande - bermuda*.

*Ex. 5 : *danse - dimanche - confiture*.

*Ex. 6 : *Le temps est très tøut doux aujourd'hui. Il s'est fait mal au tøit doigt. Tu as oublié døn ton cartable. Il a mal à une tømps dent ; il va chez le dentiste*.

Fiche de révision 6 p. 204 (40 min)



Les difficultés à prendre en compte : la proximité phonologique de [m] et [n] et leur proximité graphique en écriture scripte et cursive.

→ **Phase de recherche** (15 min)

Au tableau, écrire les mots suivants : *cheminée - uniforme - limonade - madeleine - clémentine - cinéma - numéro*.

Demander aux élèves de les lire silencieusement et les faire lire à haute voix par un ou deux volontaires. Leur demander ensuite de **rechercher les deux sons** que ces mots ont en commun.

Puis **rechercher les deux graphèmes** correspondants et demander à quelques élèves de venir les entourer. Préciser que *m* et *n* sont souvent doublés et qu'il est assez fréquent de les voir sans les entendre, par exemple : *timbre, lampe, sombre / pinceau, pont, gant*. (F) *On pourra demander aux élèves de rechercher tous les graphèmes dans lesquels on voit *m* ou *n* sans les entendre (*on, om, in, im, ain, aim, ein, eim, an, am, en, em, un, um, oin, gn*).

Inviter les élèves à remarquer leur proximité phonique et graphique. Leur demander ensuite de rechercher des mots avec [m] et des mots avec [n] ; ce sera l'occasion de repérer si certains élèves les confondent.

Effectuer une synthèse avec les élèves.

→ **Phase d'entraînement collectif** (10 min)

Le transformeur (remplacer le premier graphème par *m* ou *n*), sur ardoise, individuellement. Au tableau, écrire un mot ; les élèves doivent écrire le mot modifié. Mots possibles : *taille (maille) – voter (noter) – soir (noir) – latin (matin) – salade (malade) – fer (mer) – *taille (maille) – *cheveu (neveu)*.

→ **Exercices individuels** (15 min)

Ex. 1 : avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images :

– en jaune, [m] : *manteau – remorque – marteau* ;
– en bleu, [n] : *couronne – natte – canard*.

Ex. 2 : *niche – chemise – fourmi – miroir – domino – péniche*.

Ex. 3 : *merci – image – infirmière – jambe – magasin – mathématiques – menthe – impoli*.

Ex. 4 : *nuage – attention – avenue – bouton – chanter – ordinateur – patin – cuisine – patineur*.

*Ex. 5 : *Il a fait un gâteau aux ~~m~~œi **noix**. Elle a un mignon lapin ~~m~~ain **nain**. Il a acheté une ~~n~~ote **motte** de beurre. Nous respirons par nos ~~m~~arines **narines**.*

**Ex. 6 : *mandarine – noix – pomme – melon – noisette – banane*.

Fiche de révision 7 p. 205 (40 min)



La difficulté à prendre en compte : la proximité phonologique de [f] et [v].

MATÉRIEL

Des **images** grand format numérotées de 1 à 10 représentant : *un enfant – une vache – une flûte – une framboise – une fée – une enveloppe – un vélo – un livre – un coffre – une feuille*.

→ **Phase de recherche** (15 min)

Procéder de la même façon que pour la fiche de révision 4.

Rechercher les graphèmes *f* et *v* dans les noms écrits. Préciser que *f* peut être doublé (par exemple : *affiche, chiffon*), alors que *v* ne l'est jamais. Inviter les élèves à remarquer leur proximité phonologique.

Effectuer une synthèse avec les élèves.

→ **Phase d'entraînement collectif** (10 min)

Sur ardoise, individuellement. Dire aux élèves les paires de mots suivants et leur demander d'indiquer « 1 » ou « 2 » en fonction de la place du mot dans lequel on entend le son [f] (dire chaque paire deux fois) : *vous / fou – foire / voir – vont / font – faim / vin – vent / faon – falloir / valoir – fendre / vendre*.

→ **Exercices individuels** (15 min)

Ex. 1 : avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images : *cheval – avion – fauteuil – girafe – fleur – réveil*.

Ex. 2 : *filet – télévision – ficelle – confiture – navire*.

Ex. 3 : *Il est presque midi, j'ai très ~~f~~aim ~~v~~in. Il a ~~f~~endu ~~v~~endu sa voiture à son voisin. L'oiseau ~~f~~olle **vole** très haut dans le ciel. Cette chanteuse a une très jolie ~~f~~oie **voix**.*

Ex. 4 : *sauveteur – avalanche*.

*Ex. 5 : *un vase – un sifflet*.

I Présentation



Ces histoires peuvent être mises en relation avec le chapitre *L'école* du manuel de CP.

- **Oral** : en réponse à la question de savoir pourquoi il est intéressant d'apprendre, le manuel de CP met en lumière, à travers l'histoire du *Loup conteur*¹, le plaisir de la lecture ; celui de CE1 le plaisir d'apprendre (*Lili Graffiti*) et l'utilité de l'écriture (*L'Histoire du lion...*).
- **Lecture** : les histoires du *Loup conteur*² et du *Lion qui ne savait pas écrire* (CE1) peuvent être mises en réseau (voir propositions p. 22), ainsi que celle du *Roi de la bibliothèque*³.
- **Vocabulaire** : celui de l'école (manuel CE1, p. 10) peut être mobilisé pour décrire les images (manuel CP, p. 24 et 36-38), et beaucoup de mots peuvent être (re)trouvés dans les textes.
- **Production d'écrits** : on peut s'inspirer des aventures du loup (CP) pour imaginer (CE1) les étapes de l'apprentissage de l'écriture par le lion (difficultés, aide de la lionne, réussites, etc.).

A Les histoires :

1. Lili Graffiti va à l'école, P. Dantziger et T. Ross

Le résumé de l'histoire

Épisode 1 : c'est la rentrée, Lili s'apprête à débiter son CE1. Elle aurait été plus rassurée si l'ancienne maîtresse était encore là. Elle ne se sent pas très sûre d'elle, mais elle se prépare pour aller en classe, avec courage.

Épisode 2 : à l'école, les autres élèves sont aussi inquiets. Mais la nouvelle maîtresse les accueille gentiment. Elle annonce une année formidable. Lili est rassurée, ravie que son nom soit l'objet d'une partie de la leçon !

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	La représentation de l'héroïne favorise l'identification.	
Rapport texte / images	Les illustrations, assez claires, ne prennent vraiment sens qu'avec le texte.	
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	Le quotidien de l'école est généralement déjà connu des élèves de CE1.	
Connaissances sur les textes	L'histoire est racontée par l'héroïne elle-même. Le récit de vie , genre souvent exploité en littérature jeunesse, a probablement déjà été rencontré.	
Système de valeurs	Consensus à renforcer : l'école permet la découverte du monde et de soi-même.	
Intérêt suscité	Les préoccupations de Lili sont proches de celles de beaucoup d'élèves.	
C. Personnages		
Identification	Lili est au cœur de relations avec divers personnages.	<i>Voir Compréhension, épisode 2.</i>
Évolution	Lili, d'abord inquiète, est rassurée par sa première journée de classe.	
Proximité avec les stéréotypes	Pas d'écart particulier : même si l'enseignante se présente de façon très décontractée, elle assume son rôle dans l'apprentissage.	

¹ Se référer au guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 55 sqq.

² *Le Loup conteur*, de Becky Bloom, illustrations Pascal Biet, Mijade, manuel *Chut... Je lis ! CP*, p. 15 sqq.

³ Voir la séquence complémentaire détaillée dans le guide pédagogique CP, p. 20-22.

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
Mode de désignation	Complexe pour le « sac à dos-nounours », <i>Patou Brun</i> .	Voir Compréhension, <i>épisode 1</i> .
	Lili se désigne par <i>moi, je, me</i> ; or, ces deux derniers pronoms sont utilisés par d'autres personnages dans le dialogue.	Voir Compréhension, <i>épisodes 1 et 2</i> .
D. Situation		
Intrigue	Le problème et sa solution sont aisément compréhensibles.	
Évènements	Il faut expliciter certains enchaînements.	Voir Compréhension, <i>épisodes 1 et 2</i> .
Lieux	(1) La chambre, (2) l'école : le trajet n'est pas évoqué, ce qui peut troubler.	Voir Compréhension, <i>épisode 2</i> .
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	Langage courant, parfois familier (<i>Beurk !</i>), sans que cela constitue un obstacle.	
Lexique	Pas de difficulté particulière de ce point de vue : les phrases sont courtes. La langue est proche de celle de l'oral, les formulations sont plutôt simples.	
Syntaxe		
Inventions langagières		
Tonalité(s)		

2. L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire, M. Baltscheit et M. Boutavant

Le résumé de l'histoire

Épisode 1 : le lion ne sait pas écrire, mais cela lui est égal, jusqu'au jour où il tombe amoureux d'une lionne instruite. Il demande au singe puis à l'hippopotame de lui rédiger une lettre... Mais celles-ci sont inacceptables !

Épisode 2 : les autres animaux (*partie coupée* : *bousier, crocodile et vautour*) ne font pas mieux. Le lion rugit les choses tendres qu'il voudrait exprimer. La lionne l'entend et l'emmène pour lui apprendre : A, B, C...

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	La représentation du lion, stylisée mais expressive, est à interpréter.	Voir Compréhension, <i>épisode 1</i> .
Rapport texte / images	Même stylisation ; illustrations redondantes.	
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	Connaître le mode de vie des animaux mis en scène est nécessaire pour apprécier l'humour.	<i>On peut compléter les connaissances des élèves sur les animaux de la savane en bibliothèque.</i>
Connaissances sur les textes	Structure répétitive, souvent déjà rencontrée antérieurement.	<i>On peut aider les élèves à repérer cette structure en leur lisant des contes en randonnée⁴.</i>
Système de valeurs	Le lion abandonne l'usage de la force, au profit de ses sentiments. La complicité de la lionne lui permet d'aller vers l'apprentissage.	
Intérêt suscité	Humour accessible, le problème se répétant dans la lettre sous diverses formes.	

⁴ Voir Guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 177.

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
C. Personnages		
Identification	Les héros sont immédiatement repérables ; les autres personnages sont nombreux mais apparaissent successivement pour jouer toujours le même rôle.	
Évolution	L'insatisfaction du lion grandi ; la situation se renverse à la fin.	
Proximité avec les stéréotypes	Pas d'écart particulier : c'est la situation qui est originale.	
Mode de désignation	Les procédés de reprise sont volontairement limités : beaucoup de répétitions.	
D. Situation		
Intrigue	Le problème de la communication par un intermédiaire est complexe.	<i>Voir Compréhension, épisode 1.</i>
Évènements	Succession d' échecs qui conduisent chaque fois à une nouvelle tentative. On peut aisément introduire un nouvel épisode.	
Lieux	Un lieu, non précisé. Les animaux présents situent l'histoire dans la savane .	
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	La langue est volontairement très simple, avec de nombreuses répétitions. « Loin des idées reçues sur l'illettrisme, cet album concourt à un objectif majeur, celui de changer le regard que l'on porte sur les personnes qui y sont confrontées, et de rendre possible à tout âge leur accès à la lecture, à l'écriture et aux compétences de base en favorisant le déclic qui leur donne envie d'apprendre ⁵ . »	
Lexique		
Syntaxe		
Inventions langagières		
Tonalité(s)		

Exploitation des œuvres intégrales

- *Lili Graffiti va à l'école*, Paula Danziger et Tony Ross, coll. Folio Cadet, Éditions Gallimard Jeunesse, 2005. Roman 📖📖⁶. Il évoque les relations de Lili avec ses camarades d'une manière réjouissante.
- *Lili Graffiti*⁷, Paula Danziger, lu par Natacha Gerritzen. Version enregistrée des premières aventures de Lili : tous les élèves, quelles que soient leurs compétences en lecture, prendront plaisir à l'écouter.
- *L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire*, Martin Baltscheit et Marc Boutavant, p'tit Glénat, 2007. Album 📖. Les élèves pourront facilement le lire en autonomie pour découvrir les épisodes non repris dans le manuel.

🅑 Lire d'autres textes

Ces pages peuvent être abordées tout au long du chapitre (ou différées).

1 Des écrits fonctionnels : le courrier (lettre et carte postale), manuel p. 24-25

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Identifier les différents écrits du courrier.
- Repérer ce qui est indispensable pour qu'un courrier parvienne à son destinataire : nom, adresse, timbre⁸.
- Extraire les informations sur l'expéditeur et le destinataire de la lettre : *en-tête et *signature.

⁵ Marie-Thérèse Geffroy, Agence nationale de lutte contre l'illettrisme.

⁶ Dorénavant, les titres proposés seront assortis d'un code indiquant leur niveau de difficulté : 📖 lecteur débutant, 📖📖 bon lecteur, 📖📖📖 très bon lecteur, ou 📖👤 lecture devant être accompagnée.

⁷ Consulter le site <http://www.gallimard.fr/ecoutezlire/>

⁸ Pour créer des timbres personnalisés, voir <https://www.montimbrenligne.laposte.fr> ; pour découvrir de beaux timbres récents : <http://timbres.laposte.fr>.

MATÉRIEL

- (F)⁹ Une **carte postale** et une **enveloppe** contenant une **lettre**.
- (F) Des **cartes postales**, des **cartes de vœux**, des **enveloppes**, des **lettres** (personnelles et administratives, dans différentes présentations), etc., apportées éventuellement par les élèves.

Remarque : le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

→ (F) Phase de lancement

Présenter une carte postale : faire observer les deux faces ; on écrit au **dos** de l'image ; présenter ensuite une **enveloppe** et montrer comment une **lettre** est pliée à l'intérieur.

→ Phase 1 : découvrir les éléments qui figurent au dos d'une carte postale, manuel p. 24

Lire les questions du manuel : selon les capacités des élèves, la recherche peut être menée collectivement ou en binôme. Dans ce cas, confronter les réponses dans une mise en commun. Il est possible qu'un apport de connaissances soit nécessaire ; le vocabulaire spécialisé peut être inscrit au tableau.

1. Le **timbre** permet d'**affranchir** le courrier : c'est ainsi que l'on paye le service postal utilisé.

2. Le **nom** et l'**adresse** permettent aux **services postaux** d'acheminer le courrier, au **facteur** de le distribuer ; le **code postal** facilite le **tri**, qui est fait de plus en plus souvent par des machines.

3. La **date d'envoi**, 17-02-11, figure à gauche du timbre. Elle est imprimée par les services postaux.

4. La carte a été postée en **France** (tampon) ; on sait seulement qu'elle vient d'une région de montagne.

5. La **signature** indique que la carte a été écrite par Mathéo.

6. L'**adresse** indique Mme Baut. La **formule de politesse** indique Mamijo (la grand-mère de celui qui signe).

→ Phase 2 : découvrir les éléments qui figurent sur une enveloppe et une lettre, manuel p. 25

Lire les questions du manuel et faire chercher les réponses.

7. Ce timbre est italien, comme l'indique le tampon : Verona, Poste Italiana. On peut situer la ville de Vérone, proche de Venise, sur une carte géographique de l'Europe.

8. Nommer les divers éléments qui composent l'adresse et rappeler son rôle.

9. Remarquer la présence d'un en-tête (lieu et date d'écriture), qui ne figurait pas sur la carte postale.

10. Mamijo (signature).

11. Mathéo (formule de politesse). Observer les similitudes avec la carte.

12. La famille comprend Mathéo, 8 ans, au moins un frère, probablement ses parents et des grands-parents, signalés par le nous de la lettre. C'est une famille qui a la chance de prendre des vacances, pour skier ou voyager à l'étranger.

(F) Demander aux élèves quelles autres formes de courrier ils connaissent (carte de vœux, invitation).

(F) Si l'un d'eux sait par son entourage ce qu'est une collection de timbres, il peut en expliquer l'intérêt.

(F) Élargir aux moyens électroniques de communication : le **courriel** et le **SMS**.

(P) Le manuel propose, p. 23 (voir la fiche de préparation, p. 58), de rédiger une lettre pour le lion. On peut aussi imaginer une lettre où Lili parle de sa rentrée à sa tante Pam.



Intégrer cette découverte à un projet de correspondance authentique :

- message adressé à une personne connue de l'élève, mais qu'il ne côtoie pas quotidiennement ;
- message pour un élève dans le cadre d'un échange entre deux classes, éventuellement par Internet ;
- message collectif à un organisme (par exemple demande de renseignements pour une sortie).

2 Un écrit documentaire : le livre et sa couverture, manuel p. 26

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Découvrir l'organisation d'une page documentaire (première étape) : rôle du titre et des légendes.
- Revoir et compléter le vocabulaire spécifique de la lecture¹⁰.
- Découvrir quelques aspects de la fabrication d'un livre.



- Découvrir les **lieux de lecture**¹¹ accessibles à l'élève, dans la classe, l'école et la commune :
- repérer comment les livres sont rangés : par domaines (en particulier distinguer la fiction des documentaires) et dans l'ordre alphabétique par auteur ;
 - apprendre à se comporter (respect des autres usagers), trouver ce que l'on a envie de lire, utiliser le prêt.

⁹ (F) signale ce qui est facultatif et (P) les prolongements possibles. Une étoile * signale les pistes plus difficiles.

¹⁰ BO du 19 juin 2008, tableau repère p. 31 ; *Grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun au palier 1*, p. 5.

¹¹ Voir « Reconnaître et connaître les différents supports de l'écrit et leur usage », *Lire au CP, Programmes 2008*, p. 19 : <http://media.eduscol.education.fr>.

MATÉRIEL

- (F) Des **livres** : albums de **fiction** et **documentaires**, imagiers, recueils de poèmes, dictionnaires, etc.
- (F) *Qui a fait mon livre ?*, Anne-Sophie Baumann, illustrations Didier Balicevic, coll. « Mon premier exploradoc », Tourbillon, 2010 ; d'autres albums de la même collection.
- (F) Divers **journaux** et **revues**.

Remarque : le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

→ (F) Phase de lancement

Montrer divers supports de lecture :

- faire distinguer les **livres** (couverture rigide) des autres supports (journaux, revues) ;
- faire construire les catégories de livres : **albums** (présence d'images et de texte) et autres (imagiers, recueils de poèmes, dictionnaires, etc.), puis albums de **fiction** (histoires illustrées, BD...) et albums **documentaires** ;
- si on a pu se le procurer, montrer à la classe *Qui a fait mon livre ?* pour aider à repérer ce qui est reproduit dans le manuel ; faire circuler d'autres titres de la **collection** « Mon premier exploradoc » pour repérer ses caractéristiques, par comparaison avec les autres collections dont on dispose.

→ Phase 1 : apprendre à se repérer dans une page documentaire

Présenter le document : il s'agit de la **reproduction** d'une page de livre, reconnaissable au numéro de page sur le côté gauche. Attention : elle reproduit la **couverture** du livre lui-même, ce qui peut troubler.

Lire les questions et faire rechercher les réponses (voir la démarche proposée p. 40).

(F) Fournir à chaque binôme un ouvrage (documentaire, de préférence), pour que les élèves repèrent l'organisation de la couverture au fur et à mesure de la séance.

1. Distinguer le titre de la page (*Ce que dit la couverture*) et le **titre du livre** (*Qui a fait mon livre ?*).

2. Le document comporte trois séries de légendes : sous le titre (*Le dos et La couverture donnent le nom des parties différentes du support, quel que soit le livre décrit*) ; des légendes en petits caractères gras attirent l'attention

sur les renseignements fournis en divers endroits de la couverture, pour les albums de cette collection ; deux textes figurant dans des bulles de BD jouent un rôle similaire.

→ Phase 2 : comprendre le document

3. Les réponses ont été trouvées à l'aide des légendes, on peut en préciser le sens : *la maison d'édition choisit les livres à faire paraître, constitue le groupe des personnes qui contribuent à la fabrication d'un livre et organise leur travail. Puis elle s'occupe de la diffusion et de la vente.*

4. *Le texte de gauche explicite le rôle de la couverture. Les légendes font apparaître deux fois le nom de la maison d'édition et celui de la collection. On peut demander aux élèves pourquoi (publicité) et s'ils connaissent et apprécient d'autres collections.*

→ Phase 3 : explorer le sujet

5. Récapituler les noms de ceux qui ont fait ce livre et formuler leur rôle.

(F) Demander aux élèves ce qui manque à cette liste : *le nom de l'illustrateur (Didier Balicevic) n'est pas mentionné ici. On peut remarquer que le nom de l'imprimeur apparaît à l'intérieur du livre, ainsi que la date de la parution.*

6. *Il s'agit de troncs d'arbre, rappel de la matière première du papier.*

(F) Comparer la couverture observée à celle d'autres livres, appartenant à diverses collections.

(P) Mettre à la disposition des élèves l'album support, qui aborde également la quatrième de couverture, les lieux de lecture, et le circuit de fabrication du livre, de la fabrication du papier à l'éditeur.

(P) Fabriquer du papier recyclé, en se référant à des documentaires¹².

C Le coin des artistes

Observer des lettrines, manuel p. 27

● Quelques informations

Les quatre ***lettrines** à observer proviennent de manuscrits médiévaux (xii^e et xiii^e siècles) conservés dans des bibliothèques publiques. Ces ***manuscrits**¹³ (du latin : *manus* (main) et *scribere* (écrire), c'est-à-dire des textes écrits à la main) sont ***enluminés** (du latin *illuminare* : éclairer, illuminer). Au xiii^e siècle, ce terme

faisait surtout référence à l'usage de la dorure. Il regroupe aujourd'hui l'ensemble des éléments décoratifs et des représentations imagées exécutés dans un manuscrit pour l'embellir : lettrines et ***miniatures** (représentation d'une scène ou d'un personnage dans un espace indépendant de l'initiale).

¹² Ou d'Internet : voir la séquence pour le C2 proposée sur le site <http://stsp.creteil.iufm.fr>.

¹³ Consulter le site <http://www.enluminures.culture.fr>, d'où ces informations sont tirées.

● Déroulement

Demander aux élèves d'**observer les lettrines**. Les laisser **s'exprimer librement** dans un premier temps. Faire remarquer le texte écrit à la main dans une langue inconnue (le texte est en ancien français, on peut y reconnaître quelques mots), puis les inviter à **répondre aux questions**.

1. Identifier les lettres P, C (sous deux formes) et S.
2. Identifier les couleurs¹⁴ cernées par un trait noir : or, rouge foncé et bleu, mais aussi orange, marron et vert.
3. Remarquer la place prise par les personnages : le copiste¹⁵, assis dans un fauteuil à haut dossier, très ouvragé, et écrivant sur un rouleau de parchemin, est entièrement inclus dans la lettre P (fermée) ; le jongleur s'inclut dans la lettre C (ouverte), mais son bâton et l'ours (muselé et enchaîné) en débordent ; le bras du troubadour est face à l'ouverture de la lettre C ; le cavalier fait corps avec le S.

Lire ou faire lire aux élèves le texte du bas de la page. Leur demander de reformuler ce qu'ils ont compris. Préciser ce que sont une enluminure et une lettrine, insister sur le fait que ces œuvres « miniatures » sont toujours réalisées à la main.

On pourra faire remarquer la finesse des détails (les diverses coiffures, la tête du cheval, le calame – morceau de roseau – tenu dans sa main gauche par le personnage en train d'écrire) ; on rappellera que ces lettrines ont un très petit format.

(P) Découvrir d'autres **enluminures médiévales** :
– BT 1111, *Troubadours au Moyen Âge*, éditions PEMF, octobre 1999 ;

– *Il était une fois... l'art au Moyen Âge*, Sylvie Léonard, coll. Petites histoires de l'art, SCEREN-CRDP Montpellier, 2010 (nouvelle édition) ;

– des visites virtuelles¹⁶ permettent de découvrir, à travers les enluminures de livres d'heures ou de calendriers, divers aspects de la vie quotidienne au Moyen Âge.

(P) Découvrir des **lettrines modernes** (comparer avec divers abécédaires) ; rattacher l'art et l'écriture :

– *Artémot écrit*, Nicole Morin, CRDP de Poitou-Charentes, 2004.

(P) **Réaliser une lettrine** correspondant à l'initiale de son prénom, en utilisant des encres, des peintures ou des feutres... Une contrainte supplémentaire pourra être donnée : utiliser les couleurs découvertes dans les lettrines du Moyen Âge. Bien identifier la forme de l'initiale : lettre arrondie ouverte (C, G), arrondie fermée (D), ouverte avec un axe central (F), fermée avec un axe central (P), en « mouvement » (S)... Rechercher la forme qui sera associée à la lettre. Par exemple, la lettre D accueillera une forme recroquevillée, alors que la lettre F accueillera une forme plus longiligne.

(P) **Réaliser un abécédaire**¹⁷ en transformant chaque initiale en lettrine (suivre le déroulement précédent).

D Le coin lecture

1 Découvrir des poèmes, manuel p. 28

→ Le pagivore

L'auteur : Pierre Coran¹⁸ est né en 1934 en Belgique. Il écrit pour les adultes, puis son expérience d'instituteur lié au mouvement Freinet l'amène à composer pour les enfants. Il a publié plus de cent trente titres.

L'ouvrage : *L'Atelier de poésie* permet de découvrir la poésie, d'apprendre à l'aimer, à jouer avec les sons, les rythmes et les mots, pour vivre la poésie de toutes formes, de tous pays.

→ Leçon

L'auteur : Louise de Vilmorin (1902-1969) a eu une vie très remplie de femme du monde. Longtemps l'amie puis la compagne d'André Malraux, elle a écrit des poèmes et des romans.

Le recueil : *L'Alphabet des aveux* (1954) est composé de toutes sortes de jeux avec le langage.

Une anthologie : *Premiers poèmes pour toute ma vie : les plus beaux poèmes du XX^e siècle pour les enfants d'aujourd'hui*, Milan Jeunesse, 2003. *Poésie N3 dans la liste ministérielle 2007*¹⁹. Le texte proposé y figure ; très beau choix de poèmes classés par thème.

● Échanger, apprendre les poèmes

→ Le pagivore

Structure : quatre strophes de deux vers (distiques) et un neuvième vers.

Difficultés : le poème a pour titre un néologisme. Pour comprendre ce mot inventé, on peut utiliser une devinette : *Un herbivore mange de l'herbe. Que mange un pagivore ?* Repérer les deux catégories sémantiques associées dans le poème : le vocabulaire

¹⁴ Ces couleurs étaient obtenues à partir d'éléments trouvés dans la nature.

¹⁵ Il s'agit d'un personnage de haut rang (coiffure, robe rouge), alors que les manuscrits sont le plus souvent copiés par des moines.

¹⁶ <http://www.enluminures.culture.fr/documentation/enlumine/fr/>

¹⁷ Des pistes de travail : Arlette Weber, *Imagiers, abécédaires, livres à compter*, SCEREN-CRDP, 2010.

¹⁸ <http://www.ricochet-jeunes.org>.

¹⁹ Voir ces 250 références en littérature jeunesse, classées par genre et niveau de difficulté (de 1 à 3) : <http://media.eduscol.education.fr>.

de l'alimentation – *faim, avaler, dévorer, dessert, croquer* – (voir p. 15 et manuel p. 40) et celui de l'écrit – *livres, traité de savoir-vivre, poésie, encyclopédie... bibliothécaire* – (manuel p. 18). Expliquer ce qu'est un ***traité de savoir-vivre** : un livre qui explique les règles de la politesse. Demander aux élèves ce qu'il y a de nouveau et de drôle dans le dernier vers : *on découvre que le pagivore ne se nourrit pas seulement de papier, il se comporte parfois comme un ogre*. Rappeler les caractéristiques de ce personnage type prépare la lecture du chapitre 5.

→ Leçon

Structure : six vers qui riment deux à deux. Le premier et le sixième vers encadrent une « leçon » en quatre vers, présentée comme un savoir incontestable. Chacun de ces vers repose sur le rapprochement de deux univers incompatibles : *oiseau* (air) et *poisson* (*hameçon*, eau) ; *poisson* et *oiseau* (*s'apprivoise*, chante) ; *papillon* (insecte) et *plante* ; *été* (chaleur) et *froid*.

Difficultés : percevoir l'humour reposant sur l'absurde.

● Pistes de travail

→ Comparer les deux poèmes

Demander aux élèves si l'on peut croire ce que disent ces deux textes et de justifier leur réponse. L'absence de réalisme une fois mise en évidence, on peut se demander quelle intention poursuivent les auteurs qui les ont écrits : on peut les considérer comme des jeux de langage, bien qu'ils ne soient pas gratuits.

→ Prolonger le menu du pagivore

Sans attendre des vers, proposer aux élèves d'écrire une phrase évoquant ce que le pagivore pourrait engloutir (par exemple), et ajouter une strophe entre la troisième et la quatrième.

→ Faire écrire une autre « leçon impossible »

Sans attendre des vers, proposer aux élèves d'écrire une autre « leçon impossible », dans le même esprit.

2 Découvrir d'autres livres, manuel p. 28

• **Moi j'adore, la maîtresse déteste**, Élisabeth Brami, illustrations Lionel Le Néouanic, Seuil Jeunesse, 2002. Album . Tout ce qu'on ne doit pas faire en classe : une façon de revoir avec humour les règles de vie (voir le projet d'écriture proposé dans le cahier, p. 61).

• **Un bon point pour Zoé**, Peter Hamilton Reynolds, Milan Jeunesse, 2004 . Album N2 dans la liste ministérielle 2007. Zoé a décidé qu'elle ne sait pas dessiner. Pour le prouver, elle trace seulement un tout petit point. Mais voilà que le lendemain, ce point est encadré dans la classe ! Un album assez simple et encourageant.

• **Les trois vœux de Barbara**, Franz Hohler et Suzanne Rotraut Berner, La Joie de lire, 2006 . Album N2 dans la liste ministérielle 2007. Barbara a du mal à l'école. Un jour, une fée lui propose de formuler trois vœux. Elle demande des objets anodins, qui vont changer sa vie... En prenant confiance, elle s'aperçoit que sa réussite ne tient pas de la magie, ce qui constitue un autre encouragement. Cet album peut être lu à haute voix à toute la classe. Débat interprétatif : *Comment Barbara a-t-elle réussi ?*

● Autres lectures en prolongement

→ Des albums qui jouent avec le support du texte

• *C'est un livre*, Lane Smith, Éditions Gallimard Jeunesse, 2011. Album . L'âne ne connaît que le numérique, il est donc surpris par l'objet bizarre qui passionne le singe : un plaidoyer plein d'humour pour le livre.

• *Dans la tête de monsieur Adam (ou comment naissent les histoires)*, Sigrid Baffert et Jean-Michel Payet, Milan Jeunesse, 2010. Album . Un chien écrivain au travail.

• *Pas si bêtes ! : Les jongleurs de lettres*, Hubert Ben Kemoun, Casterman, 2004. Récit illustré . Les animaux veulent lire ou écrire (réseau p. 22) : quatre histoires drôles jouant avec les lettres, les mots, etc.

→ Des histoires qui montrent la valeur des écrits

• *La Lettre des oiseaux*, Agnès Bertron-Martin et Aurélie Blanz, Nathan, 2009. Album . En Russie, un jeune facteur est déçu de ne jamais recevoir de lettre. Un jour, il sauve un oiseau blessé qui en porte une. Malgré tous les obstacles, il arrivera à faire parvenir cette lettre à Nina, à qui elle est destinée...

• *La Pluie des mots*, Yves Pinguilly et Florence Koenig, Autrement Jeunesse, 2005. Récit illustré .

Niéleni vit dans la brousse. Elle aime les mots, mais ne sait pas lire la lettre qu'elle reçoit. Un lion magicien va tout changer !

• *La Musique des mots*, James Rumford, Circonflexe, 2009. Album . Ali vit à Bagdad, en Irak. Il aime le football et adore... la calligraphie. Dessiner de belles lettres, écrire le nom de ceux qu'il aime, et surtout s'absorber dans la tranquillité quand la guerre fait rage à l'extérieur.

→ À propos d'écrits : des documentaires

• *L'Écriture*, Philippe Nessmann et Patrick Chenot, coll. « Kézako », Mango Jeunesse, 2009. Album .

• *Histoire de l'écriture*, BTJ n° 500, octobre 2004. Revue . Une mine de renseignements !

II Fiches de préparation

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **Oral, vocabulaire et code** : se référer aux précisions fournies au début de chaque séance.
- **Compréhension et production de textes** : se référer à la progression annuelle des apprentissages (p. 29-30) ; voir également les démarches proposées (respectivement p. 5-6 et 10-11).

Lili Graffiti va à l'école : épisode 1

Manuel, p. 7 à 11

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Remarque : la présentation se fera toujours de l'illustration au texte (ordre du manuel), mais l'enseignant peut faire varier la démarche (voir p. 6).

Dire aux élèves qu'ils vont lire des extraits de deux histoires différentes.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 7 à 9**

1. et 2. Décrire l'image puis **formuler des hypothèses sur la temporalité**²⁰ : *Le geste et le lieu représentés indiquent le départ pour l'école.*

(F)²¹ Revoir le vocabulaire spécifique du livre : identifier les informations données par la couverture.

3. Identifier le personnage principal : *Lili figure deux fois dans cette double page. On a pu lire son nom sur la couverture, dans le titre du roman : c'est l'héroïne de la série. Son nom est drôle, car le mot *graffiti désigne une inscription, par exemple sur un mur.*

Se repérer dans le manuel : faire observer l'icône, en haut à droite de la double page, et identifier sa fonction en se référant à d'autres chapitres du manuel. **L'icône représente le héros de l'histoire.**

4. Décrire l'image. *On reconnaît une peluche et du matériel scolaire : cahier, crayons, stylo, gomme.*

5. *Formuler des hypothèses explicatives. *Demi-sourire et bras croisés : perplexité ou satisfaction ; sourire et vitesse : enthousiasme.*

6. Identifier les lieux et les actions. *Lili descend les escaliers en pantoufles et tient un sac à dos en forme de nounours : elle est chez elle et descend de sa chambre à l'étage inférieur (cuisine, porte de sortie). Elle se prépare à partir à l'école.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 8-9**

Lire à haute voix le début du texte et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à une lecture différenciée** (voir les dispositifs possibles p. 13). **Lire à haute voix le texte en totalité** et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à un échange à partir des questions.**

7. *Produire une inférence en reliant deux informations explicites : *Je me prépare pour la rentrée* (l. 12), et : *Dans une heure, je serai fixée* (l. 11). **L'épisode se déroule avant le départ pour l'école**, représenté sur la couverture du livre (p. 7).

8. Identifier les caractéristiques du personnage : son prénom, Lili, et son nom, Graffiti ; son âge approximatif, 7-8 ans (entrée au CE1), ses préoccupations, ses objets fétiches, son sac à dos nommé Patou Brun.

9. *Formuler une interprétation. Plusieurs hypothèses sont envisageables : *difficultés scolaires, manque de confiance en soi, peur d'affronter une situation nouvelle, etc.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (10 min), manuel p. 10**

① **a. vrai (mais elle est aussi inquiète) – b. faux (elle ne la connaît pas) – c. vrai – d. le texte ne le dit pas (peut-on considérer Patou, le sac à dos où elle range ses affaires de classe, comme un doudou ?) – e. vrai.**

② Ac – Ba – Cb.

③ Le titre **d** est à écarter car la journée n'a pas été décrite ; le titre **a** ne porte que sur le passé évoqué au début du texte ; **b** et **c** sont de meilleurs titres : on peut débattre de celui que les élèves préfèrent et leur demander de justifier leur interprétation.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 4**

① *Lili est contente parce qu'elle a de nouvelles affaires et parce qu'elle a un sac à dos en forme de nounours. Lili est inquiète parce qu'elle ne connaît pas la maîtresse de CE1 et parce qu'elle ne se sent pas prête pour le CE1.*

② 1a – 2d – 3c – 4b.

*③ Les élèves les plus rapides peuvent écrire les groupes de mots qui conviendraient. *C'est la rentrée. Lili va entrer au CP CE1. Elle est un peu inquiète. Elle n'aime ne connaît pas la maîtresse de CE1. Elle se prépare. Elle étale ses vieilles nouvelles affaires sur son lit. Elle les range dans son sac à dos en forme de singe nounours. La voilà prête à partir pour l'école !*

²⁰ On trouvera en caractères droits la **capacité** mise en jeu ; en italique le **contenu** possible de l'échange.

²¹ Une étoile * signale les difficultés, (F) ce qui est facultatif et (P) les prolongements possibles.

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ Raconter, manuel p. 9

Faire reformuler l'histoire *Lili va à l'école*.

L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

10. La question porte sur l'expérience récente des élèves. Elle est volontairement très ouverte pour faciliter la prise de parole du plus grand nombre, même si les récits s'avèrent répétitifs.

C Vocabulaire : l'école (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (matériel et savoirs scolaires).
- Trouver des noms appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

MATÉRIEL

(F) Divers **objets** : stylo, crayon, cahier, craie, feutre, trombone, agrafeuse, ciseaux, colle ; manuel, album, journal, dictionnaire.

→ (F) Phase de lancement

Numéroter chaque objet.

Disposer devant les élèves *un stylo, un crayon, un cahier, une craie et un feutre*. Leur demander collectivement de chercher l'intrus et de justifier leur réponse (*le cahier, car il n'écrit pas*). Faire écrire sur l'ardoise le numéro correspondant à l'intrus.

Même exercice avec *un manuel, un album, un journal, un dictionnaire et un stylo (ne se lit pas)*.

Proposer *un trombone, une agrafeuse, des ciseaux et de la colle*. (*Les ciseaux ne servent pas à attacher*.)

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 10

④ Faire remarquer que ces mots désignent des objets ayant en commun des traits significatifs : leur aspect (taille, format, couleur) et surtout leur fonction (*Qu'est-ce que vous faites avec... ?*).

a. des noms d'objets sur lesquels on écrit – **b.** des noms d'objets plus volumineux, rigides : des **meubles** – **c.** des mots qui disent ce que l'on fait en classe ; ce sont des verbes d'action (*activités scolaires*).

Du point de vue du **sens**, ce sont trois **catégories** différentes de mots.

(F) Préciser si besoin la signification des mots étudiés en se référant à leur fonction.

(F) Enrichir ces séries de mots et en utiliser certains dans une même phrase.

(F) *Faire remarquer que tous ces mots utilisés à l'école peuvent aussi l'être ailleurs.

(F) *Fournir le terme métalinguistique : terme générique.

→ Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 10

⑤ Faire formuler le nom de la catégorie : *matériel (ou fournitures) scolaire(s)*. Chercher les mots en binôme ; les élèves peuvent écrire cette liste sur leur ardoise.

⑥ Nommer ce que contiennent les trousse des élèves. Une discussion peut avoir lieu concernant la règle : c'est l'occasion d'une réflexion sur les mots et les choses.

(F) Nommer ce qui sert à ranger la trousse et les autres objets de la série : *cartable, sac à dos...*

⑦ **a.** Recherche collective des verbes associés et justification : *on n'écrit pas sur un crayon*.

Faire chercher en binôme les autres intrus ; il faudra formuler une justification.

b. *On n'écrit pas avec un livre.* **c.** *Sauter n'est pas une activité concernant l'écrit.*

→ Exercices individuels (10 min), cahier p. 4

④ *On écrit dessus* : ardoise – cahier – carnet.

On écrit avec : crayon – feutre – stylo.

On y range ses affaires : cartable – trousse – sac à dos.

⑤ **a.** cahier – ardoise – trousse – tableau – carnet.

b. répondre – lire – dormir – réfléchir – écrire – dessiner.

c. exercice – devoir – explication – désordre – leçon – lecture.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP²²) :

- mettre en contexte oralement les mots qu'ils connaissent mal ;
- disposer d'illustrations légendées ou d'étiquettes images / mots auxquelles ils pourront se référer ;
- renforcer la mémorisation des mots rencontrés en jouant à divers jeux (jeu de Kim, Memory, etc.).

Les élèves les plus rapides peuvent :

- écrire une phrase (au brouillon) avec des mots choisis dans les exercices ;
- rédiger la liste de ce qu'ils ont pu observer dans un document (ou dans leur quotidien) en employant le plus grand nombre possible de mots étudiés.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Séparer les mots : les syllabes et les graphèmes

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Décomposer un mot en syllabes orales et écrites.
- Décomposer une syllabe en phonèmes et graphèmes.
- Orthographier sans erreur les mots invariables les plus fréquemment rencontrés.

Les difficultés à prendre en compte :

- Pour un même mot, le nombre de **syllabes orales** peut différer de celui des **syllabes écrites**, ce qui est important pour l'encodage des mots se terminant par *e*.
- Pour décoder et encoder, les élèves doivent connaître les plus petites unités graphiques, les **graphèmes**. Alors que l'alphabet est composé de 26 lettres, la langue française propose environ **45 graphèmes de base pour 36 phonèmes**. Les élèves doivent comprendre que **le nombre de lettres est insuffisant pour traduire notre langue**. C'est la raison pour laquelle ont été introduits des graphèmes à deux ou trois lettres (digrammes *ch*, *ou* et trigrammes *ain*, *eau*...), les accents et les cédilles.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 11**

Demander aux élèves de scander les syllabes orales de quelques « mots de l'école », par exemple : *tableau* (2), *stylo* (2), *armoire* (2), *école* (2), *bureau* (2), *règle* (1)...

Noter ces mots au tableau, écrire le nombre de syllabes orales, puis demander à quelques élèves de séparer les mots en syllabes écrites (*ta/bleau*...).

Remarquer que le nombre de syllabes orales diffère parfois du nombre de syllabes écrites. Rechercher une explication (les mots se terminant par *e*, ou comportant un *e* interne comme *enveloppe*). Préciser que c'est important quand on doit les écrire (*école* et non « ^lécol », *biberon* et non « ^lbibron »...).

(F) *Indiquer qu'il y a des exceptions, liées à des cas d'homophonie (*mal / mâle ; col / colle*).

① Remarquer que :

- les mots peuvent être séparés en **syllabes**, elles-mêmes séparées en **graphèmes**²³ ;
- ces graphèmes peuvent être constitués de **une, deux ou trois lettres** ; on pourra demander aux élèves de citer d'autres graphèmes de plusieurs lettres (*an*, *au*, *ai*, *eau*, *ain*, *ph*, *qu*...).

Préciser que savoir séparer les mots est indispensable pour lire et écrire des mots inconnus.

Si les élèves rencontrent des difficultés, effectuer avec d'autres mots un entraînement oral, par exemple *stylo* : [s]-[t]-[i]-[l]-[o] ; *tableau* [t]-[a]-[b]-[l]-[o] (éviter les lettres muettes).

(F) *Proposer des mots dans lesquels certaines syllabes initiales ne sont composées que d'une voyelle orale et donc d'un seul graphème, par exemple : *ananas*, *imiter*, *oublier*, *oncle*²⁴... Il faudra les segmenter de la consonne du mot précédent afin d'éviter des confusions du type « ^lle nous », « un ^lzoeuf ».

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement, collectif et individuel (15 min), Je recherche, manuel p. 11**

② **Exercice collectif**, écrire les mots au tableau et faire remarquer que le nombre de syllabes orales et écrites est le même. Demander à des élèves de séparer les syllabes : *de/voir* – *tou/jours* – *dé/mé/na/ger* – *sty/lo* – *ins/tant*.

(F) Proposer d'autres mots à séparer sur l'ardoise, par exemple *car/net* (choisir des mots ayant le même nombre de syllabes orales et écrites).

²² Travail à mener en petits groupes ou en aide personnalisée.

²³ Dans le manuel et le cahier d'exercices, le mot *graphème* n'est pas utilisé, il est remplacé par *lettre* ou *groupe de lettres* ; c'est à l'enseignant de choisir de l'introduire, ou non, dans ses échanges avec les élèves.

²⁴ Seules les voyelles (au sens phonétique du terme) sont concernées, les consonnes ne pouvant guère se prononcer seules.

③ **Exercice collectif**, préparer au besoin des étiquettes collectives : *cartable, carte, ardoise, stylo*.

(F) Individuellement, écrire les mots sur ardoise.

(F) *En binôme, les élèves écrivent, dans le désordre, sur leur ardoise, les syllabes d'un mot ; leurs camarades doivent retrouver ce mot.

④ **Exercice collectif oral** dans un premier temps, puis **individuel sur ardoise** dans un deuxième temps. Procéder mot par mot (*bureau, lampe, tableau*), au besoin à l'aide du syllabaire de *Chut... Je lis !*

(F) Proposer d'autres mots à reconstituer (sans dessin) pour les élèves à l'aise et réaliser ce même travail avec

l'étagage de l'enseignant (et du syllabaire) pour les élèves rencontrant des difficultés.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 5**

① *cou/loir – tra/vail – nou/veau – ren/trée – re/gar/der*. Pour les exercices ② et ③, il est utile de prévoir, à l'attention des élèves les plus fragiles, des « étiquettes mots » et des « étiquettes graphèmes » à découper et manipuler individuellement.

② *école – cartable*.

③ *cloche – pouce – monde*.

*④ *porte (morte, sorte) – glace*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou en AP) :

- préparer le travail de séparation en syllabes, scander les pré-noms de la classe, les mois de l'année, les jours de la semaine... Le même travail peut être proposé pour segmenter : (1) les syllabes en graphèmes ; (2) les mots en graphèmes ;
- consolider le travail de séparation en graphèmes en utilisant le syllabaire.

Les élèves les plus rapides peuvent choisir un des mots de l'exercice ① et écrire au brouillon une phrase le comprenant.

Il est possible de prévoir une séance complémentaire (15 min) :

- les élèves maîtrisant les compétences travaillent en autonomie en réalisant des exercices similaires aux ② et ④ (sans images) ;
- les élèves les moins à l'aise effectuent un travail similaire mais avec l'étagage de l'enseignant.

→ **Copie (séance différée)**

Se référer aux modalités p. 14. Les phrases en gras sont à copier par tous les élèves, celle en maigre est à réserver aux élèves les plus à l'aise en écriture. Pour les élèves en très grande difficulté, ne proposer que la première phrase.

J'ouvre mon sac à dos en forme de nounours. C'est ma tante Pam qui me l'a envoyé. Elle dit que c'est un cadeau « pour bien réussir son CE1 ».

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 11 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Jouer avec les lettres d'un prénom

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 11**

Écrire PATOU au tableau. Faire épeler ce nom et écrire les lettres en colonne.

Demander aux élèves de trouver un mot commençant par chacune de ces lettres. Il est important de les aider à trouver soit des noms, soit des adjectifs.

Reprendre le nom de la peluche et compléter la phrase

attributive avec les mots trouvés : PATOU est *un / une + nom* (éventuellement complété), PATOU est *+ adjectif*.

⑤ Comparer les mots à ceux que les élèves ont trouvés.

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et individuel écrit (20 à 25 min), manuel p. 11**

⑥ **Faire épeler MANON. Chercher des mots** qui commencent par ces lettres (les écrire sur le cahier de brouillon). Compléter chaque phrase. Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent constituer collectivement une liste de mots plus ouverte en utilisant la construction suivante : *M comme... / A comme...*, etc. **M** : *mignonne, maladroite* ou *marguerite*... **A** : *admirable, aimable, amie* ou *anémone*... **N** : *naïve* ou *nougat, nounours*... **O** : *obstinée, originale* ou *orchidée*... Pour les éclairer, mettre en contexte oralement les mots qu'ils connaissent mal.

Les élèves les plus rapides peuvent procéder de la même manière avec un autre nom. Ils pourront même construire un texte plus riche à partir des mots qui commencent par les lettres du nom choisi. Dans ce cas, changer la syntaxe : *Peluche brune / Amie de Lili / Toujours là. / Obéissante / Unies pour la vie*.

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Jouer avec des prénoms

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 min), cahier p. 5**

⑤ **Lire les comptines.** Faire repérer leur structure, en particulier les rimes.

(F) Chercher d'autres phrases sur ce modèle. Écrire au tableau une liste de noms d'animaux. Les élèves chercheront des prénoms et des actions qui riment avec ces noms, par exemple, avec *raton* : *Manon – courir dans la maison*, ou avec *vipère* : *Pierre – boire de la bière*, etc.

Cette recherche permet de distinguer quand on utilise les pronoms *il* ou *elle*. Si l'élève se trompe, l'enseignant reformule la phrase en adaptant le pronom et explique pourquoi.

→ **Exercice individuel (20 min), cahier p. 5**

⑥ Chaque élève doit compléter les phrases en respectant la rime proposée par les prénoms.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, avec l'aide de l'enseignant, lister des mots qui riment avec les prénoms en séparant les noms d'animaux (et) des autres noms :

– **Alban** : *jument, faisan, serpent, paon, éléphant, caïman, flamant, faon, cormoran, hareng...* ;

– **Léa** : *boa, ara, koala, chat, rat...* ; *chocolat, matelas...*

Cette recherche permet de lister les éléments avant d'écrire, par exemple : *Alban – merlan – dormir sur un banc* ; *Léa – chat – aimer le chocolat*.

Les élèves les plus rapides peuvent procéder de la même manière avec d'autres prénoms de leur choix. La recherche peut être étayée avec des dessins d'animaux, d'objets, de lieux...

Lili Graffiti va à l'école : épisode 2

Manuel p. 12 à 15

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire la suite de l'histoire. Faire rappeler l'épisode précédent.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 12-13**

1. Formuler des hypothèses sur la temporalité : *L'aspect du lieu (salle vide) et la posture de la maîtresse indiquent l'entrée en classe.*

2. *Interpréter l'image et justifier son point de vue : *La maîtresse représentée est accueillante (sourire, posture) ; elle est habillée de façon originale, gaie ; on peut la juger sympathique.*

3. Identifier l'intrus au milieu d'images réalistes : *monstre, martien, extraterrestre, alien* (ce terme, emprunté à l'anglais, tend à supplanter les précédents dans l'usage).

4. Décrire l'image : *On reconnaît des chaises, des tables regroupées (cahiers, crayons), des élèves, la maîtresse, un tableau vert au mur. Plus surprenant : il y a des ampoules électriques un peu partout.*

(F) Formuler des hypothèses pour expliquer le changement de décor entre les deux illustrations.

→ **Comprendre le texte (20 min), manuel p. 12-13**

Procéder à une lecture différenciée, puis **lire à haute voix l'ensemble du texte** et inviter les élèves à s'exprimer, par exemple en revenant sur l'interprétation des images : *Quelles réponses sont confirmées ? Pourquoi une image représente-t-elle un alien ? Pourquoi la classe est-elle décorée avec des ampoules ? Procéder à un échange à partir des questions.*

5. *Produire une inférence en reliant deux informations explicites. On lit dans l'épisode 1 (l. 11) : *Dans une heure, je serai fixée*, et dans l'épisode 2 (l. 1) : *Toute la classe parle de Mlle Lamp*. Entre les deux extraits, le roman raconte le trajet de la maison à l'école et l'arrivée dans la cour de récréation.

6. Extraire des informations explicites (l. 5 à 10) : *Lili craint d'avoir une maîtresse exigeante, voire sévère, qui donne beaucoup de travail et n'a pas d'indulgence pour les erreurs.*

***Formuler une interprétation.** *Question complémentaire : Pourquoi Lili pense-t-elle que la maîtresse pourrait être un alien ? C'est quelque chose qui ferait très peur à Lili.* Le roman exagère son inquiétude en la poussant jusqu'à une crainte irrationnelle.

7. Extraire des informations explicites (l. 25 à 30) : La maîtresse sourit, souhaite la bienvenue aux élèves ; elle leur parle de l'année de CE1 d'une manière encourageante, voire passionnante.

***Produire une inférence** en reliant deux informations explicites : La maîtresse a choisi de décorer la classe sur le motif des ampoules ; c'est un clin d'œil humoristique à son nom (Mlle Lamp), elle est amusante.

***Interpréter** : Elle s'intéresse aux élèves, elle semble gentille...

(F) *Expliciter le jeu de mots de Hannah. Les mots ***graffiti**, inscription tracée sur un mur, et ***gribouillis**, dessin ou écriture informe, sont moins connus que les réalités qu'ils désignent ; la moquerie repose sur la proximité des deux mots (sonorité et sens).

(P) Lors d'une séance différée, lire le passage qui figure entre les deux extraits ; on peut poursuivre avec la lecture en « feuilleton » de l'ensemble (voir p. 14-15).

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (10 min), **manuel p. 14**

① a. Lili – b. 2 (Hannah et Mlle Lamp) ou 3 (si l'on inclut la narratrice, Lili) – c. contente.

② Titres envisageables : *Lili est rassurée* – *Une maîtresse formidable* – *Une année qui commence bien*.

③ Le texte a est à écarter : *Toute la classe se pose des questions, mais Lili n'est pas très inquiète. Mlle Lamp dit qu'au CE1, il faudra faire beaucoup de devoirs pour apprendre plein de choses. Elle explique d'où vient l'électricité. Lili rougit parce qu'elle ne sait pas.*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 6**

① 3 – 1 – 4 – 2.

② *Lili est contente parce qu'elle est assise à côté de son ami Justin. Lili pense qu'elle a fait des progrès en écriture parce qu'elle s'est entraînée pendant les vacances. Les élèves s'interrogent : et si elle donne trop de devoirs ?*

*③ Les phrases a et c peuvent être prononcées par Lili. On peut aussi demander aux élèves d'écrire le nom des personnages qui prononcent les autres phrases (b : Hannah ; d : la maîtresse, Mlle Lamp).

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ **Raconter, manuel p. 12**

Faire reformuler l'histoire *Lili Graffiti va à l'école*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

8. La question porte sur l'expérience personnelle des élèves. L'aborder de manière très ouverte facilite la prise de parole du plus grand nombre (activités sportives, artistiques, apprentissages techniques, etc.). Dans un deuxième temps, on peut aussi relancer de façon à

orienter les réponses vers les apprentissages scolaires.

(F) *Si une discussion s'engage sur ce qui est vraiment « formidable », on peut souligner le caractère très subjectif de ce jugement. Ainsi, *Le Robert Benjamin* donne comme exemple : *Une idée formidable, c'est une très bonne idée. Une même acquisition, formidable pour l'un, ne l'est pas nécessairement pour l'autre, point de vue qu'il s'agit d'apprendre à respecter.*

C Vocabulaire : des mots de sens proches (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Faire la différence entre le sens global d'une phrase et le sens précis des mots en distinguant des mots de sens très proches (*distinguer des paronymes*).
- Regrouper des mots de sens proches.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 14**

④ Faire remarquer :

– que ces phrases ont **globalement le même sens** : on peut se référer à l'image ;

– que les mots en gras sont substituables **dans ce contexte** précis : ils ont des **sens proches**.

⑤ Les élèves proposeront souvent des phrases où les mots observés auront un sens identique, comme :

*Les élèves ont **marqué** leur nom sur leur cahier ; ou : Pour reconnaître mes livres, je colle dessus une **étiquette** à mon nom. Dans ce cas, proposer un autre sens, dans un contexte différent : Est-ce qu'on marque toujours les choses exprès, en écrivant ? Le mur est **marqué** de traces de boue. Ou : Son visage est **marqué** par la fatigue (ou la vieillesse).*

*Qu'est-ce qu'on utilise quand on déménage ? Pour le déménagement, toute la vaisselle a été rangée dans des **cartons**.*

Faire remarquer que certains mots peuvent avoir un sens assez différent selon le contexte d'emploi (effets de polysémie).

⑥ *Courir* est un intrus, car c'est une activité physique (comme *marcher* ou *sauter*). Les quatre autres mots (**verbes** si les élèves sont déjà en mesure de comprendre ce terme) désignent des activités intellectuelles (comme *penser*, *réfléchir*). Pour savoir quelque chose, il faut le découvrir, le comprendre, l'apprendre. Ces trois verbes ne sont pas strictement des synonymes.

→ **Phase d'entraînement oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 14**
Avertir les élèves que pour la consigne ③, chaque

mot ne doit être employé qu'une fois ; il est préférable d'écrire au crayon.

⑦ **b – a.**

(F) *Vérifier si ces mots sont toujours synonymes en les utilisant dans des phrases ou à l'aide du dictionnaire. Ce n'est pas le cas, par exemple : *X s'est fâché avec Y* ; *X a laissé une partie de son repas*.

⑧ **a. s'exerce – b. enseigne – c. découvre – d. étudie.**

(F) *Utiliser ces mots dans d'autres phrases, chercher leur sens précis dans le dictionnaire.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 6**

④ **a. se lève – bouge. b. amélioré mes résultats – progressé.**

c. interrogeons – questionnons. d. beaucoup – énormément.

⑤ **groupe des élèves – cours – salle de classe.**

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou en AP) mettre en contexte oralement les mots qu'ils connaissent mal. Il s'agit de varier à la fois les contextes d'utilisation, pour percevoir les différents sens d'un même mot, et les modalités (oral, lecture, écriture).

Les élèves les plus rapides peuvent choisir des mots rencontrés dans les exercices et écrire au brouillon une phrase les comprenant, ou bien rédiger la liste de ce qu'ils ont dans leur cartable (ou qu'ils peuvent voir dans la classe) en employant le plus grand nombre possible de mots étudiés.

D Étude du code (40 à 45 min)

● L'alphabet : consonnes et voyelles

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES²⁵

- Connaître le nom des lettres et l'ordre alphabétique.
- Distinguer consonnes et voyelles.

Remarque : les élèves réussissent généralement à mémoriser l'alphabet. En revanche, au lieu de situer les lettres les unes par rapport aux autres, ils ont tendance à reprendre leur énumération à la lettre A. Il sera pertinent de chercher des moyens pour éviter cette pratique, coûteuse en temps, par des activités collectives : situer une lettre dans le premier, deuxième... quart de l'alphabet ; rechercher la lettre qui suit ou qui précède une lettre, etc.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 15**

Il est préférable que les élèves aient **mémorisé l'alphabet** avant de commencer cette séance : consolider ce qui a été fait au CP.

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Interroger les élèves sur le contenu de la comptine, les guider pour que le mot *alphabet* soit prononcé, l'écrire au tableau. Demander aux élèves si ces lettres peuvent être placées dans n'importe quel ordre dans l'alphabet ; guider

le questionnement pour définir l'*ordre alphabétique*.

(P) Faire mémoriser ultérieurement la comptine.

② et ③ **26 lettres ; les voyelles et les consonnes.** Faire remarquer que les voyelles peuvent constituer une syllabe à elles seules et donc être lues indépendamment de consonnes, comme *a/na/nas*, *o/ta/rie*, *i/ma/lge*.

④ **a. Notre nom est marqué sur un carton.**

Les élèves doivent remarquer qu'il est possible de deviner la phrase **a** (sans voyelles), mais que la phrase **b** (sans consonnes) est très difficile, voire impossible à lire.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement, collectif et individuel (15 min), Je recherche, manuel p. 15**

⑤ **Exercice collectif oral.** Il est important d'entraîner les élèves à citer ces lettres sans reprendre à la lettre A (voir **Remarque** un peu plus haut).

⑥ **Exercice collectif oral.**

⑦ La phrase sera recherchée individuellement, puis notée au tableau par un ou plusieurs élèves. Ils devront nommer les voyelles qui seront ensuite mémorisées.

²⁵ L'ordre alphabétique sera consolidé en Vocabulaire, pages 22 et 66 du manuel.

- **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 7**
- ① Il est possible d'indiquer qu'il faut six couleurs.
 - ② Une fois l'exercice terminé, faire remarquer que,

sur le clavier, toutes les voyelles sont regroupées sur la même ligne.

*③ **sac – stylo – ampoule – cahier.**

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou en AP) :

- manipuler des « étiquettes lettres » : nommer les étiquettes tirées au sort, les remettre dans l'ordre alphabétique (en s'appuyant sur un alphabet affiché) ;
- nommer les consonnes et les voyelles de mots courants.

Les élèves les plus rapides peuvent :

- inventer une phrase comme celle de l'exercice ⑦ (manuel p. 15) et la faire lire à leurs camarades ;
- inventer, en binôme, une comptine de même structure que celle du manuel.

→ **Copie (séance différée)**
Toute la classe parle de Mlle Lamp. Nous nous posons des tas de questions. J'étais moins inquiète avant qu'on discute de tout ça.

→ **Travail personnel**
 Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 15 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Jouer avec les sonorités des prénoms

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **manuel p. 15**

- ⑧ Mettre en scène cette activité en racontant l'histoire d'une maîtresse qui a des pouvoirs magiques : celle-ci peut transformer les élèves en animaux.
- (F) Demander aux élèves de trouver d'autres noms

d'animaux et de proposer oralement d'autres transformations pour Lili et Hannah.

→ **Phase d'entraînement individuel** (20 à 25 min), **manuel p. 15**

- ⑨ Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 7

④ Cet exercice permet aux élèves de consolider leur connaissance de l'alphabet et de l'ordre alphabétique tout en donnant du sens à une phrase. En effet, en cas d'erreur dans l'utilisation du code, ils doivent s'apercevoir que leur proposition n'est pas acceptable. L'enseignant devra le leur préciser ; cette dernière étape permet de s'entraîner à la relecture et validation d'un travail effectué.

⑤ Cet exercice consolide le « découpage » des mots en syllabes. Il est probable que certains élèves n'ont

jamais eu l'occasion de résoudre des **charades**. L'enseignant pourra en proposer plusieurs pour les familiariser avec ce jeu ou s'appuyer sur l'exemple. Les élèves doivent comprendre que **l'orthographe du mot trouvé oralement peut varier** : beaucoup de charades jouent sur l'homophonie des mots (ici : *pain / pin*).

⑥ Cet exercice consolide le « découpage » des mots en syllabes : *cartable – ardoise – récréation*.

L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire : épisode 1

Manuel p. 16 à 19

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire le début et la fin d'une nouvelle histoire.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 7 et 16-17**

1. Décrire l'image : Un lion regarde (ou lit) une feuille de papier ; il fait une drôle de tête.

***Formuler des hypothèses pour interpréter** cette mimique : *Il voit un dessin surprenant ou lit quelque chose de bizarre, ou il ne sait pas lire, etc.*

2. Identifier les animaux représentés : *On voit le lion avec : (1) un écureuil, plusieurs reptiles et des mammifères à pelage tacheté ; (2) dans l'arbre, deux chauves-souris ; à l'arrière-plan, un autre félin et deux autres petits animaux ; (3) un singe ; (4) un hippopotame.*

***Produire une inférence**, en reliant ces observations à des connaissances déjà construites : *Ce sont des animaux d'Afrique.*

3. *Identifier dans les images ce qui ne correspond pas à la réalité : Plusieurs animaux **lisent** : l'écureuil (tellement absorbé qu'il n'a pas peur du lion), le félin (perché sur un arbre et tenant un livre), le singe (avec un crayon sur l'oreille) et l'hippopotame (qui fait un clin d'œil et tient un papier entre les pattes).

4. *Décrire et interpréter les images. Les mimiques expriment différents états d'esprit : (1) il est menaçant (crocs, griffes en avant) ; (2) il semble hésitant (se caresse la moustache) ; (3) il est en colère (sourcils froncés) ; (4) il est accablé (tête appuyée sur la patte, bouche tombante). (F) Si cette explicitation est hors de portée des élèves, y revenir après la lecture du texte.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 16-17**

Lire à haute voix le début du texte et inviter les élèves à s'exprimer.

(F) On peut être amené à expliquer les lignes 11-12 : *Un *missionnaire est un religieux qui vient d'un autre pays pour faire connaître sa religion.* On peut supposer que le lion a eu une conversation avec lui sur les bonnes manières, avant d'en faire son repas... L'épisode est fantaisiste, il n'est pas indispensable de s'y attarder.

Expliquer les mots difficiles : ***Rebrousser chemin**, c'est faire demi-tour.

Procéder à une lecture différenciée. Lire à haute voix le texte (ou cette partie) et inviter les élèves à s'exprimer.

Procéder à un échange à partir des questions.

5. Extraire du texte des informations explicites : *Le lion ne sait pas écrire ; il est amoureux de la lionne, qui aime les livres.*

6. *Produire une inférence en se référant à ses connaissances. *Question complémentaire : Est-ce que le lion écrirait ça ? Pourquoi ? Les lions ne grimpent pas dans les arbres et ne mangent pas de bananes.*

7. Produire une inférence en se référant à ses connaissances : *Les lions n'aiment pas patauger dans l'eau et ne mangent pas d'algues.*

(F) *Faire imaginer la suite de l'histoire sur la base d'une structure connue : le conte en randonnée.

(P) *Même travail à l'écrit.

Quels autres animaux le lion peut-il aller trouver ? Quelle lettre peuvent-ils proposer ? (voir la rubrique Production d'écrits, manuel p. 23).

(P) Dans une séance différée, lire la partie de l'ouvrage qui se situe entre les deux extraits.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 18**

① **a. vrai – b. vrai – c. vrai** (il faut produire une **inférence** : *Le lion rebrousse chemin pour que la lettre soit lue par celui qui l'a écrite, il ne doit donc pas savoir lire*) – **d. vrai – e. faux.**

② Le titre approprié est le **b** et les autres sont à écarter (sauf si on prend le mot *fort* dans un sens figuré) : **a.** le lion ne montre pas de faiblesse sur le plan physique ; **c.** il n'est question pour l'instant que d'un amoureux ; **d.** la lionne est plutôt extraordinaire... même si dans cette histoire, il semble que beaucoup d'animaux savent lire !

*③ La réponse aux questions a été évoquée dans l'échange collectif. Il n'y a donc de difficulté que si l'on demande aux élèves de répondre par écrit.

a. *Le lion pense qu'il doit écrire une lettre à la lionne parce qu'elle lit des livres, c'est une dame. Il faut la traiter avec délicatesse, on ne peut pas l'embrasser directement.*

b. *Voulez-vous grimper avec moi dans les arbres ? J'ai cueilli des bananes.*

c. *Voulez-vous patauger avec moi dans le fleuve et brouter des algues ?*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 8**

① *Très chère amie, voulez-vous patauger avec moi dans le fleuve ? / l'hippopotame – J'ai cueilli des bananes. / le singe – Écris-moi une lettre pour la lionne ! / le lion.*

② 1a – 2e – 3c – 4b – 5d.

*③ Les élèves les plus rapides peuvent écrire les groupes de mots qui conviendraient. *Le lion était très content de lui : il savait faire peur aux autres animaux. Il ne savait pas écrire, mais ça lui était égal. Un jour, il rencontra une lionne très belle qui lisait un ~~journal~~ **livre**. Il avait appris qu'à une dame, on envoie un ~~bouquet~~ **une lettre**. Il était ~~furieux~~ **embêté**. Alors il demanda son aide au singe, qui écrivit une lettre. Le lion lui demanda de la lire. La lettre lui convenait parfaitement **ne lui convenait pas du tout** !*

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler dans ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Lire seul ou à deux voix un texte déjà lu.

→ **Lire à haute voix, manuel p. 17**

Faire reformuler L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

8. Faire formuler collectivement les critères d'une lecture à haute voix réussie (voir p.21), pour orienter le travail de préparation. **Attribuer chaque texte à des binômes hétérogènes** qui pourront se partager

le texte (phrases finales pour les lecteurs moins performants). Les deux lettres sont de même longueur et de même difficulté. **Faire lire** un premier binôme et évaluer collectivement la prestation, de façon à orienter le travail des lecteurs suivants.


DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :

- préparer l'exercice en AP ;
- utiliser une photocopie du passage à lire, qu'ils pourront annoter avec l'aide de l'enseignant.

Les élèves les plus rapides peuvent lire seuls un extrait au choix.

C Vocabulaire : l'écrit (40 à 45 min)

 Intégrer cette séance à un projet de mise en place et d'organisation d'un coin lecture : l'élève sera amené à constater qu'il y a plusieurs sortes de livres et de projets de lecture. À défaut, la mettre en relation avec la visite d'une bibliothèque (cf. documentaire sur le livre, manuel p. 26, et introduction de ce chapitre p. 40-41).

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Remarquer qu'il existe différentes sortes d'écrits et différents projets de lecture.
- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (supports de lecture et genres d'écrits).
- Comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ce qui se lit et s'écrit.

MATÉRIEL

(F) Des **livres** de formats et genres variés : albums, usuels (dictionnaires, atlas), manuels ; des **périodiques** (journaux, magazines) destinés au jeune public ; des **lettres** et **cartes postales**.

→ (F) Phase de lancement

Disposer sur une grande table un certain nombre de livres (dont plusieurs déjà connus des élèves), aussi variés que possible. Leur demander collectivement de trouver ce qu'il y a de commun à tous ces objets. Les élèves peuvent ensuite repérer les différentes sous-catégories selon leur aspect (format, part de l'illustration) et leur fonction (voir l'introduction de ce chapitre, p. 40-41 : *Qui a fait mon livre ?*) : *les livres qu'on lit pour le plaisir (histoires, poèmes) ; les livres pour s'informer ; les livres scolaires, pour apprendre.*

Même exercice avec des journaux et des revues, puis avec des écrits du courrier (voir l'introduction de ce chapitre, p. 39 : Le courrier).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 18

④ Chercher en binômes les réponses et leur justification pour l'échange oral. *Manuel, carte postale, album, écran de téléphone, journal : tous ces objets proposent un **texte à lire**.*

⑤ Plusieurs formulations sont acceptables. *On peut lire pour apprendre (manuel), pour le plaisir (album), pour s'informer (journal) ou pour recevoir des informations de quelqu'un (carte, texto ou SMS). Ces derniers*

écrits peuvent être produits par les élèves, contrairement à ceux qui sont imprimés.

(F) Chercher sur quels autres supports on peut lire de l'écrit : *emballage, affiche, panneau, ordinateur, dépliant, catalogue, revue, etc.*

→ Phase d'entraînement oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 18

⑥ Chercher les catégories en binômes, puis trouver collectivement la façon dont on peut les nommer : *La lettre, l'invitation et le courriel sont des **messages** que chacun peut écrire, ils font partie du **courrier** ; ce n'est pas le cas pour le roman, le dictionnaire et le journal, qui sont des écrits imprimés, des **publications**, dont un éditeur s'est chargé.*

⑦ Procéder de la même façon : *Ces mots désignent **ce qui est écrit avec des lettres**, sauf le mot musique (on l'entend, et quand on l'écrit, c'est avec des notes).*

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 8

④ *Les livres : dictionnaire – album. Les journaux : magazine – quotidien. Le courrier : lettre – carte postale.*

⑤ *a. livre – roman – bande dessinée – ~~film~~ – album.*

b. phrases – mots – ~~dessin~~ – texte – lignes.

c. ~~écran~~ – exercice – liste – titre – lettre.

**⑥ une liste – une carte postale – une lettre – un exercice...*

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux propositions de la page 46.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [o] et de ses graphèmes o, ô, au, eau

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [o] / o, ô, au, eau.
- Décomposer une syllabe en graphèmes.
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots.
- Identifier sans erreur des homophones courants en s'appuyant sur leurs particularités orthographiques.

Remarques :

• Le choix des graphèmes et leur position dans les mots ne sont pas définis par des règles absolues. En revanche, on peut faire découvrir et mettre en œuvre des régularités (du type *eau*, qui est le plus souvent en fin de mot). Les élèves vont découvrir d'autres **régularités** :

– les mots invariables commencent généralement par *au* ;

– les apocopes (abréviations de fin de mots) se terminent par *-o* : *moto, photo, vélo...* ;

– les noms de petits d'animaux s'écrivent avec *-eau* : *lapereau, souriceau*.

• Les élèves seront sensibilisés au fait qu'ils peuvent choisir un homophone en s'appuyant sur leurs connaissances linguistiques (par exemple s'ils hésitent entre l'écriture des mots *pot* ou *peau*, ils se référeront au mot *poterie* pour faire leur choix).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 19

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② **Le son [o]. Demander aux élèves de chercher d'autres mots** dans lesquels ils entendent le son [o], les noter au tableau.

③ Utiliser les mots de la comptine et ceux du tableau : *o, ô, au, eau*. Quelques élèves pourront venir entourer les graphèmes des mots écrits au tableau. Faire remarquer que dans *louveteau* on voit *o* dans la première syllabe mais on ne l'entend pas, le graphème étant *ou*. Chercher les autres graphèmes concernés : *on, om, oi, oin*.

④ **Recherche en binôme** suivie d'une mise en commun des découvertes. Procéder série par série.

a. Les noms désignent tous des petits d'animaux, ils se terminent par -eau.

(F) Chercher le nom du petit de la baleine (*baleineau*), de la chèvre (*chevreau*) et de l'éléphant (*éléphanteau*), puis épeler leur terminaison.

b. Cette découverte nécessite un guidage de la part de l'enseignant, car les noms se terminant par -o sont généralement des apocopes (mots « coupés »),

dont l'origine s'est perdue (*moto/cycllette, vélo/cipède*), alors que d'autres sont encore dans l'usage (*photo/graphie, kilo/gramme*).

(F) Faire remarquer que dans la langue courante, ou de façon péjorative, d'autres mots sont « coupés » : *biblio, écolo, véto...*

→ Phase d'entraînement, individuel et collectif (15 min), Je recherche, manuel p. 19

⑤ **Exercice collectif** : il est essentiel que les élèves remarquent que **-eau ne se trouve jamais en début de mot**, sauf dans les mots monosyllabiques (*veau, beau*) ou dans quelques mots construits (*beaucoup*). L'enseignant guidera les élèves dans leurs recherches : **orange – drapeau – cadeau – ogre – bateau – château – orange**.

⑥ **Exercice en binômes sur ardoise** : *beau, seau, veau – cadeau – rouleau – barreau*.

Lors de la correction, l'enseignant corrigera les erreurs éventuelles, tout en reconnaissant la plausibilité des propositions (¹ceau, ¹deau, ¹feau, ¹gouleau).

*⑦ **Exercice collectif oral** qui permet de faire réfléchir les élèves sur la langue. L'enseignant devra les guider en les invitant à s'appuyer sur des mots de la même famille. Exemple : écrire au tableau *porc* et *port*. Demander aux élèves le nom correspondant « au cochon » et celui correspondant au lieu où sont amarrés les bateaux. S'appuyer sur le mot *porcelet* pour trouver la réponse, en repérant la lettre finale : *c*.

Il est essentiel que les élèves justifient leurs choix et le guidage de l'enseignant est indispensable : *pot (poterie) – seau (écarter saut qui correspond à sauter) – eau (haut correspond à hauteur)*.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 9

① **o** : *poli – mot. ô* : *drôle – tôt. au* : *autrement – aussi. eau* : *tableau – beau*.

② *oiseau – otarie – émeu – autruche – baleineau – ours – corbeau – veau – loup*.

③ *vélo – bateau*.

*④ *renardeau – éléphanteau*.

Effectuer la synthèse des découvertes.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, (en PG ou en AP) :

- avec le phonème [o], réaliser des exercices de phonologie (cf. Activités régulières, p. 16) ; chercher dans des catalogues des images dont le nom contient [o] ;
- avec les différents graphèmes, disposer d'étiquettes mots à classer en fonction du graphème reconnu ; réaliser des dictées de syllabes ou de mots en se

référant à un affichage²⁶ (par exemple celui du CP : o de *moto*, au de *autour*, eau de *chapeau*, ô de *rôti*) ; découper en syllabes des étiquettes mots et retrouver celles contenant ces graphèmes.

Les élèves les plus rapides peuvent rechercher dans le texte du manuel page 17 les mots dans lesquels ils entendent [o] et les utiliser ensuite dans une phrase écrite.

→ Copie (séance différée)

Le lendemain, le lion alla à la poste avec la lettre. Mais il aurait bien aimé savoir ce que l'hippopotame avait écrit. Il rebroussa chemin et l'hippopotame lut la lettre.

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 19 du manuel. Inviter les élèves à remarquer que de nombreux mots invariables commencent par *au-* : *au-dessous*, *au-dessus*, mais aussi *aujourd'hui*, *auparavant*, *auprès*, *aussi*, *aussitôt*, *autant*, *autour*, *autrefois*, *autrement*.

E Production d'écrits (25 à 35 min)

● Écrire la fiche d'identité d'un animal

MATÉRIEL

(F) La **photo** d'un lion ; des **magazines** à découper présentant des photos ou dessins d'animaux.

Avant de débiter la séance, préciser aux élèves que les rubriques de la fiche peuvent concerner un animal réel mais aussi un animal fictif avec des informations imaginaires.

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 19

⑧ **Observer l'illustration et lire le texte.** Demander aux élèves les informations qu'ils ont retenues sur l'animal. Sur une affiche, **construire un tableau** reprenant les quatre rubriques, avec les informations sur la lionne.

(F) Pour l'autre héros de l'histoire (le lion), compléter collectivement les quatre rubriques en utilisant le texte ou ses propres connaissances, que l'enseignant validera.

Les informations peuvent être écrites sur une deuxième affiche collective : *le lion* ; *l'Afrique, la savane* ; *coléreux, féroce* ; *ne sait pas lire* ; *aime manger les missionnaires*.

(F) Comparer avec une fiche composée à partir d'une photographie (pelage fauve, longue queue, rapide, mange les animaux qu'ils chassent...) pour préparer la phase suivante.

→ Phase d'entraînement, oral collectif et individuel écrit (15 à 20 min), manuel p. 19

⑨ **Observer la photo. Faire chercher des informations** correspondant aux quatre rubriques. Les élèves peuvent les écrire sur leur cahier de brouillon. Ils recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'enseignant pour échanger sur l'animal et enrichir ses caractéristiques.

Les élèves les plus rapides peuvent :

- procéder de la même manière avec un autre animal, à partir d'une image ou d'une photo, en la collant et en reprenant les mêmes rubriques. On aidera les

élèves à faire leur choix : l'animal réel suppose de respecter les caractéristiques biologiques, l'animal imaginaire offre plus de possibilités ;

- enrichir leur texte avec d'autres caractéristiques (la nourriture ou la race, par exemple) ;
- faire pour le même animal une fiche réaliste et une fiche imaginaire.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 9

⑤ Cet exercice consolide le vocabulaire étudié à l'épisode 1 : *tableau* – *pinceau* – *crayon* – *armoire* – *gomme* – *ardoise* – *bureau* – *banane* – *cahier* – *taille-crayon* – *stylo* – *chaise* – *livre* – *trousse* – *maîtresse*.

⑥ Cet exercice permet aux élèves de réinvestir leurs connaissances sur la relation graphophonologique [o] / o, ô, au, eau et sur les régularités orthographiques découvertes. Il leur permet également de se fami-

²⁶ Les affichettes sons de *Chut... Je lis ! CP* sont disponibles gratuitement sur www.hachette-education.com.

liariser avec les **mots-croisés** qu'ils retrouveront régulièrement tout au long de l'année sous des formes de plus en plus complexes.

Il est possible de proposer trois niveaux de difficulté pour cet exercice :

– les élèves sans aucune difficulté le réalisent sans aide ;

– les élèves un peu moins à l'aise peuvent se référer à leur manuel, page 19, pour une partie des mots ;

– les élèves en difficulté pourront disposer de la liste des mots (*chocolat – drapeau – orange – auto – eau – pinceau – moto – chapeau – seau*).

L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire : épisode 2

Manuel p. 20 à 23

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire la fin de l'histoire. Faire rappeler l'épisode précédent.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 20-21**

1. ***Décrire et interpréter les images.** *Le lion crie : (1) sa gueule s'étire sur les côtés, sa crinière est ébouriffée, il a les yeux fermés et saute sur place, il a l'air **furieux** ; (2) sa gueule retombe sur les côtés, sa crinière est retombée elle aussi, il a l'air **triste**.*

Formuler des hypothèses pour expliquer ces émotions : *Il n'est pas content de la lettre de l'hippopotame ; il est triste parce qu'il ne sait pas comment aborder la lionne, etc.*

2. **Décrire et interpréter l'image :** *La lionne a l'air très élégante, peut-être supérieure ; on ne sait pas trop ce qu'elle pense (paupières baissées, gueule petite par comparaison avec celle du lion ; esquisse d'un sourire amusé : moqueur ou gentil ?).*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (15 à 20 min), manuel p. 20-21**

Lire à haute voix le début du texte et échanger à son propos. **Procéder à une lecture différenciée.**

Lire à haute voix la totalité du texte et inviter les élèves à s'exprimer, par exemple en revenant sur les commentaires apportés aux illustrations. **Procéder à un échange à partir des questions.**

3. ***Produire une inférence** en mettant en relation les deux épisodes. Pour cela, il faut se représenter qu'il y a eu dans l'intervalle plusieurs lettres²⁷ (cf. résumé des épisodes 1 et 2) : *Le lion en a assez, il exprime sa déception et sa colère causée par une série d'échecs.*

4. **Extraire du texte des informations explicites**

(l. 19-21) : *La lionne ne semble pas reprocher au lion son ignorance, elle est gentille avec lui.*

***Formuler une interprétation :** *La fin du texte suggère qu'elle va lui apprendre à lire et à écrire.*

(P) *Lire à haute voix ou copier (par exemple au tableau) plusieurs « **morales** » **de l'histoire**²⁸ et demander aux élèves de choisir (si possible en petits groupes) celle qui, d'après eux, conviendrait le mieux : **A.** *Il est utile et important de savoir écrire.* **B.** *Pour réussir, il suffit de montrer qu'on est le plus fort.* **C.** *Quand on est amoureux, on est prêt à tout pour se faire aimer.* **D.** *Il est difficile d'écrire une lettre à la place de quelqu'un d'autre.* **Confronter les choix** dans un **débat**. Seule la phrase **B** est à écarter.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 22**

① c – d – a – b.

② Titres possibles : *Un lion émouvant – Un amoureux consolé – La sincérité récompensée – etc.*

③ Seul le résumé **b** est acceptable : le **a** s'écarte de ce que dit le texte (la lionne n'est pas impressionnée par la force du lion) ; le **c** le contredit explicitement (tous les animaux acceptent d'aider le lion mais ils n'y parviennent pas).

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 10**

① b – d – a – c.

*② *Le lion ne sait pas **écrire**, mais il tombe amoureux d'une lionne qui lit des **livres**. Il lui faut une **lettre** pour la lionne ! Il demande à plusieurs **animaux** de lui en écrire une, mais le résultat ne lui convient pas du tout ! Il se met en **colère**, puis il est très **triste**. Heureusement, la lionne l'entend rugir !*

B Expression orale (3 séances de 10 à 30 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler une histoire lue ou entendue.
- Interpréter un rôle dans un dialogue en partie improvisé en respectant le cadre de l'histoire.
- Participer à un échange, donner un point de vue.
- Lire ou écouter lire des œuvres de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture (rapprocher des œuvres littéraires).

²⁷ Voir la proposition de texte à produire : manuel p. 23 et fiche p. 58-59.

²⁸ On reviendra sur cette activité aux chapitres 4 et 6.

→ **Jouer une scène, manuel p. 21**

Faire reformuler L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

5. Constituer des groupes hétérogènes de quatre élèves environ. Ceux-ci auront un temps bref pour **se concerter** : il s'agit de se remémorer la partie du texte où les deux personnages peuvent échanger (l. 10 à 21) et de déduire de la situation les mimiques, les gestes et les intonations appropriés.

Faire jouer la scène par des binômes sur la base de ce travail collectif. Les élèves n'ont pas à reprendre le texte mot à mot, de manière à porter leur attention sur l'interprétation plutôt que la mémorisation.

→ **Donner son avis, manuel p. 21**

6. *L'expression d'une opinion est une tâche ardue pour des élèves de CE1. On peut leur donner un bref temps de discussion en petit groupe pour préparer leur réponse. Il importe de leur faire percevoir les

enjeux de l'apprentissage de l'écriture, qui représente des difficultés pour beaucoup d'élèves (comme pour Lili, p 13, l. 20-23). **On apprend à écrire à l'école pour utiliser cette compétence ailleurs.** Des exemples de supports divers ont été présentés dans le chapitre (*Vocabulaire*, manuel p. 18 ; *Lire d'autres textes*, manuel p. 24-26). On peut y ajouter la conservation de traces (notes, adresses), l'utilisation d'un ordinateur (pour échanger, s'informer, produire des textes pour le plaisir), etc.

→ **Bilan du chapitre, manuel p. 21**

7. Les deux histoires évoquent le thème de l'**apprentissage**, plus particulièrement celui de l'écriture. La première en souligne les difficultés, la deuxième la nécessité : dans ce domaine, il est difficile de s'en remettre à autrui. Le lion ne sait pas lire non plus : ces deux apprentissages sont liés.

C Vocabulaire : l'ordre alphabétique (35 à 40 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Connaître l'alphabet et savoir dans quels cas on utilise l'ordre alphabétique.
- Classer des mots dans l'ordre alphabétique (en s'appuyant sur la première lettre).

→ **Phase de découverte, oral collectif (5 à 10 min), J'observe, manuel p. 22**

4 Les deux listes sont composées des mêmes prénoms, mais dans la seconde, ils sont classés dans l'ordre alphabétique.

5 L'ordre alphabétique permet de vite retrouver ce que l'on a rangé : des noms (liste d'appel, listes électorales), des livres (dans la bibliothèque, où les livres appartenant à un même domaine sont classés par nom d'auteur), etc.

→ **Phase d'entraînement en oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 22**

6 Chercher collectivement les lettres manquantes de la série **a** et les écrire au tableau. Les suivantes peuvent être cherchées en binôme ou individuellement.

7 Travail individuel ou en binôme, avec une trace écrite.

8 Prévoir les réponses fournies par la liste des prénoms de la classe ; les élèves peuvent y ajouter d'autres prénoms, mais cela risque de poser des problèmes orthographiques dans certains cas.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 10**

3 RSTUV – BCDEF – KLMNO – TUVWX.

4 a. ardoise – craie – stylo. b. album – cahier – journal. c. arbre – lion – poste – singe.

5 allongé – belle – singe – dictionnaire – embrasser – fleuve – fugir – lire – hippopotame.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :
– préparer la séance (en PG ou AP) ;
– disposer d'étiquettes mots qu'ils pourront déplacer pour les mettre dans l'ordre.

Les élèves les plus rapides peuvent :
– classer une autre série de mots, par exemple ceux de l'exercice **1** du manuel, p. 22 ;
– préparer sur le modèle de l'exercice **7** un autre exercice et sa correction, puis procéder à un échange avec un(e) camarade.

D Étude du code (40 à 45 min)

● **Étude du phonème [e] et de ses graphèmes é, er, ez**

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [e] / é, er, ez.
- Remarquer des régularités orthographiques : la terminaison des verbes en -er ; l'accord entre le pronom sujet vous et la terminaison du verbe : vous -ez.

La difficulté à prendre en compte : la proximité phonologique de [e] et [ɛ] et leur proximité graphique (é et è) ; ne pas insister sur l'opposition phonologique qui varie selon les prononciations régionales et les locuteurs.

→ **Phase de découverte, collectif et individuel (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 23**

① **Écrire au fur et à mesure les mots au tableau :** *écureuil – clé – boucher – accordéon – nez.*

② **a. le son [e] – b. é, er, ez.** Les élèves pourront, au besoin, s'appuyer sur les noms écrits au tableau.

Demander aux élèves de chercher d'autres mots dans lesquels ils entendent le son [e] et les noter au tableau en colonne en fonction de leur graphème.

③ Proposer une recherche individuelle suivie d'une mise en commun.

Les élèves auront effectué des comparaisons verticalement et / ou horizontalement :

– verticalement : *un même mot (verbe si leurs compétences le permettent) peut se prononcer de la même manière et s'écrire de façons différentes selon la phrase dans laquelle il est employé ;*

– horizontalement : *avec une phrase du même type, la terminaison des mots (verbes) est la même (-er / -ez).*

Indiquer que la marque -ez est liée à la personne vous. Rechercher d'autres exemples pour les deux situations et les noter au tableau.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement, collectif et individuel (15 min), Je recherche, manuel p. 23**

④ **Exercice collectif oral :** *voilier*, car on entend [j]. La nuance peut être difficile à repérer pour certains élèves ; il n'est pas utile de s'y attarder, ce point sera revu au cours de l'année.

⑤ **Exercice collectif, puis faire écrire deux verbes** « de consignes », dans lesquels on entend [e] à la fin. Lors de la correction, on s'attachera particulièrement à la marque de l'infinitif des verbes : *souligner – barrer – relier – colorier – coller – découper – entourer – inventer – rassembler – séparer...*

⑥ **Exercice individuel écrit** (rappeler avant de commencer ce qui a été découvert à l'exercice ③ et proposer un ou deux exemples) : *chanter – nagez – manger – grimpez – dessiner – courez*. Les élèves n'écriront que les terminaisons sur l'ardoise.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 11**

① *échelle – poupée – fauteuil – écureuil – piano – accordéon.*

② **a. éléphant – métro – rivière – étude.**

b. parler – lire – souligner – écouter.

*③ *découper – relier – entourer – colorier.*

*④ *dessiner – parler – ouvrir – souligner.*

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, (en PG ou en AP) :

– *avec le phonème [e]*, réaliser des exercices de phonologie (voir p. 16) ; rechercher dans des catalogues des images dont le nom contient [e] ;

– *avec les différents graphèmes*, disposer d'étiquettes mots à classer en fonction du graphème reconnu ;

réaliser des dictées de syllabes ou de mots en se référant à un affichage²⁹ ; découper en syllabes des étiquettes mots et retrouver celles contenant ces graphèmes.

Les élèves les plus rapides peuvent transformer des phrases, par exemple : *Il faut chanter. → Vous chantez. / Il faut jouer. → ...*

→ **Copie (séance différée)**

Insister sur la présentation du texte et le respect de la ponctuation.

Le lion se retourna :

– **Qui a parlé ?**

– **Moi ! dit la lionne, levant le museau de son livre.**

Et le lion aux grandes dents répondit doucement :

– Je n'ai pas écrit, parce que je ne sais pas écrire...

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 23 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 50 min)

● Écrire une lettre

→ **Phase de découverte, oral collectif (20 à 25 min), manuel p. 23**

⑦ **Recopier la lettre sur une affiche**, dans une mise en page plus classique, de façon à repérer les aspects formels de ce type d'écrit (la formule de politesse, la

signature). Rappeler le contexte de communication en faisant un retour sur le texte.

Écrire sur une autre affiche la lettre écrite par l'hippopotame (manuel p. 17), afin de dégager la structure de ces deux lettres :

²⁹ Les affichettes-sons de *Chut... Je lis ! CP* sont disponibles gratuitement sur www.hachette-education.com.

- une question adressée à la lionne ;
- une phrase indiquant la nourriture de l'animal qui écrit ;
- une onomatopée et une phrase exclamatives : *Miam ! On va se régaler !* ;
- une formule de politesse et la signature de l'auteur supposé (*le lion*).

③ Pour chaque animal, faire la liste de ses activités et de ses aliments dans la nature. Ce travail peut être

effectué collectivement ou en petits groupes.

(F) Étayer la phase suivante en formulant oralement pour l'un des animaux une lettre qu'il pourrait écrire.

→ **Phase d'entraînement individuel** (20 à 25 min)

Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée (cette phase individuelle peut être menée en deux temps pour permettre un retour sur le premier jet).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent disposer d'une reproduction de la lettre écrite par le singe, où l'on souligne les mots à remplacer (*grimper / arbres / bananes*), en laissant un interligne pour écrire. Après l'avoir complétée avec d'autres mots, les élèves recopieront la lettre sur leur cahier.

Les élèves les plus rapides peuvent choisir d'autres animaux et écrire une lettre plus personnelle, proposant toujours une activité ou un loisir à partager avec la lionne, mais s'écartant de la structure dégagée.

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

Remarque : on peut différer le travail individuel pour donner aux élèves le temps de se procurer des informations, une image ou une photo.

● Écrire la fiche d'identité d'une personne

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 min), cahier p. 11

⑤ **Rappeler la situation similaire proposée dans le manuel** (page 19). Se remémorer les rubriques, si possible à l'aide de l'affiche réalisée auparavant.

Découvrir la situation et les **rubriques** proposées. Remarquer les différences entre ce qui est demandé

et ce qui avait été fait précédemment.

Chaque élève doit faire son propre choix de personne ou de personnage.

→ **Exercice individuel** (20 min), cahier p. 11

Chaque élève doit compléter la fiche d'identité. Il arrive que certaines rubriques ne puissent pas être complétées.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent être regroupés pour un étayage individuel.

Les élèves les plus rapides peuvent travailler en autonomie, puis reproduire l'exercice en choisissant un autre personnage.

Évaluation sommative p. 220 à 222

→ **Résumés nécessaires à la réalisation de l'exercice 1 de la compréhension**

• **Résumé 1 (erroné)** – C'est la rentrée, Lili va recommencer l'année de CE1. Elle aimait bien l'ancienne maîtresse, mais elle a déménagé. Il paraît que la nouvelle n'est pas gentille. Lili prépare ses affaires pour aller en classe. À l'école, tout le monde a peur... Mais finalement, Mlle Lamp est plutôt drôle. Elle a décoré la classe avec des lampions. Lili est assise à côté de Hannah, sa copine. Mlle Lamp annonce une année formidable !

• **Résumé 2 (correct)** – C'est la rentrée, Lili s'apprête à débiter son CE1. Elle n'est pas très rassurée, car l'ancienne maîtresse a déménagé. Elle se demande comment sera la nouvelle. Même si elle est inquiète, Lili se prépare pour aller en classe. À l'école, tout le

monde s'interroge sur la nouvelle maîtresse... Mais elle les accueille gentiment. Lili est contente d'être assise à côté de Justin, et Mlle Lamp annonce une année formidable !

• **Résumé 3 (erroné)** – C'est la rentrée, Lili entre au CE1. Elle aime déjà beaucoup la maîtresse, qui est très gentille. Lili prépare ses affaires pour aller en classe. À l'école, tout le monde est excité de se retrouver, et les élèves parlent de leurs vacances. Mlle Lamp ouvre la porte de la classe, qui est toute décorée. Lili est assise à côté de Hannah, sa copine, mais aussi de Justin, qui l'embête souvent ! L'année va être difficile...

→ **Mots à dicter pour l'exercice 1 du code :**
plus – après – parce que – avant – au-dessous.

I Présentation

A L'histoire : Rex & moi, F. Bernard et F. Roca

Le résumé de l'histoire

Le narrateur, Iggy Pick, est un petit dinosaure. Sa vie dans la forêt, entre sa famille et ses amis, Kino et Zaïa, est bouleversée par un incendie qui les contraint à la fuite. En espace découvert, ils côtoient les « grands », dont des carnivores. Iggy sauve Zaïa des griffes de l'un d'eux, un tyrannosaure, et parvient à lui échapper. Quand il rencontre de nouveau le monstre, il le fait rire : Rex devient alors un ami. Un échange de services peut ensuite s'établir, les petits mangeant les parasites des grands, une façon de compenser le manque d'insectes !

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	Le titre est difficile à mettre en relation avec l'image : deux personnages, dont le narrateur.	<i>Voir Compréhension, épisode 1.</i>
Rapport texte / images	Réalistes, elles permettent souvent de bien se représenter les personnages et le décor.	
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	L'opposition herbivores / carnivores et la notion de chaîne alimentaire jouent un rôle important dans l'histoire, de façon explicite.	<i>Voir Lire d'autres textes, p. 61 sqq.</i>
	Connaître les divers sauriens n'est pas indispensable, mais il est utile de rapprocher le héros de la famille des lézards .	<i>Voir Autres lectures en prolongement, p. 65 sq.</i>
	Il n'est pas nécessaire de connaître les rapports entre espèces animales (parasite, commensal ¹), que l'on peut découvrir.	<i>Voir Compréhension, épisode 3.</i>
Connaissances sur les textes	L'histoire repose sur des ressorts typiques de la littérature de jeunesse : grâce à son courage, le héros réussit à sauver son amie. Il fait le bien de sa communauté en instaurant des relations de services mutuels avec les anciens prédateurs.	
Système de valeurs	Le texte montre la force de l'humour : c'est par le rire que le héros transforme l'ennemi de son groupe en un allié précieux.	
Intérêt suscité	La plupart des élèves, à cet âge, éprouvent un grand intérêt pour la vie animale, particulièrement pour les dinosaures, ce qui les aide à dépasser les obstacles.	
C. Personnages		
Identification	Dans les images, les personnages de l'espèce du héros ne sont pas faciles à distinguer ; les noms propres étant difficiles à mémoriser, il faut bien repérer leurs rôles dans le récit.	<i>Proposer un affichage. Voir aussi Compréhension, tous les épisodes, particulièrement l'épisode 2.</i>
Évolution	La situation des personnages (le rapport à leur milieu de vie) évolue constamment. Les relations entre les personnages changent : le tyrannosaure, d'abord un ennemi, devient Rex, un ami.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>

¹ En biologie, se dit d'un animal ou d'un végétal qui vit associé à une autre espèce et qui s'en nourrit sans lui porter préjudice.

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
Proximité avec les stéréotypes	Les personnages sont assez inattendus dans une fiction, mais leurs rôles sont très stéréotypés. Les jeunes lecteurs s'identifient aisément au héros.	
Mode de désignation	Iggy Pick, narrateur de l'histoire (<i>je</i>), se présente dès les premières lignes.	
	Des pronoms de rappel et des reprises lexicales nécessitent d'être éclairés.	Voir Compréhension, <i>épisodes 2 à 4</i> .
D. Situation		
Intrigue	L'incendie est perçu aisément comme une raison de fuir ; les divers problèmes qui découlent du changement d'environnement le sont moins aisément.	Voir Compréhension, <i>tous les épisodes</i> .
Évènements	Les rebondissements sont liés à plusieurs rencontres, espacées dans le temps, entre Rex et le héros.	Voir Compréhension, <i>épisodes 2 à 4</i> .
Lieux	L'action se déroule dans deux lieux seulement : la forêt et un espace dégagé qui n'est pas nommé (la savane).	
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	Le récit se veut proche de l'oral, ce qui conduit parfois à des tournures elliptiques qui sont à éclairer.	Voir Compréhension, <i>tous les épisodes</i> .
Lexique	Le vocabulaire est parfois recherché .	
Syntaxe	Des phrases nominales sont à expliciter.	
Inventions langagières	Le ton est tantôt humoristique, tantôt lyrique, avec l'emploi d' images à interpréter.	
Tonalité(s)		

Exploitation de l'œuvre intégrale

Les superbes illustrations de l'album n'ont pas toutes été reproduites. De plus, une intrigue secondaire, l'attirance éprouvée par le héros envers une « grande », a été laissée de côté. Les élèves prendront donc certainement beaucoup de plaisir à découvrir l'album intégral.

B Lire d'autres textes

Ces pages peuvent être abordées tout au long du chapitre (ou différées).

1 Une double page documentaire : *Viande fraîche*, manuel p. 46-47

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Découvrir l'organisation d'un écrit documentaire (2^e étape) : la double page.
- Revoir et compléter le vocabulaire spécifique de la lecture rencontré précédemment (*légende, sous-titre*).
- Découvrir le régime alimentaire de quelques animaux (*herbivores, carnivores, *charognards*) et les interactions entre les êtres vivants et leur environnement (un végétal mangé par un animal, un animal mangé par un autre animal)².

² <http://media.eduscol.education.fr>.

MATÉRIEL

(F) Pour expliciter la différence entre deux types de supports – une **revue** et un **album documentaire** –, en montrer aux élèves quelques exemples. Se munir d'un ouvrage sur les animaux de la savane, de manière à faire découvrir les animaux non représentés sur la double page. Si on a pu se procurer le n° 256 de la revue *Wakou* (juillet 2010), montrer le dossier qui apporte des informations (sur lesquelles porte le quiz) et des illustrations utiles à la suite de la séance (photographies de zèbres et de gnous, p. 9).

Remarque : le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

→ Phase 1 : comprendre le document, manuel p. 46

Présenter le document : il s'agit de la reproduction d'une **double page** de **revue**. Signaler qu'elle fait partie d'un **dossier**, « Les gourmands de la savane », et faire expliquer ce titre par les élèves : *Le dossier décrit l'alimentation de plusieurs animaux qui vivent dans la savane.*

Lire les questions. Selon les capacités des élèves, la recherche peut être menée collectivement ou en binômes. Une mise en commun permettra la confrontation des réponses : l'important est que les élèves les justifient, par exemple en indiquant à quel endroit du document ils ont trouvé tel ou tel renseignement.

1. Les mots *chasseurs* et *voleur* figurent dans les **sous-titres** – dont la fonction sera approfondie dans la phase 2 du travail – ; les animaux qu'ils désignent sont énumérés dans le bloc de texte qui suit.

(F) *On peut demander aux élèves s'ils connaissent un autre mot pour désigner les *voleurs* : les **charognards*.

2. Le texte explicite le lien entre les **méthodes de chasse** et les **proies** favorites de chacune des espèces. Deux des trois cas évoqués sont illustrés par des photographies, qui permettent aux élèves de se les représenter. On peut aider les élèves à organiser ces informations à l'aide d'un tableau :

	Techniques de chasse	Proies
Les lions ³	<i>En groupe : le nombre fait la force.</i>	<i>Des gros animaux : des gnous, des zèbres⁴ et des *buffles⁵.</i>
Le léopard	<i>Solitaire, il utilise l'effet de surprise (il est silencieux, il se cache).</i>	<i>Des animaux plus petits : des gazelles, des singes.</i>
Le guépard	<i>Léger et rapide, il compte sur sa vitesse.</i>	<i>Des animaux encore plus petits : des petites gazelles.</i>

³ Il s'agit en fait de lionnes sur la photographie du document reproduit (en bas à gauche).

⁴ Voir la photographie p.9 du n° 256 de *Wakou*.

⁵ L'animal n'est pas nommé, mais on l'aperçoit sur la photographie en bas à gauche du document reproduit dans le manuel. Il est reconnaissable à ses cornes.

3. Le mot *prédateurs* apparaît dans la deuxième sous-partie intitulée « *Au voleur !* » Ce mot désigne aussi bien les charognards (auxquels est consacrée cette sous-partie) que les *chasseurs* (abordés dans la précédente). Il faut donc **inférer** que les *autres prédateurs* à qui les charognards volent leur proie sont les *chasseurs* énumérés plus haut.

→ Phase 2 : apprendre à se repérer dans une double page documentaire, manuel p. 47

4. La question permet de revoir le terme **légende** (voir manuel p. 26).

(F) On peut faire remarquer que la présentation est ici très différente et signaler qu'il en existe beaucoup d'autres.

5. La question permet de rappeler le terme **sous-titre**. *Les textes documentaires sont souvent composés de plusieurs parties ; chacune d'elles comporte un sous-titre qui aide à se repérer dans le texte.*

(F) *Dans la presse jeunesse, les sous-titres ont souvent pour but d'éveiller la curiosité des lecteurs. On peut comparer la formulation des sous-titres du document reproduit dans le manuel à celle de l'ouvrage documentaire que l'on se sera procuré. *Dans les ouvrages documentaires, la formulation du sous-titre permet de trouver rapidement une information.* (F) Pour mieux mettre en lumière la structuration du texte, demander aux élèves à quelle partie du texte se rattachent les différentes illustrations : ils s'aideront des légendes.

6. *Le quiz est un jeu de questions-réponses.* Attention, comme les élèves disposent seulement de la dernière double page du dossier, il leur est difficile de répondre. Mais en fait, le dossier lui-même ne donne pas tous les renseignements nécessaires : le rhinocéros noir est évoqué allusivement et on signale que l'éléphant a un très gros appétit. On peut demander aux élèves de formuler des hypothèses à partir de la taille de l'animal et vérifier ensuite la réponse.

(P) Les élèves peuvent imaginer un quiz par petits groupes sur le document ou sur le régime alimentaire des animaux, en particulier ceux de la savane, si on peut leur fournir des documents à ce sujet. Les productions pourront ensuite être échangées.

→ Phase 3 : explorer le sujet, manuel p. 47

7. Des herbivores.

8. Des carnivores.


(F) Écrire ces mots au tableau (en colonne, pour faciliter le repérage de la base identique) et y ajouter le terme ***omnivores**, en expliquant qu'il désigne une alimentation diversifiée, comme celle des humains. On peut alors faire remarquer l'élément commun **-vore** et le rapprocher d'autres mots, en les écrivant en dessous : *dévorer*, **vorace (qui mange beaucoup, avidement)*.



(F) Faire chercher collectivement des animaux herbivores, carnivores et omnivores, de façon à donner un sens à ces mots. Les élèves pourront ensuite les utiliser dans une phrase pour les mémoriser.

*9. La notion de ***chaîne alimentaire** (programme de cycle 3) structure les **interactions entre les êtres**

vivants et leur environnement découvertes dans ce chapitre. Pour les illustrer, on peut prendre des exemples simples avec des animaux connus des élèves.

(P) Les élèves peuvent aussi explorer le sujet à l'aide d'autres ouvrages :

– *Qui mange quoi ?*, collectif, Milan Jeunesse, 2010. Album . Cet ouvrage, de très grand format, est à présenter à la classe, en particulier les pages consacrées aux herbivores, aux carnivores et à la chaîne alimentaire ;

– *Le tigre mange-t-il de l'herbe ?*, An Hyeon-Jeong et Jeong Se-Yeon, éditions du Ricochet, 2011. Album  . Ce livre permet de découvrir un exemple de chaîne alimentaire, la pyramide alimentaire et l'équilibre naturel entre les proies et les prédateurs.

2 Une recette : Pain perdu brioché, manuel p. 48

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Revoir l'organisation d'une recette (écrit souvent étudié dès le début du cycle).
- Compléter le vocabulaire spécifique utilisé dans une recette.
- Choisir des mots du texte pour reconstituer la rubrique absente (*ustensiles*).

MATÉRIEL

(F) Montrer aux élèves **divers supports** proposant des recettes : des livres de cuisine, des fiches, des rubriques de journaux ou de magazines.

● Déroulement

→ Phase 1 : apprendre à se repérer dans une recette de cuisine

(F) Demander aux élèves comment on peut se procurer une recette : utiliser les supports cités plus haut, la demander à la personne qui a préparé un plat que l'on a aimé, regarder certaines émissions de télévision, consulter des sites Internet.

Présenter le document reproduit : il s'agit d'un extrait d'un livre de cuisine, *Cyril Lignac et les petits chefs*, Hachette Pratique, 2008, p. 48-49.

Lire les questions. Selon les capacités des élèves, la recherche peut être menée collectivement ou en binômes. Dans ce cas, une mise en commun permettra la confrontation des réponses que les élèves devront justifier.

1. **Pain perdu brioché.** On lit la recette quand on envisage de la réaliser. (Est-elle appétissante ? Est-elle facile à réaliser ?)

(F) On peut s'interroger : *Pourquoi ce titre ?*, et revenir sur cette question au cours ou à la fin de la séance.

2. *L'illustration permet de voir à quoi ressemblera la préparation ; elle donne envie de réaliser la recette.*

3. *On trouve des informations sur le nombre de personnes pour lequel la recette est prévue et le temps nécessaire à la réalisation.*

4. *Les lignes suivantes donnent la liste des provisions nécessaires : les **ingrédients**.*

5. *On pourrait ajouter la liste des **ustensiles** : pour la reconstituer, il faut lire la recette. Il est possible de constituer deux groupes et de répartir la recherche, pour réduire le temps nécessaire : un bol, une fourchette, une assiette creuse (1), une poêle antiadhésive (2).*

(F) Si on se représente la suite des opérations, on présume qu'il faut également quelques assiettes pour y déposer les tranches de brioche...

→ Phase 2 : comprendre le document

6. Réponse explicite : *Il faut surveiller la consistance des tranches de brioche. Elles ne doivent pas trop ramollir, sinon elles s'émietteront : ce sera moins présentable et moins commode à manger.*

7. Réponse implicite : *Quand on fait chauffer de la matière grasse « à feu vif », on risque des projections brûlantes.*

(F) *Dans les deux cas, on peut parler de précautions à prendre ; dans le second, il s'agit de sécurité.

(F) Si les capacités de la classe le permettent, faire extraire les étapes successives (verbes d'action).

→ Synthèse

Retour sur le **titre** : traditionnellement, la recette du pain perdu permet de consommer du pain sec, qui serait jeté et donc perdu sans cette préparation qui lui redonne du moelleux. Cela s'explique dans un contexte où, à cause de difficultés d'approvisionnement, « on ne jette pas de pain ». Cette préoccupation ancienne rejoint les mesures de respect de l'environnement :

reconnaître la valeur des choses, recycler le plus possible... Ici, l'ingrédient utilisé est de la brioche un peu sèche, qui ramollit moins vite que la brioche fraîche.

(P) Comparer cette recette à d'autres, pour en observer les incontournables et les variantes (présentation, intertitres).

(P) Réaliser cette recette (ou une autre) afin de donner plus de sens à ce type d'écrit.

C Le coin des artistes

Observer un tableau : *Nature morte n° 30*, Tom Wesselmann, manuel p. 49

● Quelques informations

Cette œuvre s'inscrit dans le mouvement **pop art** qui trouve son origine en Grande-Bretagne au milieu des années cinquante sous l'impulsion de Richard Hamilton. Au début des années soixante, le pop art américain popularise ce courant artistique avec des artistes comme Andy Warhol, Robert Rauschenberg et Tom Wesselmann. Il a pour fondement de présenter l'art comme un produit de consommation (bon marché, éphémère...).

Les natures mortes de Tom Wesselmann sont réalisées à partir d'images découpées dans des magazines et d'objets trouvés. D'autres artistes, comme Picasso (*Nature morte à la chaise cannée*, 1912), Kurt Schwitters, Richard Hamilton, ont également exploré cette technique.

Pour l'anecdote, la pochette de *l'Album blanc* des Beatles a été composée par Paul McCartney et Richard Hamilton ; certains parents ou grands-parents des élèves ont peut-être encore cet album.

● Déroulement

Demander aux élèves d'**observer le tableau**. Les laisser **s'exprimer librement** dans un premier temps, puis les inviter à **répondre aux questions**.

1. Identifier une cuisine avec un réfrigérateur, un évier, des plaques chauffantes, de la nourriture sur la table...

2. S'appuyer sur les propositions des élèves pour enrichir le débat. Lire ou faire lire le texte au bas de la page et observer la reproduction du tableau de Cézanne en bas à droite de la page, que l'on peut rapprocher d'autres natures mortes.

3. Les élèves doivent prendre conscience du manque de perspective que présente le tableau. C'est particulièrement observable avec la fenêtre et les boîtes d'aliments sur la table. Il est probable qu'ils rapprochent ce tableau des affiches publicitaires (en particulier les publicités inspirées des années soixante).

4. Guider les élèves pour qu'ils remarquent que le manque de perspective est lié à la technique du collage, repérable dans certains détails : la porte du réfrigérateur, le pot de fleurs, les bouteilles... En revanche, l'évier est peint. Remarquer les couleurs vives et les dominantes de bleu et de rose, que l'on retrouve dans le pop art.

(P) Découvrir d'autres œuvres du mouvement pop art (Andy Warhol...).

(P) Réaliser des productions artistiques en utilisant la technique du collage :

– réaliser un photomontage avec des extraits de magazines (voir l'œuvre de Raoul Hausmann, *ABCD*, 1923-1924) ;

– assembler divers matériaux : des tissus, des papiers déchirés... (voir les œuvres de Kurt Schwitters).

D Le coin lecture

1 Découvrir des poèmes, manuel p. 50

L'auteur : Louis Calaferte, né en 1928, est décédé à Dijon en 1994. Auteur de plus d'une centaine d'ouvrages (romans, récits, essais, carnets, pièces de théâtre, poèmes), son œuvre est essentiellement autobiographique.

Le recueil : *Fruits* est un recueil grand format illustré par l'auteur, publié en 1992. Tous les poèmes sont très courts et chacun est consacré à l'évocation d'un fruit assez répandu, à travers une forme qui lui est propre.

● Échanger, apprendre les poèmes

Structures : *La mirabelle* comporte cinq vers, chacun commençant par le nom du fruit. L'effet produit par la répétition des sonorités est renforcé par l'inversion des voyelles *Mira/Marie* et par les rimes alternées, où domine le son [i]. Les deux derniers vers indiquent que le poème est adressé à la mirabelle, comme si elle était une personne. *La noisette* repose sur des rimes plates et utilise un vocabulaire très simple. *La mûre* repose sur le même schéma de rimes, mais il est plus difficile de percevoir la cohérence syntaxique. On peut

chercher une reformulation en prose ou montrer la progression du texte : celui-ci va du plus concret (le lieu où l'on trouve des mûres, les griffures provoquées par les ronces où elles poussent) au plus abstrait (le tribut).

Difficultés : elles sont très inégales, même si chaque poème peut s'interpréter comme une phrase. **La mirabelle** joue sur des effets assez complexes (sonorités, images, apostrophe). **La noisette**, au contraire, ressemble à une comptine, mais deux vers sont troublants : pourquoi le poème commence-t-il par *et*, et qui est désigné par *nous* dans le deuxième vers ? **La mûre** est particulièrement accessible pour les élèves qui auront vécu la situation, évoquée très concrètement. En revanche, il convient d'expliquer l'expression ***payer tribut** : *c'est une contribution forcée, souvent imposée au vaincu par le vainqueur.*

● Pistes de travail




→ Comparer les trois poèmes

L'enseignant peut demander aux élèves quel est leur poème préféré. Si formuler une justification est très difficile, les élèves peuvent, en revanche, exprimer des **impressions** : *À quoi chaque texte fait-il penser ?* (Vivacité du premier, douceur intime du deuxième, difficile combat dans le troisième.) *Pourquoi appeler la mirabelle « goutte de lune » ? Qu'est-ce que le « sang des mûres » ?*


→ Dire les trois poèmes et les sonoriser

On peut demander aux élèves de jouer sur la voix (variation de la hauteur, de l'intensité) pour rendre compte de la façon dont ils perçoivent le poème. Il est également très intéressant de les accompagner d'un bruitage : quelles sonorités, quel rythme pourraient convenir ? Si l'enseignant ne dispose d'aucun instrument, il peut solliciter l'utilisation par chacun de son propre corps (frappés plus ou moins sourds avec diverses parties du corps, chuintement, clappement ou sifflement avec la bouche...).



(P) Écrire des poèmes gourmands. L'enseignant trouvera des poèmes amusants qui fournissent des pistes d'écriture dans :




- *Menu, menu*, Jacques Roubaud, éditions Gallimard Jeunesse, 2000, un recueil plein d'humour  ;
- *Contre-recettes d'une sous-douée*, Andrée Chedid et Rémi Courgeon, Lo Pais Éditions, 1999  .

2 Découvrir d'autres livres, manuel p. 50

• **Sacré sandwich !**, Christian Voltz et Jean-Louis Hess, L'École des loisirs, 2007. Album  à faire lire en autonomie. Le héros va se promener dans la forêt, sans



prendre garde aux écriteaux qui signalent le retour du loup. Au cours de sa promenade, il donne des morceaux de son sandwich aux différents animaux qu'il rencontre. Il n'a donc plus rien quand il se retrouve face au loup !



• **Quand papa était petit y avait des dinosaures**, Vincent Malone et André Bouchard, Seuil Jeunesse, 2003. Album   à feuilleter. Chaque page présente une situation anachronique d'un comique très réjouissant. Les textes sont courts, mais la compréhension peut se heurter à des obstacles culturels : certaines pages peuvent faire l'objet d'un débat.




• ***Proie ou prédateur ?**, Pascale Hédelin et Stéphane Sénégal, Milan Jeunesse, 2010. Album documentaire   . La lecture de ce documentaire peut s'avérer assez difficile – les textes étant assez longs – mais les illustrations et les légendes sont bien plus accessibles.

● Autres lectures en prolongement


→ Des textes documentaires sur les dinosaures


• *À la rencontre des dinosaures*, in *Wakou* n° 258, mars 2010, Milan Jeunesse Presse, p. 6-11. Ce dossier documentaire   aborde notamment l'alimentation et les techniques de combat des dinosaures.


• *Est-ce que les dinosaures ont vraiment existé ?*, in *Wakou* n° 250, janvier 2010, Milan Jeunesse Presse, p. 16-17. Revue  . L'article explique comment les archéologues étudient les traces laissées par les animaux disparus.

• *Atlas des dinosaures*, *Géo Jeunesse*, John Malam et John Woodward, éditions Gallimard Jeunesse, 2009. Documentaire   . Très fouillé, cet ouvrage volumineux est à feuilleter pour le plaisir d'y découvrir les nombreuses illustrations.

→ À propos de chaîne alimentaire (voir p. 61 sqq.) : un réseau sur le rapport prédateur / proie

• *Prédateurs*, Antoine Guilloppé, éditions Thierry Magnier, 2007. Album sans texte , dont la compréhension et la verbalisation ne sont pas si simples. La concurrence entre la chouette et le chat va sauver la vie de la souris.

• *Le Chat et l'Oiseau : Paul Klee*, Géraldine Elschner et Peggy Nille, SCEREN / L'Élan vert, 2011. Album avec de gros caractères . L'histoire débouche sur le tableau de Paul Klee, *Chat et Oiseau*⁶ (1928).

• *999 têtards*, Ken Kimura et Yasunari Murakami, Autrement Jeunesse, 2008. Album , N1 dans la liste de référence des ouvrages de littérature de jeunesse pour le cycle 2, 2007. Les têtards rencontrent des prédateurs qui leur permettent de déménager !

⁶ Le site Internet du CRDP de l'académie d'Aix-Marseille propose un livret fournissant des pistes pédagogiques permettant l'exploitation de ce livre et un lien pour observer le tableau de Paul Klee, conservé au MoMA : <http://www.crdp-aix-marseille.fr>.

→ **Des histoires de cuisine, de préférence et d'équilibre**

- *Méchant Benjamin, tome 6 : Beurk, le chou-fleur*, Carine de Brab, coll. Puceron, Dupuis 2010. B.D. 📖. Une histoire muette sur la nourriture. Le héros « teste » sa mère constamment...
- *Louise et la Grenouille en robe des champs*, Markus Majaluoma, La Joie de lire, 2012. Album 📖. Pour réussir à faire manger la petite fille, le père de Louise doit faire preuve d'une imagination débordante.
- *L'Ami du petit tyrannosaure*⁷, Florence Seyvos et Anaïs Vaugelade, L'École des loisirs, 2005. Album 📖. Pour ne pas être mangé, faire la cuisine est une solution efficace !
- *Amanda chocolat (Histoires à la carte)*, Bernard Friot et Anne Herbauts, Milan Jeunesse, 2008. Roman 📖👉. Une petite fille a pour père un chocolatier mondialement connu. Personne ne résiste à ses douceurs sauf sa fille, qui en a assez du chocolat et décide qu'elle n'en mangera plus jamais. Le lecteur est invité à dire laquelle des trois fins possibles il préfère...

→ **Des textes documentaires sur le thème de l'équilibre alimentaire**

- *Manger, à quoi ça sert ?*, Sylvie de Mathuisieulx, Catherine Millécamps, Laurent Sabathié et Rebecca Dautremer, Belin, 2005. Album 📖. Pour aborder les régimes et la chaîne alimentaires des hommes et de certains animaux, comme le hamster de la classe.
- *L'Alimentation. Pourquoi on ne mange pas que des frites ?*, Françoise Rastoin-Faugeron et Benjamin Chaud, Nathan, 2011. Album 📖📖. Sur l'alimentation humaine.
- *Bon appétit. L'Alimentation dans tous les sens*, Muriel Bastien et Rocco, Bayard Jeunesse, 2010. Document illustré 📖📖📖. Publié à l'occasion de l'exposition présentée à la Cité des sciences et de l'industrie, ce document détaille tous les aspects de l'alimentation : des interrogations actuelles traitées de façon très vivante.

⁷ Plusieurs sites Internet proposent des pistes d'activités pour exploiter cet album en classe, au cycle 2.

II Fiches de préparation

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **Oral, vocabulaire et code** : se référer aux précisions fournies au début de chaque séance.
- **Compréhension et production de textes** : se référer à la progression annuelle des apprentissages (p. 29-30) ; voir également les démarches proposées (respectivement p. 5-6 et 10-11).

Rex et moi : épisode 1

Manuel, p. 29 à 33

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Remarque : la présentation se fera toujours de l'illustration au texte (ordre du manuel), mais l'enseignant peut faire varier la démarche (voir p. 6).

Dire aux élèves qu'ils vont lire la quasi-totalité d'une histoire et non des extraits de deux histoires différentes, comme au premier chapitre.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 29 à 31**

1. Identifier deux **dinosaures** : un *tyrannosaure* et un petit saurien moins connu, probablement un *dryosaure*.

2. *Produire une inférence à partir du **titre** : le signe **&**, qui relie les noms des deux personnages, veut dire **et**. Celui qui dit *moi* parle de Rex, cela présuppose qu'il s'appelle autrement, il semble donc que *c'est le petit dinosaure qui raconte l'histoire*. L'image le confirme : son regard est dirigé vers le lecteur, alors que le regard du grand dinosaure est dirigé vers le petit. Pour en être sûr, il faudra lire le texte.

(F) *Préciser qu'on appelle le signe & une *esperluette*.

3. Revoir le vocabulaire spécifique du livre : *album, première de couverture, auteur, illustrateur, éditeur*.

4. Identifier deux **espèces** de dinosaures de tailles très contrastées et la période de la **préhistoire**.

(F) *Préciser que les grands herbivores représentés ici sont des *brachiosaures*.

5. Expliciter l'information donnée par l'image et ses conséquences : *L'image montre un incendie de forêt mettant en danger les espèces qui y habitent. Ces animaux doivent fuir.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 30**

Expliquer quelques mots difficiles : *Des insectes comme la guêpe piquent avec une pointe que l'on appelle un **dard** ou un ***aiguillon**. Certains, comme le scorpion, ont aussi l'arme de leur **venin**, un poison.*

Lire à haute voix le début du texte et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à une lecture différenciée**, puis à un **échange à partir des questions**.

6. Confronter au texte lu les hypothèses formulées à partir des illustrations.

7. Relever les traits distinctifs du héros, narrateur de l'histoire. *Sorti d'un œuf (comme les lézards), il se nourrit d'insectes : il est inoffensif. Il vit avec ses parents dans la forêt, jusqu'à l'incendie.*

8. Mettre en évidence l'imprécision de la date et de la localisation, du fait du cadre préhistorique.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 32**

① **a. vrai** – **b. faux** – **c. vrai** (mais peut-être pas « de toutes sortes ») – **d. le texte ne le dit pas** – **e. faux**.

② Ab – Bc – Ca.

③ Le titre **d** est un intrus (la famille du héros fuit devant l'incendie), le **a** est anecdotique, le **b** ne porte que sur le début du texte ; le **c** est un meilleur titre, parce qu'il porte sur le principal événement de l'épisode.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 12**

① **a. petit** – **b. Iggy Pick** – **c. pour rire** – **d. quelquefois**.
② forêt – aiguillon – chasse – incendie – famille – dinosaures.

*③ *Le père d'Iggy mesure un mètre quatre-vingts. Il est donc grand comme **un homme adulte** et Iggy doit être grand comme **un enfant de l'âge des élèves**.*

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots, de manière structurée, une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ Raconter, manuel p. 31


Faire reformuler l'histoire *Rex et moi*.

L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

9. Tous les élèves doivent pouvoir répondre, on

donnera donc la parole à ceux qui s'expriment le moins facilement. Des relances les aideront à préciser : *Avec qui joues-tu ? À l'intérieur ou à l'extérieur ? Avec quoi ? Qu'y a-t-il d'amusant dans ce jeu ?*

Vocabulaire : la forêt (40 à 45 min)

 En liaison avec la **découverte du monde** et la production d'écrits, la séance de vocabulaire participe à la structuration des connaissances. Il est possible d'emmener les élèves dans une forêt, d'y

faire des prélèvements et de photographier des végétaux et des animaux. Se documenter sur ce qui a été observé, puis organiser la présentation de l'ensemble pour une autre classe, par exemple.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (plante, arbre, partie de l'arbre ; animal, insecte).
- Trouver des noms appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant la forêt (faune et flore).

MATÉRIEL

- (F) Un ou des **document(s) iconographique(s)** représentant une forêt de zone tempérée.
- (F) Des illustrations légendées ou des étiquettes images / mots en référence au domaine lexical de la forêt.

→ (F) Phase de lancement

Si le projet d'emmener les élèves en forêt ne peut être mené, leur faire observer et commenter un document iconographique représentant une forêt tempérée (nommer les végétaux, imaginer quels animaux peuvent y vivre, etc.), voire plusieurs.

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 32

④ et ⑤ **Dégager le point commun** dans chaque série, nom : **a. d'arbres** – **b. de parties de l'arbre** – **c. d'insectes**. Du point de vue du **sens**, ce sont trois **catégories** différentes de noms. Préciser si besoin la signification des mots étudiés à l'aide d'illustrations.

(F) *Fournir le terme métalinguistique : *terme générique*.

(F) Faire remarquer que ces mots désignent des réalités qui appartiennent au monde du vivant (*des animaux et leur environnement*).

⑥ **Enrichir les différentes séries.**

a. sapin – érable – châtaignier... Si les élèves proposent des noms d'arbres qu'on ne trouve pas dans une forêt tempérée (*palmier, pommier, marronnier...*), préciser le lieu où on les trouve et l'opposition plante sauvage / plante cultivée.

(F) * Nommer les catégories de ces autres mots : *arbres exotiques, fruitiers, ornementaux*.

b. bourgeon – fleur...

c. sauterelle – papillon – cigale – libellule...

Si on élargit aux *coléoptères : *coccinelle – scarabée...*

→ Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 32

⑦ **a.** Recherche collective et justification : *le caillou n'est pas une partie de plante*.

(F) *On peut introduire à cette occasion l'opposition *végétal / minéral*.

b. et c. Recherche en binômes et justification : *la racine n'est pas une petite bête ; la fourmi n'est pas une plante*.

⑧ Pour étayer la recherche, on peut faire nommer une catégorie à laquelle appartiennent deux des mots proposés. Les élèves font alors la liste des autres mots appartenant à cette catégorie. La seconde catégorie peut être nommée après élimination. **Plantes** (*ou végétaux*) et **petites bêtes** (*ou animaux, dont quelques insectes*).

(F) *Compléter ces catégories. On peut ajouter *ronce, champignon...* ; *coccinelle, mouche...*

(P) *Constituer, à l'aide de recherches documentaires, des catégories plus étroites (*insectes, coléoptères...*).

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 12

④ Mots à souligner : **a. plante** – **b. animal** – **c. insecte**.

⑤ colonne 1 : *parties de l'arbre* (voir ④ **b** dans le manuel) – colonne 2 : *plantes* (voir l'exercice ④ **a**) ou *arbres* (voir ④ **a** dans le manuel) – colonne 3 : *insectes* (voir l'exercice ④ **c**).

*⑥ Si on se limite à la forêt : *pâquerette, muguet, jacinthe, violette, bouton d'or...* Les élèves peuvent s'aider d'un dictionnaire. Les élèves les plus rapides peuvent écrire aussi une liste d'animaux.


DIFFÉRENCIATION


Se référer aux propositions de la page 46.




En bibliothèque, **enrichir le vocabulaire collecté** (voir corolle p. 15 et activités régulières p. 16) en cherchant d'autres mots dans des livres variés.

Par exemple :

– *La Forêt*, Anne-Sophie Baumann et Christophe Rivier, Actes Sud Junior, 2011. Album  proposant des photographies ;

– *Mon arbre*, Gerda Muller, éditions Gallimard Jeunesse, 2008. Album . Une histoire illustrée de façon réaliste, pour aborder la flore, la faune et les saisons ;

– *L'Herbier. Arbres feuillus d'Europe*, Émilie Vast, éditions

MeMo, 2009, et *L'Herbier. Petite flore des bois d'Europe*, Émilie Vast, éditions MeMo, 2010. Albums . À la fois des traités de botanique adaptés aux enfants et de beaux livres d'images ;

– *Les Forêts*, Nathan Jeunesse, 2011. Album .



Arts visuels : les élèves peuvent **découvrir l'art du paysage**⁸ (et s'y essayer). Montrer, par exemple, un ouvrage de Nils Udo et Hubert Besacier, *L'Art dans la nature*, Flammarion, 2011, qui propose de grandes photographies d'œuvres entièrement réalisées à partir d'éléments prélevés dans le paysage.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [ɔ̃] et de ses graphèmes *on, om*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [ɔ̃] / *on, om*.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : [ɔ̃] s'écrit *om* devant *p* et *b*.
- Écrire des mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur la morphologie de mots connus.

Les difficultés à prendre en compte :

- L'absence du phonème [ɔ̃] lorsque *n* ou *m* est doublé (*bonne, une gomme, une pomme...*).
- La proximité phonologique de [ɔ̃] et [ɑ̃] et la proximité graphique de *on* et *ou*.

Remarques :

- La régularité de certaines terminaisons lexicales ou grammaticales (*-ons, -ont, -tion, -ond...*).
- La formation des mots : les familles de mots (*un don / donner, un son / sonner...*).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 33

① et ② Le son [ɔ̃]. Demander aux élèves de chercher d'autres mots dans lesquels ils entendent [ɔ̃], les noter au tableau. Si les élèves ne proposent pas de mots avec *om*, l'enseignant en suggérera : *tomber, sombre, une colombe, combien...*

③ **Exercice oral collectif.** Il est probable que des élèves ont déjà été sensibilisés à la règle orthographique : *n* devenant *m* devant *p, b*. Si ce n'est pas le cas, ce sera à l'enseignant de l'introduire.

(F) Faire remarquer, en utilisant des exemples, qu'en présence des lettres géminées (*mm*) *-om* ne se prononce pas [ɔ̃] : *un homme, une pomme, une somme...*

④ **Exercice oral collectif.** L'enseignant guidera les élèves pour qu'ils remarquent :

a. la terminaison *-ons* en liaison avec le pronom personnel sujet *nous* (d'autres exemples peuvent être donnés). Il est intéressant de recourir à d'autres temps : *nous sortirons, nous chantions...* ;

b. la terminaison *-ond* et l'origine morphologique du *d* muet (*blonde, une rondeur, la profondeur...*).

(F) Proposer aux élèves de rechercher dans le texte p. 30 les mots dans lesquels ils entendent le son [ɔ̃] et d'en expliquer l'orthographe par référence à d'autres formes (*nous devons, long...*). L'enseignant pourra faire remarquer l'utilisation fréquente du pronom **on** et son orthographe.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ Phase d'entraînement, collectif et individuel (15 min), Je recherche, manuel p. 33

⑤ **Exercice individuel** : il est essentiel que les élèves justifient leur choix. Procéder série par série. Il est possible de présenter d'autres exemples.

a. *bonne* car on n'entend pas le son [ɔ̃] – **b.** *hibou* car on n'entend pas le son [ɔ̃] – **c.** *ils mangeront* qui se termine en *-ont*. (Faire remarquer les différences orthographiques de la terminaison selon le pronom utilisé (*nous/ils*), et dont les marques de personne (*s/t*) ne sont pas perceptibles à l'oral.)

⑥ **Exercice individuel écrit** (ardoise) : *montagne* – *nombre* – *montre* – *monde* – *ombre* – *éponge* – *compagnon*.

⑦ **Oral collectif** : *sonner* – *une question* – *boutonner* – *un savon* – *frissonner*. Cet exercice permet de faire réfléchir les élèves sur la langue tout en développant des connaissances orthographiques (*-onner*).

(F) Les élèves peuvent écrire sur leur ardoise les mots attendus.

⁸ Souvent appelé *land art* en raison de son origine anglo-saxonne.

(F) *Chercher collectivement d'autres exemples (très nombreux) : cloisonner, collectionner, espionner, gou-dronner... Il est important de proposer ce travail en allant du verbe au nom et, réciproquement, du nom au verbe.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 13**

① rond – courageux – arbre – parent – ombre – bois – tomber – grande.

② plombier – pantalon – pont – trompette – ballon – trombone.

Il est possible de demander aux élèves rencontrant des difficultés de souligner la lettre qui suit *on* ou *om*.

③ a. blond – b. profond – c. rond.

*④ Nous piquons. – Nous aimons. – Nous jouons.

*⑤ pardon – abandon – espion.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant les phonèmes [ɔ̃] et [ɑ̃] peuvent (en PG ou AP) indiquer sur leur ardoise 1 ou 2 selon qu'ils entendent le phonème [ɔ̃] dans le premier ou le second mot dit par l'enseignant (*banc/bon – sang/son – jonc/gens – dans/don – rang/rond – long/lent – pont/pan – vent/vont...*).

Les élèves rencontrant des difficultés dans l'usage de *on* ou *om* peuvent, avant de réaliser les exercices, souligner la lettre qui suit, ce qui leur permet de mieux anticiper la difficulté avec *-b, -p*.

Les élèves les plus rapides peuvent :

– écrire sur leur cahier tous les mots du texte p. 34 dans lesquels ils entendent le son [ɔ̃], puis essayer de les classer ;

– écrire sur leur cahier des phrases à partir de l'exercice ⑦ du manuel, par exemple : *Il pose une question. / Il questionne. – Il fait un don. / Il donne...*

→ **Copie (séance différée)**

On aime jouer à cache-cache avec l'ombre et la lumière entre les troncs. Je suis très fort à ce petit jeu ! On se bagarre pour rire et on attrape ensemble les plus gros insectes.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 33 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● **Légender une illustration provenant d'un documentaire**

MATÉRIEL

(F) Des **magazines** à découper présentant des photos ou dessins d'animaux.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (5 à 10 min), **manuel p. 33**

⑧ **Faire observer la représentation de la libellule.** Repérer les éléments qui la composent (*le titre avec le nom de l'animal, le dessin avec les flèches et les lettres, la légende correspondant à ces lettres*).

→ **Phase d'entraînement, oral collectif** (10 à 15 min), **manuel p. 33**

⑨ **Faire observer le second dessin.** Nommer avec précision l'animal (*une araignée*) et les éléments

désignés par les flèches (*A : les huit pattes ou quatre paires de pattes – B : le corps en deux parties – C : les yeux ou la paire de crochets – D : la toile d'araignée*).

→ **Phase d'entraînement individuel** (20 à 25 min)

Demander aux élèves d'écrire au brouillon chaque lettre (*A, B, C, D*) accompagnée du mot ou du groupe de mots qui y est associé ; ils pourront s'aider du dictionnaire.

Ils recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent observer en petits groupes l'animal proposé dans le manuel et revenir à l'oral sur les différentes légendes. Il est possible de leur proposer un support avec certains mots (*corps, pattes, toile, crochets*).

Les élèves les plus rapides peuvent choisir un autre animal (dans des magazines, par exemple). Pour légender l'image, ils pourront coder les flèches par des lettres, puis écrire le nom de la partie du corps correspondante.

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Écrire la fiche d'identité d'un personnage

Remarque : cette production d'écrits peut servir de point d'appui pour la situation proposée dans le manuel à la page 45.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 min), cahier p. 13**

⑥ **Identifier Iggy et lire les rubriques de cette fiche d'identité.** À partir de l'illustration et du texte (manuel, p. 30), rechercher les informations correspondant aux rubriques.

On peut partager la classe en groupes différenciés : chacun se voit attribuer une partie du texte (recherche

ouverte) ou bien une ou deux rubriques (recherche ciblée).

Écrire au tableau le contenu de chaque rubrique avec les lignes où on les a trouvées : *son lieu de vie : l. 12 et 13 ; sa taille adulte : l. 39 ; sa nourriture : l. 5 à 8 ; son origine : l. 11 à 13 ; ses caractéristiques physiques : avec l'illustration.*

→ **Exercice individuel écrit (20 min), cahier p. 13**
Chaque élève doit compléter les phrases en respectant les informations recueillies dans le texte et en observant l'illustration.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler à partir de choix qu'on leur propose pour chaque entrée. Par exemple, pour le lieu de vie : *la forêt – le désert – les lacs* ; pour la taille : *1 m 20 – 1 m 80 – 2 m 80* ; pour la nourriture : *des poissons – des humains – des insectes...*

Les élèves les plus rapides peuvent choisir un autre animal (dans des magazines, par exemple) et réaliser sa fiche d'identité, au besoin à l'aide de documentaires ou par le biais d'une recherche Internet.

Rex et moi : épisode 2

Manuel p. 34 à 37

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire la suite de l'histoire. **Faire rappeler l'épisode précédent.** Ceci est **indispensable** pour donner un sens au pronom *nous* et au déterminant possessif *leurs* (l. 1).

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 34-35**

1. Identifier les personnages. On demandera aux élèves de justifier leur réponse en se référant à des détails de l'illustration. Le tyrannosaure de la couverture est facilement reconnu : *grosse tête, yeux proéminents, yeux jaunes, rangées de dents*. La question du héros doit être soulevée : p. 34, on remarque à droite de l'image la queue d'un autre animal de la même espèce : *Iggy ou l'un de ses amis, Kino et Zaïa ? L'identification est impossible*. Les élèves doivent prendre conscience à un moment de la séance que les images ne suffisent pas pour comprendre une histoire.

2. Formuler des hypothèses sur la suite de l'histoire. Il faut identifier le danger que représente un grand carnivore pour les petits sauriens. *Le gros devrait manger le petit, mais dans une histoire, cela peut se passer autrement ; la couverture annonce plutôt une histoire d'amitié.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 34-35**

Expliquer les mots difficiles. *Quelque chose qui fait mal est *douloureux. Quand on se plaint, on pousse un cri *plaintif. Quand quelqu'un se place entre deux personnes qui se battent pour les séparer, on dit qu'il *s'interpose. Si l'un d'eux se sauve en courant, on dit aussi qu'il *détale.*

Lire à haute voix le début du texte et inviter les élèves à s'exprimer.

(F) Se reporter au besoin à l'illustration de la p. 31 pour identifier « les grands ».

Procéder à une lecture différenciée. Lire à haute voix l'ensemble du texte et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à un échange à partir des questions.**

3. Identifier les étapes de l'action. *L. 1 à 9, le héros perçoit le problème ; l. 10 à 12, il agit. C'est la l. 12 qui est illustrée, car on y voit deux dinosaures : l'un en entier, la queue d'un deuxième.*

***Produire des inférences** en mettant en relation différentes parties du texte. On doit identifier le référent du pronom : dans *Je l'aperçois* (l. 10), *l'* renvoie à Zaïa (l. 9). Pour la reprise lexicale *poursuivie par une forme immense* (l. 11), l'image permet de deviner qu'il

s'agit du tyrannosaure. L'expression *je m'interpose* (l. 12) permet de déduire que le héros se place entre Zaïa et le monstre, pour protéger son amie.

4. Interpréter le mot *monstre* : *un animal qui n'est pas comme les autres et qui fait peur. L'animal qualifié ainsi est (d'après l'image) un tyrannosaure, un prédateur très redoutable.*

(F) Formuler des hypothèses sur un personnage : *On peut se demander s'il s'agit de celui de la couverture (Rex ?) ou d'un animal de la même espèce.*

5. *Relever les reprises lexicales : *une forme immense* (l. 11), *la chose énorme* (l. 13) (reprises complètes). On peut relever également : *deux grosses narines mouillées* (l. 13-14) et *le regard du monstre* (l. 14-15) (reprises partielles). On pourrait dire : *l'horrible bête, le grand dinosaure, le tyrannosaure, le gigantesque saurien...*

(P) Lire des documentaires évoquant le régime alimentaire des grands prédateurs et/ou celui du manuel, p. 46-47, sur les carnivores.

6. Caractériser le héros : *Il est impulsif ou irréfléchi, courageux ou téméraire, car il vient en aide à Zaïa sans peser les risques ; de sang froid car attrapé par le monstre, il ne se laisse pas impressionner et l'attaque verbalement ; malin, il se présente comme une proie sans intérêt, puisqu'il dit qu'il n'est pas *comestible (on ne peut pas le manger).*

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), manuel p. 36**

① Le résumé **c** est le seul acceptable. L'important est de voir pourquoi : le **a** doit être écarté (Iggy ne se sauve pas) ainsi que le **b** (Iggy n'attaque pas pour ensuite se sauver : le monstre l'attrape par la queue).

② *Je me précipite...* : tous sauf **d** ; ... et *je m'interpose* : tous sauf **b**.

③ Titres envisageables : *Iggy face au monstre – Petit mais courageux – Un ami héroïque...*

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 14**

① A : **a** et **e** – B : **b, c** et **d**.

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

*③ *une forme immense* (l. 11) – *la chose énorme* (l. 13) (reprises complètes).

Remarque : les autres termes – pronom relatif *qui* (l. 11) et reprises partielles : *deux grosses narines mouillées* (l. 13-14), *le regard du monstre* (l. 14-15) – ne seront attendus que s'ils ont été évoqués dans la phase collective. Par contre, on pourra commenter ces formes si elles sont proposées par certains élèves.

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ **Raconter, manuel p. 35**

Faire reformuler l'histoire *Rex et moi*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

7. On peut aussi demander aux élèves de raconter un épisode d'une fiction (film ou livre) où un personnage est en situation d'avoir peur.

C Vocabulaire : des synonymes (1) (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Découvrir que certains mots jouent dans la phrase un rôle équivalent ; on considère généralement qu'ils ont le même sens et on les appelle des *synonymes*.
- Constaté qu'il existe souvent entre eux des nuances de sens ou bien des différences d'emploi.
- Comprendre et utiliser ces mots à bon escient.

Remarques :

• Certains adjectifs très courants (ici *grand* et *gros*) peuvent tantôt avoir un sens légèrement différent (ici, avec le nom *arbre*), tantôt être utilisés indifféremment l'un pour l'autre, dans d'autres contextes (exercice ⑥). On pourra utilement expliquer aux élèves que les façons de parler résultent d'une construction historique de la langue, liée aux usages qu'en font ceux qui la parlent ou l'écrivent. On parle ainsi d'un *gros* appétit, mais d'un *grand* âge.

• Le sens de ces adjectifs varie : l'adjectif *grand* peut ainsi donner une indication de taille, mais aussi d'âge (exercice ⑤ du cahier). En particulier, ces adjectifs ont souvent un sens différent selon leur place par rapport au nom, selon qu'ils sont antéposés (*une grosse tête*) ou postposés (*une tête grosse*) ; ils peuvent également avoir un sens amplifié, exprimant ainsi une emphase en position antéposée (*un énorme effort / un effort énorme*) ; enfin, ils peuvent être utilisés dans un syntagme figé (*une grande surface, un gros mot*), équivalant à un mot composé.

- Ces adjectifs sont souvent précédés d'un adverbe : *très, trop, assez, plus, moins...*, et sont ainsi compris dans des superlatifs et des comparaisons : *il est plus grand que...*

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *J'observe, manuel p. 36*

④ et ⑤ **Faire remarquer les traits significatifs** que ces mots ont en commun. Tous insistent sur l'importance de la **taille** de l'arbre (ou du tronc), mais ceux de la série **a** évoquent la **hauteur**, ceux de la série **b** la **largeur**. Préciser ensuite la signification des mots étudiés : *Un arbre immense ou gigantesque est un arbre très grand, un tronc énorme est très gros.*

(F) On peut faire utiliser certains de ces mots dans une phrase. *Cet immeuble est très grand, il est immense (ou gigantesque). Ce gâteau est trop gros, il est énorme, je ne pourrai jamais le manger.*

Signaler que d'autres aspects des mots étudiés vont être découverts lors de la phase suivante.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), *Je recherche, manuel p. 36*

⑥ Après une recherche en binômes, les élèves doivent justifier oralement leurs choix. La substitution est possible dans les phrases **a** et **e**, impossible pour

b et **d**. Le cas de **c** est particulier : *grand ensemble* est un ensemble figé, l'équivalent d'un mot composé, comme *grande surface*.

Construire d'autres phrases avec les mots *grand* ou *gros* et voir s'ils sont substituables dans ce nouveau contexte. Il est utile, en vue des exercices, d'examiner un contexte où *grand* donne une indication sur l'âge, par exemple : *Ma grande sœur a 15 ans.*

*⑦ Pour gagner du temps, on peut répartir les paragraphes du texte entre quatre groupes d'élèves. A (l. 1-4) : l. 1 pattes **énormes**, l. 3 les **grands** ; B (l. 10-12) : l. 11 une forme **immense** ; C (l. 13-16) : l. 13 la chose **énorme**, deux grosses **narines** ; D (l. 17-19) : l. 19 ta **grosse** tête.

→ **Exercices individuels** (15 min), *cahier p. 14*

④ **a.** vaste – ensoleillé – étendu – spacieux.

b. énorme – volumineux – méchant – obèse.

c. faible – longue – importante – considérable.

⑤ **a** : B – **b** : A – **c** : C – **d** : B.

⑥ énormes (l. 7) – gigantesques (l. 8) – géants (l. 19) : on peut les rapprocher du groupe de mots *les plus gros insectes* (l. 27-28).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP) mettre en contexte oralement les mots qu'ils connaissent mal ou se limiter aux utilisations les plus courantes.

Les élèves les plus rapides peuvent choisir des mots rencontrés dans les exercices et écrire au brouillon une phrase les comprenant.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [s] et de ses graphèmes s, c, ç, sc, t, x

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [s] / s, c, ç, sc, t, x.
- Recomposer un mot en utilisant des graphèmes.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : c se prononce [s] devant e et i ; t peut se prononcer [s] en fin de mot (-tie, -tion).
- Écrire des mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur la morphologie de mots connus (*inviter / invitation*).

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique de [s] et [z].
- L'instabilité de la lettre s, qui se prononce toujours [s] en début de mot, mais [s] / [z] dans d'autres positions ou qui est lettre finale...
- La variation de la valeur des lettres en fonction des lettres placées à proximité :
 - les syllabes *se* et *si* ne peuvent pas être lues hors contexte (*secret / case – sinon / cousine*) ;
 - c et sc se prononcent [s] devant e et i ;
 - la cédille de ç permet généralement de conserver la cohérence étymologique tout en respectant les règles orthographiques, par exemple : *recevoir / reçu*.

Remarque : les séries morphologiques récurrentes qui participent de la prononciation de la lettre t : -tion : *addition, soustraction...* ; -tie : *acrobatie (acrobate), idiotie (idiot)* ; peu d'exceptions (*bastion* ou *passion...*).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *J'observe, manuel p. 37*

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② et ③ **Oral collectif**. Remarquer que la lettre s peut être doublée et que c'est le cas dans les mots invariables de cette page.

(F) On pourra préciser le rôle de la cédille (voir *Les difficultés à prendre en compte*).

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement, collectif et individuel (15 min), Je recherche, manuel p. 37**

④ **Oral collectif.** Noter les mots au tableau en colonne en fonction de leur graphème. Cela permettra certainement de repérer le graphème le plus fréquent : *s*.

⑤ **Exercice collectif.** Il est essentiel que les élèves justifient leur choix et que l'enseignant reformule les règles orthographiques qui auront peut-être été mal exprimées ou mal comprises. Procéder série par série. Il est possible de noter au fur et à mesure la synthèse des découvertes au tableau.

a. *oiseau* : on entend [z], le *s* étant placé entre deux voyelles.

b. *car* : on entend [k], le *c* étant placé devant *a* et non devant *e* ou *i*.

c. *scarlatine* : *sc* est placé devant *a* et non devant *e* ou *i*. Rapprocher cette remarque de la précédente.

d. *bâton* : on entend [t] alors que dans les autres mots, *t* se prononce [s]. En donnant d'autres exemples,

permettre aux élèves de remarquer la récurrence des terminaisons en *-tion* (*attention, multiplication, alimentation, condition, décoration, invention...*).

*⑥ **Exercice individuel écrit** (ardoise). Procéder mot par mot : *narine – silence – cascade – soudain*.

Demander aux élèves combien de narines a le monstre (*deux*) et leur demander d'écrire sur leur ardoise : *deux narines*. Certains vont certainement oublier le *s* du pluriel, ce sera l'occasion de rappeler la valeur orthographique de cette lettre. Il est possible de prendre d'autres exemples issus du texte : *mes pattes – mes forces – leurs pattes...*

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 15**

① Avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images.

garçon – sanglier – aspirateur – hérisson – ciseaux.

② Mots à entourer : *citron – pamplemousse – cassis – pastèque*.

③ *monstre – silence – cascade*.

*④ *invitation – récitation – observation*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant les phonèmes [s] et [z] peuvent (en PG ou AP) réaliser des exercices de phonologie ; rechercher dans des catalogues des images dont le nom contient [s] ou [z] et les classer.

Les élèves rencontrant des difficultés avec les différents graphèmes peuvent découper en syllabes des étiquettes mots et retrouver celles contenant ces

graphèmes ; disposer d'étiquettes mots à classer en fonction du graphème reconnu.

Les élèves les plus rapides peuvent rechercher dans une partie du texte les mots dans lesquels ils voient *s* et les copier en colonne en fonction de la valeur phonique : [s], [z] ou [].

→ **Copie (séance différée)**

Insister sur la présentation du texte et le respect de la ponctuation. Les élèves qui ne copieront pas la troisième phrase devront fermer les guillemets à la fin de leur copie : le leur signaler.

Je crie et je lance comme une cascade :

« *T'as pas honte, dis ! T'as pas honte de t'attaquer à des plus petits que toi !* »

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 37 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 45 min)

● Présenter un animal à partir d'une photographie

MATÉRIEL

(F) Un ou plusieurs **documentaires** sur différents animaux, dont les serpents.

→ **Phase de découverte, oral collectif (5 à 10 min), manuel p. 37**

⑦ **Faire observer la photo du chat** puis laisser découvrir silencieusement le texte, qui décrit son aspect et son comportement ; lire enfin le texte, à haute voix.

Élaborer un affichage collectif avec deux colonnes (une pour le chat et une à réserver pour le serpent). Inscrive en tête de chaque colonne le nom de chaque animal,

puis la liste des éléments : nature de l'animal (sauvage ou domestique), caractéristiques physiques, nourriture.

→ **Phase d'entraînement, oral collectif (5 à 10 min), manuel p. 37**

⑧ **Faire observer la seconde photo.** Nommer avec précision l'animal (*un serpent*) et décrire oralement ses caractéristiques en s'appuyant sur la photo du manuel. L'enseignant peut utiliser les documentaires

pour valider les hypothèses des élèves : *C'est plutôt un animal sauvage qui mange également des petits rongeurs, dont des souris.* En synthèse, compléter l'affichage utilisé pour le chat (seconde colonne réservée).

→ **Phase d'entraînement individuel** (20 à 25 min)
Demander aux élèves de reprendre les informations collectées et de compléter le texte de présentation.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, avec l'aide de l'enseignant, construire une affiche listant les informations (caractéristiques physiques, nourriture...).

Les élèves les plus rapides peuvent choisir un autre animal (dans des magazines, par exemple) et écrire un nouveau texte descriptif à l'aide de documentaires ou par le biais d'une recherche Internet.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 15

⑤ Cet exercice permet aux élèves de s'entraîner à la reconnaissance de mots faisant partie d'un domaine lexical étudié. Il nécessite que les élèves associent le mot (signifiant écrit) et la représentation de l'animal qu'il désigne (signifié).

Les élèves ne sauront peut-être pas ce qu'est un *furet*, cependant, par déduction, ils pourront quand même réaliser l'exercice.

★⑥ Le **rébus** n'est probablement pas un jeu connu de tous les élèves. L'enseignant devra en expliquer le principe, à l'aide d'un exemple au tableau :



Les élèves doivent faire le lien dans un premier temps entre l'image et le signifiant oral. La difficulté est de s'en détacher, dans un deuxième temps, pour le choix de ce qui va être écrit : le jeu consiste à ne pas traduire le dessin de l'*aile* ou de la *dent* par leur signifiant écrit (*aile* ou *dent*), mais par son homophone (*elle* et *dans*).

Si cet exercice semble trop complexe individuellement, découvrir collectivement la phrase attendue : *Iggy est dans la forêt avec ses amis.*

Rex et moi : épisode 3

Manuel p.38 à 41

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

(F) Ce texte est en relation étroite avec le document des pages 46 et 47, qui peut être exploité avant ou après la lecture.

Dire aux élèves qu'ils vont lire la suite de l'histoire. Faire rappeler l'épisode précédent.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), manuel p. 38-39

1. Identifier les personnages : deux petits sauriens de l'espèce du héros sont représentés, et on devine, à droite, la queue d'un troisième ; on peut supposer qu'il s'agit du héros et de ses amis.

(F) *Si un élève reconnaît le héros à sa queue raccourcie, on lui demandera de justifier son interprétation. Dans le cas contraire, ce point sera abordé à la question 2 : l'illustration de la p. 35 montrait le monstre tenant la queue d'Iggy entre les dents ; par analogie avec les lézards, on peut penser qu'Iggy s'est libéré grâce à sa queue cassante. On peut souligner que seule la lecture du texte donne une certitude.

2. Formuler une hypothèse interprétative : le personnage au premier plan a une queue raccourcie, le deuxième personnage la montre ; on peut penser qu'ils échangent sur les circonstances de cette perte.

3. Identifier les personnages : deux petits sauriens (Iggy, Kino ou Zaïa ?) se trouvent face à un tyrannosaure (le même ?).

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), manuel p. 38-39

Expliquer les mots difficiles : *Un animal *carnivore est un animal qui se nourrit de viande. On dit qu'il a une *haleine *fétide parce que sa gueule sent très mauvais.*

Lire à haute voix le début du texte et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à une lecture différenciée. Lire à haute voix le texte complet. Éclairer les passages difficiles** : par exemple, il faut comprendre (l. 18-19) le lien **implicite** entre les *cicatrices*, l'affirmation *je le paie parfois très cher*, et le fait de *faire le malin*. **Procéder à un échange à partir des questions.**

4. Justifier sa réponse par référence au texte. P. 38 : on reconnaît Iggy à sa queue raccourcie (elle a cassé, comme celle des lézards, l. 2) ; l'autre petit dinosaure ne peut être identifié (seule l'illustration de l'album montre que la queue est celle de Zaïa, l'autre personnage est donc Kino).

P. 39 : Iggy et Kino (l. 12).

5. *Produire une inférence en reliant le texte à l'épisode précédent : Si Zaïa est sauvée (l. 3-4), c'est grâce à Iggy et à son courage (cf. réponses à la question 6, manuel p. 35).

6. *Produire une inférence en reliant le texte à son expérience : Certains trouvent qu'Iggy a tort d'avoir un « grand » pour ami (l. 22-24) : ceux-là considèrent que le conflit entre les grands et les petits est insurmontable, pour eux on ne peut avoir d'ami que parmi ses semblables. (F) *Demander aux élèves d'éclairer l'argumentation par laquelle le héros justifie son point de vue : Si les grands mangent les petits, ce n'est pas par méchanceté, mais pour se nourrir.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 40**

① a. faux – b. faux – c. vrai – d. faux – e. le texte ne le dit pas (il continue, mais il le paie très cher, cf. l. 18-19).

② Le titre a n'est pas très adapté (l'épisode montre plutôt le rôle du héros) ; le b est acceptable, mais ne porte que sur un aspect du texte, et c'est un constat assez général ; c et d sont de meilleurs titres, dont on peut faire remarquer la dimension humoristique, parce qu'ils portent sur le principal événement raconté.

*③ a. Rex barre sans doute le chemin des deux amis pour les dévorer. b. Rex reconnaît Iggy Pick grâce à sa queue raccourcie. c. Iggy parle de la chaîne alimentaire pour expliquer que Rex n'est pas méchant, il tue des animaux plus petits pour se nourrir.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 16**

① Phrases à barrer : b et f.

② Phrases à souligner : c, d, e et f.

*③ a. Son haleine est fétide ! (l. 3) – b. mon pote, c'est Kino. (l. 12) – c. on s'en est bien tirés (l. 17).

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré (relations causales, circonstances temporelles et spatiales précises).
- Interpréter un rôle dans un dialogue en partie improvisé en respectant le cadre de l'histoire.
- Imaginer le récit que ferait un témoin d'une scène racontée dans le texte.

→ **Jouer une scène, manuel p. 39**

7. Constituer des **groupes hétérogènes** de quatre élèves environ. Ceux-ci auront un temps bref pour se concerter : il s'agit de se remémorer la partie du texte où les deux personnages peuvent échanger (l. 11 à 15) et de déduire de la situation les mimiques, les gestes et les intonations appropriés. Collectivement, faire jouer la scène par deux d'entre eux sur la base de ce travail collectif. Les élèves n'ont pas à reprendre le texte mot

à mot, de manière à porter leur attention sur l'interprétation plutôt que la mémorisation.

Les prestations successives pourront être évaluées par la classe.

(F) On peut aussi procéder à une lecture dialoguée.

8. Procéder de la même manière pour faire imaginer collectivement le récit qui sera en partie improvisé par un élève du groupe.

C Vocabulaire : l'alimentation (40 à 45 min)



Cette séance de vocabulaire est fortement liée à la **découverte du monde**. On peut travailler sur les aliments en faisant trier des images découpées et légendées. On peut aussi observer des documents plus complexes, et faire nommer par les élèves ce qu'ils reconnaissent, par exemple : quelques photographies du dossier pédagogique cycle 3, *À table ! 15 pays*,

16 familles, leur alimentation, Pierre Courbet, Philippe Morlot et Jean-Paul Rossignon, photographies de Peter Menzel, SCEREN-CRDP, 2011.

Si une **séance sur l'alimentation** a déjà eu lieu, ce qui est souhaitable, les élèves pourront réinvestir des mots dont ils auront étudié récemment la signification.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (aliments, repas, actions liées au fait de manger, qualification de ce qui peut ou non être mangé).
- Trouver des mots appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant l'alimentation.

MATÉRIEL

(F) Un ou des **menus**, ceux de la cantine par exemple.

→ (F) Phase de lancement

Mobiliser l'attention des élèves sur la question de l'alimentation, par exemple en leur lisant le menu du jour de la cantine ou en leur demandant quels aliments ils reconnaissent dans les tableaux reproduits p. 49 du manuel.

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 40

④ et ⑤ Dégager le point commun dans chaque série : **a.** noms d'aliments – **b.** actions liées au fait de manger – **c.** noms de repas. Du point de vue du **sens**, ce sont trois **catégories** différentes de mots. On peut utiliser cette situation pour remarquer en quoi la série **b** se différencie des deux autres, pour construire progressivement la notion de **verbe**.

(F) Faire produire ou proposer des phrases composées avec un mot pris dans chaque série, pour amener les élèves à rencontrer un vocabulaire qui ne leur est pas familier : *Au déjeuner, on *consomme souvent de la viande ou du poisson. Au goûter, j'aime *déguster un fruit.*

⑥ **a.** On peut expliciter les différentes catégories d'aliments à l'aide d'exemples (*La carotte n'est pas un fruit, mais un légume, etc.*).

b. On peut demander aux élèves quel mot a le sens le plus général (*manger*), et rappeler qu'on parle dans ce cas de **terme générique*. On dégagera ensuite les particularités de chacun des autres verbes :

– le verbe *consommer* est un parasynonyme du verbe *manger* ;

– le verbe *avaler* correspond à une phase de la consommation (*on mâche, puis on avale*) ;

– le verbe **déguster* indique le plaisir pris au goût d'un aliment qu'on apprécie.

c. On peut demander aux élèves d'indiquer à quel moment de la journée correspond chaque nom de

repas. Les variations régionales et même familiales sont importantes, notamment entre le *déjeuner* et le *petit déjeuner* ou entre le *dîner* et le *souper*) : on peut le faire remarquer.

→ Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 40

⑦ Les réponses trouvées en binômes devront ensuite être justifiées.

a. *Un champignon *vénéneux contient du poison.*

b. *Une *carafe contient de l'eau, elle ne se consomme pas.*

c. *Laisser un aliment, c'est ne pas le manger, parce qu'on ne l'aime pas ou qu'on n'a plus faim.*

*⑧ On peut répartir la recherche entre deux groupes :
– page 38, l. 6-7 : **insectes** (aliment consommé par le héros), **se nourrir** et ***proie** ;

– page 38, l. 25 à 30 : **mange, faim, *chaîne alimentaire**. (L. 8, *croqueur* ne doit pas être obligatoirement retenu : il appartient à la famille de *croquer*, hyponyme de *manger*, mais ce n'est pas sa signification dans le contexte de l'histoire.)

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 16

④ **a.** *viande – gâteau – crêpe – tarte – pâtisserie – chocolat* (la viande n'est pas une ***sucrierie**).

b. *dessert – hors-d'œuvre – plat de résistance – bonbon* (un bonbon est une ***friandise**, ce n'est pas une partie du repas).

c. *se nourrir – s'alimenter – manger – jeûner – dîner* (***jeûner**, c'est s'abstenir de manger).

⑤ Mots à souligner : **a.** *fruit* – **b.** *boisson* – **c.** *laitage* – **d.** *légume*.

*⑥ *mangent* (l. 2) – *plats préférés* (l. 5).

*⑦ *Iggy et sa famille se nourrissent d'insectes* (ou *mangent des insectes*).

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux propositions de la page 46.

① Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [ã] et de ses graphèmes *an, am, en, em*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [ã] / *an, am, en, em*.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : [ã] s'écrit *am* ou *em* devant *m, p* et *b*.
- Remarquer les régularités orthographiques du participe présent : *en -ant* (*en parlant*).

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique de [ã] et [ɔ̃] et la proximité graphique de *en* et *ien*.

• Les mots qui contiennent les graphies *an* ou *am* et *en* ou *em* ne se prononcent pas systématiquement [ã]. En effet, si elles sont suivies d'une voyelle, le découpage en syllabes sépare ces deux lettres : nous avons par exemple *a/ni/mal* et *ta/ta/mi*, *é/ner/vé* et *é/mail* ; dans ce deuxième cas, le *e* est accentué.

Remarque : mis à part ces régularités orthographiques, il n'y a guère de moyen de distinguer les graphies *en* des graphies *an* ; les deux existent dans des proportions équivalentes dans les mots du lexique et leur position est autant à l'initiale du mot qu'en finale ou en médiane.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 41**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** du texte par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② Demander aux élèves de **chercher d'autres mots** dans lesquels ils entendent le son [ã], les noter au tableau. S'ils ne proposent pas de mots avec *am* ou *em*, l'enseignant en suggérera : *lampe, chambre, ambulance, emmener, emporter...*

③ S'appuyer sur les mots du texte et sur ceux du tableau.

④ Les élèves devraient faire le rapprochement avec ce qui a été étudié à l'épisode 1 (*on/om*). **Vérifier que la règle connue s'applique** à *am* et *em* en utilisant les mots du texte et du tableau (on pourra entourer la lettre qui suit *m*).

Il est important de remarquer que *en* s'écrit également *em* devant *m* (contrairement à *on*) : *emmener, emmêler, emménager...*

(F) Si les capacités des élèves le permettent, préciser que cela concerne les mots commençant par le préfixe *em-*.

(F) *Proposer aux élèves de rechercher dans le texte p.38, lignes 1 à 7, les mots dans lesquels ils entendent le son [ã]. Les erreurs éventuelles seront exploitées pour

lever les difficultés (par exemple *famille, trouvent...*).

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 41**

⑤ **Exercice individuel.** Il est essentiel que les élèves justifient leur choix. Procéder série par série.

a. ananas car on n'entend pas le son [ã] – **b. renne** car on n'entend pas le son [ã].

Il est important de faire remarquer que *an, am, en* ou *em* ne correspondent pas toujours au phonème [ã]. L'explication est certes complexe, mais pas inaccessible, et l'on peut attirer l'attention des élèves sur le découpage en syllabes de quelques mots lorsque le segment *an* est suivi d'une voyelle (comme dans la série **a**) : *a/na/nas, ca/mou/fla/ge, ra/me, ta/ta/mi, ba/na/ne...*

⑥ **Exercice individuel écrit** (ardoise). Il est essentiel que les élèves justifient leur choix : *maman – gant – chanson – lampe – chambre – tambour – pantalon – océan.*

⑦ **Exercice individuel écrit** (ardoise). Auparavant, faire remarquer les régularités orthographiques du participe présent avec *-ant* (sans le nommer) en écrivant au tableau : *en ricanant, en se moquant, en jouant.*

Procéder mot par mot : *en racontant – en gloussant – en courant.*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 17**

① **a. antilope – animal – chanson – ranger.**

b. champ – camper – famille – vampire.

② *mandarine – dimanche – fantôme – jambe – champignon.*

Il est possible de demander aux élèves rencontrant des difficultés de souligner la lettre qui suit l'espace vide avant de réaliser l'exercice.

③ *tente – pendule – ventilateur.*

*④ *en cassant – en trouvant – en laissant.*

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant les phonèmes [ɔ̃] et [ã] peuvent (en PG ou AP) indiquer sur leur ardoise 1 ou 2 selon qu'ils entendent [ɔ̃] dans le premier ou le second mot dit par l'enseignant : *banc/bon – sang/son – jonc/gens – dans/don – rang/rond – long/lent – pont/pan – vent/vont.*

Les élèves rencontrant des difficultés dans l'usage de *an* ou *am* / *en* ou *em* peuvent, avant de réaliser

les exercices, souligner la lettre qui suit, ce qui leur permet de mieux anticiper la difficulté.

Les élèves les plus rapides peuvent transformer et écrire des phrases sur leur cahier à partir de phrases données par l'enseignant, par exemple : *Il joue et parle. → Il parle en jouant. Il sort et chante. → Il sort en chantant.* Etc.

→ **Copie (séance différée)**

Insister sur le respect de la ponctuation. Les élèves qui ne copieront pas la totalité des phrases devront fermer les guillemets à la fin de leur copie : le leur signaler.

« **Moi aussi je mange des plus petits que moi quand j'ai faim ! C'est la chaîne alimentaire, c'est mon père qui me l'a dit. C'est normal, c'est la nature !** »

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 41 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 45 min)

● Écrire une recette de cuisine à l'aide d'illustrations

MATÉRIEL

(F) Des **recettes** sur différents supports (livres, fiches, revues...).

Remarque : cette production d'écrits peut être abordée après avoir travaillé sur la recette proposée page 48 (*Je lis d'autres textes*).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **manuel p. 41**

⑧ et ⑨ **Observer** les éléments proposés en ⑧ puis les étapes dessinées en ⑨. Élaborer un affichage collectif pour réécrire la liste en organisant les rubriques (*ingrédients et ustensiles*). Réserver l'espace nécessaire à la description des étapes (phase suivante).

Reformuler oralement les différentes étapes. Les formulations peuvent s'appuyer sur des verbes à l'impératif (2^e personne du singulier, comme à la p. 48,

ou du pluriel) ou sur des verbes à l'infinitif (tournure fréquente dans les textes destinés aux adultes). Si cela paraît hors de portée des élèves, on peut aussi recourir à des structures de type : *il faut + verbe à l'infinitif / tu dois + verbe à l'infinitif / etc.*, que l'on trouve souvent dans les documents jeunesse.

→ **Phase d'entraînement individuel** (20 à 25 min)

Demander aux élèves d'écrire la recette. Ils élaboreront leur proposition sur leur cahier de brouillon puis, après validation, recopieront leur travail dans sa version achevée en respectant une présentation caractéristique de ce type d'écrit.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent reprendre oralement la description de chaque étape avec l'enseignant, en petit groupe, avant d'écrire les étapes.

Les élèves les plus rapides peuvent recopier la recette en imitant la présentation de l'une des recettes fournies.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 17

⑤ Cet exercice permet aux élèves de s'entraîner à reconnaître les mots tout en travaillant sur le thème du chapitre : le régime alimentaire des animaux.

Cases à colorier : *carotte – chou – salade – navet*.

⑥ Cet exercice entraîne les élèves à :

- rechercher des mots quelle que soit leur disposition (horizontaux ou verticaux) ;
- lire des mots écrits en majuscules scriptes ;
- repérer rapidement un mot dans sa globalité ;
- faire le point sur leurs connaissances lexicales (légumes).

Horizontalement : *concombre – haricot – chou – épinard – asperge*.

Verticalement : *carotte – courgette – salade*.

Si des élèves rencontrent des difficultés, ils peuvent disposer de la liste des mots à trouver, en majuscules ou minuscules selon leurs compétences.

Deux niveaux d'aide sont possibles, en insérant dans la liste quelques intrus.

Rex et moi : épisode 4

Manuel p.42 à 45

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire la fin de l'histoire. Faire rappeler les épisodes précédents.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 42-43**

1. *Identifier l'impression produite par l'image : *Paix, douceur, tranquillité... Aucune menace dans cette image, contrairement aux épisodes précédents. L'élargissement du paysage à l'arrière-plan, avec un horizon lointain et des couleurs très douces, contribue à cette impression.*

2. Formuler des hypothèses en rapport avec l'image : *Deux petits sauriens (Iggy et l'un de ses amis, lequel ?) sont installés sur le dos de Rex, ils se promènent ensemble, ce qui suppose un rapport d'amitié.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 42-43**

Expliquer les mots difficiles : *Un *parasite est un être vivant (comme le pou) qui vit aux dépens d'un autre organisme. On dit parfois de quelqu'un qui a des poux que c'est un *pouilleux. Quand on va chercher du *renfort, c'est pour trouver de l'aide. *Broyer, c'est écraser.*

Procéder à une lecture différenciée, puis lire à haute voix l'ensemble du texte, et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à un échange à partir des questions.**

3. *Produire une inférence : *on doit rapprocher le terme pouilleux des parasites que Rex et les autres dinosaures ont sur le dos.*

4. Interpréter les rapports entre les personnages : *L'amitié de Rex et d'Iggy s'étend à leurs espèces respectives*

parce que chacune y trouve son avantage : nettoyage contre nourriture.

(F) *Préciser que c'est un rapport de commensalité (cf. note p. 60).

(P) En chercher d'autres exemples dans des documentaires (par exemple *Wakou* n° 127, octobre 1999).

5. Exprimer un avis et le justifier : terminer sur une réconciliation, peut-être même le début d'un sentiment amoureux, est une fin assez conventionnelle, mais les raisons du rapprochement entre les deux espèces le sont moins. Tout avis exprimé doit être respecté, même si on le discute.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 44**

① Titres possibles : *Tout est bien qui finit bien – Une fin heureuse – Réconciliation – Un échange profitable – La fin de la famine...*

② Tous les mots peuvent être choisis à l'exception de *solitaire* (la présence de ses amis et l'importance de sa famille sont soulignées dès le premier épisode) et *fort* (cf. l. 31, page 43).

③ a – c – d – b – e.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 18**

① *Au début de l'histoire, Iggy et sa famille sont protégés par la forêt. Lorsqu'ils se rencontrent, Iggy se moque de Rex. À la fin de l'histoire, Iggy et Rex sont devenus des amis.*

② 1c – 2d – 3a – 4b.

*③ a. du renfort (l. 18) – b. on n'aura plus faim (l. 21-22).

B Expression orale (2 séances de 10 à 30 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler une histoire lue ou entendue.
- Participer à un échange, donner un point de vue.
- Mettre en relation une histoire qu'on a lue et un thème donné ; justifier son choix.

→ **Donner son avis, manuel p. 43**

Faire reformuler l'histoire Rex et moi. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. Même si l'expression d'un avis est encore difficile pour des élèves de CE1, la question posée ici fait plus appel à l'expérience qu'à une opinion abstraite. Beaucoup d'élèves peuvent avoir des idées sur les inconvénients liés au fait d'être petit (ou les avantages qu'il y a à être grand) sur différents plans. Sans les écarter complètement, l'enseignant pourra aider les élèves à ne pas s'en tenir aux problèmes

d'inégalité des forces sur le plan physique. Les amener à envisager ce qui leur deviendra possible, dans le respect d'autrui, quand ils seront grands, peut être plus constructif.

→ **Bilan du chapitre, manuel p. 43**

7. La nourriture est évoquée à chaque épisode ainsi que la **chasse**, implicitement :

– p. 30, l. 4-5, le héros dit lui-même être « une **terreur** chez les insectes » ;

– p. 34, c'est au tour de Zaïa et d'Iggy d'être confrontés

à un **prédateur**, qui veut les avaler. Pour s'échapper, Iggy affirme qu'il n'est « pas comestible » (l. 21) ;
 – p. 38, on apprend que l'espèce du héros est confrontée, depuis qu'elle a quitté la forêt, à des difficultés d'**approvisionnement** (moins d'insectes à manger en dehors de la forêt) en même temps qu'elle

encourt de nouveaux **dangers** (devenue la proie des grands carnivores) : Iggy résume bien la situation en évoquant la **chaîne alimentaire** ;
 – p. 42, quand Iggy déguste « les parasites bons à manger » et invite ses congénères à en faire autant, il résout les deux problèmes à la fois (l. 21-23).

C Vocabulaire : des mots de sens opposés (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Découvrir que certains mots ont des sens contraires ou opposés.
- Comprendre et utiliser ces mots à bon escient.

MATÉRIEL

- (F) Un **imagier** portant sur les contraires, par exemple : *Photo, les contraires*, Noël Bourcier, Seuil Jeunesse, 2005, ou *L'Album des contraires*, Zazie Sazonoff, Mila, 2003.
- (F) Des **illustrations** représentant des personnages aux physiques très contrastés (comme Astérix et Obélix).

Remarque : comme la notion de synonyme, la notion de contraire doit être référée à un contexte précis, par exemple *monter* est souvent le contraire de *descendre*, mais ce n'est pas toujours le cas, car ces verbes sont très polysémiques : *monter un cheval, les blés montent, monter à la capitale ou se faire descendre par la police, l'homme descend du singe, descendre en ville.*

→ (F) Phase de lancement

Montrer aux élèves des illustrations représentant des personnages ou des objets aux caractéristiques opposées : *Que peut-on dire de ... ?*

→ Phase de découverte, oral collectif (10 min), J'observe, manuel p. 44

④ et ⑤ Faire remarquer les **traits significatifs** que les mots ont en commun : **a. la taille** – **b. l'âge** – **c. la hauteur**.

⑥ Préciser le sens de ces mots en les utilisant dans d'autres contextes, par exemple : *Dans les contes, un géant est grand, un nain est petit. Un chêne de plusieurs*

siècles est vieux, un arbre qu'on vient de planter est jeune. Je peux attraper un objet rangé sur une étagère basse ; pour une étagère haute, j'utilise un escabeau.

(F) On peut faire utiliser certains de ces mots dans une phrase (cahier).

→ Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 44

⑦ **a. longue** – **b. plein** – **c. propre** – **d. vraie**.

⑧ La substitution est facile dans les phrases **a** et **d**. Elle est possible dans la phrase **b**, mais on dirait plutôt dans ce cas : *Quel fauteuil inconfortable !* Pas de substitution possible en revanche pour la phrase **c** : *bon à rien* est une seule unité lexicale et dorénavant un mot composé, que l'on ne peut segmenter.

* ⑨ *incapables* (l. 6) – *facile* (l. 29) – *fort* (l. 31).

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 18

④ Intrus : *grand / long et petit / fin*.

⑤ **a.** tous les mots sont acceptables – **b.** *beau / bon* – **c.** *bon / juste / satisfaisant / valable*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP) :

- trouver le contraire d'un mot proposé dans un contexte précis ;
- trouver des couples de contraires à l'aide d'un imagier, puis les utiliser dans des phrases.

Les élèves les plus rapides peuvent :

- chercher des contraires pour les intrus de l'exercice ④ : *grand / petit* – *long / court* – *fin / épais* ; ils peuvent ensuite les utiliser dans une phrase ;
- choisir des mots rencontrés dans les exercices et écrire au brouillon une phrase les comprenant.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [ɛ] et de ses graphèmes è, ê, ai, ei, et

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [ɛ] / è, ê, ai, ei, et.
- Décomposer une syllabe en phonèmes et graphèmes.
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots (*Japon / Japonais*).

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique de [ɛ] et [e] et la proximité graphique de é et è.
- La très grande variation de prononciation du [ɛ] et du [e] qui :
 - soit ne sont pas distingués et sont prononcés uniformément [ɛ] ou [e] selon les régions, les accents... (par exemple *chalet*) ;
 - soit sont assimilés dans une prononciation intermédiaire et neutralisée, que l'on note par l'archiphonème /E/.
- La variation de la valeur de la lettre e en fonction des lettres placées à proximité :
 - dans un mot composé d'une syllabe, e se prononce généralement [ɛ] lorsqu'il est suivi de c, l ou r (*bec, sel...*) ; dans un mot composé de plusieurs syllabes, e se prononce généralement [e] lorsqu'il est suivi de c, r et s eux-mêmes suivis d'une consonne (*collection, perle, escalier...*) ; dans un mot composé de plusieurs syllabes, e se prononce généralement [ɛ] lorsqu'il est suivi de l, c, r dans la dernière syllabe (*hôtel, avec, hiver*) ; il faut cependant veiller à ce que les élèves reconnaissent le [e] des verbes en -er à l'infinitif (*laver, ramer...*) ;
 - dans les formations avec des géminées -ess, -err, -ett, -ell, le e se prononce [ɛ] (*tristesse, terrine, devinette, rebelle...*).

Remarque sur un aspect que n'aborde pas le manuel : dans un mot composé de plusieurs syllabes, e se prononce [ɛ] et prend l'accent è correspondant lorsqu'il est en deuxième position (*phénomène, évènement*).

→ Phase de découverte (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 45

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

(F) Remarquer la terminaison des mots désignant des métiers féminins : -ière. On pourra chercher le masculin de ces mots (*caissier, pâtissier...*) et donner d'autres exemples : *charcutier, infirmier, policier, couturier, cuisinier...*

② Demander aux élèves de **chercher d'autres mots** dans lesquels ils entendent le son [ɛ], les noter au tableau.

③ S'appuyer sur les mots du texte et sur ceux du tableau. Compléter les découvertes en signalant des graphèmes très rares : *ey (poney)*.

La graphie en « âi » est aujourd'hui régularisée en « ai », dans l'orthographe rectifiée⁹.

④ Procéder série par série en faisant justifier les choix.
a. On entend le son [ɛ] dans tous les mots, mais on ne voit pas les graphèmes isolés précédemment ; c'est la lettre e suivie de c, l, r et s qui produit le son [ɛ] (voir *Les difficultés à prendre en compte*).

b. Tous les mots se terminent par -et ; ils désignent souvent un signifié « plus petit » : *jardinnet / jardin, coffret / coffre, bâtonnet / bâton, coussinet / coussin*. On rapprochera cette découverte de celle du chapitre 1, p. 19, concernant les noms de petits d'animaux en -eau. Les élèves doivent comprendre qu'en ajoutant un suffixe, ils affinent ou changent le sens du mot, et qu'ainsi ils construisent un lexique plus important. Le suffixe -ette (*chaîne / chaînette*) sera découvert au chapitre 5 (manuel p. 103).

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 45

⑤ **Collectif oral.** Faire frapper les syllabes : *ba|ai* (2) – *es|quimau* (3) – *bil|let* (2) – *cha|let* (2) – *ai|l|e|ron* (3).

⑥ **Collectif oral.** Remarquer la présence de la majuscule dans l'exemple. Au tableau, écrire en colonne les mots découverts, en alignant les terminaisons. Les élèves remarqueront la régularité orthographique -ais. Leur faire constater le ç de *Français*, ce qui complète le travail effectué à l'épisode 2 (manuel p. 37).

* ⑦ **Exercice écrit à réaliser en binômes** (ardoise).

*père – bête / tête – neige – poulet / *goulet – maison.*

Lors de la correction, l'enseignant rectifiera les erreurs éventuelles, tout en reconnaissant la plausibilité de certaines propositions : ¹tère, ¹vère, ¹cête, ¹dête, ¹gête. Ce sera l'occasion d'insister sur l'importance de l'orthographe en production d'écrits.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 19

① *maison – chèvre – poulet – mère – fraise – chène – reine.*

② *escalier – serpent – bec – sel – mer.*

* ③ *maison / raison – verre – veste / geste / peste / *teste.*

⁹ <http://www.orthographe-recommandee.info>. Voir aussi l'enseignement de l'orthographe à l'école élémentaire : <http://eduscol.education.fr>.

Si des élèves proposent ^lmerre ou ^lperre, on les invitera à se référer à l'exercice 7 du manuel et à l'exercice 2 ci-dessus. Les erreurs peuvent être l'occasion de rappeler certains homophones / hétérographes courants

(mer / mère, paire / père, vers / verre / vert...) et l'importance de l'orthographe pour différencier des mots courants.

*④ Japonais – Libanais – Français.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP) réaliser des exercices de phonologie (voir p. 16) ; rechercher dans des catalogues des images dont le nom contient [ɛ] ; disposer d'étiquettes mots à classer en fonction du graphème reconnu ; découper en syllabes des étiquettes mots et retrouver celles contenant ces graphèmes.

Les élèves les plus rapides peuvent rechercher dans une partie du texte les mots dans lesquels ils entendent [ɛ] et les copier en colonne en fonction du graphème (lignes 1 à 12).

→ Copie (séance différée)

Rex a beaucoup de parasites, cela le gêne. Iggy saute sur son dos et déguste ces petites bêtes bonnes à manger. Cela fait des siècles que les grands attendaient ça !

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 45 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 45 min)

● Transformer un texte en passant d'un animal à un autre

Remarque : cette production est très proche de celle proposée dans le cahier, p. 13, sur laquelle on peut s'appuyer.

→ Phase de découverte, oral collectif (5 à 10 min), manuel p. 45

③ Après une lecture silencieuse, relire le texte à haute voix. Relever collectivement les mots ou les groupes de mots qui illustrent la taille et la force du tyrannosaure (*énorme, deux grosses narines, regard terrible*). Copier sur une affiche en les classant les éléments qui décrivent Rex (son aspect physique et sa nourriture).

→ Phase d'entraînement, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 45

⑨ **Découvrir la situation de production d'écrits.** Rappeler les caractéristiques d'Iggy Pick en se référant à certains passages de l'histoire (manuel p. 30) et à la production d'écrits proposée dans le cahier d'exercices (p. 13). Comparer les deux présentations et chercher oralement la nature des éléments qu'il faut trouver (la taille d'Iggy Pick / la couleur et la forme de sa queue / la description de sa tête / sa taille adulte).

→ Phase d'entraînement individuel (20 à 25 min)

Demander aux élèves de compléter la présentation d'Iggy. Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent écrire directement sur le texte retapé avec des espaces plus conséquents. Il est également possible de fournir une série de propositions parmi lesquelles les élèves feront leur choix pour compléter le texte.

Les élèves les plus rapides peuvent écrire une présentation plus personnelle, en insérant d'autres éléments comme la nourriture (indices dans le manuel, p. 30).

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Écrire une recette de cuisine à l'aide d'illustrations

→ Phase de découverte, oral collectif (10 min), cahier p. 19

⑤ **Effectuer une observation collective.** Comparer la situation avec la production d'écrits de l'épisode 3 (manuel p. 41). Remarquer que cette recette est une

potion de sorcière qui peut être magique : il faudra en tenir compte pour inventer un nom. Noter qu'on retrouve les ingrédients et les étapes, mais pas les ustensiles ; ceux-ci peuvent être énumérés oralement à partir des dessins.

→ **Exercice individuel** (20 min), **cahier p. 19**
Chaque élève doit écrire la recette de la sorcière.
Il peut être judicieux de faire une synthèse de

quelques minutes à la fin de cette phase individuelle pour comparer les noms des recettes.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'enseignant en reprenant oralement la description de chaque étape. Dans un second temps, les élèves écrivent les étapes.

Les élèves les plus rapides peuvent faire la liste des ustensiles en bas de page ou sur un autre support.

Évaluation sommative p. 223 à 225

→ **Mots à dicter pour l'exercice 1 du code**
aussitôt – dedans – dehors – aujourd'hui – demain

I Présentation



Cette histoire peut être reliée à *L'Arbre à Grands-Pères* (manuel de CP, tome 1, p. 67 *sqq.*).

• **Oral** : la question de l'usage des photographies (manuel de CP p. 73) rejoint celle sur les portraits (manuel de CE1, questions 1 et 2 p. 61) ; la question de la transmission (CE1 p. 57) peut faire écho à celle du métier (CP p. 77).

• **Lecture** : les deux histoires peuvent être mises en réseau : elles portent sur les relations entre un grand-père et son petit-fils (CP), une grand-mère et sa petite fille (CE1). Dans les deux cas, l'affection n'empêche pas l'apparition de problèmes (CP : l'enfant a honte de ses origines ; CE1 : l'enfant s'inquiète des conséquences du vieillissement). Ceux-ci sont surmontés grâce au même sentiment : le plaisir et la fierté ressentis devant l'héritage culturel reçu (récit de ses aventures par le grand-père au CP, héritage des mots au CE1). Ce rapprochement peut être effectué à l'occasion du bilan du chapitre (CE1 p. 65, question 8).

• **Vocabulaire** : celui de la famille (CP, tome 2, p. 18) est développé au CE1 (p. 58). On peut comparer l'arbre généalogique très simple présenté au CP (tome 1, p. 89) avec celui du CE1 (p. 58).

A L'histoire :

La Petite Rapporteuse de mots, D. Simard et G. Côté — — — — —

Le résumé de l'histoire

La grand-mère d'Élise perd ses mots. Ses proches l'aident à les retrouver, mais le phénomène intrigue Élise : où s'en vont les mots de mamie ? Elle n'en sait rien, pourtant c'est souvent elle qui les retrouve. Grâce aux mots échangés, elle continue à partager beaucoup de tendresse avec sa grand-mère.

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	Le rapport titre-illustration ne va pas de soi. Cette dernière annonce la série d' images poétiques évoquant l'aide apportée par l'héroïne à sa grand-mère. Le passage au second degré sera explicité par la suite.	<i>Formuler ce que suggère l'image sans s'attarder sur les hypothèses.</i> <i>Voir Compréhension, épisode 1.</i>
Rapport texte / images	Les illustrations et les objets, représentés de façon réaliste, éclairent le texte.	<i>Voir Compréhension, épisodes 1 et 2.</i>
	Les illustrations suggèrent des sentiments de façon parfois assez complexe.	<i>Voir Compréhension, épisodes 2 à 4.</i>
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	Le cadre de l'histoire est proche de la vie quotidienne de beaucoup d'élèves.	
	Le repérage des générations est difficile.	<i>Voir Compréhension, épisodes 1 et 3, et Vocabulaire, épisode 2.</i>
	Les problèmes de mémoire liés au vieillissement (et parfois à la maladie) ne sont pas connus de tous les élèves, sans que cela constitue un obstacle.	<i>On n'évoquera la gravité de ces difficultés (maladie) que si un élève soulève la question.</i> <i>Voir Raconter, épisode 1, et Compréhension, épisode 4.</i>
Connaissances sur les textes	Le thème est peu traité en littérature de jeunesse ; cela ne constitue pas un obstacle.	
Système de valeurs	Le texte est plein de tendresse et de respect pour la grand-mère, malgré son problème.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>

Intérêt suscité	L'héroïne éprouve un sentiment répandu chez les enfants : elle ne comprend pas les adultes. Ce désarroi devient une richesse grâce à l'héritage des mots et aux sentiments partagés, possibilités auxquelles peu d'enfants ont accès.	
C. Personnages		
Identification	Les personnages sont aisément repérables, sauf <i>Francine</i> , prénom que la grand-mère attribue par erreur à Élise.	Voir Compréhension, <i>épisode 2</i> .
Évolution	Les problèmes de la grand-mère s'accroissent ; l'héroïne se représente sa situation de diverses façons successives.	Voir Compréhension, <i>épisodes 3 et 4</i> .
Proximité avec les stéréotypes	Les personnages et les problèmes évoqués sont éloignés des stéréotypes.	Voir Compréhension, <i>tous les épisodes</i> .
Mode de désignation	Élise, narratrice de l'histoire, n'est nommée qu'à l'épisode 2. Le sens de Maman varie selon le locuteur.	Voir Compréhension, <i>tous les épisodes</i> .
	Des pronoms (souvent <i>les</i>) sont à éclairer.	
D. Situation		
Intrigue	Le récit à la première personne plonge immédiatement le lecteur dans le problème posé à Élise par l'état de sa grand-mère.	Voir Compréhension, <i>épisode 1</i> .
Évènements	Pas d'évènements successifs à repérer : le récit montre les étapes d'une réflexion.	
Lieux	L'histoire se passe au domicile familial ; une scène a lieu au supermarché.	Voir Compréhension, <i>épisodes 1 et 2</i> .
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	Registre courant : pas d'obstacle particulier pour ce chapitre.	
Lexique	Peu d'obstacles pour ce chapitre sauf exceptions : voir ci-dessous, Inventions langagières.	
Inventions langagières	Le texte comporte beaucoup d' expressions mi-poétiques, mi-humoristiques pour évoquer les mots puis les nuages.	Voir Compréhension, <i>tous les épisodes</i> .
Tonalité(s)		

Exploitation de l'œuvre intégrale

Quelques illustrations complémentaires peuvent être découvertes dans l'album intégral.

B Lire d'autres textes

Ces pages peuvent être abordées tout au long du chapitre (ou différées).

1 Les deux premières pages d'un album de B.D. : *Héroid & Pissenlit*, manuel p. 68-69

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Produire des inférences en mettant en relation images et texte.
- Découvrir l'ordre de lecture et le vocabulaire spécifique de la B.D. : *planche, case* (ou *vignette*), *bulle*.
- Interpréter l'histoire en s'identifiant au héros et exprimer un avis personnel à son sujet.

Remarque : le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

→ **Phase 1 : comprendre la première page d'une bande dessinée (B.D.), manuel p. 68**

(F) Montrer l'album si on a pu se le procurer.

Présenter le document : il s'agit de la reproduction de deux pages d'un album de B.D. Demander qui, parmi les élèves, en a déjà lu. On pourra à cette occasion comparer ce support aux planches de B.D. proposées par de nombreux journaux : le sens de la lecture sera le même, mais un album propose une histoire plus longue.

Lire les questions. Selon les capacités des élèves, la recherche peut être menée collectivement ou en binômes. Dans ce cas, une mise en commun permettra aux élèves de justifier leurs réponses.

1. Réponse explicite dans la deuxième case : *C'est l'été (bulle 1), à la campagne (bulles suivantes).*

2. *Produire une inférence en reliant les deux images :
1) *Une voiture s'éloigne, on peut penser que le conducteur (peut-être son père) vient de déposer le héros chez ses grands-parents ;* 2) *la campagne s'étend devant la fenêtre.*

3. *Interpréter en reliant les images au texte. Les élèves peuvent penser que le héros est triste d'être séparé de sa famille. On les incitera à rechercher des indices dans le document. « *Et voilà... C'est reparti pour un été...* » exprime plutôt l'ennui devant une situation qui se répète. *L'énumération qui suit traduit le manque d'enthousiasme.*

→ **Phase 2 : apprendre à se repérer dans deux pages d'un album de B.D., manuel p. 68-69**

4. On peut demander aux élèves de numéroté les cases sur une grille inscrite au tableau.

1	3	4
2	5	
	6	7

2 Une fiche d'expérience : *Mesure la croissance*, manuel p. 70

Remarque : le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

(F) Il est utile d'étudier la croissance¹ en découverte du monde avant la lecture de ce document.

→ **Phase 1 : apprendre à se repérer dans une fiche d'expérience**

Présenter le document reproduit : celui-ci appartient à une collection qui associe à chaque thème traité une expérimentation.

Lire les questions. Selon les capacités des élèves, la recherche peut être menée collectivement ou en binômes. Dans ce cas, une mise en commun permettra la confrontation des réponses : l'important est que

Ils seront amenés à retrouver l'ordre habituel de la lecture, de gauche à droite et de haut en bas.

5. Les bulles traduisent généralement les paroles des personnages. Ici, c'est le cas pour les grands-parents, mais la première bulle (reliée au personnage par deux bulles plus petites) contient les pensées de Hérold. On peut rapprocher cela du récit à la première personne dans *La Petite Rapporteuse de mots*.

6. *Le texte de la première bulle fait connaître ce que pense Hérold ; l'image évoque un souvenir de l'été précédent, où les deux garçons ont fait une farce.*

(F) Commenter l'effet produit par la dernière vignette : comme souvent en B.D., c'est une chute comique.

→ **Phase 3 : explorer le sujet, manuel p. 68-69**

7. Certains élèves peuvent partager l'avis du héros : la campagne, c'est ennuyeux ; il n'est pas si facile de communiquer avec ses grands-parents (cf. *Donner son avis*, p. 64) ; le jeune voisin est amusant, mais il a des jeux dangereux. D'autres estimeront au contraire qu'il a de la chance que ses grands-parents l'accueillent à la campagne. Solliciter des témoignages montrant cette situation sous un jour différent.

8. Produire des hypothèses sur l'histoire. Il est intéressant de donner aux élèves la possibilité d'emprunter l'album, qui raconte la rencontre du héros avec la vache Pissenlit : l'animal fantastique va devenir une amie et une alliée.

(P) On pourra rapprocher cette histoire d'une autre B.D. 📖, *Hyper l'hippo*, Jean-David Morvan, L'École des loisirs / Delcourt, 2005. *B.D. N1 dans la liste ministérielle 2007.*

les élèves montrent à quel endroit de la fiche ils ont trouvé tel ou tel renseignement.

1. *La fiche permet de mesurer la croissance (titre) ; les images précisent qu'il s'agit de l'être humain.*

2. *Les numéros indiquent l'ordre dans lequel on doit réaliser les actions que le texte décrit. Les images aident à se représenter ce qu'il faut faire en donnant un exemple.*

(F) On peut rapprocher la présentation du texte de celle d'une recette. Ces deux types d'écrit disent comment faire quelque chose.

3. *Le soleil signale une question à laquelle le texte ne répond pas : c'est plutôt une énigme ; la solution est écrite à l'envers pour ne pas être lue immédiatement.*

¹ <http://media.eduscol.education.fr> : *Découvrir le monde du vivant*, p. 3 : « Connaître le cycle de la vie des êtres vivants : naissance, croissance, reproduction, fin de vie (animaux, plantations). »

→ Phase 2 : comprendre le document

4. À 4 ans, la taille a **doublé** par rapport à la naissance. À 18 ans, la croissance **s'arrête**.

(F) On peut s'interroger sur le choix de l'étiquette « 7 ans » (étapes 1 et 3), qui n'est pas utilisée : il s'agit probablement d'impliquer le jeune lecteur. À moins qu'il n'y ait une erreur à l'étape 3 ? On n'a pas besoin d'une expérience pour constater que l'adulte a grandi depuis sa naissance...

5. Le texte écrit en rose donne des **informations** sur l'évolution d'un être humain au cours de sa vie.



• Demander aux élèves d'apporter leur carnet de santé. Pour vérifier ce qu'affirme le document, réaliser l'expérience avec des étiquettes où figure la taille à la naissance et à 4 ans, pour les comparer à la taille actuelle.

• *On peut faire circuler l'album documentaire ou en proposer un autre extrait.

C Le coin des artistes

Découvrir une œuvre : *Portrait de famille dans un paysage*, Frans Hals, manuel p. 71

● Quelques informations

Le tableau à observer est très représentatif de l'**art hollandais**. Frans Hals, né vers 1581-1585, probablement à Anvers, a vécu à Haarlem où il est mort en 1666. Son art est marqué par sa formation maniériste (goût pour les trompe-l'œil), mais il reçoit aussi des influences flamandes (Van Dyck) et caravagesques (*La Bohémienne*, au Louvre, *Le Joueur de luth*). Ses portraits ont des points communs avec ceux de Rembrandt et se caractérisent par leur vivacité, en particulier l'**expressivité des visages et des mains**, qui lui ont valu son succès. Ses scènes de genre sont de véritables portraits collectifs.

● Déroulement

Demander aux élèves d'**observer le tableau**. Les laisser **s'exprimer librement** dans un premier temps. Demander quelle **technique** le peintre a utilisée, selon eux. Leur préciser que c'est une **peinture à l'huile**, puis les inviter à **répondre aux questions**.

1. Commenter le **titre du tableau**. Cette peinture à l'huile a été réalisée dans un atelier où les personnages ont posé. Le paysage qui sert de décor est fait de mémoire, comme toujours à cette époque.

Les personnages représentés sont de deux générations différentes. Les parents sont au centre, entourés de leurs enfants. Ils manifestent de l'affection les uns envers les autres, visible à plusieurs détails :

- la posture de la fillette, qui semble demander que sa mère la prenne sur ses genoux ;
- l'attention portée au bébé à gauche du tableau ;
- les regards échangés entre les membres de la famille.

On peut penser que la façon dont la famille est **mise en scène** reflète la fierté du père.

On peut s'interroger sur les deux jeunes femmes aux

extrémités du groupe. Leur attention semble se porter vers les enfants, comme pour surveiller leur conduite : font-elles partie de la famille (grandes sœurs) ou sont-elles des domestiques ? À cette époque, les vêtements ne permettent guère de différencier les deux catégories sociales.

2. Les deux personnages centraux sont **assis**, un signe de ***préséance** (on marque ainsi le respect pour leur supériorité) : ce sont certainement les ***commanditaires** du tableau (ceux qui ont choisi un peintre et le payent pour son travail). Autour d'eux, on voit huit personnages plus jeunes. Les aînés sont debout, près du couple. Les plus jeunes sont devant et on les montre dans des **attitudes variées** : à gauche, un jeune garçon a un genou à terre, puis une fillette est assise par terre ; une autre est appuyée contre les jambes de sa mère, vers qui elle tend les bras. À l'extrême gauche, une jeune femme porte un bébé, dont on ne peut dire si c'est un garçon ou une fille car, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, les jeunes enfants portaient des robes quel que soit leur sexe.

3. La famille est certainement une famille **riche** : faire faire son portrait suppose de payer très cher un artiste dans ce but. Les classes populaires n'étaient jamais représentées de cette façon.

4. Les vêtements portés par les personnages (*chapeaux, bonnets et cols de dentelle, *fraise de la femme au centre : collerette plissée et empesée, à la mode au siècle précédent*) montrent que le tableau est ancien. Mais les enluminures observées précédemment (manuel p. 27) remontent à une époque plus ancienne encore.

(P) Il est possible de placer une reproduction des œuvres découvertes sur une frise historique, relative à l'histoire des arts. On peut s'aider d'une frise numérique².

² <http://www.pedagogie91.ac-versailles.fr>

Lire ou faire lire aux élèves le texte en bas de la page. Leur demander de reformuler ce qu'ils ont compris. Faire préciser ce que sont les **scènes de genre** dont on parle. On pourra faire remarquer le contraste entre les deux tableaux (*couleurs sombres / vives, groupe / individu, austérité / gaieté*).

(P) Découvrir d'autres portraits et / ou scènes de genre appartenant à différents courants artistiques, si possible dans un musée.

(P) Réaliser un portrait de famille dans un paysage. Par exemple³, faire dessiner des portraits de personnes d'âges divers à partir de photos de famille ou de magazines. Ces dessins sont photocopiés et réduits. À partir de ce stock, les élèves composent la représentation d'une famille en utilisant la technique du collage. Un choix de techniques leur est ensuite proposé pour mettre leur production en couleur.

D Le coin lecture

1 Découvrir des poèmes, manuel p. 72

→ *Grand-mère arrose la lune*

L'auteur : Jean Elias est un auteur d'une grande discrétion, mais sa façon de présenter⁴ son ouvrage donne envie de mieux le connaître.

L'ouvrage : *Grand-mère arrose la lune*, recueil paru en 2006 aux éditions Motus, a reçu le prix poésie des lecteurs *Lire et faire lire 2008*, en partenariat avec le Printemps des poètes. Ses vingt-quatre poèmes courts (de trois à dix vers), sans titre, évoquent tous la grand-mère de l'auteur, simplement et de manière subtilement décalée ou franchement fantastique, selon les cas. On retrouve ce décalage par rapport à la réalité dans les dessins en noir et blanc d'Anastassia Elias⁵ qui illustrent (sans redondance) chaque poème. On peut trouver sur des sites personnels divers extraits de ce bel ouvrage très accessible.

→ *Une mémoire d'éléphant*

L'auteur : fondateur des éditions Motus, François David s'adresse souvent aux très jeunes enfants, dans des albums ou des poèmes dans lesquels il aime jouer avec les mots. Le Printemps des poètes fournit sur son site⁶ une présentation assez complète de cet auteur oulipien. Deux de ses poèmes figurent dans le manuel de CP (*Questions d'amour*, tome 1 p. 90, et *L'Orange*, tome 2, p. 96).

Le recueil : son titre, *Zéro pour Zorro*, donne un bon exemple des procédés qu'affectionne l'Oulipo.

● Échanger, apprendre les poèmes

→ *Grand-mère arrose la lune*

Structure : chaque poème comporte un petit nombre de vers irréguliers. Il n'y a pas de ponctuation, mais

le commencement d'une phrase est indiqué par une majuscule en début de vers.

Difficultés : on peut croire qu'il s'agit de deux strophes d'un même poème, puisqu'ils n'ont pas de titre et que tous deux évoquent Grand-mère et la nuit. Le langage est extrêmement simple ; seule difficulté : se détacher d'une lecture prosaïque pour donner un sens aux associations de mot inattendues.

Poème 1 : *La lune revient sale / en fin de journée*, comme un vêtement qu'on lave et qu'on étend. Plus surprenant, l'association entre l'eau qui coule, la propreté de la lune et celle des rêves.

Poème 2 : le mot à mot se conçoit davantage. Pourtant, le verbe *libère* donne à l'histoire une existence autonome, comme si elle existait indépendamment de la bouche de la conteuse (dont le sourire la retiendrait prisonnière).

Illustration : on peut demander aux élèves de la décrire et de dire à quel poème ils la rattacherait. Dans le recueil, elle accompagne le deuxième poème. La forme de l'accroc (raccommodé peut-être par Grand-mère ?) peut faire penser à un sourire ou à une paupière fermée... ou encore à un croissant de lune.

→ *Une mémoire d'éléphant*

Structure : un refrain de quatre vers, trois strophes de quatre vers irréguliers, suivies d'une reprise du refrain, comme dans une chanson.

Difficultés : percevoir l'absurdité de certaines affirmations et l'effet comique produit. La mémoire, si parfaite soit-elle, ne permet pas de se rappeler sa propre naissance ou sa *première dent* (deuxième strophe), encore moins les événements très lointains évoqués à la troisième strophe.

³ La proposition suivante s'inspire de *5 parcours artistiques pour le cycle 2*, Elizabeth Doumenc, coll. Pas à pas en arts plastiques, Hachette Éducation, 2010. Dans deux chapitres, *Portraits* (p. 23) et *Paysages* (p. 91), on trouve des précisions utiles pour réaliser divers projets envisageables dans ces domaines.

⁴ <http://www.anastassia-elias.com>.

⁵ Cf. *supra*.

⁶ <http://www.printempsdespoetes.com>.

● Pistes de travail

→ Comparer les trois poèmes

Chercher quel thème relie chacun d'eux à l'histoire du chapitre (*les souvenirs laissés par une grand-mère et la mémoire*).

Demander aux élèves quel poème ils préfèrent : rien ne rapproche ces textes, il s'agit au contraire de prendre conscience de ses goûts personnels. Certains seront plus sensibles aux évocations tendres et rêveuses de Jean Elias, d'autres à la dimension humoristique du poème de François David.

→ Écrire un autre « souvenir » de la grand-mère

Proposer aux élèves d'imaginer un autre lien privilégié qui pourrait s'établir entre cette grand-mère et la lune. On peut les y aider en lisant à haute voix plusieurs poèmes du recueil et en leur fournissant le début d'un poème, accompagné éventuellement de l'illustration. Par exemple le troisième poème (illustré par une armoire d'où débordent des feuilles mortes) : *Ma grand-mère / abrite une lune / dans son armoire / Avant de dormir... ; le quatrième : Une fois / la lune s'est perdue... ; ou le sixième : Ma grand-mère / a mis une lune / dans son panier / et s'en est allée...*

→ Écrire une autre série de souvenirs impossibles

Chercher collectivement ce qu'il est très difficile (voire impossible) de se rappeler. On peut penser à d'autres périodes historiques ou à d'autres domaines de connaissances (*la liste des fleuves français, la table des...*).

2 Découvrir d'autres livres, manuel p. 72

• **Si...**, Hubert Ben Kemoun et Frédéric Rébéna, Tourbillon, 2003. Album N1 dans la liste ministérielle 2007 . Histoire à rebours : Si cet enchaînement d'évènements apparemment banals ne s'était pas produit, les parents du narrateur ne se seraient jamais rencontrés à l'hôpital, et l'enfant (métis) ne serait pas né ! Point de départ possible pour d'intéressantes activités sur la temporalité.

• **Trois jours en plus**, Rémi Courgeon, Mango Jeunesse, 2008. Album . À chaque anniversaire, grand-père lapin demandait trois jours de vie en plus... Mais cette année, il veut seulement des cadeaux ordinaires : serait-il fatigué de vivre ?

• **Mon miel, ma douceur**, Michel Piquemal et Élodie Nouhen, Didier Jeunesse, 2004. Album N3 dans la liste ministérielle 2007 . Très bel album bilingue français-arabe qui raconte les liens inoubliables tissés entre Khadidja et sa grand-mère Zhora, à coup de tendresse et de pâtisseries, à l'occasion des vacances. Grâce à une merveilleuse tunique brodée, qu'elle reçoit peu après la nouvelle de la mort de sa grand-mère, la fillette comprend que cet héritage est impérissable.

● Autres lectures en prolongement

→ Des histoires de rapports entre les générations, plutôt tendres

• **Mon papy et moi**, Tadao Miyamoto, Mango Jeunesse, 2010. Album . Petit Ours interroge Grand-père sur son âge avec spontanéité et simplicité. L'échange est plein d'humour, la complicité rassurante.

• **Madame Hortense**, Heinz Janish et Helga Bansch, Belin, 2009. Album . Madame Hortense a tous les talents, elle est même un peu magicienne... C'est en fait la voisine de quatre-vingt-onze ans qui vivrait seule, sans la compagnie d'Arthur qui la fait rire avec ses histoires : « La gaieté, c'est comme les oreillons, c'est contagieux, mais en mieux ».

• **Lala**, Malika Fouchier, La Joie de lire, 2006. Récit illustré . Lala fait le récit des aléas de la vie d'une petite fille. Sous forme d'images sous-titrées, on suit le fil rouge de son quotidien : l'amitié, les vacances à la mer, les visites à la grand-mère...

• **À l'ombre du tilleul**, Cécile Roumiguière et Sacha Poliakova, Gautier-Languereau, 2006. Album . De belles illustrations, un texte simple mais poétique et assez subtil. À travers l'arbre et le passage des saisons est évoqué le lien entre un enfant et sa grand-mère.

→ Des histoires de rapports entre les générations, plutôt cocasses

• **Mon petit doigt m'a dit**, François David et Aude Léonard, Motus, 2009. Album . Un petit garçon qui aime beaucoup sa grand-mère préférerait que son petit doigt ne lui rapporte pas tout. Et si celui du petit garçon se mettait à parler, lui aussi ?

• **Mes grands-parents sont timbrés !**, Philippe Besnier et Lynda Corazza, Rouergue, 2010. Album . Les expressions imagées que leurs grands-parents emploient pour raconter leurs vacances embarquent les enfants dans des quiproquos loufoques et inattendus. Pour s'amuser avec les mots.

• **Moi, le loup et les vacances avec Pépé**, Delphine Perret, Thierry Magnier, 2010. Album . Après la rencontre du loup (*Moi, le loup et les choccos*, 2005), traitement humoristique du départ en vacances.




• **Le Pépé de mon pépé**, Noé Carlain et Ronan Badel, L'Élan vert, 2010. Album . Un grand-père farceur raconte à son petit-fils le fabuleux destin de son grand-père et de son arrière-grand-père. Il ne manque ni d'imagination ni d'humour. Un album aux situations cocasses sur la généalogie.




→ Des histoires de famille...

Celles qui soulèvent des questions sérieuses




• **L'été de Garmann**, Stian Hole, Albin Michel Jeunesse, 2008. Meilleur album Bologne 2007. Album . De surprenantes illustrations, associant diverses techniques, pour cet album complexe. Garmann grandit, en même temps que ses vieilles tantes se ratatinent. Il va entrer au CP, et il a des « papillons noirs dans le



ventre ». Ses peurs le mènent à des interrogations pleines d'humour sur la vieillesse et la mort.



• *Nico : Êtes-vous bien mes vrais parents ?*, Hubert Ben Kemoun et Régis Faller, Nathan, 2009. Roman . À la récréation, Nico réalise qu'il n'a pas la même couleur d'yeux que ses parents. Il en conclut qu'ils ne sont pas ses vrais parents. Le monde s'écroule autour de lui... Il sera rassuré par la maîtresse.




• *Cousin contre cousine*, Jo Hoestlandt, éditions Thierry Magnier, 2003. Roman . Alice retrouve son cousin lorsqu'elle part quelques jours à la campagne chez tante Suzon. Gaspard n'aime pas les filles, il est fort et se moque de tout. Pourtant, lorsqu'il assiste avec sa cousine à la naissance d'un petit veau, c'est lui qui part vomir dehors ! Une histoire sur l'éternelle rivalité fille-garçon.

Celles qui sont plutôt drôles

• *Mademoiselle Louise*, André Geerts et Sergio Salma, Dupuis, 2009. B.D. . L'héroïne est une petite fille très riche, comblée de cadeaux. Mais elle préférerait que son papa soit là plus souvent.

• *Akissi, Attaque de chats*, Marguerite Abouet et Mathieu Sapin, d'après Clément Oubrerie, éditions Gallimard Jeunesse, 2011. B.D. . Abidjan : Akissi est une petite fille effrontée et dégourdie qui se mêle de tout dans son quartier et fait tout comme les garçons. Sa vie n'est ni très exemplaire, ni très facile...

• *Asticots*, Bernard Friot et Aurélie Guillerey, Milan Jeunesse, 2010. Récit illustré . Un extrait des *Histoires pressées* en format album pour permettre aux plus jeunes lecteurs d'entrer dans l'univers de ces textes courts et loufoques. Alors que son père a invité des gens importants de l'usine à dîner, le jeune narrateur, qui s'ennuie à mourir, décide de mettre des asticots dans la salade.

• *À bas la vaisselle !*, Yann Mens, éditions Thierry Magnier, 2006. Roman . La révolte éclate dans la famille Toucouleur : les enfants réclament plus de loisirs et moins de corvées : ils se mettent en grève. Comme leur mère décide d'en faire autant, des négociations s'ouvrent afin de mettre un terme au conflit.

II Fiches de préparation

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **Oral, vocabulaire et code** : se référer aux précisions fournies au début de chaque séance.
- **Compréhension et production de textes** : se référer à la progression annuelle des apprentissages (p.29-30) ; voir également les démarches proposées (respectivement p.5-6 et 10-11).

La Petite Rapporteuse de mots : épisode 1

Manuel, p.51 à 55

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Remarque : la présentation se fera toujours de l'illustration au texte (ordre du manuel), mais l'enseignant peut faire varier la démarche (voir p.6).

Dire aux élèves qu'ils vont lire la totalité d'une histoire. (F) Montrer l'album d'origine, où l'on trouve des images supplémentaires.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 51 à 53**

1. Rapprocher l'image et le **titre** : *Un filet à papillons sert à « chasser », à rapporter des papillons.* Faire le lien avec le verbe *rapporter* (voir *Vocabulaire*, manuel p.62) utilisé au sens figuré (sans employer ce terme prématurément) : *Peut-on rapporter des mots avec un filet ?*

*Remarque que le mot ***rapporteuse** (*quelqu'un qui répète les choses, souvent à des adultes, par méchanceté*) paraît employé ici dans un sens différent. Cette remarque indispensable peut intervenir plus tard dans l'échange.

2. Décrire les images et formuler des hypothèses interprétatives : *La petite fille (aidée du chat) cherche partout un objet : peut-être les clés qu'elle tend à la dame représentée à droite.*

3. Formuler des hypothèses : *satisfaction d'avoir retrouvé les clés.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 52**

Expliquer une expression difficile : ***Jouer un tour** à quelqu'un, c'est lui faire une farce.

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début.

Éclairer les expressions imagées : *Le texte parle des mots comme si c'étaient des êtres vivants qui peuvent s'envoler, s'en aller, jouer des tours...* On peut faire sentir aux élèves qu'il y a ici un usage poétique de la langue, sans utiliser prématurément le terme d'*image*.

Procéder à une lecture différenciée de la suite du texte. Demander aux élèves de s'exprimer sur l'histoire.

Reformuler le début de l'extrait : plusieurs pronoms personnels sont utilisés pour parler des mots : « Comme on ne **les** retrouve pas vraiment, il faut prêter **les nôtres**

à grand-maman. » / Comme on ne retrouve pas vraiment **les mots de mamie**, il faut prêter **nos mots**...

4. Identifier les personnages : *un enfant, sa grand-mère et sa mère*, ainsi que le problème soulevé par l'histoire : *La grand-mère perd, cherche ses mots : elle a des problèmes de mémoire comme bien des gens qui vieillissent.* (F) Représenter les trois générations par un schéma au tableau (voir *Vocabulaire*, manuel p.58).

Repérer qui parle (le narrateur) : *L'histoire est racontée par un enfant qui dit « ma grand-mère ».*

Remarque : l'épisode 2 confirmera qu'il s'agit de la petite fille figurant sur l'illustration.

***Repérer les termes utilisés pour désigner les personnages** : **la grand-mère** : « grand-maman », « mamie » (quand c'est l'enfant qui parle) ou « maman » (quand celle qui parle est la mère de l'enfant) ; **la mère** : « maman » (quand c'est l'enfant qui parle) ou « Nathalie » (quand celle qui parle est la grand-mère de l'enfant). Cet éclaircissement est indispensable pour la lecture du dialogue entre les deux personnages adultes, à la fin de l'épisode.

5. Repérer le rôle du **contexte** dans la communication verbale : *Lorsque la grand-mère égare le mot « clés », ses gestes aident à deviner quel est le mot qui lui manque (elle fouille dans son sac), d'autant plus que cet oubli est fréquent.*

6. Extraire les **indices** fournis par le texte, éventuellement à l'aide de questions complémentaires : *Où sont les personnages quand mamie cherche le deuxième mot ? Quel geste fait-elle ? Pourquoi la maman pense-t-elle à du savon à vaisselle ? À de la crème fouettée ? Le problème se pose **au supermarché**, le mot recherché désigne donc quelque chose que la grand-mère veut acheter ; **on s'en sert tous les jours, et ça tourne.***

Mimer le geste de la grand-mère et formuler des hypothèses sur le mot perdu.

(F) *Repérer le rôle du contexte dans la communication verbale : *Le deuxième mot est plus mystérieux parce que, **dans ce contexte**, il est possible de parler de **beaucoup de choses différentes.***

Remarque : la réponse est fournie au début de l'épisode 2, qui présente la fin de cette scène.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 54**

① **a.** *faux* ou *on ne sait pas* (le texte ne le dit pas, mais le titre de l'histoire et l'illustration font penser à une petite fille) – **b.** *faux* (prénom de sa fille) – **c.** *vrai* – **d.** *on ne sait pas* (peut-être le pourrait-elle en faisant une liste ?) – **e.** *vrai*.

② **a – c.**

③ Après une phase de recherche autonome, faire échanger les élèves sur les raisons de leur choix. **Construire la notion de titre** est en effet essentiel. Le titre **d** est à écarter (les personnages manifestent au contraire beaucoup d'attention au problème de la grand-mère) ; les titres **a** et **c** sont acceptables : *Les clés sont dans le sac à main* (fait purement anecdotique),

Les mots font des farces (l'idée de farce ne correspond pas à l'atmosphère du texte, plutôt tendre et grave) ; le meilleur titre est le **b** : *À la recherche des mots envolés*.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 20**

① La grand-mère : *Je ne trouve pas mes...* – *Tu sais ce que je veux dire.*

La mère : *Je ne sais pas, maman.* – *Tu veux du savon à vaisselle !*

② Faire utiliser le crayon à papier : certaines places autorisant deux réponses, le choix ne peut se faire que par élimination. « *Ma grand-mère perd ses mots, ils s'envolent ! Souvent, on les retrouve pour elle. Par exemple, quand elle fouille dans son sac, on devine qu'elle cherche ses clés. Mais quelquefois, c'est difficile : on se trompe.* »

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ **Raconter, manuel p. 53**

Faire reformuler l'histoire *La Petite Rapporteuse de mots*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

7. L'un des attrait du texte de ce chapitre tient à la façon légère, tantôt humoristique, tantôt poétique, dont il aborde le vieillissement et ses manifestations parfois inquiétantes. Les trous de mémoire, voire l'étourderie, ne sont pas forcément graves. Faire

raconter par quelques élèves un épisode de ce type est une occasion de réutiliser le vocabulaire des objets et des lieux de la vie quotidienne. C'est de plus une façon de dédramatiser ce genre de situation. On peut aussi demander aux élèves de raconter une recherche de ce type de la part d'un adulte, pas forcément âgé, dont ils ont été le témoin.

C Vocabulaire : la maison (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (pièces, meubles et objets qu'on y trouve).
- Trouver des noms appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

MATÉRIEL

(F) Un (ou des) **document(s) iconographique(s)** représentant différentes **pièces d'une habitation**. On peut utiliser des albums comme *Maman*, de Mario Ramos (L'École des loisirs, 2000), un album à compter très simple, ou *Viens chez nous*, de Pascale Bourgeault (L'École des loisirs, 2007), un grand imagier présentant le décor où vivent des familles de cultures et de compositions très diverses.

→ **(F) Phase de lancement**

Au préalable, montrer aux élèves des représentations de pièces de la maison ; les faire nommer, ainsi que les objets que l'on peut y trouver.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 54**

④ et ⑤ **Identifier** par un échange les **pièces** (*de l'habitation*), les **meubles** (ou le **mobilier**) et les **couverts**.

(F) *Si la question est soulevée, préciser que dans certains cas il s'agit de noms composés : plusieurs

mots (au sens graphique du terme) désignent une seule unité sémantique.

⑥ Les listes **a** (*bureau, salle de jeu, cellier...*) et surtout **b** (*fauteuil, commode, table de nuit...*) peuvent être poursuivies, la **c** plus difficilement (*cuiller à dessert, couteau à pain...*).

On sera amené à expliciter les critères qui conduisent à écarter certaines propositions (*les rideaux ou les tapis ne sont pas rigides, ce ne sont donc pas des meubles ; une cuisinière n'est pas un meuble, mais un appareil électroménager...*).

(F) Mettre en relation les catégories **a** et **b** en faisant la liste des meubles que l'on trouve dans les différentes pièces. On constatera des variantes : ainsi toutes les chambres ne sont pas meublées de la même façon (*un ou des lit(s), toujours ; parfois commode, bureau, table de nuit, coffre à jouets, étagères...*).

(F) Utiliser dans une même phrase des mots de différentes catégories : on associe les objets à des lieux et à des fonctions. Exemple : *Dans une chambre, l'armoire sert à ranger des vêtements.* Ces phrases peuvent être écrites sur un cahier.

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 54**

⑦ En justifiant leur choix, les élèves seront amenés à formuler le nom de la catégorie.

a. fauteuil – buffet – commode – ~~nappe~~ – canapé – armoire (meubles).

b. salle de bains – chambre – ~~lavabo~~ – salle à manger – salon (pièces).

c. aspirateur – ~~tapis~~ – réfrigérateur – four – fer à repasser (*appareils électroménagers).

⑧ **a.** linge de maison – **b.** nécessaire de toilette – **c.** sièges.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 20**

③ **a.** vaisselle – **b.** *luminaires – **c.** *ustensiles de cuisine – **d.** linge de table. Aliments est à écarter.

④ Lorsqu'on a soif, on peut **boire** dans un verre, dans un bol ou dans une tasse. D'autres récipients peuvent **contenir** des aliments. On peut **servir** le sucre dans un sucrier, **ranger** de la soupe dans une soupière ou de la salade dans un saladier. Cuisiner est à écarter. On peut expliquer ***récipients** : objets creux.

*⑤ Demander aux élèves de justifier leur choix : dans certains cas, plusieurs catégories sont envisageables, et les noms des objets varient régionalement.

a. balai, serpillière (ou wassingue, toile à laver, etc.), balai brosse, balayette, pelle à poussière, aspirateur... : pour faire le ménage (nettoyer la maison, les sols en particulier).

b. drap, couverture, couette, oreiller, dessus-de-lit... : pour faire le lit.

c. casserole, marmite, poêle, cocotte, gril... : pour faire la cuisine (ustensiles).

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux propositions de la page 46.

D Étude du code (40 à 45 min)

● **Étude du phonème [k] et de ses graphèmes c, qu, k, cc, cu, q, ch**

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [k] / c, qu, k, cc, cu, q, ch.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : c se prononce [s] devant e, i et y.
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots (alphabet / alphabétique).

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique de [k] et [g].
- L'instabilité de la lettre c qui se prononce [s] devant e, i et y.

Remarques :

- Beaucoup de mots invariables courants s'écrivent avec qu : qui, que, quoi, pourquoi...
- Beaucoup de prénoms commencent par Ch (graphème rare dans les autres mots) : Christian, Chloé, Christelle...
- Plusieurs nombres s'écrivent avec qu : quatre, quatorze, quinze, quarante, cinquante.
- Q est très rarement utilisé seul : coq, cinq...
- On observe des séries morphologiques récurrentes : les mots se terminant par -ique.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 55**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire.

② **Le son [k]. Demander aux élèves de chercher d'autres mots** dans lesquels ils entendent le son [k], les noter au tableau. S'ils ne proposent pas de mots avec k ou ch, l'enseignant en suggérera : képi, kangourou, Christophe, Chloé...

③ **Le graphème c.** Préciser aux élèves que c'est le plus fréquent. Dans les mots de la comptine, remarquer les voyelles qui suivent le graphème c : a et o (corbeau, canard, cancan, coq...).

Au tableau, écrire les mots : cage, couteau, cuvette, cerise, cirage et cygne. Demander aux élèves de les lire et de nommer la voyelle qui suit la lettre c. Leur demander ce qu'ils remarquent, puis formuler la règle orthographique : c se prononce [k] devant a, o, u et [s] devant e, i, y.

④ S'appuyer sur les mots du texte et sur ceux du tableau.

5 Effectuer une recherche en binômes. Au préalable, faire remarquer aux élèves que tous les mots des deux séries comportent deux c.

a. On entend [k] dans tous les mots.

b. On entend [ks] dans tous les mots.

Rechercher une explication. Guider les élèves pour qu'ils se réfèrent à la règle orthographique formulée précédemment :

– a. les deux c sont suivis de a, o et u, c'est pourquoi on entend [k] ;

– b. les deux c sont suivis de i, è et e, c'est pourquoi le premier c produit le son [k] et le second le son [s].

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 55**

6 **Exercice collectif oral.** Écrire les prénoms au tableau. Si aucun prénom de la classe ne comporte ch / [k], l'enseignant pourra en introduire (*Christine, Christophe, Chloé, Crystal...*).

7 **Exercice individuel sur ardoise :** *phoque – corbeau – koala – kangourou.*

8 Après avoir observé l'exemple, demander aux élèves de **trouver oralement les mots** puis de les **écrire sur leur ardoise.**

(F) Leur demander de rechercher des mots se terminant par [ik], les écrire au tableau en deux colonnes : ceux se terminant par *-ique* / les autres. Remarquer la très grande fréquence des terminaisons en *-ique*. L'enseignant pourra guider les élèves dans leurs recherches : *boutique, cirque, pratique, magique, panique, unique, fabrique, automatique, boutique, allergique, téléphonique / trafic, basilic.*

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 21**

① *cadeau – sac – gâteau – coquillage – guitare.*

② *Katia – Rachid – Kim – Océane – Chloé – Charlotte – Kevin – Charles – Christelle.*

③ *Le chéquier, la calculette et le reçu du parking peuvent se cacher dans le sac en cuir de mamie.*

*④ *désertique – océan – nordique.*

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant les phonèmes [k] et [g] peuvent (en PG ou AP) indiquer sur leur ardoise 1 ou 2 selon qu'ils entendent le phonème [k] dans le premier ou le second mot dit par l'enseignant (*gant / quand – goût / cou – quai / gai – car / gare – goûter / coûter – classe / glace...*).

Les élèves rencontrant des difficultés avec les différents graphèmes peuvent :

– découper en syllabes des étiquettes mots et

retrouver celles contenant ces graphèmes ;

– disposer d'étiquettes mots à classer en fonction du graphème reconnu.

Les élèves les plus rapides peuvent :

– écrire sur leur cahier tous les mots du texte p. 52 dans lesquels ils entendent le son [k], puis les classer en fonction de leur graphème ;

– choisir un mot de l'exercice 5 et écrire une phrase au brouillon le comprenant.

→ **Copie (séance différée)**

Insister sur la présentation du texte et le respect de la ponctuation.

Comme on ne les retrouve pas vraiment, il faut prêter les nôtres à grand-maman :

– *Je ne trouve pas mes... mes...*

Quand ma grand-mère dit ça, on répond aussitôt :

– *Tes clés ?*

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 55 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● **Écrire une devinette à partir d'un exemple**

MATÉRIEL

- Différents **objets** du quotidien (fourchette, serviette, balle, éponge...).
- Un grand **sac** opaque.

→ **Phase de découverte, oral collectif (15 à 20 min), manuel p. 55**

Dans un grand sac opaque, mettre les objets du quotidien préparés et placer une petite table face aux élèves avec un cache (un carton ou un classeur debout).

Demander à un élève de prendre un objet dans le sac et de le placer derrière le cache sans être vu de ses

camarades. Il devra ensuite le faire deviner.

La présentation peut reprendre la structure proposée dans le manuel : **l'utilité** avec *Je sers à...*, **le lieu** où l'on peut trouver l'objet avec *Je suis rangé(e) dans...*, **la matière** de cet objet avec *Je suis fabriqué(e) en...* Elle peut aussi prendre une forme plus personnelle.

→ **Phase d'entraînement individuel** (15 à 20 min), **manuel p. 55**

⑨ À la lecture des **indices**, les élèves doivent pouvoir retrouver l'objet recherché (*une clé*).

⑩ Les élèves pourront reprendre la structure précédente ou produire un texte plus personnel. Il est possible de comparer, en synthèse, les différentes devinettes écrites pour un même objet.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent décrire en petits groupes l'objet proposé dans le manuel, trouver des indices qui le caractérisent et compléter en reprenant la structure écrite.

Les élèves les plus rapides peuvent choisir de décrire par écrit un autre objet. On peut lire ensuite ces nouvelles devinettes à l'ensemble de la classe, qui devra découvrir les objets.

(P) **Créer un jeu de questions-réponses** avec au recto d'une carte la devinette et au verso l'objet correspondant.

F **Entraînement complémentaire en production d'écrits** (30 min)

● **Transformer un texte pour faire deviner un objet**

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 min), **cahier p. 21**

Mimer des objets de la vie quotidienne, des aliments, etc., pour les faire deviner (par exemple un élève mime un verre qu'il tient avec sa main, puis se sert de l'eau et boit). Un élève mime, le reste de la classe essaie de découvrir l'objet ou l'aliment.

⑤ **Repérer les mots en gras** et leur rôle (un geste de la main fait par la mamie et les hypothèses pour la signification de ces gestes proposées par la maman).

→ **Exercice individuel** (20 min), **cahier p. 21**

⑥ **Chaque élève doit compléter le texte** en remplaçant les mots en gras par de nouveaux mots (un geste et une hypothèse cohérente pour la signification de ce geste).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent disposer d'une liste d'objets prédéfinie : ou bien on cherche en petit groupe les gestes à faire (par exemple mimer le balayage avec un balai) et les hypothèses, ou bien le geste est également indiqué. Les élèves choisissent ce qu'ils écrivent à partir de ces suggestions.

Les élèves les plus rapides peuvent choisir d'écrire cette scène dans d'autres contextes (par exemple dans un magasin de souvenirs) pour chercher d'autres objets à mimer.

La Petite Rapporteuse de mots : épisode 2

Manuel p. 56 à 59

A **Lecture – Compréhension** (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire la suite de l'histoire. Faire rappeler ce qu'ils ont appris sur les personnages et leur situation.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 56-57**

1. Identifier le **lieu** où se déroule la scène : *un supermarché, reconnaissable au caddie*.

2. Formuler des hypothèses interprétatives : *La grand-mère a l'air un peu perdu ; elle fait comprendre quelque chose par des gestes*.

On reconnaît ici la scène évoquée à la fin de l'épisode précédent. *Il s'agit de la suite : on va connaître la solution de l'énigme*.

3. Formuler des hypothèses interprétatives : *Les deux personnages se promènent à la campagne, tout va bien*.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 56-57**

Expliquer un mot difficile : *Quand quelque chose a l'air de se faire tout seul, ou très facilement, on dit parfois que c'est comme « par *enchantement », « par magie ».*

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début, puis **procéder à une lecture différenciée**.

Demander aux élèves de s'exprimer sur l'histoire.

Compléter les hypothèses formulées à propos de l'épisode 1 : *On sait à présent que l'histoire est racontée par une petite fille nommée Élise*.

(F) Revenir sur les hypothèses formulées à partir des images : *L'image de droite représente peut-être le passé heureux, avant que la grand-mère d'Élise ne connaisse des problèmes de mémoire*.

4. *Identifier les **sentiments** du personnage : *Elle n'accepte pas que sa grand-mère, en vieillissant, ne soit plus « comme avant » ; lui rendre les mots perdus est un espoir de retour en arrière.*

(F) Se référer à la première de couverture, p. 51 : *À quelle phrase du texte correspond cette image ? (Lignes 12-13.)*

5. *Formuler des hypothèses interprétatives : *La grand-mère de l'héroïne confond les époques, les noms des gens. Peut-être qu'elle retombe en enfance.*

Remarque : il n'y a pas lieu d'évoquer la maladie d'Alzheimer. Si un élève la mentionne, dire que c'est une maladie très pénible, y compris pour ceux qui entourent la personne malade. L'auteur de cette histoire a connu cette expérience, elle parle de sa propre grand-mère : c'est justement pour cette raison

qu'elle veut témoigner de tous les bons moments qu'on peut partager avec une personne qu'on aime tendrement, y compris quand celle-ci est malade.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 58**

① Ad – Ba – Cb – Dc.

② Titres envisageables : *Les mots perdus – À la recherche des mots perdus – La cachette des mots...*

③ Justifier les réponses en corrigeant les erreurs : *Nathalie / Élise – fromage / papier toilette – mère / sœur (de la grand-mère).*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 22**

① Mots à colorier : **a.** le mot – **b.** beaucoup – **c.** comprend – **d.** ne comprend pas.

② Élise : **b** et **f**. La grand-mère : **a**, **c** et **e**. La mère : **d** (éventuellement **c**).

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ **Raconter, manuel p. 57**

Faire reformuler l'histoire *La Petite Rapporteuse de mots*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. On encouragera les élèves qui ont la chance de connaître ou d'avoir connu un aïeul à raconter leur expérience, même s'il s'agit de peu de choses en apparence : *tricoter, pêcher, dessiner, mettre la table...*

C Vocabulaire : la famille (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant les liens familiaux.

MATÉRIEL

(F) Un (ou des) **arbre(s) généalogique(s)**. Attention, il existe différentes dispositions. On trouve un arbre simplifié dans *Chut... Je lis ! CP*, tome 1, p. 89.

(F) Montrer aux élèves un (ou des) arbre(s) généalogique(s). Leur demander à quoi correspondent les branches. Si l'on dispose de plusieurs schématisations, observer ce qui les différencie.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 58**

④ **Retrouver dans le schéma les noms cités. Formuler les liens familiaux symbolisés.**

(F) *On peut les commenter en précisant que :

– les flèches indiquent la ***filiation** : celui qui est désigné par une flèche est le ***descendant** des personnes représentées plus haut ;

– une ligne présente les personnes d'une même ***génération** : au sens strict, celles qui ont le même degré de filiation. Leurs âges étant souvent proches,

ce mot sert également à désigner des individus ayant à peu près le même âge au même moment ;

– tout le monde n'a pas un arbre généalogique identique : il peut être plus ou moins fourni selon le nombre des enfants, l'absence de descendance pour certains, etc. ;

– l'arbre présenté s'arrête à la génération des grands-parents de Jules (et plus bas aux arrière-grands-parents), mais sa ***généalogie** remonte beaucoup plus loin : nous avons tous beaucoup d'ancêtres, connus ou non ;

– la présence d'un nom dans un arbre généalogique est indépendante du fait que la personne fasse toujours partie de la famille ou non (*divorce, décès*) ; se référer à l'arbre généalogique d'une famille royale, éventuellement.

5 Recherche en binômes suivie d'un oral collectif.

a. Thierry – b. Gérard et Martine – c. Nicolas est l'oncle de Jules, celui-ci est son neveu. Jules est le neveu d'Isabelle, sa tante. Jules et Louis sont cousins.

(F) *On peut faire remarquer que :

– des mots très courants sont polysémiques : *fil* désigne aussi bien une personne de sexe féminin que le lien de filiation ; *parents* désigne à la fois les ascendants directs et les *parents* en général (comme dans l'expression *Nous sommes parents*, c'est-à-dire *apparentés*) ;

– certains liens sont uniques (*mère*), d'autres non (*enfants*) ;

– certains liens associent des personnes de la même génération (*cousins*) tandis que d'autres marquent l'appartenance à des générations différentes ;

– certains liens sont réciproques (*tante / neveu*).

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **Je recherche, manuel p. 58**

6 Recherche en binômes ; les réponses devront ensuite

être justifiées : a. *parents* – b. *tante* – c. *cousines* – d. *oncle*.

*7 Étayer la recherche en situant Marie dans le premier schéma : a. *grand-père* – b. *arrière-grand-père* – c. *arrière-petits-enfants*.

(F) *Trouver d'autres noms pour compléter cet arbre généalogique et expliciter les liens de parenté.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 22**

4 Vanessa raconte : « Mes parents sont heureux d'avoir deux **filles** : ma **sœur** et moi. Mais ils seraient contents d'avoir aussi un **fil** et moi d'avoir un petit **frère**. Notre mère a un frère et une sœur qui n'habitent pas trop loin : mon **oncle** et ma **tante**. J'aime bien quand ils viennent avec mes **cousins**. »

*5 ses arrière-grands-parents = les parents de sa grand-mère – ses parents = son père et sa mère – ses grands-parents = son grand-père et sa grand-mère – ses cousins = les enfants de son oncle et sa tante.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP) mettre en contexte oralement les mots qu'ils connaissent mal, en désignant des membres de leur propre famille.

Les élèves les plus rapides peuvent réaliser l'arbre généalogique de personnages de fiction.

(P) *On peut envisager de faire réaliser par les élèves leur propre arbre généalogique⁷, mais la complexité de certaines histoires familiales incite à la prudence. Leur demander plutôt de **construire un arbre**

généalogique fictif, par exemple celui de l'héroïne de l'histoire, en complétant les quelques personnages connus par des personnages inventés.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Les lettres muettes (1)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Repérer la place des lettres muettes (début, milieu ou fin de mot).
- Écrire les lettres muettes de mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur les mots de la même famille.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 59**

1 Lecture silencieuse puis à haute voix du texte par un élève ou par l'enseignant.

2 Se limiter aux mots en gras : *fruit* – *abricot* – *escargot* – *souris* – *rat* – *marchand*.

3 Les élèves doivent remarquer que les lettres muettes peuvent se situer au début, au milieu ou à la fin des mots. Ils constateront également que *h* est muet en début ou milieu de mot et que *s* et *t* sont des lettres finales muettes fréquentes.

a. *s* lettre muette finale – b. *h* lettre muette en milieu de mot – c. *t* lettre muette finale – d. *h* lettre muette en début de mot.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 59**

4 a. **Collectif oral** : *enfant* – *avocat* – *gant* (but dans certaines régions).

b. **Individuel sur ardoise** : *tapis* – *radis*.

Il est important que les élèves remarquent que les lettres *s* et *t* en fin de mot ne sont pas toujours muettes.

⁷ Pour des histoires abordant ce sujet, voir p. 90-91 ou le Guide pédagogique *Chut... Je lis ! CP*, p. 121-122.

⑤ **Exercice collectif oral.** Préciser ce que sont un *dahlia* et un *paquebot*. Les mots pourront être notés au tableau et les lettres muettes entourées au fur et à mesure des propositions des élèves : *foulard* (1) – *haie* (2) – *placard* (1) – *souhait* (2) – *haricot* (2) – *dahlia* (1) – *héros* (2) – *paquebot* (1).

Remarque : *on peut noter que les mots commençant par un *h* entraînent généralement une absence de liaison avec le mot qui précède : *une haie, trois héros...* Ils ne sont donc pas totalement muets.

⑥ **Exercice individuel sur ardoise.** Procéder mot par mot. Demander aux élèves de justifier leur réponse : *bruit* – *bond* – *matelas* – *lit* – *profond*.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 23**

① Préciser le vocabulaire si nécessaire. *mulo* – *putois* – *chamois* – *ver* – *crapaud* – *rhinocéros* – *chat* – *brebis*.

② *trois* – *banc* – *malheur* – *haricot* – *puits* – *retard* – *homard*.

③ *chant* – *gourmand* – *rond* – *gros* – *dent* – *blanc*.

★④ *hibou* – *canard* – *porc*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent découper en syllabes puis en graphèmes des étiquettes mots et ainsi retrouver plus aisément les lettres muettes.

Les élèves les plus rapides peuvent copier les mots de l'exercice ⑤ sur leur cahier de brouillon par ordre alphabétique.

→ **Copie (séance différée)**

Je veux que mamie redevienne comme avant. Alors, je dois trouver la cachette des mots.

Je les attraperai tous dans un grand filet.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 59 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Compléter un dialogue destiné à situer des objets

MATÉRIEL

(F) Fabriquer un **jeu de cartes** en trois parties : des cartes avec le nom d'objets que l'on trouve dans une classe (*un cahier, un stylo, une craie, une règle...*), des cartes avec du mobilier scolaire (*la table, le bureau, l'armoire...*) et des cartes indiquant un positionnement (*sur, dessous, à côté, à l'intérieur de...*).

→ **Phase de découverte, oral collectif (15 à 20 min), manuel p. 59**

(F) Demander à un élève de tirer une carte de chaque catégorie. Il doit placer l'objet en respectant les indications tirées au sort. Le reste de la classe observe, en sachant qu'elle devra retrouver les trois informations (*objet, positionnement, mobilier*). L'enseignant demande où est l'objet, et les élèves doivent répondre en composant une phrase (par exemple : *Le stylo vert est sur le bureau*).

⑦ **Lire le dialogue.** Les élèves lisent la question, l'enseignant reprend le début de la réponse. Faire repérer les trois objets à situer (*le petit tabouret vert, le*

coussin à carreaux rouges, les lunettes) et demander aux élèves d'envisager des réponses possibles.

(F) On peut étayer le travail des élèves par un affichage au tableau, avec trois colonnes intitulées *objet / positionnement / mobilier* : la première colonne est renseignée avec divers objets et on cherche ce qu'on pourrait mettre en face dans les deux autres colonnes (*livre, à l'intérieur, bibliothèque de classe...*).

→ **Phase d'entraînement individuel (15 à 20 min)**

Demander aux élèves d'écrire les réponses aux questions. Ils recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent disposer d'un dessin de la pièce avec différents meubles où ils placeront les trois objets. Dans un second temps, on peut décrire en petit groupe les différentes propositions, après quoi les élèves complètent le dialogue, éventuellement à l'aide de trois listes de mots (*objet / positionnement / mobilier*).

Les élèves les plus rapides peuvent poursuivre ce dialogue en faisant chercher d'autres objets à retrouver.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p.23

⑤ Les élèves doivent associer le **mot** (signifiant écrit) et la **représentation** de l'objet qu'il désigne (signifié). Ils exerceront leur **discrimination visuelle**, la reconnaissance des mots, mais aussi la **catégorisation des mots**. Par exemple, la recherche sera facilitée s'ils rattachent les mots de la première série à la catégorie *meuble* étudiée au chapitre 1. L'enseignant peut les guider dans ce sens.

Intrus : *buffet – lampe – avion*.

⑥ Rechercher les mots intrus dans une phrase permet aux élèves de travailler simultanément le **décodage** et la **compréhension**.

Grand-mère perd ses avec mots plus souvent toujours que ses vertes clés.

*⑦ Cet exercice permet d'améliorer la **rapidité de lecture** des élèves (identification des mots) tout en donnant un **sens** à la phrase dans son contexte. En effet, toutes les propositions ne sont pas acceptables sémantiquement, par exemple : « *Les murs de Maman ne se nichent pas dans l'armoire* ». L'enseignant pourra le faire remarquer.

La phrase : *Les mots de mamie ne se cachent pas dans l'armoire.*

Certains élèves proposeront peut-être *arbre* à la place de *armoire* : ce sera l'occasion de leur faire remarquer que le nombre de lettres manquantes est très important dans la reconnaissance de mots et que l'on ne peut se contenter du début et de la fin du mot.

La Petite Rapporteuse de mots : épisode 3

Manuel p. 60 à 63

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire la suite de l'histoire. Faire rappeler ce qu'ils ont appris sur les personnages et leur situation.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 61**

1. Identifier les **objets** représentés : *Ce sont des portraits, des dessins, peintures ou photos représentant des personnes. Souvent, il s'agit de membres de la famille, parfois saisis à l'occasion d'un heureux événement (mariage, naissance).*

2. Identifier les **thèmes** de l'histoire : *la famille, le vieillissement, la mémoire (et sa perte), les rapports entre des personnes de générations différentes...*

*Formuler une interprétation : *Les portraits de famille (on reconnaît par exemple un mariage) sont un moyen de se rappeler une autre époque (quand on était petit), un événement, des membres de la famille qu'on ne voit pas souvent ou qui sont morts.*

3. Décrire l'image et formuler des hypothèses sur les mimiques des personnages représentés : *La grand-mère se repose dans son fauteuil, elle a l'air d'être ailleurs ; Élise joue par terre avec son chat, mais elle semble triste ; elle pense peut-être à la façon dont sa grand-mère change.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 61**

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début. **Procéder à une lecture différenciée.**

Demander aux élèves de s'exprimer sur l'histoire.

Faire mimer le geste de la grand-mère (l. 11-12) ; rappeler les observations faites à la séance précédente sur le rôle du contexte : *Ici, quels indices aident à deviner le mot recherché ?*

4. Identifier le **sens explicite** de l'expression dans l'histoire : *Élise est « très forte » à ce jeu de devinettes.*

Remarquer, en se référant au besoin à la première de couverture (p. 51), que l'on trouve ici l'**explication du titre**.

*Expliquer les **différents sens du mot** (voir *Vocabulaire*, manuel p. 62) : *Habituellement, un rapporteur ou une rapporteuse est quelqu'un qui répète ou raconte quelque chose à un adulte par méchanceté ; au contraire, dans cette histoire, Élise rapporte les mots à sa grand-mère parce qu'elle l'aime beaucoup. L'auteur joue sur les mots pour faire comprendre leur relation et faire sourire.*

5. ***Percevoir le sens figuré** : les objets s'usent, les êtres vivants vieillissent et meurent, mais les mots n'ont pas d'existence matérielle. Ils peuvent être moins utilisés, remplacés par d'autres, changer de sens ou disparaître... mais ne s'usent pas.

6. **Mettre la phrase en contexte** en se référant à la fin de l'épisode précédent, p. 57 : *Élise a du mal à penser que la sœur de mamie, à présent une vieille dame, a elle aussi été une petite fille.*

***Formuler une interprétation**. Ici, ***drôle** ne veut pas dire *amusant* mais *bizarre*. Cela fait à Élise un effet curieux, cela l'étonne de penser que les humains changent autant, avec les années. Peut-être qu'Élise se dit qu'elle pourrait devenir à son tour une vieille dame, un jour : cela est difficile à imaginer.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 62**

① a. vrai – b. vrai – c. vrai – d. faux – e. vrai.

② a – b.

*③ Une rose **fane** : ses pétales tombent et le cœur se transforme en fruit (le *gratte-cul) ; un chien **vieillit** : ses poils blanchissent, il marche difficilement, perd son flair, n'entend et ne voit plus très bien ; un vêtement **s'use** : le tissu se déforme, se troue, s'effiloche, reçoit des taches, se décolore.

(P) Cette réflexion peut être liée à un travail sur les caractéristiques du vivant⁸, par opposition à la matière.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 24**

① a. B – b. B – c. A – d. A – e. B.

② Élise se sent très triste quand elle pense à sa grand-mère. Alors elle a une **idée** : peut-être que les mots vieillissent comme les **animaux** ou les objets ? Son père n'est pas de son **avis**. Élise trouve que les phrases de sa grand-mère sont pleines de **trous** comme une robe **usée** ! Elle se demande pourquoi elle trouve si facilement les mots **perdus**.

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Lire seul(e) ou à deux voix un texte déjà lu.

→ **Lire à haute voix, manuel p. 61**

Faire reformuler l'histoire La Petite Rapporteuse de mots. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

7. Rappeler les critères d'une lecture à haute voix réussie, pour orienter le travail de préparation (voir p.21).

Former des binômes hétérogènes qui se parta-

geront les rôles dans le dialogue (les lecteurs moins performants peuvent prendre en charge le rôle d'Élise, l. 13 et 16). **Faire lire** un premier binôme et évaluer collectivement la prestation, de façon à orienter le travail des lecteurs suivants.

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux pages 20-21.

C Vocabulaire : des mots de la même famille (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Savoir que les mots peuvent comporter des éléments communs.
- Regrouper des mots par familles.
- Trouver un ou des mots d'une famille donnée.

Remarque : cette première approche explicite des familles de mots⁹ se limite volontairement au repérage de la **base** et de quelques **suffixes**. Quelques **préfixes** seront découverts au chapitre 5 (manuel p. 98). Il s'agit pour des élèves de CE1 d'une approche intuitive, première étape avant la structuration de ces notions, qui sera faite au cycle 3.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 62**

④ **Remarquer les ressemblances** entre les mots de chaque ligne et **les faire préciser** : une partie du mot (le début) est identique à chaque ligne, c'est pourquoi on dit que ces mots appartiennent à la même famille ; la fin varie dans chaque série, et certaines fins de mots

apparaissent plusieurs fois (-eur et -euse). On peut aussi faire formuler l'infinitif des verbes.

(F) *On peut signaler que l'élément commun, appelé ***base lexicale** (ou ***radical**), ne se trouve pas toujours en début de mot (exemple : **redessiner**).

⑤ **Faire rechercher** collectivement un mot appartenant à la famille de *passage*, puis laisser les élèves chercher individuellement les autres mots.

(F) On peut étayer la recherche en demandant d'abord de citer des mots appartenant à d'autres familles. Lorsque les trois familles ont été évoquées, confier chacune d'elles à un tiers de la classe : **passage** – passer – passant – passager ; **patiner** – patin – patineur – patinage – patinoire ; **tricher** – tricheuse – tricheur – tricherie.

⁸ Connaître le cycle de la vie des êtres vivants : naissance, croissance, reproduction, fin de vie (animaux, plantations), cf. <http://media.eduscol.education.fr>.

⁹ On trouve une présentation claire des questions soulevées par cette notion dans le *Guide pour enseigner le vocabulaire à l'école primaire*, dir. Micheline Cellier, Retz, 2008, p. 141-144.

***Faire remarquer** (en se référant au besoin à un dictionnaire) que des mots appartiennent à une même famille quand ils peuvent être rapprochés **à la fois par la forme et par le sens** ; ainsi *patio* ou *patient* ne font pas partie de la famille de *patin*.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **Je recherche, manuel p. 62**

⑥ **Faire chercher les intrus en binômes** ; il faudra ensuite formuler une justification :

– **a.** le **ventre** est une partie du corps ; les autres mots parlent de vendre, il s'agit de la vente ;

– **b.** **l'élection** est le fait d'élire un représentant ; les autres mots parlent d'élever des animaux, par exemple, il s'agit de l'élevage ;

– **c.** la **datation** est le fait de dater un objet, par exemple ; les autres mots parlent de danser, il s'agit de la danse.

⑦ On peut confier seulement quelques mots à chaque binôme, surtout pour les moins rapides :

• **voyager** – voyage – voyageur – voyageuse – *voyagiste ;

• **jouer** – joueur – joueuse – jeu – jouet – joujou – *jouable (le mot *joue* peut être trouvé dans le dictionnaire : il ressemble aux mots de cette famille, mais son sens n'a aucun rapport avec elle) ;

• **jardiner** – jardin – jardinage – jardinerie – jardinier – *jardinière (si ce mot est proposé, on peut chercher quel rapport de sens il entretient avec le mot *jardin* : Le bac où l'on fait pousser des fleurs est un jardin miniature. Le plat, composé d'un mélange de petits

morceaux de légumes, était fait à l'origine de produits provenant du jardin.) ;

• **nager** – nageur – nageuse – nage – nageoire – natation (ce mot peut être connu des élèves et rapproché par le sens ; on notera que le radical du mot est parfois modifié) ;

• **chauffer** – chauffage – chaufferie – chauffagiste. Les mots *chauffe* ou *chaufferette* sont peu connus, de même que le mot *chauffeur* (personne chargée de l'entretien d'une chaudière) ; les élèves connaissent par contre son homonyme (*chauffeur* : personne qui conduit un véhicule), dont le rapport avec le *chauffage* de la voiture s'est aujourd'hui perdu ; les élèves risquent de penser plutôt au mot *chauffard*, qui est construit avec le suffixe péjoratif *-ard*. Il est également possible de s'interroger sur le mot *chauffeuse* : chaise basse, confortable comme un fauteuil, où l'on se chauffait auprès de la cheminée.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 24**

③ **a.** vend – **b.** ment – **c.** serv. On peut faire remarquer les terminaisons des verbes.

④ **a.** patiner – patin – patienter – patineur – patinage – patinoire.

b. chercher – cheminer – chercheur – chercheuse.

c. imaginer – imagination – imaginaire – imiter.

d. invitation – inventer – inventeur – invention.

*⑤ **a.** pêcheuses / pêche – **b.** chasseurs / chasse – **c.** acheteurs / achats.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude des phonèmes [ɛ̃] / [œ̃] et de leurs graphèmes *ain, ein, eim, in, im, en / un*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [ɛ̃] / *ain, ein, eim, in, im, en* et [œ̃] / *un*.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : [ɛ̃] s'écrit *im* devant *m, p* et *b*.
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots (*Italie / Italien*).
- Trouver un adjectif de sens opposé en utilisant le préfixe *-in*.

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité graphique de *ein* et *en* ; de *ein* et *ien*.
- [jɛ̃] est constitué de deux phonèmes ; c'est pourquoi il est étudié dans ce chapitre et sera revu au chapitre 4, épisode 2.
- La grande proximité de [ɛ̃] et [œ̃], qui ne se distinguent plus guère que dans certaines régions, permet aujourd'hui une relative neutralisation ; en revanche la distinction de sens (*brin / brun*) pourra être évoquée avec les élèves.
- Les difficultés orthographiques que soulèvent plusieurs homophones lexicaux courants : *pain / pin – fin / fain – vin / vingt...*

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 63**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la chanson par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② On ne fera pas distinguer aux élèves [ɛ̃] et [œ̃].

Demander aux élèves de chercher d'autres mots dans lesquels ils entendent le son [ɛ̃], les noter au tableau. S'ils ne proposent pas de mots avec *im* ou *aim*, l'enseignant en suggérera : *important, impossible, faim*. Il n'est pas utile d'aborder le graphème *eim* (ville de Reims, uniquement).

③ et ④ S'appuyer sur les mots du texte et sur ceux du tableau.

⑤ Les élèves devront faire le rapprochement avec ce qui a été étudié à l'épisode 3 du chapitre 2 (*an / am – en / em*). Vérifier que la règle connue s'applique à *im*. (F) On pourra faire remarquer que, tout comme *em*, *in* s'écrit *im* devant *m* (contrairement à *on*) : *immanquable, immanquable, immettable...*, et que cela est dû à la présence du préfixe *-im*. Cette prononciation reste

cependant concurrente d'autres mots commençant par *im-* mais se prononçant [im] : *immobile, immédiat, immense, immatriculation...*

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 63**

⑥ **Exercice collectif oral.** L'enseignant notera la phrase au tableau et invitera quelques élèves à entourer les graphèmes. *Tout vieillit : mon cousin, le chien et la peinture de la salle de bains.*

⑦ **Exercice individuel sur ardoise : a. semaine – b. innocent.**

Faire remarquer aux élèves que *ain* ou *in* ne correspondent pas toujours au phonème [ɛ̃].

⑧ **Exercice collectif oral** dans un premier temps puis **individuel sur ardoise** dans un second temps. Procéder mot par mot. Préciser aux élèves qu'ils ne doivent pas oublier la majuscule : *Algérien – Brésilien – Colombien – Australien – Canadien – Bolivien.*

⑨ **Exercice collectif oral.** Faire lire l'exemple. Demander aux élèves ce qu'ils remarquent : ils doivent prendre conscience que le préfixe *in-* permet d'indiquer le sens opposé de l'adjectif construit.

incorrect – inconnu – injuste – insuffisant

(F) On pourra demander aux élèves de rechercher d'autres exemples : *injuste, incertain, indigne, indirect...*

L'enseignant pourra les guider en indiquant la base de l'adjectif : *juste, certain, digne, direct.*

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 25**

① *Au bord du chemin, mon chien Capitaine aperçoit un pinson mais comme il est craintif, il file se cacher dans le jardin de mon voisin Romain.*

② *cinquante – invitation – dindon – important – simplement – grimper – linge – incendie.*

③ *incomplet – indiscret – involontaire.*

*④ On pourra mettre en garde les élèves sur la réciprocity que présente l'exercice : la nationalité (*brésilien*), exprimée ici par un adjectif ; le nom du pays d'origine (*Algérie*), nom propre (présence de la majuscule).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés à différencier les graphèmes *ein* et *en* peuvent découper en syllabes puis en graphèmes des étiquettes mots et isoler ces deux graphèmes (éviter les mots avec *ien*).

Les élèves rencontrant des difficultés dans l'usage de *in* ou *im* peuvent, avant de réaliser les exercices, souligner la lettre qui suit, ce qui leur permettra de mieux anticiper la difficulté.

Les élèves les plus rapides peuvent transformer et écrire des phrases sur leur cahier à partir de phrases données par l'enseignant, par exemple : *Il n'est pas discret. → Il est indiscret.*

Ce travail n'est pas suffisant. → Ce travail est insuffisant.

→ **Copie (séance différée)**

Avec grand-maman, j'ai l'impression de jouer aux devinettes. Je suis très forte à ce jeu-là. Papa m'appelle même « la petite rapporteuse de mots perdus ».

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 63 du manuel.

E Production d'écrits (25 à 35 min)

● Décrire une illustration en une ou deux phrases

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 63**

⑩ **Effectuer une observation collective des deux illustrations.** Lister pour chaque dessin les éléments que l'on peut observer, puis décrire la situation représentée. (F) Il est possible d'étayer le travail des élèves par un affichage collectif qui organise les indices (*lieu / objets / personnages / actions*).

→ **Phase d'entraînement individuel (15 à 20 min)**

Demander aux élèves d'écrire une ou deux phrases par illustration. Ils élaboreront une proposition sur leur cahier de brouillon. Après validation, ils recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :
– se limiter à une illustration ;
– travailler en groupe avec l'enseignant ; si l'on n'a pas choisi de procéder à un affichage, on peut leur fournir un document qui synthétise les indices (*lieu / objets / personnages / actions*).

Les élèves les plus rapides peuvent décrire d'autres illustrations de leur choix en regardant le manuel aux pages 53 ou 60, par exemple.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 25

⑤ Cet exercice permet aux élèves de consolider leurs compétences en **compréhension**. Pour le réaliser, ils doivent comparer les informations fournies par l'illustration à celles fournies par le texte, de manière à repérer :

- celles sur lesquelles ils n'ont pas à agir, comme par exemple *Manon est prête à aller se coucher* (texte) ou la couleur de ses cheveux (illustration) ;
- celles qui induisent une intervention.

À colorier : *le pyjama rose avec une fleur bleue – l'ours brun et son nez jaune.*

À dessiner : *le chat noir – la tache noire sur la joue.*

⑥ Cet exercice permet de consolider les **connaissances lexicales** des élèves (étudiées à l'épisode 1).

Pour réaliser ces mots-croisés, les élèves doivent :

- repérer le nombre de lettres qui composent chaque mot ;
- prendre des indices dans la grille (les lettres données) ;
- écrire horizontalement et verticalement ;
- utiliser les majuscules d'imprimerie.

Horizontalement : *chaise – bol – armoire – fauteuil.*

Verticalement : *pouf – carafe.*

La Petite Rapporteuse de mots : épisode 4

Manuel p. 64 à 67

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont lire la fin de l'histoire. Leur faire rappeler ce qu'ils ont appris sur les personnages et leur situation.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 64-65**

1. Décrire l'image et l'interpréter : *Élise est dans les bras de sa grand-mère, dehors, sur un banc. Les deux personnages sourient, ainsi que le chat. Les gestes évoquent la douceur, la tendresse : elles ont l'air de se sentir bien ensemble.*

(F) Produire des hypothèses sur la suite de l'histoire : *Les élèves peuvent penser que la grand-mère d'Élise va mieux, que celle-ci a réussi à lui rendre ses mots. Dans ce cas, on peut demander si c'est indispensable pour que les deux personnages se sentent bien ensemble. L'auteur semble vouloir montrer que de bons moments sont possibles malgré la vieillesse ou la maladie.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 64-65**

Expliquer un mot difficile : *Quand un tissu est usé et que les fils pendent, on dit qu'il *s'effiloche.*

Procéder à une lecture différenciée. Lire à haute voix l'ensemble du texte. Demander aux élèves de s'exprimer sur l'histoire.

Faire mimer le geste de la grand-mère (l. 9) pour mieux se représenter la scène.

(F) On peut aussi éclairer l'évocation poétique des nuages en faisant illustrer dès ce moment deux des images (métaphores, l. 7-8 et 10-11), comme cela est proposé dans le cahier d'exercices, p. 26.

(F) *On peut également éclairer « *on dirait que le nuage se fond dans le ciel* » en disant que *le nuage disparaît comme le sucre qui se dissout ou le glaçon qui fond dans l'eau.*

(F) Revenir si nécessaire sur les hypothèses formulées à partir de l'illustration.

2. *Interpréter, identifier les sentiments du personnage. On peut se référer au précepte répandu : « Donner, c'est donner. Reprendre, c'est voler. » *Perdre des mots, cela n'a rien de positif, alors que les donner à quelqu'un qu'on aime, c'est un cadeau, une transmission, comme un héritage.*

3. Produire une inférence en se référant à un épisode antérieur et à son expérience : *Élise reprend à son compte des mots rarement utilisés, par exemple « comme par enchantement », appris de sa grand-mère (p. 56, l. 10) : elle s'exprime mieux que la plupart des enfants de son âge.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 66**

① **Oral collectif :** pour étayer la réflexion, expliquer la phrase qui paraît la plus éloignée du langage des élèves (par exemple : *J'ai la tête comme une passoire.*) et la rapprocher de la première phrase. Les élèves travaillent ensuite en binômes. Par élimination, ils peuvent écarter la deuxième phrase (*J'ai une mémoire d'éléphant.*).

② Erreurs à trouver : *volés – exploser – trop – usé.*

③ **a. Élise :** *jeune – maligne – attentive ; b. sa grand-mère :* *vieille – bizarre ; les deux :* *gentille – tendre – aimante.* Les réponses cherchées en binômes devront ensuite être justifiées oralement.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 26**

① **a. F – b. V – c. le texte ne le dit pas – d. F – e. F.**

② On n'attendra pas une production très élaborée, le dessin n'étant pas facile à réaliser. Il s'agit simplement de favoriser une appropriation de l'évocation poétique. On peut choisir au contraire de faire dessiner les élèves sur une feuille plus grande, en leur donnant plus de temps. Il peut être intéressant de confronter les réalisations pour en montrer la diversité.

B Expression orale (2 séances de 15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Participer à un échange, donner un point de vue.
- Lire ou écouter lire des œuvres de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.
- Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, évènements, fins...).

→ Donner son avis, manuel p. 64

Faire reformuler l'histoire *La Petite Rapporteuse de mots*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

4. Les élèves peuvent juger ennuyeux de parler avec des personnes âgées pour diverses raisons : leurs centres d'intérêt sont éloignés des leurs, certaines personnes âgées radotent, ou veulent imposer leur point de vue. Ces avis doivent pouvoir s'exprimer, mais si des élèves ont des témoignages plus positifs, on leur demandera de préciser, par des relances.

5. Là encore, les deux avis peuvent être soutenus : certaines personnes âgées, qui disposent de plus de temps que des actifs, sont plus disponibles pour échanger. Des liens privilégiés peuvent s'établir entre deux générations éloignées. Les élèves peuvent aussi évoquer des obstacles : les personnes âgées ne les comprennent pas toujours facilement ou se font mal comprendre. Les enfants peuvent éprouver de la timidité si ce sont des personnes qu'ils ne voient pas souvent, etc.

→ Bilan du chapitre, manuel p. 65

6. Les avis peuvent diverger, mais l'important est de faire formuler par les élèves les raisons pour lesquelles

ils approuvent ou non le choix du titre, de façon à mieux expliciter les critères qui font un « bon » titre. D'autres titres sont possibles : *Une gentille grand-mère*, *Les mots perdus...* Mais ils ont moins d'originalité, désignent moins précisément ce que l'histoire a de particulier et de positif. Le titre retenu par l'auteur surprend, il éveille la curiosité. On peut aborder à cette occasion le rôle que joue le titre pour celui qui choisit de lire un livre.

7. L'histoire aborde plusieurs thèmes : *la mémoire, l'oubli, la vieillesse (et éventuellement la maladie si la question a été soulevée), les rapports entre les grands-parents et leurs petits-enfants*. Les thèmes proposés doivent être justifiés par des références au texte, ce qui permettra d'écartier les formulations fantaisistes. Un débat peut s'instaurer sur l'aspect le plus important, mais on se gardera de le trancher, sachant que ce choix est subjectif.

8. Peu d'histoires pour enfants abordent la question de la mémoire, en revanche beaucoup traitent des relations avec les grands-parents. On peut se référer aux propositions de l'introduction, p. 90 et 91.

C Vocabulaire : l'ordre alphabétique et le dictionnaire (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Utiliser l'ordre alphabétique : classer des mots commençant par une ou deux lettre(s) identique(s), ou davantage.
- Découvrir l'organisation d'un dictionnaire.

MATÉRIEL

• Un **dictionnaire par binôme**, adapté aux compétences des élèves : le déroulement de la séance sera le même quel(s) que soi(en)t le(s) dictionnaire(s) en usage dans la classe.

Si l'on dispose de dictionnaires différents, les réponses peuvent être plus riches mais également plus longues à traiter. En revanche, cela permet de choisir le support adapté à chaque binôme.

• (F) Divers **dictionnaires** : différents éditeurs (*Robert, Hachette, Larousse*), différents supports (*dictionnaire rigide ou dictionnaire de poche, illustrations plus ou moins développées selon qu'il s'agit plus d'un dictionnaire encyclopédique ou d'un dictionnaire de langue*), différents publics visés (*benjamin, junior, adulte*), différents usages (*dictionnaire de synonymes, dictionnaire étymologique...*).

→ (F) Phase de lancement

Au préalable, montrer aux élèves qu'il existe plusieurs sortes de dictionnaires.

Mettre à leur disposition un dictionnaire par binôme.

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 66

④ et ⑤ On peut lire toutes les questions et laisser un temps de réflexion sur l'ensemble du document, ou bien décomposer le travail question par question.

a. Faire préciser la réponse. L'ordre alphabétique : les mots *effort*, *effrayant* et *effrayer* commencent pareil : pourquoi sont-ils dans cet ordre ? *Effrayant* vient après *effort* à cause de la quatrième lettre (o / r), *effrayer* vient après *effrayant* à cause de la septième lettre (a / e).

b. La lettre E est sur fond rouge orangé parce que c'est l'initiale des mots de cette page. Faire remarquer à quoi sert cette présentation : quand on feuillette un dictionnaire, on peut trouver ainsi plus rapidement la partie où se trouve un mot commençant par la lettre cherchée.

c. La définition du mot effort est donnée juste en dessous, à côté de ce mot répété. Remarquer la manière dont ce mot est isolé des autres mots (une ligne de pointillés et un espace).

Demander pourquoi ce mot est ainsi répété et isolé : Il a un rôle différent, il sert de repère.

d. Faire ouvrir le dictionnaire à n'importe quelle page : C'est **en bas** de la page que l'on trouve la définition du mot isolé en haut à droite.

e. Le mot repère permet de trouver plus vite la page que l'on cherche dans un dictionnaire.

Remarque : par convention, le mot *repère* est, à gauche, le premier de la page (cas de la page reproduite ici) ;

à droite, c'est le dernier de la page. On ne peut le comprendre qu'en ouvrant en dictionnaire.

(P) Donner le même mot à chercher aux élèves ; les plus rapides expliqueront comment ils ont procédé. Les élèves doivent apprendre à feuilletter un dictionnaire et à trouver un mot sans lire toute la page. Il faudra les y inciter, et surtout les y entraîner à de très nombreuses reprises.

→ Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), Je recherche, manuel p. 66

⑥ Faire travailler les élèves au crayon ou sur ardoise. Ils peuvent entourer les lettres communes aux mots pour trouver plus facilement la lettre discriminante.

a. cartable – chaque – circuler – collé – crier (2^e lettre).

b. maigre – maigrir – mais – maison – maître (3^e ou 4^e lettre).

c. volant – voler – voter – vous – vrai – vraiment (2^e ou 3^e lettre).

⑦ Beaucoup de mots sont possibles. Les élèves peuvent :

– s'aider de leur dictionnaire ;

– chercher collectivement quel mot proposer en **a** en gardant les deux premières lettres du premier mot : *blé, blessure, blond...*

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 26

③ Il est possible que le mot proposé soit lui-même un mot repère : dire aux élèves que, dans ce cas, ils devront copier ce mot.

④ et ⑤ **a. enfant – engin – enlever ; b. verdure – verglas – vernis ; c. peindre – peine – peintre ; d. gras – gratter – gratuit.**

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [g] et de ses graphèmes g ou gu

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [g] / g ou gu.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : gu devant e, i et y.

Les difficultés à prendre en compte :

- La principale difficulté concerne la règle orthographique [g] : gu devant e, i et y. Celle-ci rejoint celle découverte à l'épisode 1 concernant la lettre c qui se prononce [s] devant e, i et y tout comme la lettre g qui se prononce [ʒ] devant e, i et y.
- Les élèves peuvent rencontrer des difficultés à différencier la syllabe gu [gy] (*légume, figure*) de l'association g + u liée à la règle orthographique citée ci-dessus (*guidon, vague*).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 67

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② et ③ Guider les élèves pour qu'ils s'appuient sur ce qu'ils connaissent concernant la variation de la lettre g et de la lettre c (devant e, i et y). Voir ci-contre.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 67**

④ Demander aux élèves de justifier leurs réponses. Procéder série par série.

a. et b. Collectif oral : *gilet* – *orangeade*.

c. et d. Individuel sur ardoise : *cage* – *guimauve* (car on entend [gi] et non [gy]). Ce dernier intrus peut être l'occasion de reformuler la règle découverte et ainsi de justifier la présence de *u* dans le mot *guimauve*.

⑤ **Exercice individuel sur ardoise.** Procéder mot par mot. Demander aux élèves de justifier leurs réponses : *regard* – *kangourou* – *fatigue* – *alligator* – *goûter* – *guidon* – *catalogue*.

* ⑥ **Exercice collectif oral.** Il peut être nécessaire

de préciser ce que représentent les dessins. Procéder mot par mot. Demander aux élèves de justifier leurs réponses : *gâteau* – *guitare* – *dragon* – *langue* – *légumes*.

* ⑦ **Exercice en binômes, oralement ou sur ardoise :** *escargot* – *garage* – *garderie* – *cagoule*.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 27**

① **a.** *gâteau* – *alligator* – *vengeance* – *magasin*.

b. *vague* – *genoux* – *dialogue* – *guenon*.

② Préciser le vocabulaire : *gourmette* – *guéridon* – *galette* – *blague* – *figurine* – *déguiser*.

③ Préciser ce que représentent les dessins : *vague* – *virgule* – *gorille* – *guimauve* – *garçon*.

④ **a.** *guêpe* / *gêpe* – **b.** *muget* / *muguet* – **c.** *bâge* / *bague* – **d.** *seringes* / *seringues*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés dans l'usage de *g* ou *gu* peuvent :

– avant de réaliser les exercices, souligner la voyelle qui suit, ce qui leur permettra de mieux anticiper la difficulté ;

– classer des mots contenant *gu* en deux colonnes : *j'entends [gy]* / *je n'entends pas [gy]*. Par exemple : *guitare*, *légume*, *guépard*, *virgule*, *déguiser*, *figure*...

Les élèves les plus rapides peuvent choisir un mot de l'exercice ④ et écrire une phrase au brouillon le comprenant.

→ **Copie (séance différée)**

Grand-mère lève les bras. Elle agite ses mains toutes légères. Une grande fleur ouvre ses doigts-pétales au-dessus de nos têtes.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 67 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 50 min)

● Écrire un texte court à l'aide d'illustrations

→ **Phase de découverte, oral collectif** (15 à 20 min), **manuel p. 67**

⑧ **Décrire les trois dessins.** Cette phase doit permettre de bien identifier les deux personnages, de les caractériser et de mettre en évidence la chronologie des événements (*la grand-mère a froid* – *son mari allume un feu de cheminée* – *les deux personnes âgées sont contentes*). Ainsi, le vocabulaire étudié est réinvesti et complété. Au fur et à mesure des échanges, les mots peuvent être écrits au tableau (*grand-père*, *grand-mère*,

papi, *mamie*, *époux*, *femme*, *homme*, *châle*, *chignon*, *cheminée*, *soufflet*, *bois*, *bûche*, *feu*, *braise*, *flamme*, *chaleur*, *froid*, *grelotter*, *allumer*, *s'agenouiller*, *sourire*...).

→ **Phase d'entraînement individuelle** (25 à 30 min)

Demander aux élèves de réaliser la production d'écrits en écrivant un premier jet dans leur cahier de brouillon (cette phase individuelle peut être menée en deux temps pour permettre un retour sur le premier jet). Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent n'écrire qu'une phrase par illustration. Une partie de l'histoire peut être réalisée en dictée à l'adulte.

Les élèves les plus rapides peuvent introduire un dialogue dans le texte ; on leur rappellera de commencer par des tirets et de bien préciser qui parle (*dit mamie*, *grand-père répondit*...).

(P) **Inventer une histoire** à partir de trois dessins qui se suivent : à partir d'un cadre horizontal, les élèves font les trois dessins. Puis ils peuvent proposer soit

un récit oral, soit un texte correspondant à ce que racontent les trois images.

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Décrire une illustration

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 min), cahier p. 27

⑤ **Effectuer une observation collective de l'illustration.** Cette phase de description peut être étayée par un questionnement précis : *Quels sont les personnages humains ? Quel est leur lien de parenté ? Qu'exprime chaque visage ? Quelles sont leurs émotions ? Pourquoi sont-ils heureux ? Où sont-ils ? Quels sont les autres personnages non humains ? Lequel est lié aux*

deux personnages humains ? Quelle est son attitude ? Pourquoi ?

→ **Exercice individuel** (20 min), cahier p. 27

Chaque élève doit écrire sa description. Avant de commencer, relire collectivement les trois conseils. Il peut être judicieux de faire une synthèse de quelques minutes à la fin de cette phase individuelle pour comparer les différents textes (sur la base du volontariat).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'enseignant en reprenant oralement la description de l'illustration (il est possible de faire un document récapitulatif des éléments). Dans un second temps, les élèves proposent une phrase qui répond à chaque conseil.

Les élèves les plus rapides peuvent imaginer les pensées de chaque personnage et les écrire en reprenant une structure du type : *La mamie pense que... ou Le chat pense que...*

Évaluation sommative p. 226 à 228

→ **Résumés nécessaires à la réalisation de l'exercice 1 de la compréhension**

• Résumé 1 (très erroné)

La grand-mère d'Élise perd ses mots. Sa famille ne fait pas beaucoup d'efforts pour l'aider. Les mots sont trop bien cachés ! Élise est tout de même intriguée : où mamie a-t-elle bien pu laisser ses mots ? Elle s'interroge, et se demande aussi comment les retrouver. Elle regrette sa grand-mère comme elle était avant. La petite fille se demande quoi partager avec elle.

• Résumé 2 (erroné)

La grand-mère d'Élise perd ses mots. Sa famille l'aide de temps en temps. Les mots ne sont pas faciles à retrouver, Élise a bien du mal à deviner de quoi elle parle... La fillette se demande où s'en vont les mots de mamie, pourtant c'est souvent elle qui les retrouve. Malheureusement, elle ne peut plus partager avec sa grand-mère de bons moments, maintenant qu'elle ne peut plus lui apprendre de longs mots...

• Résumé 3 (correct)

La grand-mère d'Élise perd ses mots. Sa famille l'aide du mieux possible. Mais les mots ne se retrouvent pas toujours aussi facilement que des clés... Cette perte de mémoire intrigue Élise : où s'en vont les mots de mamie ? Elle se le demande, pourtant c'est souvent elle qui les retrouve. Heureusement, grâce aux mots échangés, elle continue à partager avec sa grand-mère de bons moments, et beaucoup de tendresse.

→ **Mots à dicter pour l'exercice 1 du code**

quand – pourquoi – ailleurs – maintenant – soudain – beaucoup

I Présentation

A L'histoire : Le Singe et le Crocodile, P. Galdone

Le résumé de l'histoire

Un crocodile désire manger un singe. Malgré les avertissements de son aîné, il est sûr d'être le plus malin. Utilisant la gourmandise du singe, il lui fait traverser le fleuve sur son dos. En chemin, il révèle son intention. Comme le singe dit regretter de ne pas avoir emporté son cœur, un excellent morceau, le crocodile rebrousse chemin. Une fois dans son arbre, le singe se moque de lui. Un deuxième piège débouche sur un deuxième échec.

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	Le titre et l' image désignent clairement les deux personnages principaux.	
Rapport texte / images	Stylisées, les illustrations permettent de bien se représenter le décor, les personnages et les actions.	
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	Les différences de milieu de vie (terre / eau) et l'opposition proie / prédateur sont importantes.	<i>Rappeler l'histoire et la lecture documentaire du chapitre 2.</i>
Connaissances sur les textes	Le conte appartient aux récits de ruse , genre à la fois répandu et difficile d'accès, très formateur pour des lecteurs débutants.	<i>Voir Découvrir d'autres livres, p. 114-115.</i>
Système de valeurs	Comme dans beaucoup de contes, la leçon ne respecte pas la morale (au sens courant) : le singe doit la vie à ses mensonges.	<i>Voir Poème 1, p. 113, et Bilan du chapitre, p. 128.</i>
Intérêt suscité	La plupart des élèves éprouvent un grand intérêt pour la vie animale et le genre du conte animalier. La victoire du faible rusé sur le fort naïf est aussi un grand classique.	
C. Personnages		
Identification	Les personnages et leur rôle dans l'action sont facilement repérés.	<i>Voir Compréhension, épisode 1.</i>
Évolution	Son aventure rend le singe plus prudent.	<i>Voir Compréhension, épisodes 3 et 4.</i>
Proximité avec les stéréotypes	Les personnages sont stéréotypés. Les jeunes lecteurs s'identifient aisément au héros.	
Mode de désignation	Des pronoms personnels ou démonstratifs ainsi que des reprises lexicales sont à éclairer.	<i>Voir Compréhension, épisodes 1 et 2.</i>
D. Situation		
Intrigue	La faim (ou la gourmandise) est facilement perçue comme levier de l'action.	<i>Voir Compréhension, épisodes 1 et 2.</i>
Évènements	Le conte comporte deux récits de ruse distincts, avec les mêmes protagonistes mais un piège et des mensonges différents.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>
Lieux	Le récit se déroule dans la jungle (arbres et fleuve), avec deux lieux successifs.	

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	Le récit à la 3 ^e personne est écrit de façon classique et la langue ne comporte pas de difficulté particulière.	Pour les quelques mots à expliquer, voir Compréhension, épisodes 1, 3 et 4.
Lexique		
Syntaxe		
Inventions langagières		
Tonalité(s)		

Exploitation de l'œuvre intégrale

Tiré du *Panchatantra* indien, ce conte se diffuse largement dès le VI^e siècle. On le retrouve sous de **multiples versions** dans toute l'Asie, ainsi que dans le *Kalila et Dimna* arabe (Ibn al-Muqaffa'). Ces textes trouvent des échos dans plusieurs *Fables* (Ésope, La Fontaine).

Quelques **illustrations** complémentaires peuvent être découvertes dans l'album intégral. L'histoire se prête particulièrement à la transposition sous forme de jeu scénique, de *kamishibai* (théâtre de papier japonais)¹ ou de **théâtre d'ombres**², spectacle traditionnel en Inde comme en Chine.

B Lire d'autres textes

Ces pages peuvent être abordées **à la fin du chapitre** (ou différées). Le conte doit en effet être connu pour que les élèves puissent procéder à la comparaison proposée p. 92.

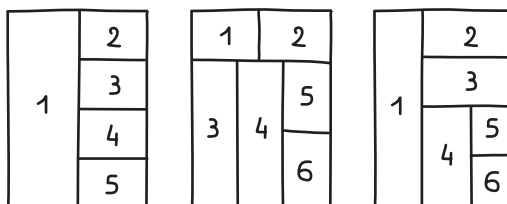
Une fable de Jean de La Fontaine : *Le Corbeau et le Renard*, adaptée par Turf, manuel p. 90-92

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Interpréter les images (caricature) et le texte (morale de l'histoire).
- Revoir le vocabulaire spécifique de la B.D. (planche, case ou vignette, bulle ; cf. p. 86).
- Découvrir des procédés spécifiques de la B.D. (encarts pour le récit, symboles dans certaines bulles).
- Découvrir une fable de La Fontaine sous une forme qui en facilite la compréhension.
- Mettre en relation la fable et le conte lu dans le cadre du chapitre.

Remarques :

- Les *Fables* de La Fontaine figurent dans la liste ministérielle 2007 de livres recommandés pour le cycle 2, rubrique *Contes et fables, patrimoine, N3*. Le soin d'opérer une sélection adaptée à la classe est laissé à l'enseignant.
- Ces planches donnent des exemples intéressants d'utilisation des divers cadrages et angles de vue possibles dans une B.D., mais ces aspects sont difficiles à aborder avant le cycle 3.
- Il est possible que l'échange nécessite de **désigner les cases** précisément. Pour cela, il peut être utile de les numérotter avec les élèves, comme au chapitre 3 (manuel p. 69, question 4), et de faire figurer ce codage sur une affiche.



- Le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

¹ Voir *Théâtre d'images ou théâtre de lectures ?*, Joëlle Thébaud, *BLÉ 91* n° 43, avril 2011, p. 34 : <http://www.ac-versailles.fr>.

² On trouve des informations dans *Sovanna Phum – théâtre d'ombres*, Stéphane Janin, éditions de l'Œil, 2003, ainsi que des exemples faciles à transposer sur le site <http://theatredesombres.free.fr>.

→ **Phase 1 : comprendre une fable adaptée en B.D., manuel p. 90**

(F) Montrer l'album si on a pu se le procurer. Dans ce premier volume, *Le Loup et l'Agneau* ainsi que *Le Renard et la Cigogne* paraissent accessibles à des élèves de cycle 2. Deux autres volumes ont été publiés.

Présenter le document : ces trois pages reproduisent l'extrait d'un album de B.D. Celui-ci n'est pas composé d'une histoire longue, mais de dix fables intégrales, adaptées en B.D. par différents dessinateurs.

Demander qui, parmi les élèves, connaît déjà une fable de La Fontaine, grâce à l'école (s'ils en ont appris) ou à sa famille (certains adultes aiment offrir des ouvrages classiques aux enfants, et de nombreux albums pour les petits proposent des choix de fables illustrées ou des adaptations, de qualité inégale). Pour leur exploitation : voir p. 112.

Lire les questions. Selon les capacités des élèves, la recherche peut être menée collectivement ou en binômes. Dans ce cas, une synthèse collective les conduira à justifier leurs réponses, que l'enseignant complétera.

1. Réponse explicite dans le **titre**. On voit de plus que le corbeau et le renard apparaissent dans toutes les cases, d'abord séparément, puis ensemble (cases 5 p. 91, 1 et 6 p. 92).

(F) *Commenter (à ce stade ou à un autre moment de la séance) la façon dont les personnages sont désignés : *Maître* était dans le passé un titre honorifique, que l'auteur leur attribue pour se moquer.

2. Pour faciliter la comparaison, on peut demander : *Est-ce que l'animal ressemble à un véritable corbeau / à un véritable renard ?* Montrer au besoin une représentation réaliste de ces animaux.

Le corbeau a des plumes noires et un bec jaune. Mais ici, les yeux globuleux, la queue et surtout le bec ont des dimensions disproportionnées par rapport au corps de l'animal. La couleur des yeux et des plumes est fantaisiste.

Le renard a un pelage roux, un ventre blanc, une queue touffue et un museau pointu. Mais ici, le museau est exagérément allongé. Ses pattes ressemblent à des mains et il se tient debout comme un humain.

3. *Maître Renard* est ***alléché**, attiré par l'odeur du fromage. Dans un poème, on peut en effet bousculer l'ordre habituel des mots. Ce rôle de l'odeur est indiqué dans la case 5, p. 90, par une onomatopée (« *snif* », *reniflement*) et développé par les dessins des bulles (cases 1 et 2 p. 91).

Faire remarquer l'effet comique produit par l'image : une part de *Vache qui rit* ne dégage en réalité aucune odeur. De plus, il n'en existait pas à l'époque du poète.

→ **Phase 2 : se repérer dans une planche de B.D., manuel p. 91**

4. Les bulles contiennent les paroles échangées par les personnages, le **dialogue**. Les encadrés (*ici sous forme de petits parchemins*) font le **récit** de ce qui se passe.

(F) *On peut observer que certains mots utilisés dans les bulles ne peuvent l'être dans le récit : *bonjour* (case 3 p. 91), *vous* (cases 5 et 6 p. 91), *votre* (case 1 p. 92).

5. Ces signes ou ces dessins sont contenus dans des bulles reliées au personnage par plusieurs bulles plus petites : ils permettent de rendre plus explicites les **pensées** des personnages, simplement suggérées par le texte de la fable. Les **points d'interrogation et d'exclamation** (case 5 p. 90) manifestent l'intérêt du renard pour l'odeur qu'il perçoit et sa curiosité. Suite du raisonnement : les **dessins** (cases 1 et 2 p. 91) représentent le fromage convoité par le renard ; les **points d'interrogation** (cases 5 p. 90, 4 et 5 p. 91) la surprise du corbeau. La **note de musique** (case 3 p. 92) symbolise le chant ; on peut chercher comment expliquer sa forme tremblée : *Le corbeau n'a pas un chant mélodieux ; au contraire, son croassement est désagréable*. Le **nuage noir** (case 6 p. 92), souvent utilisé en B.D., symbolise la colère.

(F) *Si des élèves s'interrogent à ce sujet, on peut commenter quelques particularités :

– l'arbre dessiné est démesurément haut, complètement isolé, et il ne comporte pas de branches : ce n'est pas une représentation réaliste, elle vise un effet comique ;

– plusieurs cases sont très allongées verticalement : plans d'ensemble sur l'arbre (cases 1 p. 90 et p. 92), mais aussi gros plan comique sur le corbeau (case 4 p. 91) ;

– un effet de plongée est utilisé (cases 3 et 5 p. 91) pour montrer le renard tel que le voit le corbeau.

→ **Phase 3 : explorer le sujet, manuel p. 92**

6. Le **renard** (animal qui symbolise la **ruse** dans les contes du domaine européen) est un **menteur** (cases 5 et 6 p. 91). En effet, contrairement à ce qu'il affirme, les corbeaux sont généralement considérés comme laids. Les élèves peuvent deviner, grâce aux images, l'effet de ces mensonges. Le renard ***flatte** le corbeau : il lui fait des compliments mensongers pour obtenir de lui quelque chose qu'il désire (*le fromage*), c'est un ***flatteur**, comme il se désigne dans la leçon qu'il énonce lui-même (case 5 p. 92).

(F) *On peut expliquer son discours, sans s'y attarder (case 1 p. 92) : *Sans mentir (il affirme qu'il est sincère), si votre ramage (votre chant) se rapporte à votre plumage (est aussi beau que vos plumes), vous êtes le phénix (oiseau extraordinaire, au-dessus de tous les autres) des hôtes de ces bois (de ceux qui habitent la forêt)*.

Le corbeau est ***naïf**, ***vaniteux** : il croit sur parole les compliments du renard et tombe ainsi dans le piège. C'est pourquoi il se retrouve (case 6, p. 92) *honteux et confus*.

7. Points communs entre le renard et le crocodile : la **gourmandise** et le recours au **mensonge** pour parvenir à leurs fins. Mais le renard est **rusé**, comme le singe. Le crocodile et le corbeau sont aussi **naïfs** l'un que l'autre.

8. La **leçon** est explicite (case 5 p. 92), mais complexe ; demander aux élèves de la reformuler : *Quand quelqu'un fait des compliments excessifs, il le fait dans son propre intérêt, pour obtenir quelque chose.* Pour dégager les **morales** possibles, le mieux est de procéder à un **débat**.



• Demander aux élèves d'apporter les **albums** ou **recueils de fables** dont ils disposent chez eux ; compléter ces ressources par des exemplaires trouvés en bibliothèque (beaucoup d'éditions existent). Il est intéressant de repérer la différence entre texte original et adaptation, et de **comparer les illustrations**³ ; voir par exemple, pour découvrir une autre modalité d'adaptation : *Les Fables de La Fontaine mises en scène par Dedieu*, vol. 1, *Le Corbeau et le Renard et autres fables*, Seuil Jeunesse, 2008.

• **Découvrir des histoires qui réfèrent à des fables** (réseau intertextuel), par exemple :

– *Le Corbeau et le Renard*, Loïc Dauvillier et Matthieu Maudet, d'après Jean de La Fontaine, coll. Les petits chats carrés, Carabas Jeunesse, 2005. B.D. Comment décrocher un petit garçon de sa console de jeu pour l'emmener au théâtre de marionnettes.

– *Léo Corbeau et Gaspard Renard*⁴, Olga Lecaye, L'École des loisirs, 2004. *Album N3 dans la liste ministérielle 2007* Les deux enfants voudraient bien jouer ensemble : comment se fait-il que grand-père l'interdise ?

– *Grignotin et Mentalo présentent...*⁵, Delphine Bournay, coll. Mouche, L'École des loisirs, 2009. Récit illustré Variation très plaisante autour d'un projet théâtral : jouer *La Cigale et la Fourmi* et inviter l'auteur à la représentation !

C Le coin des artistes

Découvrir des sculptures, manuel p. 93

● Quelques informations

Les deux sculptures ont été créées à une année d'intervalle, et elles sont l'œuvre de deux très grands artistes du xx^e siècle, tous deux peintres et sculpteurs.

Pablo Picasso (1881-1973), né à Malaga, est espagnol. Il peint dès l'âge de huit ans et entre à l'École des beaux-arts de Barcelone. Il s'installe à Paris en 1904. Ses tableaux, après les périodes bleue et rose, appartiennent au mouvement cubiste, qu'il crée avec Georges Braque. L'évolution de sa sculpture va le mener vers l'association d'objets hétéroclites⁶. Il rejoint le surréalisme sans appartenir à ce mouvement. Son tableau le plus célèbre, *Guernica*, exposé dans le pavillon espagnol lors de l'exposition universelle de 1937, marque son engagement politique. Il vit ensuite le plus souvent dans le sud de la France. Son œuvre est immense. On peut en voir une partie à Paris, dans le musée qui porte son nom.

Alberto Giacometti (1901-1966), né en Italie, est suisse. Il peint très tôt des portraits, puis étudie à l'École des beaux-arts de Genève. Il arrive à Paris en 1922 et c'est là qu'il réside la plupart du temps. Inspiré par l'art africain, il se joint au mouvement surréaliste. Son style s'affirme à la fin des années quarante, où il atteint une célébrité qui ne fera que grandir. *Le Chien* et *Le Chat*, réalisés tous deux en 1951, constituent des exceptions dans son œuvre. La plupart de ses sculptures⁷ représentent en effet des figures humaines très étirées, sans épaisseur.

● Déroulement

Demander aux élèves d'**observer** les photographies des sculptures. Les laisser **s'exprimer librement** dans un premier temps. Demander quel **matériau** chaque sculpteur a utilisé selon eux.

Leur préciser ensuite que les deux sculptures ont été reproduites en bronze, en plusieurs exemplaires, à partir d'un original en plâtre. Signaler une particularité : celui de la chèvre englobe des matériaux composites et des objets récupérés⁸.

Les inviter ensuite à **répondre aux questions**.

1. Les deux animaux sont très reconnaissables : la **chèvre** a une tête allongée, une barbiche, des cornes recourbées, de petites oreilles. Son dos droit se termine par une petite queue qui rebique. On devine ses mamelles entre les pattes de derrière, bien droites, et munies comme les pattes avant de sabots assez larges.

Le chien a un long museau, avec lequel il effleure le sol, et des oreilles tombantes. Le dos se creuse, la cage thoracique, développée à l'avant, contraste avec le bassin très étroit. Ses pattes sont recourbées, sa queue longue et touffue ; ses proportions font penser à un lévrier, mais il n'en a pas l'allure aristocratique.

2. La chèvre a les proportions d'une chèvre naine. Elle est tout en rondeur, ventrue et basse sur pattes. La silhouette du chien, au contraire, est tout en hauteur et très allongée, il paraît maigre, sans épaisseur.

3. Contrairement à un animal vivant, les sculptures sont **rigides**, elles ne bougent pas et sont moins

³ Pour les illustrations anciennes, consulter le site <http://www.lafontaine.net>.

⁴ Dossier pédagogique : <http://www.ecoledesmax.com>.

⁵ Cf. *supra*.

⁶ <http://liliane-collignon.suite101.fr>.

⁷ On peut en voir quelques photographies sur le site <http://ad-mary44.over-blog.com>.

⁸ <http://www.musee-picasso.fr> (cf. note 6).

« chaudes ». Celles qui sont reproduites ici semblent **rugueuses** (le bronze pourrait être poli), même si les poils ne sont pas reproduits de façon réaliste.

4. La chèvre peut donner une impression de paix, de tranquillité, ou bien de vie (prête à trotter, brouter, remuer la queue), en tout cas ses formes généreuses donnent un sentiment de plénitude.

Le **chien** dégage au contraire une impression de tristesse profonde, de souffrance et de fragilité : il est pitoyable, voire un peu inquiétant.

(F) *Lire à haute voix le poème de Giacometti, **Le Chien**⁹ :
*je suis ce chien / tête basse / qui tend / vers / le sol // avan-
çant / dans le / mouvement / des pattes / qui foulent / le
sol / sans but / Flânant // chien / qui erre // chien / cabot /
bâtard / ou humain / quelle différence // je suis / ce
chien / nous sommes / des chiens // seules / les courbes /
changeant / l'échine / plie toujours / s'arque / s'affaisse...*

On peut ensuite demander aux élèves quels mots décrivent la sculpture, puis ce que dit le poème.

Lire ou faire lire aux élèves le texte du bas de la page, puis la légende de l'illustration. Leur demander de reformuler ce qu'ils ont compris. Préciser le nom des œuvres correspondant à chaque domaine (*tableaux, statues...*) et à quels endroits on peut en voir (*musées, mais aussi places publiques, églises, etc.*). Demander en quelle matière est faite une ***tapisserie** : *C'est un morceau de tissu avec des dessins brodés, souvent en soie. On l'accroche au mur pour décorer, mais dans le passé cela servait aussi à garder la chaleur.*

À propos de la représentation des animaux, on peut signaler la **colombe de la paix** de Picasso (manuel CP, tome 2, p. 74). Demander aux élèves : *Pourquoi beaucoup d'artistes ont-ils représenté des animaux ?* Les hypothèses sont nombreuses : ils sont beaux, attirants.

Proches de nous ou étonnants, ils ont des formes très diverses et beaucoup de présence. De plus, au Moyen Âge¹⁰, les animaux avaient une signification symbolique.

(P) Découvrir d'autres œuvres de ces deux artistes sur Internet, ou en feuilletant des livres tout public trouvés en bibliothèque ou des ouvrages destinés à la jeunesse, par exemple :

– *Petit Pablo deviendra Picasso*, Karim Ressouni-Demigneux, dessins de Zaü, Rue du monde, 2011 ;

– *Mon petit Picasso*, Marie Sellier, RMN-Grand Palais, 2002.

(P) Découvrir d'autres représentations d'animaux, réalisées selon diverses techniques et appartenant à différents courants artistiques, si possible dans un musée ou dans les sculptures d'une église.

À défaut, on peut consulter Internet ou de nombreux ouvrages, par exemple :

– *L'Art au zoo : un bestiaire insolite à découvrir*, Sonia Chaîne, Milan, 2010. Des œuvres d'origines et de techniques très diverses. Très beau, mais attention, livre fragile !

– *Du coq à l'âne, les animaux racontent l'art*, Claire d'Harcourt, Seuil, 2002, prix Sorcières 2003. Ce bestiaire offre en vis-à-vis deux œuvres d'art très différentes représentant le même animal. Œuvres du monde entier et de toutes les époques.




(P) Modeler des animaux en pâte à sel ou en papier mâché, en y englobant des objets récupérés (boîtes, canettes...). Les enseignants peuvent trouver beaucoup d'idées pour ce projet et bien d'autres, en rapport avec les diverses façons de représenter des animaux, dans : *Pas si bêtes, les arts plastiques !*, Patrick Straub, Éditions Accès, 2003 (avec un CD-ROM).

D Le coin lecture


1 Découvrir des poèmes, manuel p. 94



→ Le Petit Chat blanc



L'auteur : Claude Roy (1915-1997) est un auteur français, journaliste et écrivain. Il a écrit de nombreux textes pour les enfants, en particulier chez Gallimard.

Le recueil : *Enfantasques*, poèmes et collages, a été publié par les éditions Gallimard en 1974. Il est disponible dans la collection Folio Junior   .

(P) Élargir la découverte de cet auteur à d'autres textes :


– *L'Enfant qu'on envoie se coucher*, ill. Beatrice Ale magna, coll. Petits géants du monde, Rue du monde, 2004  ;

– *Claude Roy*, ill. Adolf Zabransky, Gallimard Jeunesse / éditions Neige, Enfance en poésie, 2002   ;

– *Poèmes*, ill. Frédéric Rébéna, une anthologie proposée par Benoît Marchon, Bayard Jeunesse, 2010  .

→ Le Crocodile

L'auteur : Jacques Roubaud, né en 1932, est membre de l'Oulipo et professeur de mathématiques. Parmi de nombreux textes très divers, il a publié des recueils de poèmes. Le plus accessible, *Les Animaux de tout le monde*¹¹ (ill. Nathalie Novi, Seghers, 2004), fait partie de la sélection ministérielle 2007 pour le cycle 3. On peut faire entendre des extraits du CD, où les poèmes sont lus par l'auteur.

L'ouvrage : le poème a été publié séparément (ill. Zaü, coll. Petits géants du monde, Rue du monde, 2004 .

¹¹ Quelques informations sur le site <http://www.cndp.fr/crdp-dijon>.

● Échanger, apprendre les poèmes

→ Le Petit Chat blanc

Structure : vingt-deux vers de cinq syllabes, très régulières : il faut donc prononcer les *e* muets et les liaisons pour respecter ce rythme ; c'est ce qui explique l'apostrophe dans *la queue d'un souris* (le *e* ne doit pas être prononcé) et la liaison fautive mais imposée *comme-z-aux souris*. Les vers ne riment pas : on note simplement des assonances, le plus souvent [ā] ou [i], parfois [a]. La partie centrale du récit transcrit entre guillemets ce que le chat dit à la souris. Le poème se termine par une *Moralité* en six vers.

Difficultés : *Faire quelque chose *obligamment, c'est le faire par gentillesse*. Il peut être utile de rapprocher *la souris bonne enfant* de l'expression **les bons sentiments** : dans les deux cas, l'adjectif *bon* renvoie au précepte moral qui recommande de rendre service à autrui. En réponse au conte étudié, les limites de cette morale sont soulignées de façon cruelle : la souris connaît le sort du singe s'il n'avait pas menti. La *Moralité* inverse donc la morale courante.

→ Le Crocodile

Structure : les vers sont de longueurs proches, mais un peu irréguliers (entre sept et neuf syllabes). On remarque des rimes, parfois approximatives ([e] avec [ε], [il] avec [j]).

Difficultés : commenter le choix du mot *flotte* (familier) pour désigner l'eau : il souligne la dimension humoristique du texte. *Être *obsédé par quelque chose, c'est « n'avoir qu'une idée », ne plus penser à rien d'autre*. La ***méthode Coué** consiste à se répéter que l'on est fort ou intelligent et qu'on peut réussir, pour s'en convaincre.

Illustration : on peut chercher quel passage est illustré par chacune des deux images.

● Pistes de travail

→ Comparer les deux poèmes entre eux

Point commun : un animal veut dévorer une proie.

Différences : les personnages ne sont pas les mêmes : *chat / souris, crocodile / fillette*. La fin est différente : la souris, trop confiante, est mangée, alors que la fillette qui n'est pas sotte est prudente.

→ Comparer les deux poèmes au conte Le Singe et le Crocodile

Points communs : dans *Le Petit Chat blanc*, la morale rejoint celle du conte. Dans *Le Crocodile*, l'animal ressemble beaucoup à celui du conte : comme lui, il est *obsédé* par la proie qu'il désire, et il pense réussir facilement (deuxième strophe). La fillette est aussi gourmande de sucré que le singe (*mangues / beignets de banane au mil*).

Formuler le **thème** qui les relie à l'histoire du chapitre (*le rapport prédateur / proie, la gourmandise*).

2 Découvrir d'autres livres, manuel p. 94

• **Gruffalo**, Julia Donaldson et Axel Scheffler, éditions Gallimard Jeunesse, 2010. Album . N1 dans la liste ministérielle 2007. Une souris se promène dans un bois. Quand elle croise le renard et d'autres animaux, elle se débarrasse de leur invitation : elle a rendez-vous avec un horrible monstre...

• **L'Énorme Crocodile**, Roald Dahl et Quentin Blake, éditions Gallimard Jeunesse, 2010. Album . Un crocodile décide de manger un enfant pour son déjeuner et met au point des ruses pour arriver à ses fins. Mais les autres animaux vont l'en empêcher.

• **Qui est le plus rusé ?**, Agnès Cathala et Philippe Diekmusch, Père Castor-Flammarion, 2007. Récit illustré . Les parents de Sam l'ont prévenu depuis longtemps des dangers de la savane et du gros lion. Mais Sam est courageux, et il veut se mesurer au fauve. Lequel des deux sera le plus rusé ?

● Autres lectures en prolongement

• **Le Crocodile**, Tatsu Nagata, traduit du japonais par Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse, 2006. Album . Un livre délicieux où l'on apprend beaucoup de choses sur cet animal, de façon claire et amusante.

→ D'autres versions du conte

• **Comment petit singe sauva son cœur ?**, Bernard Chèze et Florence Guiraud, coll. Petits contes du tapis, Seuil Jeunesse, 2007. Album . Le très grand format cartonné favorise l'utilisation collective : à l'aide des images, reformuler le premier épisode de l'histoire, dont ce conte est très proche.

• **Le Singe et le Crocodile**, Catherine Zarcate, coll. Paroles de conteurs, Syros Jeunesse, 2010. Récit . Un singe, qui mange des figues dans un figuier, nourrit sans le savoir un crocodile qui se trouve juste en dessous, jusqu'au jour où le singe s'en aperçoit... Un conte indien qui pose une question cruciale : peut-on sauver sa femme d'une mort certaine au risque de sacrifier son meilleur ami ?

→ Autres contes animaliers, autres récits de ruse face à un grand fauve

Le lion

• **Le Lion qui avait mauvaise haleine**, Mimi Barthélémy, coll. Petits contes du tapis, Seuil Jeunesse, 2006. Album . Très grand format, à utiliser en collectif. Le lion consulte les animaux et dévore ceux qui le contrarient. Le rusé lapin s'en sort grâce à un prétexte. Un conte facétieux où la ruse et l'intelligence battent en brèche la tyrannie.

- *La Soupe au pili-pili*, Yves Pinguilly et Florence Koenig, Autrement Jeunesse, 2003. Récit illustré . Ce conte traditionnel africain raconte l'histoire d'Assibi, la fille du roi-lion. Ce dernier a décidé qu'elle épouserait celui qui boirait la soupe au pili-pili sans s'arrêter pour faire tchss ! tchss ! tchss !

Le tigre

- *Le Jour où le tigre a eu des rayures*, Albena Ivanovitch-Lair et Régis Lejonc, Père Castor-Flammarion, 2006. Album . Le tigre avait un pelage uni : c'est parce qu'il a voulu défier l'homme, plus rusé que lui, qu'il s'est retrouvé ficelé...
- *Pourquoi le tigre ne grimpe pas aux arbres*, Catherine Zarcate et Zhihong He, coll. Petits contes du tapis, Seuil Jeunesse, 2007. Album . Très grand format, version simplifiée du conte développé dans l'album suivant.
- *Le Tigre et le Chat*¹², Eitaro Oshima, coll. Lutin poche, L'École des loisirs, 2011. Album . Un conte traditionnel de Chine, où l'on apprend pourquoi les tigres ne savent pas monter aux arbres et pourquoi les chats et les tigres ne s'aiment pas...

→ D'étonnantes mystifications...

Dans le patrimoine

- *Le Chat botté*, ill. Paul Galdone, Circonflexe, 2010. Album , d'après Perrault, *conte du patrimoine N3 dans la liste ministérielle 2007*. L'adaptation limpide de l'artiste met à la portée des élèves le conte de Perrault, avec son héros, maître en tromperie !

Dans des albums modernes

- *Mon jour de chance*, Keiko Kasza, coll. Lutin poche, L'École des loisirs, 2006. Album . Un cochon vient frapper à la porte d'un renard : jour de chance ! Mais pour qui ?

- *Louissette la taupe (vol. 1) : Rapidissimo*¹³, Bruno Heitz, coll. Mille bulles, L'École des loisirs, 2010. B.D. . N3 dans la liste ministérielle 2007. L'héroïne décide d'aller rendre visite à son ami Fernand le ragondin, en Camargue. Elle se fait expédier par ses amis en colis postal ! Ayant perdu ses lunettes à cette occasion, elle reviendra très satisfaite de son périple, grâce aux mensonges de Fernand...

- *Coyote mauve*¹⁴, Jean-Luc Cornette et Jean-Marc Rochette, coll. Lutin poche, L'École des loisirs, 1999. Album . N3 dans la liste ministérielle 2007. Un jour, Jim voit apparaître un coyote au sommet de la colline. Un coyote pas comme les autres : il est mauve, il sait se tenir sur une seule patte et pousse un drôle de cri. Intrigué, Jim gravit la colline. « Pourquoi es-tu mauve ? » Une histoire très drôle... et subtile !

→ Des films d'animation

- *Impression de montagne et d'eau et autres histoires*¹⁵, Chine, 1960-1988, DVD édité par les Films du paradoxe : plusieurs superbes courts métrages d'animation, sans paroles, très marqués par l'art de l'estampe (techniques du lavis coloré ou des papiers découpés). Plusieurs font penser à des fables.
- *Malin comme un singe*, Chine, 1962-1983, couleur (52 min.). Différents cinéastes utilisent des techniques inspirées du théâtre d'ombres chinoises pour des courts métrages (17 à 19 min.) mettant en scène l'espièglerie et la vivacité des singes.
- *Fantastique maître renard*, Wes Anderson, adaptation du livre de Roald Dahl, DVD sorti en 2010. Maître Renard parvient à bernier trois méchants fermiers, qui décident de le pourchasser...

¹² Dossier : <http://www.ecoledesmax.com>.

¹³ Cf. *supra*.

¹⁴ Cf. *supra*.

¹⁵ Description détaillée sur <http://videale.blogspot.fr>.

II Fiches de préparation

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **Oral, vocabulaire et code** : se référer aux précisions fournies au début de chaque séance.
- **Compréhension et production de textes** : se référer à la progression annuelle des apprentissages (p. 29-30) ; voir également les démarches proposées (respectivement p. 5-6 et 10-11).

Le Singe et le Crocodile : épisode 1

Manuel, p. 73 à 77

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min).....

Dire aux élèves qu'ils vont lire une histoire dans son intégralité, comme au chapitre 3.

(F) Montrer l'album d'origine, où l'on trouve des images supplémentaires.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 73 à 75**

1. Produire une inférence en se référant à ses connaissances sur le monde : *Normalement, les singes ne se promènent pas sur le dos des crocodiles, car ceux-ci les mangent.*

2. Décrire l'image puis **formuler des hypothèses** sur la localisation : *un lac ou un fleuve, des montagnes, des palmiers, des cocotiers (c'est une forêt *tropicale), des crocodiles.* Le conte est d'**origine indienne**.

(F) *Préciser où vivent les crocodiles dans la nature (Philippines, Inde, Indonésie, Thaïlande, Australie, Sud des États-Unis).

3. Formuler des hypothèses sur la suite : *Dans une histoire, il est possible qu'un singe et un crocodile deviennent amis (comme Iggy et Rex, au chapitre 2).*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 74-75**

Expliquer quelques mots difficiles : *La *mangue est un gros fruit ovale, jaune orangé, au goût sucré, c'est un fruit exotique. Quand on dit que quelqu'un est *sage, cela veut souvent dire qu'il est obéissant, mais parfois qu'il est raisonnable. Dans ce cas, la *sagesse, c'est la prudence.*

Lire à haute voix le début du texte et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à une lecture différenciée**. Lire à haute voix le **texte en totalité** et donner à

nouveau la parole aux élèves. **Procéder à un échange à partir des questions**.

4. *Produire une inférence en reliant deux informations explicites : *Le vieux crocodile est raisonnable, il voit les difficultés du projet parce qu'il connaît les singes, il sait qu'ils sont difficiles à attraper (l. 24-27). Le jeune crocodile, lui, ne doute de rien (l. 28-30).*

5. Formuler des hypothèses : *Le crocodile veut manger le singe : son idée est de l'attirer sur l'eau, en lui promettant de se régaler.*

6. Formuler des hypothèses : *Le crocodile est très à l'aise dans l'eau, il veut profiter du fait que le singe, lui, ne sait pas nager, pour le capturer.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 76**

① a. le texte ne le dit pas (il y a probablement plus d'une famille) – b. faux – c. faux – d. vrai – e. vrai.

② Ad – Ba – Cb – De – Ec.

③ Titres possibles : *Crocodile contre singe – Une entreprise difficile – Gourmands...*

(F) Oral collectif : pour faire mieux comprendre ce qu'est un titre et travailler la synthèse de l'épisode, on peut débattre : *Quels titres sont acceptables ?*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 28**

① aB – bB – cA – dB – eA.

② *Des singes vivaient dans un manguier. Au pied de l'arbre, des crocodiles se reposaient. Un jeune crocodile confia à un autre, plus vieux que lui, son projet : attraper un jeune singe. Le vieux crocodile lui dit que c'était difficile, car les crocodiles vivent dans l'eau et les singes sur la terre.*

B Expression orale (15 à 20 min).....

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Lire seul(e) ou à deux voix un texte déjà lu.

→ **Lire à haute voix, manuel p. 74**

Faire reformuler l'histoire *Le Singe et le Crocodile*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

7. Rappeler les critères d'une lecture à haute voix réussie (voir p. 20-21), pour orienter le travail de préparation. On peut **soit donner le premier extrait à**

lire à un seul élève, soit former des binômes hétérogènes qui se partageront les rôles dans les deux extraits : pour cela, faire commencer le premier à la ligne 21.

Faire lire un premier binôme et évaluer collectivement la prestation, de façon à orienter le travail des

lecteurs suivants. Les élèves auront probablement lu les *incises (*passages de récit, intégrés dans le dialogue, pour dire qui parle*). Pour la suite, on peut repérer collectivement les mots que ne dit aucun des deux personnages. Ceux-ci seront lus par l'enseignant, cela s'avérant trop difficile pour des élèves de cet âge.

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux pages 20-21.

C Vocabulaire : les personnages (40 à 45 min).....

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (adjectifs permettant de caractériser les personnages, du point de vue physique, moral ou intellectuel).
- Trouver des noms appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

Remarque : on n'utilisera le mot ***adjectifs** que si les connaissances déjà construites par les élèves le permettent, de même pour leur rôle (*caractériser ou compléter le nom) :

– certains sont placés avant le nom, d'autres après (position la plus fréquente). *Jeune* et *vieux* pourraient prendre place après le nom, mais l'inverse n'est pas vrai pour d'autres adjectifs, comme *affamés* ;

– certains adjectifs changent de sens selon leur place, avant le nom ou après (*un grand homme* ou *un homme grand*) ;

– certains peuvent être utilisés ensemble pour un même nom, réunis par *et* (*des singes rapides et malins*) ou séparés par une virgule ;

– l'adjectif peut être complété par un groupe prépositionnel (*plein de sagesse*) ou modifié par un adverbe (*tout jeune, très agile*).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 76

④ Les mots en couleur donnent des informations sur les personnages, ils permettent de les *caractériser.

⑤ Si un élève fait une erreur de place dans sa réponse, on reviendra à l'observation ④ pour la préciser, à l'aide des remarques fournies plus haut.

Réponses possibles : **un crocodile** *énorme, très vieux, méchant* (adjectifs qui peuvent se placer avant le nom) – *effrayant, repoussant, entreprenant, gourmand, fatigué, endormi* (adjectifs placés obligatoirement après le nom s'ils sont employés seuls) ; **un singe** *mignon – rigolo, amusant, gourmand...* (idem).

(F) Il est possible que se pose la question de savoir si on peut cumuler plusieurs de ces mots : on observera que c'est le cas, mais que leur place est contrainte (*un mignon petit singe*, et non « *un petit mignon singe* »).

→ Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), Je recherche, manuel p. 76

⑥ Après une recherche en binômes, les élèves devront justifier leur réponse lors de la mise en commun : **a.** *ainé – vieux – gros – adulte – jeune* (âge).

b. *malin – intelligent – astucieux – petit – rusé* (***facultés intellectuelles, intelligence**). **c.** *costaud – gentil – bon – bienveillant* (***qualités morales, gentillesse**).

⑦ Lors de la justification de leur choix, on aidera les élèves à formuler le nom de la catégorie : *grand – agile – souple – musclé – mince – maigre* : ***caractéristiques physiques** ; *sage – bête – stupide – futé – idiot – astucieux – intelligent* : ***caractéristiques intellectuelles**.

(F) Les élèves peuvent être gênés par le mélange des qualités et des défauts. Dans ce cas, on expliquera que tout en ayant un sens opposé, certains mots réfèrent à un même domaine de signification (par exemple *petit* et *grand* d'une part, *stupide* et *intelligent* d'autre part), alors que d'autres n'ont rien de commun (*petit* et *stupide* ou *intelligent*). Par ailleurs, pour certains de ces mots, l'opposition *qualité / défaut* n'a pas vraiment de sens : on aidera les élèves à s'écarter de cette opposition, pour une partie des mots tout au moins.

Remarque : dans chaque catégorie, certains mots peuvent être regroupés : *grand* et *petit* concernent la **taille** ; *gros, mince* et *maigre* la ***corpulence** ; *agile, souple, musclé* et *costaud* des qualités athlétiques ; *bête, stupide* et *idiot* sont presque synonymes ; à l'opposé, *futé, astucieux* et *intelligent* ont des sens très proches ; *sage* est polysémique : ici, il introduit l'idée de réflexion sur l'expérience (relire à ce sujet la l. 20, p. 74), alors que pour les élèves, il est plutôt considéré comme l'équivalent d'*obéissant*.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 28

③ **a.** *laid – horrible – lourd – moche – affreux – hideux*.

b. *beau* – superbe – magnifique – gigantesque.
c. *gras* – méchant – cruel – malveillant – mauvais.
d. *amusant* – distrayant – drôle – rigolo – comique – ~~trapu~~.
 ④ **a.** *agile* – grand – petit – souple – musclé – gigantesque – *trapu* – *gros* – mince – maigre – lourd – léger...

b. *gentil* – bon – bienveillant – méchant – cruel – malveillant – mauvais... **c.** *malin* – intelligent – astucieux – rusé – sage – bête – stupide – futé – idiot...
 ★⑤ **b.** *formidable* – courageux – étonnant (l. 29-30) ; **a.** *petit* – fort (l.31).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent disposer, pour les exercices individuels, d'une liste des mots rencontrés au cours de la séance.

Les élèves les plus rapides peuvent chercher des adjectifs pour caractériser d'autres personnages connus, ou des personnes réelles (eux-mêmes, par exemple).

D Étude du code (40 à 45 min).....

● Étude des phonèmes [wa] / [war] et de leurs graphèmes *oi, oy / oir*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [wa] / *oi, oy* ; [war] / *oir*.
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots (*raser / rasoir*).

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique et graphique de [wa] et [wɛ] ; *oi* et *oin*.
- La proximité graphique de *oi* et *io* (*violon, avion*...).
- Les difficultés orthographiques que soulèvent plusieurs homophones courants : *foi / foie* – *poids / pois* – *moi / mois*...
- Le graphème *oi* est souvent suivi d'une lettre muette (parfois plusieurs) en fin de mot : *joie, froid, endroit, bois, noix*..., dont la fonction est souvent de désambigüiser les homophones.
- *oy* est généralement utilisé en association avec la semi-consonne [j] : *foyer, voyelle, voyage*...

Remarques :

- *oir* se trouve surtout en fin de mot, et se présente comme une rime orthographique : *noir, tiroir, accouder*.
- Plusieurs mots invariables courants se terminent par *-fois* : *parfois, quelquefois, autrefois*...
- De nombreux verbes courants se terminent en *-voir* : *pouvoir, savoir, recevoir, devoir*...
- Certains noms dérivés en *-oir* sont très spécifiques : *fermoir* (d'un bijou), *parloir* (d'une prison)... ; il existe des dérivés plus génériques, comme *fermeture, parole*...

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 77

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

(F) Demander aux élèves où peuvent se trouver ces *petits pois* (dans une boîte de conserve, dans une cosse...), les *dix petits doigts* appartenant à la personne qui les délivre.

② **oi** : *fois* – *trois* – *pois* – *doigts* – *voie*. Faire remarquer aux élèves la présence des lettres finales muettes, fréquentes dans les mots terminés par [wa], ainsi que leur fonction de désambigüisation des homophones

(*foie / fois* ou *voie / voix / voit*).

oir : *noir* – *soir* – *espoir*.

③ Cet exercice permet aux élèves de remarquer que *oi* peut se situer au début, au milieu ou à la fin des mots, contrairement à *oir*, qui se trouve généralement en fin de mot. Il est possible de rechercher d'autres exemples.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 77

④ Exercice collectif oral.

a. L'intrus est *violon* car on voit *io* et non *oi*.

b. L'intrus est *point* car on voit *oin* et non *oi*.

⑤ **Exercice individuel sur ardoise.** Consolider l'observation : *oir* est généralement en rime de mot : *bonsoir* – *oiseau* – *boisson* – *décevoir* – *accouder* – *étoile* – *choisir*.

★⑥ **Exercice collectif oral** dans un premier temps, **individuel sur ardoise** ensuite. Procéder mot par mot : *mouchoir* – *séchoir* – *égouttoir*.

(F) Demander aux élèves de rechercher d'autres exemples (*lavoir, bavoir, tiroir*...) et leur préciser que cette dérivation fonctionne la plupart du temps.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 29

① *histoire* – *toile* – *avion* – *témoin* – *noix* – *framboise* – *violon* – *coiffeur* – *point* – *joie*.

② *croisière* – *devoir* – *tiroir* – *avoir* – *couloir* – *noisette* – *toit* – *soigner* – *boisson*.

③ Préciser ce que représentent les dessins : *étoile* – *miroir* – *voiture* – *bavoir*.

★④ On pourra mettre en garde les élèves sur la réciprocity que l'exercice met en lumière : la première colonne attend des verbes, la seconde des noms : *percher* – *gratter* / *fermoir* – *parloir* – *arroser*.

Lors de la correction, faire remarquer les spécificités des mots *parloir* et *fermoir* (voir les Remarques en début de fiche).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant les différents graphèmes (*oi, ion, oin...*) peuvent :

- classer des mots selon ce qu'ils voient ;
- découper en syllabes des étiquettes mots ;
- utiliser le syllabaire *Chut... Je lis !* pour constituer des mots avec *oi* ou *oir*.

Les élèves les plus rapides peuvent :

- écrire des phrases sur leur cahier en utilisant les mots de l'exercice ③ ;
- utiliser l'exercice ④ pour écrire des phrases sur leur cahier, par exemple : *Ce livre est présenté sur un présentoir. L'oiseau est perché sur un perchoir. Etc.*

→ Copie (séance différée)

Insister sur la présentation du texte et le respect de la ponctuation.

« *Ils sont peut-être plus rapides, mais moi je suis beaucoup plus malin qu'eux. Tu vas voir !* »

Pendant des jours et des jours, le jeune crocodile observa les singes.

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 77 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min).....

● Écrire une liste à partir d'images

MATÉRIEL

(F) Différents **documentaires** sur les animaux (dont le crocodile).

→ Phase de lancement

Prendre appui sur les pages 46 et 47 du manuel (*Je lis d'autres textes*) pour réintroduire la notion de **chaîne alimentaire**.

(P) Constituer une chaîne alimentaire (en lien avec un travail en découverte du monde) en utilisant d'autres documentaires (par exemple : *La lionne mange des zèbres qui mangent de l'herbe*).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 77

⑦ **Nommer oralement ce que représentent les illustrations** (*zèbre, grenouilles, oiseaux, bananes, poissons, feuilles, singe, mangues*) et reconstituer la nourriture du singe – en s'appuyant sur les connaissances apportées par l'histoire (*les deux fruits*) – et celle du crocodile (*tous les animaux*).

Dans ce cadre, *les feuilles* peuvent être considérées comme un intrus (l'illustration évoque un singe hurleur, frugivore).

(P) *On peut préciser, dans le cadre d'une séance de découverte du monde ou de lecture documentaire, qu'il existe une variété importante de singes : tous n'ont pas le même régime alimentaire. Ils ont des alimentations variées : frugivores, herbivores, en passant par omnivores comme le chimpanzé, voire insectivores.

→ Phase d'entraînement individuel (20 à 25 min)

Faire écrire les deux listes. Il est possible de proposer différentes pistes pour la présentation : sous forme d'un tableau avec deux colonnes ou des puces (**singe** : *bananes, mangues* ; **crocodile** : *zèbre, grenouilles, oiseaux, poissons, singe*).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler à partir d'étiquettes qu'ils classeront en fonction du régime alimentaire du singe ou du crocodile. Dans un second temps, ils écriront le nom de chaque aliment ; on peut étayer ce travail par un document (liste complète des mots à utiliser).

Les élèves les plus rapides peuvent choisir d'autres animaux (par exemple ceux de l'histoire du lion au premier chapitre) et chercher leur nourriture à l'aide de documentaires ou par le biais d'une recherche Internet.

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (25 min).....

● Écrire une liste de matériel

Remarque : cette situation d'écriture est à mettre en relation avec celle de l'épisode 2 (fabrication d'un masque, manuel p. 81) et de l'épisode 4 (fabrication d'un bilboquet, manuel p. 89).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 min), cahier p. 29

⑤ **Observer le dessin** du mini-radeau et nommer oralement les éléments qui composent cet objet (*des bouchons de liège, des bouts de bois fins, une pince à*

linge, une petite cuillère, une feuille de papier, du scotch, de la ficelle).

→ **Exercice individuel** (15 min), **cahier p. 29**

Chaque élève doit écrire la liste du matériel.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler sur une reproduction de ce mini-radeau, qu'ils pourront légendrer en pointant par une flèche chaque élément. Dans un second temps, ils écriront la liste du matériel, éventuellement avec l'aide d'un document qui propose une liste de matériaux possibles (texte et dessin) dans laquelle ils feront leur choix.

Les élèves les plus rapides peuvent préciser les quantités et ajouter le rôle de chaque élément (*une petite cuillère pour faire le gouvernail – cinq bouchons pour faire les flotteurs – quatre petits bouts de bois pour relier les flotteurs – deux bouts de bois plus longs pour faire le mât – une pince à linge pour maintenir la petite cuillère...*).

(P) Les élèves peuvent fabriquer ce mini-radeau, projet à lier éventuellement à un travail en découverte du monde sur ce qui flotte ou non.

Cette situation peut aussi être développée en mini-projet d'écriture à mettre en place à la fin de ce

chapitre 4, avec l'élaboration des étapes de fabrication à dessiner et à légendrer. Ce type d'écrit peut être comparé à la recette (manuel p. 48) et rapproché de la situation d'écriture proposée à l'épisode 2 (manuel p. 81).

Le Singe et le Crocodile : épisode 2

Manuel p. 78 à 81

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min).....

Dire aux élèves qu'ils vont lire la suite de l'histoire.
Faire rappeler l'épisode précédent.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 78-79**

1. Décrire les images et les interpréter : Dans la première, le singe est souriant : il croit partir en promenade et se régaler de fruits. Dans la deuxième, entraîné sous l'eau par le crocodile, il écarquille les yeux et ne sourit plus, il a peur de se noyer.

2. Décrire les images et les interpréter : Dans les deux images, on voit l'œil du crocodile tourné vers le singe, et une rangée de dents impressionnante. Dans la première, on peut croire qu'il sourit gentiment, mais dans la deuxième, ce sourire devient menaçant : il semble se réjouir de bientôt manger le singe.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel**, (20 min), **manuel p. 78-79**

Procéder à une lecture différenciée. Inviter les élèves à s'exprimer. Ils seront probablement surpris par les lignes 15-19. On peut à ce moment leur faire formuler différentes hypothèses explicatives.

Lire à haute voix le texte en totalité et donner à nouveau la parole aux élèves. Procéder à un échange à partir des questions.

3. Extraire du texte une réponse explicite : le crocodile annonce son intention lignes 11-12.

4. *Produire une inférence en se référant à ses connaissances. Un être vivant ne peut laisser une partie de son corps et la reprendre ensuite ; le cœur est un organe vital. *Le singe sait à présent que le crocodile veut le manger, il dit ce mensonge pour éviter d'être mangé.*

5. Formuler des hypothèses : *Le crocodile est très gourmand et très bête : il ne veut pas perdre le meilleur morceau de sa proie.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 80**

① a – e – b – d – c – f.

② Seul le titre **a** doit être écarté : la promenade n'est agréable que pendant peu de temps ! Les trois autres titres, quoique formulés très différemment, correspondent bien à l'évènement central. Les élèves peuvent exprimer leur préférence.

③ **a.** *Le crocodile propose au singe d'aller sur son dos (sous prétexte de l'emmener dans une île) pour pouvoir le manger. b.* *Le singe dit qu'il regrette d'avoir laissé son cœur dans l'arbre pour que le crocodile le laisse y retourner, et ainsi garder la vie sauve.*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 30**

① aB – bA – cB – dA et B – eA – fA et B.

★② Pour le crocodile : « En route ! » (l. 3) et « je veux te noyer [...] Et ensuite je te mangerai » (l. 11-12). Pour le singe : « Quel dommage [...] j'aurais apporté mon cœur » (l. 15-16).

B Expression orale (15 à 20 min).....

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ **Raconter, manuel p. 79**

Faire reformuler l'histoire *Le Singe et le Crocodile*.

L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. Si aucun élève ne se propose pour témoigner, demander aux élèves de raconter un épisode de ce type qu'ils ont pu soit lire, soit voir dans un film.

C Vocabulaire : le déplacement (40 à 45 min).....

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer des mots par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (verbes permettant de caractériser les différents modes de déplacement).
- Trouver des mots appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 80**

④ Les mots en couleur donnent des informations sur ce que font les personnages : ce sont des **verbes d'action**, plus précisément ils indiquent un **déplacement**.

(F) Si aucun élève n'apporte cette précision, demander ce que ces verbes ont de commun par opposition à *se baigner*, ou à d'autres verbes d'action (*manger, dormir, jouer...*).

⑤ **a. déplacement dans l'eau** – **b. déplacement dans l'air**.

(F) *On peut chercher d'autres verbes pour compléter les séries : **a. barboter** – **b. escalader, se hisser...**

⑥ **a. voler** – *s'envoler* – *planer* – *sautiller...*

b. ramper – *se faufler* – *se glisser...*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), Je recherche, manuel p. 80**

⑦ Après une recherche en binômes, les élèves devront justifier leur réponse lors de la mise en commun : **a. courir** – *avancer* – *voir* – *galoper* (*déplacement sur terre plus ou moins rapide, horizontalement*). **b. bondir** – *sauter* – *s'élaner* – *entendre* (*déplacement sur terre, verticalement*). **c. nager** – *marcher* – *se promener* – *randonner* (*déplacement sur terre plutôt lent*).

(F) *On peut remarquer que les verbes *voir* et *entendre* ne sont pas des verbes d'action : ils évoquent une *perception.

⑧ **a. rattraper** – *poursuivre* – *pourchasser*.

b. fuir – *se sauver* – *s'enfuir*.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 30**

③ **a. saute, bondit, sautille** et *court* – **b. rampe, nage** et *plonge* – **c. vole** et *sautille* – **d.** tous les mots sont possibles, sauf *vole* (du moins hors du contexte de l'aviation, ou dans l'expression *voler au secours de...*).

④ **a. accélère, court, se dépêche** – **b. chemine, flâne, traîne** ; intrus : *recule* et *avance* (à moins de préciser ce dernier par un autre mot : **a. rapidement, b. lentement**).

★⑤ **Exercice à préparer et exploiter collectivement.**

Les verbes *fonce, poursuivie* (l. 10), *court, bondit, dérape* (l. 11), *me précipite* (l. 12) et *détale* (l. 15) évoquent tous la **vitesse** (*déraper* en est plutôt la conséquence) ; ce n'est pas le cas de *m'interpose* (l. 12). On peut aussi classer ces mots sur le modèle de l'exercice ⑧ : *court* et *bondit* ont pour sujet Rex (*celui qui chasse*) ; *poursuivie* et *détale* ont pour sujet Zaïa et Iggy (*celui qui est chassé*). Les verbes *fonce, me précipite* et *m'interpose* nécessitent une autre catégorie : *celui qui intervient*.

(F) Collectif oral : pour que les mots puissent être sortis de leur contexte et classés, afin d'être plus facilement réutilisés par la suite, chercher leur infinitif et afficher les catégories enrichies, en classant les verbes du plus lent au plus rapide.

(P) Écrit individuel d'entraînement : raconter en quelques lignes au brouillon une poursuite (entre des animaux ou des humains, au choix des élèves), en réutilisant de façon cohérente le plus grand nombre possible des mots étudiés. Lire à haute voix quelques productions.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :

- classer des étiquettes mots (dans l'eau / sur terre ou vitesse / lenteur) ;
- disposer d'une aide pour l'exercice ⑤, une reproduction du passage concerné, où ils pourront souligner les mots puis les colorier de différentes couleurs selon leurs nuances de sens de façon à les classer.

Les élèves les plus rapides peuvent chercher d'autres mots pour enrichir les catégories élaborées dans les diverses phases de la séance, éventuellement à l'aide d'un dictionnaire de synonymes.

D Étude du code (40 à 45 min).....

● Étude du phonème [j] et de ses graphèmes *il, ill, y, i*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [j] / *il, ill, y, i*.
- Savoir qu'un mot est constitué de syllabes, de graphèmes.

Les difficultés à prendre en compte :

Les différences de prononciation avec des graphies pourtant similaires :

- **i** : [i] *copie* ou [j] *copier* ;
- **y** : [i] *pays* ou [j] *payer* ;
- **ill** : [i] *ville* ou [j] *filie*.

Remarque : ce phonème complexe ainsi que les règles orthographiques inhérentes seront de nouveau étudiés au chapitre 7, épisodes 3 et 4.

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 81

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire ; l'illustration aide à se représenter ce qu'est un *corbillon* (*une petite corbeille*).

(P) Lors d'une séance différée, faire écrire une comptine de structure identique, par exemple : *Dans mon chapeau... – Dans mon couffin... – Dans mon assiette... – Dans mon foulard...* Cela permettra aux élèves de réinvestir leurs connaissances graphophonologiques (rimes).

② et ③ [j] : *il, ill, y, i*. Demander aux élèves de chercher d'autres mots dans lesquels ils entendent [j] et les noter au tableau. Demander ensuite à quelques élèves de venir entourer les graphèmes.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 81

④ **Lecture silencieuse puis à haute voix** des noms d'animaux. Préciser le vocabulaire : *le grillon* est un insecte ; *le lévrier* est un chien utilisé dans des courses ;

le chevreuil ressemble à une biche ; *le gorille* est un gros singe ; *le cobaye* est un cochon d'inde.

(F) Demander aux élèves de repérer dans chaque nom le graphème correspondant à [j].

Rechercher en binômes les deux noms demandés. **Individuellement sur ardoise**, écrire ces noms : *papillon – écureuil*.

⑤ **a. Collectif oral** : *bulle* car on n'entend pas [j] ; absence du *i*.

b. Individuel sur ardoise : *cygne* car on n'entend pas [j].

Les erreurs seront l'occasion de rappeler les spécificités des graphèmes (voir *Les difficultés à prendre en compte*, en début de fiche).

★⑥ **Exercice individuel sur ardoise**. Procéder mot par mot : *fauteuil – panier – travail – soleil*.

Il est possible de se limiter à deux ou trois mots ; la synthèse collective permettra de retrouver les quatre mots que l'enseignant notera au tableau.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 31

① **a.** *ville – vieille – veille – vanille – vigile*. **b.** *bœuf – chandail – détail – chalet*. **c.** *abeille – aile – aigle – aiguille*. **d.** *évier – évier – olivier – papier – briser*.

② On peut proposer aux élèves d'utiliser un dictionnaire en cas de difficultés orthographiques : *paille – grenouille – oreiller – médaille – feuille*.

★③ *briller, vriller* (peu probable) – *crier – marier, varier – paille, caille, faille* (peu probable), *maille, taille*.

Lors de la correction, l'enseignant corrigera les erreurs éventuelles tout en reconnaissant la plausibilité des propositions (¹*criller, ¹priller, ¹brier, ¹raille*). Ce sera l'occasion d'insister sur l'importance de l'orthographe.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés avec les différents graphèmes peuvent :

- disposer d'étiquettes mots à classer en fonction du graphème reconnu ;
- classer par écrit les mots de la comptine dans lesquels on entend [j], en fonction du graphème reconnu ;

– classer des mots contenant *il* ou *ill* en deux colonnes : *j'entends [j] / je n'entends pas [j]*. Par exemple : *filie – filet – ville – mille – bille – huile – bataille – feuilleton – enfiler...*

Les élèves les plus rapides peuvent commencer la rédaction de la nouvelle comptine.

→ Copie (séance différée)

Le singe avait très envie de goûter des fruits si appétissants. Alors hop ! Il sauta sur le dos du crocodile.

« En route ! » cria celui-ci en glissant dans l'eau.

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 81 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min).....

● Compléter une fiche de fabrication

Remarque : cette situation d'écriture est à mettre en relation avec les exercices proposés aux épisodes 1 (fabrication d'un mini-radeau, cahier p. 29) et 4 (fabrication d'un bilboquet, manuel p. 89).

→ Phase de lancement

Rappeler les éléments qui composent une recette.

Ce rappel permet de réinvestir des connaissances travaillées lors des chapitres précédents (manuel pages 41 et 48).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 81

⑦ Mettre en correspondance ces éléments avec la fiche de fabrication proposée dans le manuel (*le matériel correspond aux ingrédients et les étapes renvoient aux phases de fabrication*).

Construire un affichage qui propose une synthèse.

Les recettes ou les fiches de fabrication permettent de fabriquer quelque chose. Dans ces deux types d'écrits, on retrouve : un titre ; du matériel ou des ingrédients ; des étapes de fabrication, parfois sous forme d'illustrations (photographies ou dessins), qui peuvent

être numérotées ; éventuellement des informations complémentaires (temps de fabrication ou de cuisson, ustensiles...).

→ Phase d'entraînement, oral et individuel écrit (20 à 25 min)

Repérer et lister les éléments à compléter. Bien différencier le matériel (*ciseaux, pinceau, crayon*) et les étapes : *Il faut dessiner la tête d'un animal et la peindre. Puis, découper le dessin. Enfin, accrocher un élastique.* Faire remarquer l'importance de la succession des étapes dans le temps.

(F) Faire remarquer l'utilisation de l'infinitif après *Il faut*.

On peut aussi proposer une tournure plus proche des élèves : faire écrire au présent avec le pronom *tu* : *Il faut que tu dessines la tête d'un animal. Puis, tu découpes le dessin. Enfin, tu accroches un élastique.*

Les élèves écriront sur leur cahier les éléments manquants en reproduisant l'organisation de la fiche de fabrication.

(F) On peut aussi proposer un cadre d'écriture avec les deux parties encadrées (*le matériel / les étapes*). Les élèves écriront sur ce support qui sera ensuite collé dans le cahier.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler sur une reproduction agrandie de la situation d'écriture, en disposant éventuellement d'une liste de mots, y compris les verbes (soit à l'infinitif, soit au présent avec le pronom *tu*). Ils écriront directement sur le document.

Les élèves les plus rapides peuvent reprendre la fiche du mini-radeau (cahier page 29) et écrire les étapes de fabrication (si cette situation n'a pas été développée en mini-projet d'écriture).

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 31.....

Ces exercices permettent aux élèves de développer leur discrimination auditive mais aussi de consolider leurs connaissances des phonèmes [j], [wa] et [war] et des graphèmes associés.

Avant de commencer, s'accorder avec les élèves sur les noms correspondant aux images.

④ *palmier – magicien – oie – chien – arrosoir – noix – tiroir – papillon (intrus) – rasoir – trois – cahier – musicien.*

Quatre rimes : [je] -ier – [jɛ] -ien – [wa] -oix, -oie, -ois – [war] -oir.

⑤ *éventail – réveil – coquetier* ; mot caché : *voilier*.

Ces exercices sont assez simples pour que tous les élèves les réalisent intégralement. Il est possible de proposer aux élèves les plus rapides d'inventer d'autres exercices du même type.

Le Singe et le Crocodile : épisode 3

Manuel p. 82 à 85

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min).....

Dire aux élèves qu'ils vont lire la suite de l'histoire.

Faire rappeler les épisodes précédents.

→ Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 82-83

1. Décrire et interpréter l'image : *Le singe est perché sur son arbre. Il regarde vers le bas en riant : il se moque du crocodile, qui a cru son mensonge et a été piégé.*

2. Décrire et interpréter l'image : *Le crocodile est caché dans l'eau, il sourit en regardant le singe : il semble se réjouir de bientôt le manger.*

3. Décrire et interpréter l'image : *Le crocodile a l'air de dormir : c'est probablement une ruse.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 82-83**

Expliquer quelques mots difficiles : Un **festin* est un repas très bon et très copieux. Le crocodile fait partie de la famille des **reptiles*, comme les serpents et les lézards.

Procéder à une lecture différenciée. Inviter les élèves à s'exprimer sur la page 82. **Lire à haute voix** le texte en **totalité** et donner à nouveau la parole aux élèves.

Procéder à un échange à partir des questions.

4. Produire une inférence en mettant en rapport deux informations explicites : *Le crocodile comprend trop tard que le singe lui a dit un mensonge, pour éviter d'être mangé. Il est furieux de voir sa proie lui échapper, et regrette d'avoir été si gourmand et stupide.*

5. Formuler une interprétation : *Quelqu'un de *têtu, c'est quelqu'un qui ne veut pas changer d'idée. Le crocodile n'abandonne pas son projet de manger le singe, il le cherche jusqu'à ce qu'il le retrouve (l. 12-14), pour essayer une nouvelle fois de l'attraper.*

6. Justifier une interprétation : *Le singe s'éloigne du crocodile pour vivre en paix (l. 10-11) et quand il voit quelque chose d'inhabituel, il se méfie (l. 27-28).*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 84**

① **a. vrai** (mais c'est pour se moquer de lui) – **b. faux** – **c. le texte ne le dit pas, mais il semble que c'est faux** (il continue plutôt à le chercher parce qu'il est têtu) – **d. vrai** – **e. faux.**

② **Les deux personnages** sont gourmands et menteurs. **a. Le singe** est moqueur et devient prudent. **b. Le crocodile** est patient et têtu.

③ Titres possibles : *Un crocodile têtu* – *Une nouvelle tentative* – *Le piège...*

(F) Oral collectif : pour faire mieux comprendre ce qu'est un titre et travailler la synthèse de l'épisode, on peut débattre pour déterminer si les titres proposés sont acceptables ou non et ceux que les élèves préfèrent, en leur demandant une justification.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 32**

① 1b – 2d – 3a – 4c.

② *Le crocodile promet au singe de l'emmener manger des œquillages fruits. En réalité, il veut le noyer. Comme le singe lui dit que son cerveau cœur est resté sur son arbre, le crocodile le reconduit. Une fois en sécurité, le singe chante rit et le crocodile est triste furieux. Quand le singe déménage, le crocodile voit qu'il se rend sur une île. Alors il l'attend sur son chemin.*

B Expression orale (15 à 20 min).....

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers qui ne connaît pas l'histoire.

→ **Raconter, manuel p. 83**

Faire reformuler l'histoire *Le Singe et le Crocodile*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

7. Beaucoup de contes exploitent cette situation (*Tom Pouce, Le Petit Poucet...*). On peut remarquer que, selon les cultures, le **rôle du rusé** (souvent vainqueur, mais quelquefois surpassé par un autre) n'est pas assumé par le même animal. Dans le domaine européen, c'est

le renard (*Roule Galette, Petite poule rousse, Poule Plumette, Le Roman de Renart*, etc.), mais en Afrique, c'est le lièvre, et en Asie, le singe.

C'est également le cas de nombreux récits pour la jeunesse (*Plouf* de Corentin, *Fantastique maître Renard*, de Roald Dahl) et de films (*Titi et Grosminet, Tom et Jerry, Bip Bip et Coyote*, etc.).

C Vocabulaire : l'eau (40 à 45 min).....



• Il est intéressant de rattacher cette séance à un projet reliant **découverte du monde** et production d'écrits : visiter un point d'eau accessible dans la région, si possible avec un spécialiste de l'environnement. Se documenter sur ce qui a été observé, et organiser la présentation de l'ensemble pour une autre classe, par exemple.

• Si l'on dispose d'un TNI, on peut aussi prévoir la visite virtuelle¹⁶ d'un site côtier.

• Si les ressources locales le permettent, on peut également relier ce travail aux activités menées en **natation**, par exemple lors de l'autoévaluation des performances, à l'aide d'un document complété par l'élève.

• Dans tous les cas, le travail peut être étayé par la construction collective d'une corolle (voir l'exemple de la p. 15) organisant le capital de mots utilisés dans ce domaine. Des ouvrages peuvent aider à la compléter : – *Mes premières découvertes sur l'eau*, Charline Zeitoun et Patrick Chenot, coll. Bulles de savant, Millepages, 2008. Documentaire . Une courte B.D. évoque les vacances d'une famille en Bretagne et débouche sur des questions suivies de réponses : états de l'eau, son importance pour la vie, réserves terrestres, cycle de l'eau, marées... ;

– *À l'eau !, Le cycle de l'eau*, Christelle Huet-Gomez et Emmanuelle Houssais, coll. Ohé la Science !, éditions du Ricochet, 2010. Documentaire .

¹⁶ Par exemple : visite virtuelle de Porquerolles <http://www.pyxeos.com/porquerolles.html>.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (cours d'eau, étendues d'eau, caractérisation de l'eau, verbes d'action liés à la natation).
- Trouver des mots appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

MATÉRIEL

- (F) Un ou des **document(s) iconographique(s)** représentant différents états d'un cours d'eau et diverses étendues d'eau.
- (F) Des **illustrations** légendées en référence au domaine lexical de l'eau.

→ (F) Phase de lancement

Faire observer et commenter un document iconographique représentant un cours d'eau depuis sa source jusqu'au moment où il se jette dans la mer ; nommer les différents états observés. Demander ensuite aux élèves sous quelle autre forme on peut trouver une grande quantité d'eau (*lac, piscine...*).

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 84

④ et ⑤ Les mots en gras désignent les différents états d'un ***cours d'eau**, depuis le point où il naît jusqu'au moment où il se jette dans la mer (*une *étendue d'eau*).

(F) Une trace écrite peut être produite pour récapituler l'ordre dans lequel on utilise ces mots, de la source à la mer.

⑥ a. canal – puits – fontaine – piscine – bateau (construction humaine destinée à contenir de l'eau).

b. claire – limpide – bœueuse – transparente – pure (eau que rien ne trouble). c. creuser – nager – flotter – barboter – plonger (activités que l'on fait dans l'eau).

→ Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), Je recherche, manuel p. 84

⑦ En justifiant leur choix, les élèves seront amenés à formuler le nom de la catégorie.

Cours d'eau : fleuve – torrent – ruisseau – cascade – rivière ; par élimination, on regroupe les mots *berge – rive – île – côte – rocher – rivage – plage*, qui décrivent la **terre baignée par l'eau**.

(F) Les élèves peuvent être gênés par le mélange, dans cette dernière catégorie, de mots désignant des réalités différentes. Certains mots peuvent être regroupés : *rive* (bande de terre qui borde un cours d'eau ou une étendue d'eau), *rivage* et *côte* (synonymes, utilisés spécifiquement pour la mer), *plage* (partie basse du rivage recouverte par l'eau) et *berge* (bord exhausé d'un cours d'eau, d'un canal) ont des sens très proches : tous ces espaces constituent le **bord de l'eau**. Le mot *île* peut en être rapproché, puisqu'il désigne une terre entourée d'eau ; le mot *rocher* n'est pas spécifique de la côte : on le trouve aussi bien sur terre ou dans l'eau, on parle dans ce cas d'*écueil ou de *récif.

★⑧ fleuve (l. 9) – rivière (l. 15) : ce sont des **cours d'eau** ; île (l. 15) – rocher (l. 16) – berge (l. 17) : c'est au **bord de l'eau**.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 32

③ a. plonge – b. coule – c. flotte – d. nage.

★④ **Cours d'eau** : rivière – torrent – fleuve – ruisseau...
Étendue d'eau : mer – piscine – lac – étang...

Bord de l'eau : côte – berge – rive – rivage...

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent disposer, pour la phase individuelle, d'une liste des mots rencontrés au cours de la séance et d'images à légendiser (cascade, ruisseau, fleuve...).

Les élèves les plus rapides peuvent rédiger un texte ou quelques phrases avec les mots de l'exercice ⑥ ou chercher dans un dictionnaire la définition des mots les moins connus.

ⓓ Étude du code (40 à 45 min).....

- Étude de *gr, fr, cr... gl, fl, cl...*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes.
- Décomposer un mot en syllabes.
- Différencier une syllabe d'une attaque consonantique complexe (*gr, fl...*).

MATÉRIEL

(F) Un **enregistrement** du conte musical de *Pierre et le Loup* de Sergueï Prokofiev.

Une difficulté à prendre en compte : la proximité phonologique de [k] et [g] et de [p] et [b].

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *J'observe, manuel p. 85*

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** du texte par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

(F) Demander aux élèves s'ils connaissent ce conte musical ; leur en faire écouter un extrait.

② **Noter les mots** au tableau. Demander à quelques élèves de marquer la séparation entre les syllabes écrites : *re/pré/sen/tés* – *ins/tru/ment* – *flû/te* – *cla/ri/nette* – *grand/pè/re* – *gro/sse*.

Cet exercice et le suivant ont pour but de remarquer que l'association CC (*gr, fl...*) n'est pas une syllabe mais une attaque consonantique complexe.

③ Au tableau, **repasser en couleur** les parties en gras des mots.

Deux classements seront certainement proposés :

– un classement sémantique : *les instruments / les autres mots*. Tout en reconnaissant la pertinence de ce classement, l'enseignant précisera aux élèves qu'ils sont en train de travailler l'étude du code ;

– un classement en fonction de la deuxième consonne (*pr, tr, gr / fl, cl*) : il s'agit du classement à retenir.

Demander aux élèves de compléter ces deux séries (ils peuvent s'aider de l'alphabet) : **pr, tr, gr, br, cr, dr, fr, vr / fl, cl, bl, fl, gl, pl, vl**.

Remarquer les différences entre les deux listes ; *dl* et *tl* ne sont pas acceptables.

En s'appuyant sur les mots du tableau, faire remarquer aux élèves que l'association de ces deux consonnes ne constitue pas une syllabe. En effet, pour qu'il y ait syllabe, il est nécessaire d'ajouter une voyelle.

Noter quelques syllabes au tableau : *pru – gri – gle – pla – vre – fri – gre...* Les faire lire par les élèves. Rechercher

ensuite des mots dans lesquels on les entend, par exemple : **prudent** – **grimace** – **aigle** – **plateau** – **lièvre** – **frite** – **grelotter...**

(F) Noter également que de nombreux suffixes comportant ces consonnes en rime de mot sont régulièrement orthographiés : *-able* et *-ible*.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), *Je recherche, manuel p. 85*

④ **Exercice individuel sur ardoise.** Préciser avant de commencer ce que représentent les dessins. Procéder mot par mot.

Demander aux élèves d'écrire l'association entendue : *citron (tr) – fraise (fr) – pamplemousse (pl) – prune (pr) – clémentine (cl)*.

(F) Faire écrire les mots dans leur intégralité.

⑤ **Exercice oral collectif.** L'enseignant notera au fur et à mesure les mots au tableau (ou sur un affichage qui pourra être complété et utilisé avec les élèves rencontrant des difficultés).

⑥ **Exercice oral collectif.** *plonger – blesser – plumer – planter – blanchir – pleurer – plaire*. L'enseignant notera au fur et à mesure les mots au tableau. En cas de difficulté, demander aux élèves de prononcer les mots avec les deux associations pour mieux identifier celle qui convient.

→ **Exercices individuels** (15 min), *cahier p. 33*

① Préciser ce que représentent les dessins : **fleur** – **plat** – **glace** – **plume** – **ongle**.

② a. *fraise – fromage – farine – framboise*.

b. *promener – préférer – pêcher – prouver*.

③ *grenouille – crocodile – tigre – crevette – crabe – crapaud*.

④ *plâtrer – bloquer – ressembler – placer – plier – trembler – pleurnicher – doubler*.

★⑤ Préciser ce que représentent les dessins : *fromage – trousse – prune – sucre*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :

- lire le plus rapidement possible des syllabes (*blou, cri, proi...*) afin d'installer des automatismes ;
- réaliser des dictées de syllabes ;
- effectuer un classement d'étiquettes images en fonction des associations entendues ;

– effectuer un classement d'étiquettes mots en fonction des associations reconnues.

Les élèves les plus rapides peuvent écrire sur leur cahier les mots du texte de la page 82, lignes 1 à 14, dans lesquels ils voient les associations étudiées.

→ **Copie (séance différée)**

Insister sur la présentation du texte et le respect de la ponctuation. Les élèves qui ne copieront pas la totalité des phrases devront fermer les guillemets à la fin de leur copie. Le leur signaler.

Le singe s'élança sur la plus haute branche de son arbre.

Puis il cria au crocodile :

« **Mon cœur est tout là-haut.** Si tu le veux, viens me chercher ! Viens ! » Et il se mit à rire tandis que le crocodile frémissait de rage.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 85 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min).....

● Légènder un schéma

Remarque : cette situation d'écriture sera reprise sous une forme différente, qui peut être proposée en lien avec cet exercice (*Légènder un schéma*, cahier p. 35). La même présentation est utilisée, mais s'agissant d'un lieu qui existe réellement ; les élèves doivent trouver les légendes par eux-mêmes.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (15 à 20 min), manuel p. 85

⑦ **Demander aux élèves quel lieu est représenté sur le schéma.** Repérer qu'il s'agit du lieu où se déroule l'histoire du singe et du crocodile : la jungle (page 74, l. 1). Plus précisément, c'est l'endroit où le singe a déménagé. **Relire le texte** (p. 82, l. 8 à 18) pour en extraire à l'oral

les informations reportées sur le schéma : *le fleuve, un autre arbre, au beau milieu de la rivière, un énorme rocher (entre la nouvelle demeure du singe et l'île), l'île aux arbres regorgeant de fruits*. Signaler aux élèves que d'autres mots devant figurer dans les légendes ne sont pas présents dans le texte.

→ **Phase d'entraînement individuel** (15 à 20 min)

Pour trouver les légendes, les élèves pourront s'appuyer sur le texte du manuel (indiquer les pages et les lignes concernées au tableau) ; ces repères seront complétés avec du vocabulaire étudié (la forêt, manuel p. 32, et l'eau, p. 84). Les élèves reporteront chaque légende face à la lettre majuscule concernée (A : *arbre* – B : **berge** – C : *rocher* – D : *rivière* – E : *île* – F : **buisson**).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler à partir d'extraits du manuel qu'ils pourront surligner et d'une reproduction du schéma sur laquelle ils écriront les légendes directement.

Les élèves les plus rapides peuvent reproduire le schéma, replacer les flèches et les lettres puis écrire les légendes, ou dessiner un schéma élargi où ils feront figurer les deux lieux successifs de l'histoire.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 33.....

⑥ La réalisation de cet exercice ne devrait pas soulever de difficulté, les élèves ayant déjà rencontré ce type de grille p. 17 du cahier. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

Compléter la consigne en indiquant que tous ces animaux sauvages vivent dans un même milieu naturel. (F) On pourra préciser ce qu'est un animal *sauvage* en l'opposant à un animal *domestique*, avec des exemples à l'appui. Les élèves devront comprendre qu'un animal

sauvage est un animal vivant dans la nature sans l'aide de l'homme. Dans le langage courant, on associe souvent « animal sauvage » à « animal dangereux » (*le tigre, le lion...*) ; avec l'exemple du zèbre, les élèves prendront conscience que ce n'est pas toujours le cas (*girafe, antilope...*).

Horizontalement : *phacochère – lion – serpent*.

Verticalement : *singe – crocodile – zèbre – hyène – tigre – éléphant*.

Le Singe et le Crocodile : épisode 4

Manuel p. 86 à 89

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min).....

Dire aux élèves qu'ils vont lire la fin de l'histoire. Faire rappeler les épisodes précédents.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), manuel p. 86-87

1. Décrire l'image et formuler une hypothèse : *Le singe, souriant, saute sur la tête du crocodile, qui a la gueule grande ouverte et ferme les yeux : il a dû trouver une nouvelle ruse pour lui échapper.*

2. Décrire l'image et formuler une hypothèse : *Le singe passe sa main sur son front, comme pour dire « Ouf ! » et exprimer son soulagement.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), manuel p. 86-87

Expliquer quelques mots difficiles : *Faire quelque chose *prestement, c'est le faire rapidement, avec agilité. *Jouer un tour à quelqu'un, c'est le tromper.* On peut demander aux élèves dans quel texte ils ont déjà rencontré cette expression (p. 52, l. 3).

Lire à haute voix le début du texte et inviter les élèves à s'exprimer. **Procéder à une lecture différenciée.** **Lire à haute voix** le texte en **totalité** et **procéder à un échange à partir des questions.**

3. *Produire une inférence en mettant en rapport des informations explicites : *Le singe a vu (p. 83) que le rocher n'avait pas son aspect habituel : il a dû deviner que le crocodile était caché là pour l'attendre (cf. p. 82-83). Il fait semblant d'avoir l'habitude que le rocher lui parle (l. 5-7).*

4. Produire une inférence en se référant à ses connaissances : *Les rochers ne parlant pas, le crocodile aurait dû comprendre que le singe lui tendait un piège.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 88**

① a – e – c – d – b – f.

② Expliquer que la « morale » d'une histoire, c'est ce qu'elle a l'air de dire, la « leçon » qu'on peut en tirer,

même si ce n'est pas très « moral¹⁷ » (*ce n'est pas bien*). La phrase **b** doit être écartée : ce principe bien connu ne convient pas ici (*si le singe n'avait pas menti, il aurait été mangé*) ; les trois autres formulations sont acceptables, mais ne s'appliquent pas au même personnage (**a** et **c** : *le crocodile*, **d** : *le singe*).

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 34**

① Attirer l'attention des élèves sur le mot *il*, qui ne prend son sens qu'avec ce qui précède.

Si nécessaire, faire chercher collectivement la phrase qui convient à la première image : on sait ainsi que *il* désigne ensuite le singe.

1a – 2c – 3d – 4e – 5b – 6f.

② Phrases à barrer : **b** et **d**.

B Expression orale (2 séances de 15 à 20 min).....

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Participer à un échange, donner un point de vue.
- Lire ou écouter lire des œuvres de littérature de jeunesse et rendre compte de sa lecture.
- Comparer un texte nouvellement entendu ou lu avec un ou des textes connus (thèmes, personnages, événements, fins...).

→ **Donner son avis, manuel p. 87**

Faire reformuler l'histoire *Le Singe et le Crocodile*.

L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

5. Les deux avis peuvent être soutenus. Certains élèves seront sensibles aux risques encourus par ceux qui font confiance trop facilement. On peut penser aux plaisanteries, bonnes ou mauvaises, inventées par des camarades, ou bien à des dangers plus graves que peuvent leur faire courir des adultes mal intentionnés. Les familles les ont probablement avertis de ces dangers ; on peut demander aux élèves de reformuler les mises en garde de leurs parents. D'autres peuvent penser que si on se méfie toujours, avec tout le monde, on peut difficilement être heureux.

Tous ces points de vue peuvent s'exprimer. L'enseignant évitera cependant de laisser se prolonger des propos alarmistes, qui pourraient devenir déstabilisants.

→ **Bilan du chapitre, manuel p. 87**

6. Le vieux crocodile avait averti son cadet des difficultés de son entreprise (p. 75, l. 22-27). La fin de l'histoire lui donne raison : même en piégeant le singe sur terre, le crocodile n'a pas réussi car les singes sont non seulement plus rapides que les crocodiles, mais aussi plus rusés.

7. Les deux personnages principaux de cette histoire mentent. Mais on peut noter une différence entre le crocodile qui ment pour piéger sa proie et le singe qui ment pour lui échapper : *C'est de la *légitime défense, expression qui qualifie une action en principe interdite, mais qui devient justifiée si elle permet de se protéger.*

8. L'histoire aborde plusieurs thèmes : *la question de la nourriture et de la gourmandise, le rapport prédateur-proie (également abordés dans *Rex et moi*), le mensonge et la ruse.*

C Vocabulaire : utiliser le dictionnaire (1) (40 à 45 min).....

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Découvrir la composition d'un article de dictionnaire.
- Utiliser efficacement un dictionnaire.

MATÉRIEL

Un dictionnaire par binôme, adapté aux compétences des élèves (cf. p. 105).

→ **Phase de lancement**

Faire rappeler par les élèves ce qu'ils savent déjà sur

l'organisation d'un dictionnaire. **Mettre à leur disposition un dictionnaire par binôme.**

¹⁷ Voir le numéro 48 de BLE91 à paraître en septembre 2012 : <http://www.pedagogie91.ac-versailles.fr>.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 88**

③ **Demander combien de mots** différents sont expliqués ici : *Il y en a deux* (le masculin et le féminin d'un adjectif sont deux formes d'un même mot). Faire chercher le mot *trompant* dans le dictionnaire : on remarque que, de la même façon, le verbe n'apparaît qu'à l'infinitif ; cela peut être vérifié par les élèves dans leur dictionnaire : on ne trouve pas *trompant*, mais *tromper*.

④ **a.** Les phrases en caractères droits fournissent tantôt une ***définition** (*ruse*), tantôt une ***explication**, dans un contexte donné. **b.** Les phrases en italique fournissent un ***exemple** qui aide à comprendre le mot.

⑤ Dans les articles reproduits : *mot – classe grammaticale – définition ou explication – exemple*. Les élèves peuvent consulter les mêmes articles dans le dictionnaire qu'ils ont à disposition et constater éventuellement des variantes de présentation.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **Je recherche, manuel p. 88**

⑥ Recherche en binômes et oral collectif. Après une

pause méthodologique, recherche individuelle (deux autres mots pour que chacun procède à cette recherche, tour à tour).

⑦ **Vérifier qu'une partie au moins des dictionnaires utilisés par les élèves comportent les réponses attendues.** La plupart donnent pour le mot *habile* un synonyme (*adroit*) et un contraire (*maladroit*). Si ces informations manquent, faire chercher un autre mot pour lequel on aura vérifié qu'elles sont fournies.

⑧ Recherche individuelle (chaque élève d'un binôme recherchant l'un des deux mots successivement) suivie d'un oral collectif. Pour le mot *ennemi*, on trouve généralement un contraire (*ami*) ; *tromper* n'en comporte pas, sauf à former le contraire à l'aide d'un préfixe, comme *détromper*, ou encore *faire* et *défaire*, *pendre* et *dépendre*...

→ **Exercices individuels** (10 min), **cahier p. 34**

③ Pour le verbe **mentir** : *définition – exemple – mot de la même famille* ; pour l'adjectif **malin, maligne** : *mot – exemple et explication – synonymes*.

④ Exemple : *Le singe est malin : il ment au crocodile pour ne pas être mangé et sauver sa peau !*

D Étude du code (40 à 45 min).....

● Étude de s ou ss

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [s] / s, ss ; [z] / s.
- Utiliser ses connaissances orthographiques ([s] : ss entre deux voyelles).

Une difficulté à prendre en compte : l'instabilité de la lettre s qui se prononce [s] ou [z] suivant sa position.

Remarques :

- Cette séance consolide celle effectuée au chapitre 2, épisode 2.
- La règle orthographique ([s] : ss entre deux voyelles) est indissociable du fait que s se prononce [z] entre deux voyelles ; c'est pourquoi les élèves sont invités à travailler sur ces deux relations graphophonologiques.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 89**

① Il est probable que certains élèves connaissent déjà cette règle ; cet exercice permet de la confirmer et de la reformuler : *Pour obtenir le son [s] entre deux voyelles il faut écrire ss.*

② Cet exercice complète les découvertes de l'exercice précédent en permettant aux élèves de remarquer que si la lettre s n'est pas doublée entre deux voyelles, elle se prononce [z].

(F) Faire remarquer l'importance de l'orthographe ; si les mots sont mal orthographiés, on peut confondre deux mots très différents quant à leur sens : *poisson / poison*...

(F) Présenter l'exception qu'est le mot *parasol* en la jus-

tifiant par la présence du préfixe *para-* (« contre ») que l'on retrouve dans d'autres mots courants : *parachute, parapluie, paravent*...

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 89**

③ **Exercice individuel sur ardoise.** Demander aux élèves d'écrire s ou ss. Procéder mot par mot. Faire justifier les réponses : *ourson (s) – casquette (s) – tasse (ss) – hérisson (ss) – costume (s)*.

(F) Faire écrire les mots dans leur intégralité.

④ **Exercice collectif oral.** Procéder mot par mot. Demander aux élèves de justifier leurs réponses : *danseur [s] – chanson [s] – fusée [z] – trésor [z] – maison [z] – personne [s] – blouson [z]*.

(F) Remarquer que les voyelles peuvent être accentuées : *trésor, fusée*.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 35**

① *poisson – casque – casserole – assiette – aspirateur.*

② [s] : *lorsque – réponse – brusquement.*

[z] : *musique – visage – rusé.*

★③ Préciser ce que représentent les dessins : *veste – masque – brosse – castor – rose.*

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés dans l'utilisation de s ou ss peuvent :

– avant de réaliser les deux premiers exercices, souligner : ① la lettre qui précède et celle qui suit l'espace à compléter ; ② la lettre s, ce qui leur permettra de mieux anticiper la difficulté ;

– classer des mots contenant s en milieu de mot en deux colonnes : *j'entends [s]/j'entends [z]*. Par exemple : *réponse, personne, parasite, amuser, briser, presque, penser, organiser...*

Les élèves les plus rapides peuvent écrire des phrases en utilisant quelques mots de l'exercice ②.

→ Copie (séance différée)

Les élèves qui ne copieront pas la totalité des phrases devront fermer les guillemets à la fin de leur copie. Le leur signaler.

« **Cette fois, tu m'as bel et bien attrapé, dit le singe. Je n'ai pas d'autre chemin pour rentrer chez moi. Alors, ouvre ta mâchoire pour que je saute dedans.** »

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 89 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 50 min).....

● Écrire une fiche de fabrication

MATÉRIEL

(F) Des livres ou des magazines proposant des **recettes** et / ou des **fiches techniques**, dans diverses présentations.

→ Phase de découverte, oral collectif (20 à 25 min), manuel p. 89

Remarque : cette situation d'écriture fait suite à celle de l'épisode 1 (fabrication d'un mini-radeau, cahier p. 29) et de l'épisode 2 (fabrication d'un masque, manuel p. 81). La structuration est la même, mais cette fois l'élève est invité à rédiger entièrement la fiche de fabrication.

⑤ Identifier le type d'écrit et catégoriser les éléments proposés (*le matériel / les quatre étapes*). **Reformuler oralement les différentes étapes.**

Il est utile d'élaborer ou de réutiliser un affichage collectif qui propose une synthèse sur le but de ce type d'écrits et son organisation.

→ Phase d'entraînement individuel (20 à 25 min)

Demander aux élèves de réaliser la production d'écrits en écrivant un premier jet dans leur cahier de brouillon (cette phase individuelle peut être menée en deux temps pour permettre un retour sur le premier jet). Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'enseignant en reprenant oralement la description du matériel et des quatre étapes ; on peut également leur fournir un document avec la liste des mots nécessaires.

Les élèves les plus rapides peuvent présenter la fiche en imitant une présentation éditée : ils peuvent observer des documents apportés par l'enseignant, ou le manuel aux pages 48 et 136.

(P) Les élèves peuvent fabriquer ce bilboquet (matériel à préparer).

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min).....

● Légender un schéma

Remarque : cette situation d'écriture fait suite à celle de l'épisode 3 (*Légender un schéma*, manuel p. 85). Les mêmes procédures sont utilisées, mais s'agissant d'un lieu qui existe réellement ; les légendes ne sont pas fournies par le texte : les élèves doivent les trouver par eux-mêmes.

→ Phase de découverte, oral collectif (15 min), cahier p. 35

④ **Décrire la photo.** Cette phase de description doit permettre de bien identifier les différents éléments représentés sur cette photo (la ville de Bonifacio en Corse du Sud), en particulier ceux que les élèves risquent de ne pas connaître.

Comparer la photo et le *schéma (représentation simplifiée de ce que montre la photo). Repérer les lettres et les éléments désignés (A : bateau – B : ville – C : clocher – D : ciel – E : mer – F : *falaises).

(F) Avec du papier calque, il est possible de faire le schéma par transparence en utilisant la photo.

→ **Exercice individuel** (15 min), **cahier p. 35**

Chaque élève doit légender le schéma.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'enseignant sur une reproduction du schéma. Les élèves peuvent colorier avec des couleurs différentes les éléments, puis écrire les légendes sur le document.

Les élèves les plus rapides peuvent effectuer le même travail à partir d'une autre photo de paysage (à découper dans des revues) :

– ils font le schéma avec un papier calque ;
– ils choisissent des éléments qu'ils pointent avec une flèche et codent avec une lettre ;
– ils écrivent les légendes.

(P) **En classe complète**, après validation par l'enseignant, ces productions peuvent aussi être échangées entre des groupes qui devront trouver les légendes prévues par leurs camarades.

Évaluation sommative p. 229 à 231

→ **Mots à dicter pour l'exercice 1 du code**


bientôt – quelquefois – presque – rien – ainsi – plusieurs

Chapitre 5 : Ogresses et objets magiques

Manuel p. 95 à 116

I Présentation

Le personnage de Baba Yaga est l'un des plus célèbres du folklore russe. Elle apparaît dans de nombreux contes (voir la liste proposée page 139), avec un rôle tantôt maléfique (c'est une ogresse), tantôt bénéfique (elle devient donatrice dans certains contes).

 On peut écouter *Tableaux d'une exposition*, de Moussorgski, dont le dixième tableau, *La Hutte aux pattes de poules*, évoque Baba Yaga : par exemple la version interprétée par l'ensemble Carpe Diem, présentée par Muriel Bloch, ill. Sacha Poliakova, livre CD, coll. Jeunesse Musique, éditions Gallimard, 2007.



Le manuel de CP (tome 2, p. 11 à 27) comporte un autre conte russe, *Nicki et les animaux de l'hiver*, écrit et illustré par Jan Brett. On voit p. 11 et 12 des motifs décoratifs empruntés à ce folklore. On remarque aussi que la **grand-mère** y est nommée **Baba**, le diminutif courant en russe.

A L'histoire : La Baba Yaga

Le résumé de l'histoire

Une fillette vit avec son père veuf et sa marâtre. Celle-ci l'envoie chez sa sœur, la sorcière ogresse Baba Yaga, sous prétexte de rapporter de quoi coudre une chemise. Un personnage bienveillant conseille à la fillette d'emporter divers objets. Ceux-ci lui permettront d'obtenir l'aide des gardiens de la maison de l'ogresse. Elle s'enfuit et échappe à l'ogresse grâce à deux objets magiques qui se transforment en obstacles.

La comparaison des deux versions du conte

Remarque : l'analyse qui suit doit permettre à l'enseignant de repérer les points communs et les variantes, mais les élèves n'ont pas à entrer dans une analyse aussi précise.

VERSION TRADITIONNELLE (V1) Alexandre Afanassiev (manuel p. 96-101)	RÉÉCRITURE MODERNE (V2) Tai-Marc Le Thanh (manuel p. 104-109)
A. Situation initiale	
Le titre , nom de l'ogresse, est La Baba-Yaga .	Le titre , nom de l'ogresse, est Babayaga .
L'histoire commence par <i>Il était une fois</i> .	La formule rituelle est absente.
Le premier personnage présenté est la fillette .	Le premier personnage présenté est l' ogresse .
L' héroïne se nomme Anoushka .	L' héroïne se nomme Miette .
Dans les deux cas, l'héroïne vit avec son père et l'épouse de celui-ci.	
L'épouse est appelée tantôt <i>la marâtre</i> , tantôt <i>la belle-mère</i> .	L'épouse est appelée <i>Marâtre</i> .
B. Déclenchement de l'histoire	
Par la marâtre , profitant de l'absence de son mari, parti en voyage.	Par l'ogresse : comme elle n'a rien à se mettre sous la dent, elle demande à Marâtre de lui envoyer Miette.
Prétexte utilisé : l'héroïne doit aller chez l'ogresse pour lui demander une aiguille et du fil...	
... pour coudre une chemise pour l'héroïne pour coudre une chemise pour la marâtre .
Dans les deux cas, la méfiance de l'héroïne est éveillée.	
L'héroïne demande aide et conseil à sa tante maternelle (auxiliaire naturel).	L'héroïne rencontre un crapaud qui l'aide parce qu'elle l'a embrassé (auxiliaire merveilleux).
Avertissement : présentation de l'ogresse et de ses attributs (<i>mortier, pilon, balai</i>).	Avertissement : même présentation, en ajoutant l' <i>isba</i> à <i>pattes de poulets</i> .

VERSION TRADITIONNELLE (V1) Alexandre Afanassiev (manuel p. 96-101)	RÉÉCRITURE MODERNE (V2) Taï-Marc Le Thanh (manuel p. 104-109)
Conseil : emporter divers objets. La version intégrale comporte de l'huile pour le portail, du pain pour les chiens, un ruban pour le bouleau.	Conseil identique : la version intégrale comporte de la graisse pour le portail, des croûtes de fromage pour les chiens, un ruban pour le bouleau.
Seul le morceau de lard destiné au chat apparaît dans les deux versions. Attention , il ne s'agit pas encore d'objets magiques, mais de moyens d'échange .	
C. Problème	
Dans les deux versions, l'ogresse propose à l'héroïne de prendre un bain .	
L'héroïne entend l'ordre donné par l'ogresse en cachette à sa servante.	L'héroïne voit des légumes flotter à la surface de l'eau du bain (la cause de sa terreur doit être inférée).
Dans les deux versions, le chat de la maison, d'abord menaçant, est calmé par le morceau de lard et ronronne. C'est le deuxième auxiliaire : il donne à l'héroïne une serviette et un peigne magiques .	
Il le fait à la demande de l'héroïne . Celle-ci reçoit de plus un « mode d'emploi » des objets magiques.	Il le fait de lui-même , sans mode d'emploi, d'où les tâtonnements de l'héroïne , qui ne sait pas comment elle doit les utiliser.
D. Résolution	
Dans les deux versions, l'héroïne s'enfuit .	
Complication 1 : dans la version intégrale des deux histoires, les gardiens de la maison de l'ogresse font tour à tour obstacle à sa fuite, mais les objets emportés (cf. conseils ci-dessus) permettent à l'héroïne de les amadouer. Quand l'ogresse se plaint de cette défaillance, ils se justifient par la générosité de l'héroïne, par opposition à l'ogresse.	
Complication 2 : dans les deux versions, l'ogresse poursuit l'héroïne, qui se protège grâce au premier objet magique : la serviette se transforme en rivière .	
Complication 3 : dans les deux versions, l'ogresse reprend la poursuite. L'héroïne se protège grâce au deuxième objet magique : le peigne se transforme en forêt .	
E. Situation finale	
Dans les deux versions, l'héroïne rentre chez elle et la marâtre est chassée .	
L'histoire se termine sur le bonheur familial .	L'histoire se termine sur la faim de l'ogresse .

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	Le repérage de la sorcière est facile en V1, plus difficile en V2, où l'image met plus en valeur l'héroïne.	Voir Compréhension, V1 et V2, épisode 1.
Rapport texte / images	Les images sont un appui en V1, moins schématiques dans la V2. Les élèves doivent y mettre en correspondance un même rôle et des images différentes.	Voir Compréhension, tous les épisodes.
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	Aucun obstacle particulier.	
Connaissances sur les textes	Connaître Baba Yaga n'est pas nécessaire, mais il est utile de remobiliser les connaissances sur le personnage type de l'ogre ou de l'ogresse.	Voir Compréhension, V1, épisode 1.
Système de valeurs	Le texte met en scène un personnage faible qui l'emporte grâce à sa gentillesse sur un adversaire redoutable.	

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
Intérêt suscité	La plupart des élèves de cet âge apprécient les contes. L'ogre suscite généralement de l'intérêt, renouvelé ici du fait que Baba Yaga est rarement connue des élèves.	
C. Personnages		
Identification	L'héroïne porte un nom différent dans les deux versions, mais ses caractéristiques restent stables, de même que celles de l'ogresse.	<i>Voir le tableau comparatif p. 132-133.</i>
Évolution	La situation de l'héroïne évolue.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>
Proximité avec les stéréotypes	Les personnages sont conformes aux stéréotypes des contes (malgré quelques détails inhabituels, dans la deuxième version).	
Mode de désignation	Des pronoms de rappel et des reprises lexicales sont souvent à éclairer.	<i>Voir Compréhension, sauf l'épisode 1 de la V1.</i>
D. Situation		
Intrigue	Elle est vite enclenchée dans la V1 ; dans la V2, le début du conte réécrit n'a pu être reproduit, ce qui peut susciter des interrogations.	<i>Voir Compréhension, V1 et V2, épisode 1.</i>
Évènements	Les rebondissements sont nombreux.	<i>Voir le tableau comparatif p. 132-133. On peut élaborer un schéma plus simple avec les élèves, au fil de la lecture, sur deux affiches en vis-à-vis.</i>
Lieux	Deux espaces s'opposent : un espace protégé , chez l'héroïne (et chez sa tante, V1) et l' espace dangereux , chez Baba Yaga et sur le chemin du retour. Cette opposition, classique, n'est pas un obstacle.	
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	La V2 utilise un vocabulaire étendu, tantôt recherché, tantôt familier (cf. jeu sur une série d'équivalents du mot <i>enfant</i> , manuel, p. 104).	<i>Voir Compréhension, V2, épisode 1, et Vocabulaire, p. 149 sqq.</i>
Lexique	Quelques mots rares (<i>mortier, pilon...</i>) éclairés par les illustrations.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>
Syntaxe	Aucun obstacle particulier.	
Inventions langagières		
Tonalité(s)	La V2, réécriture moderne, comporte des aspects humoristiques.	<i>Il est intéressant de les rapprocher des contes détournés que les élèves peuvent déjà connaître.</i>

Exploitation de l'œuvre intégrale

La version traditionnelle (V1) est publiée dans une collection très **accessible** à tous points de vue : la donner à lire intégralement aux élèves déjà bons lecteurs leur permet de découvrir les épisodes qui n'ont pas été repris dans le manuel.

La réécriture moderne (V2) est publiée dans une collection de poche, *Les Petits Gautier*. On peut lui préférer l'album grand format, dont les très belles **illustrations** sont intéressantes à commenter. Il se prête à une lecture magistrale, de façon à découvrir plusieurs **épisodes complémentaires**. On apprend ainsi au début de l'histoire l'origine de la méchanceté de Babayaga. Les élèves prendront aussi beaucoup de plaisir à découvrir les jeux de langage, ou les dialogues savoureux échangés par l'héroïne avec les différents gardiens de l'isba.

B Lire d'autres textes

Ces pages peuvent être abordées tout au long du chapitre (ou différées).

1 Un extrait de pièce de théâtre : *La Nuit électrique*, de Mike Kenny, manuel p. 112-113

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Découvrir ce qu'est une représentation théâtrale (comédiens, théâtre, scène, pièce, public, costumes, décors, accessoires...).
- Découvrir la présentation d'un texte théâtral¹ (liste, nom des personnages).
- Identifier la part de détails réalistes et d'éléments merveilleux (empruntés au conte).
- Effectuer une lecture dialoguée ou jouer la scène.
- Raconter son expérience et exprimer ses sentiments à ce sujet.

MATÉRIEL

(F) Des **documents iconographiques** représentant une fête foraine et des clowns.

Remarques :

- Il convient d'être attentif à la polysémie de quelques mots que les élèves connaissent dans un sens différent de celui qui sera utilisé ici :
 - le mot ***pièce** peut désigner un élément d'un jeu (puzzle), une partie d'une habitation (sens rencontré au chapitre 3), de la monnaie, ou, ici, une histoire écrite pour être jouée au théâtre par des comédiens ;
 - le mot ***scène** désigne tantôt la partie du théâtre qui ressemble à une grande estrade, où jouent les comédiens, tantôt une partie d'une pièce de théâtre.
- Le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

→ Phase de lancement

Demander aux élèves si certains d'entre eux ont déjà assisté à un **spectacle de théâtre**², avec leur classe ou leur famille. Si c'est le cas, s'appuyer sur ces témoignages pour caractériser les spécificités d'une **représentation théâtrale** : des ***comédiens** (ou ***acteurs**) jouent le rôle de personnages dans une ***pièce de théâtre**. On voit aussi des comédiens (parfois les mêmes) jouer dans des films, mais au théâtre, ils sont présents réellement, « en chair et en os ». C'est un spectacle **vivant**, comme un ***concert** (où on écoute de la musique) ou un spectacle de danse.

Le spectacle peut avoir lieu sur la ***scène d'un théâtre** (voir les remarques ci-dessus), mais il peut aussi avoir lieu dans une salle quelconque (salle des fêtes, gymnase...), du moment que cela permet à un ***public** (l'ensemble des spectateurs) d'assister au spectacle.

Demander aux élèves si certains d'entre eux ont déjà participé à un ***spectacle amateur** (un spectacle présenté par des comédiens ou des musiciens qui ne sont pas des professionnels), par exemple dans le cadre d'une fête à l'école.

S'appuyer sur ces témoignages en les complétant pour faire la liste de tout ce qui est nécessaire à une telle réalisation : le texte d'une pièce, la répartition des rôles entre différents comédiens, le choix (et éventuellement la réalisation) de **costumes**, de **décors**, de **accessoires**, de **effets sonores** (bruitages, musique)...

→ Phase 1 : se repérer dans le texte d'une pièce de théâtre, manuel p. 112

Présenter le document : il s'agit de la reproduction d'un extrait d'une pièce de théâtre, qu'on appelle aussi ***scène** (voir les remarques ci-contre).

Signaler que tout ce qui est écrit en caractères droits noirs correspond à des **paroles** que prononcent les comédiens lorsqu'ils jouent la scène : au théâtre, on appelle ces paroles des ***répliques**.

Faire décrire les illustrations, qui sont celles du texte d'origine, et demander aux élèves quels personnages elles évoquent selon eux : page 112, deux enfants, un garçon et une fille ; page 113, une femme soulevant le couvercle d'une énorme marmite d'où sortent les bras d'un enfant : c'est une ogresse.

(F) Formuler des hypothèses interprétatives : *Pourquoi la tête de ce personnage est-elle remplacée par un croissant de lune ? On peut penser que l'image souligne son caractère imaginaire, contrairement aux enfants. Son identité n'est pas repérable, elle a les traits que l'on imagine.* (Par la suite, Marie affirmera que cette ogresse est leur mère).

Lire les questions. Celles qui concernent cette phase sont un **préalable à la lecture** du texte. La recherche peut être menée en binômes et suivie d'une synthèse (confrontation et justification des réponses).

1. La liste comporte trois personnages. Seuls Marie et François sont en scène. Le résumé du début précise que la maman des deux enfants est partie travailler, elle est donc absente.

¹ Cf. *À la découverte de cent et une pièces : répertoire critique du théâtre contemporain pour la jeunesse*, Marie Bernanoce, éditions théâtrales-CRDP de l'académie de Grenoble, 2006. Des propositions pédagogiques pour un très bon choix de textes.

² Cf. compétence 5 du socle commun, B.O. hors série 2008 p. 20 : « Distinguer certaines grandes catégories de la création artistique [...] ; fournir une définition très simple de différents métiers artistiques [... comédien...]. »

(F) On peut souligner l'importance de cette absence pour l'atmosphère de la scène : les enfants sont seuls à la maison, sans protection, ce qui favorise l'inquiétude.

2. *Quand on lit la pièce, on sait ainsi que les paroles (ou répliques) qui suivent sont prononcées par ce personnage. Quand des comédiens jouent la scène, chacun sait quelles paroles il doit prononcer.*

→ **Phase 2 : comprendre une pièce de théâtre, manuel p. 113**

Lire le texte (découverte silencieuse suivie d'une lecture magistrale) **et les questions.**

3. Marie décrit ce qu'est une fête foraine de façon assez réaliste dans sa première réplique (*déplacements fréquents, de village en village*) ; il est vrai également que la plupart des enfants *adorent la fête foraine* (mais peut-être pas tous) ; *le train fantôme* (quatrième réplique) fait partie des attractions que l'on rencontre dans les fêtes foraines d'une certaine importance.

Par contre, dès sa deuxième réplique, Marie évoque l'enlèvement d'enfants, fantasme dont elle développe les détails effrayants tout au long de la scène.

4. Le dialogue peut être préparé en binômes. Un échange **collectif oral** doit permettre de formuler les sentiments des personnages : Marie est l'aînée, elle prend son petit frère de haut, le traitant d'idiot. Elle semble avoir plaisir à développer son histoire, qu'elle énonce avec aplomb : elle affirme. François, plus jeune, pose des questions un peu inquiètes, sauf à la fin, où il émet peut-être un doute quant au récit de sa sœur. L'enseignant peut ensuite répartir les répliques entre

plusieurs élèves pour les faire lire, ou, mieux, **jouer la scène**. Dans ce cas, il est nécessaire de leur laisser le temps de mémoriser leurs répliques (ils peuvent les copier sur un aide-mémoire et/ou se faire aider d'un ou deux élèves qui jouent le rôle des souffleurs).

→ **Phase 3 : explorer le sujet, manuel p. 113**

5. Faire témoigner les élèves, que l'on aidera à exprimer leurs sentiments : mélange de crainte et d'excitation pour certains, tandis que pour d'autres le plaisir (ou la peur) domine.

6. Beaucoup d'enfants aiment les fêtes foraines, mais tous n'ont pas eu l'occasion d'y aller. Là encore, on fera appel à des témoignages sur ce qu'on y voit et sur ce que les élèves préfèrent : *manèges, autos tamponneuses, divers stands permettant de gagner des lots (de l'ours en peluche géant au porte-clefs), vente de friandises (en particulier la barbe à papa)*. Certains enfants sont plutôt effrayés par le bruit et la foule, et doivent pouvoir également exprimer leur réaction.

(F) Si les élèves connaissent mal ce domaine d'expérience, on peut s'appuyer sur un document iconographique pour compléter.

7. Procéder de la même façon pour les clowns. On peut faire circuler des albums, comme *Le Cirque*, Adèle Ciboul et Vanessa Hié, coll. Kididoc, Nathan Jeunesse, 2011.



On peut se référer au manuel de CP (tome 2, p. 99 sqq.) : *Le Cirque rouge*, d'Éric Battut, raconte l'histoire d'un gentil petit clown. Un grand clown blanc est représenté p. 101.

2 Une série d'albums de B.D. : *La Faim des sept ours nains*, manuel p. 114

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Découvrir le principe d'une série (héros récurrents, ressorts de l'action similaires).
- Repérer l'humour né du jeu avec les contes du patrimoine (les « salades de contes »).
- Compléter le repérage des procédés propres à la B.D. : indices dans l'image et les bulles.

MATÉRIEL

(F) Montrer l'album d'où l'extrait est tiré, ainsi que d'autres albums de la même série.

Remarque : le premier album de la série, *Boucle d'or et les sept ours nains*, figure dans la liste ministérielle 2007, B.D. N3.

→ **Phase 1 : découvrir une série d'albums de B.D. Présenter les documents reproduits.**

Il s'agit :

- des premières de couverture de trois albums de B.D. dont l'auteur est Émile Bravo. Tous appartiennent à la même série : le format est identique et les titres signalent la présence des mêmes héros ;
- d'un extrait du deuxième album, paru en 2005 : *La Faim des sept ours nains*.

Lire les questions. La recherche peut être menée en binômes, suivie d'une synthèse (confrontation et justification des réponses).

1. *Les héros sont les sept ours nains, qui figurent sur les couvertures (titres et illustration).*

2. *Ce titre mêle deux contes différents : Boucle d'or, où figurent trois ours, et Blanche-Neige, qui rencontre sept nains : les sept ours nains résultent d'une sorte de croisement entre les deux groupes de personnages.*

3. *La belle au bois dormant, le prince...*

4. Titres possibles : *Les sept ours nains et les trois cochons géants – Le chaperon aux sept ours nains – Mais qui veut la peau des ours nains ?* (à paraître en septembre 2012).

→ Phase 2 : comprendre une planche de B.D.

5. Les ours sont toujours figurés de la même manière, l'air un peu ahuri, avec les yeux ronds. Mais plusieurs indices montrent l'inquiétude du personnage : l'exclamation *Houlà* dans la première bulle, les petites gouttes qui environnent sa tête (indices d'angoisse en B.D.) dans la première et la troisième case, et son hésitation à répondre, très perceptible dans la bulle de la deuxième case (*Hein ?*, bafouillage, réduction progressive de la taille des caractères).

(F) On peut noter les tremblements du vieil homme, indiqués par les traits caractéristiques en B.D. (ils servent à donner du mouvement à une image fixe).

6. Si les élèves ne connaissent pas ce conte, l'enseignant peut leur lire ce résumé : *Jack vit avec sa mère dans une petite ferme de la campagne anglaise. Ils sont si pauvres que Jack doit se rendre au marché pour vendre leur seule*

vache. Sur la route, il rencontre un vieil homme qui propose de lui échanger sa vache contre trois graines magiques. Ce qui paraissait une erreur s'avère une chance ; Jack jette les grains par la fenêtre, et le lendemain, une tige géante lui permet d'atteindre le château d'un ogre, à qui il volera sa fortune.

(P) Découvrir le conte *Jack et le haricot magique*, conte du patrimoine N2 dans la liste ministérielle 2007, en l'empruntant en bibliothèque. On peut aussi se procurer une version récente, par exemple :

– *Jack et le haricot géant* (cf. p. 139 et manuel p. 116) ;

– *Jack et le haricot magique*, Camille Guénot et Julie Faulques, Tourbillon, 2012 ;

– *Jacques et le haricot magique*, Paul Galdone, traduit de l'anglais par Alice Seelow, Circonflexe, 2011. Réécriture humoristique.

C Le coin des artistes

Découvrir une marionnette d'Océanie, manuel p. 115

● Quelques informations

L'île d'Ambrym fait partie du Vanuatu, « Le pays qui se tient debout » (archipel mélanésien situé dans l'océan Pacifique, entre l'Australie, la Nouvelle-Calédonie et la Polynésie).

L'ogresse Nevimbumbao³ fait partie des personnages qui apparaissent dans une cérémonie sacrée réservée aux initiés : le Nevimbur. Celle-ci met en scène un drame tiré de la mythologie des Ambat et paraît liée aux rituels de fertilité humaine. Les marionnettes⁴ sont parfois de simples têtes modelées, en matière végétale, peintes et enfilées sur un bâton.

● Déroulement

Demander aux élèves d'**observer la photographie de la marionnette**. Les laisser **s'exprimer librement** dans un premier temps, puis les inviter à **répondre aux questions**.

1. La marionnette peut produire une impression **comique** ou **effrayante**, selon la sensibilité de chacun. Demander quel peut être le caractère prêté au personnage représenté, et pourquoi. *Une impression de méchanceté ressort des petits yeux rapprochés et de la bouche tordue.*

(F) *Si on compare avec la photographie du site du musée, prise sous un autre angle, on s'aperçoit que l'angle frontal choisi ici accentue cette impression.

2. La tête modelée fait penser à de la terre cuite, mais elle est en pâte végétale. Un pan de tissu (***toile de jute, faite de fibres végétales tressées**) encadre le bas du visage et le haut de la tête. Des dents de cochon recourbées sont fichées de chaque côté de la bouche.

3. Des pigments de couleurs complémentaires (*bleu et orange*) sont étalés symétriquement sur le visage. Cette partition est soulignée par un liseré bleu continu en haut et un liseré orange plus large, presque continu, en bas.

Lire et commenter le texte du bas de la page. *Une *amulette est un tout petit objet qu'on porte sur soi parce qu'on lui attribue un pouvoir magique (souvent de protection).*

(F) On peut voir sur le site du quai Branly d'autres figurines à corps animal et tête humaine.

(P) Faire découvrir d'autres objets au musée du quai Branly, sur le site du musée⁵ ou dans un album documentaire pour la jeunesse consacré à ce domaine, par exemple :

– *Arts primitifs entrée libre*, Marie Sellier, albums Nathan, 2005 (voir l'ogresse p. 48-49) ;

– *Art bizarre*, Béatrice Fontanel, Palette, 2007 (le Tupilak est présenté p. 33) ;

– revue *Dada* n° 88, Mango, décembre 2002, consacrée à l'Océanie. Une mine pour l'enseignant.

³ Une autre représentation (masque) sur le site du musée : <http://www.quaibrantly.fr>.

⁴ Voir d'autres marionnettes et divers objets (masques, etc.) sur ce même site.

⁵ En cliquant sur l'onglet *Collections*, on arrive sur un sous-menu : en choisissant *Explorer les collections*, on peut choisir une zone géographique. Pour chacune d'elles, beaucoup d'objets sont présentés, avec des renseignements précis sur leur datation, leur lieu d'origine, etc.



Fabriquer des marionnettes avec des matériaux de récupération. On peut s'aider des photographies signalées p. 137 (site, revue) ou s'appuyer, par exemple, sur *Chaussettes marionnettes : 25 modèles*, Cendrine Armani, éditions Didier Carpentier, 2011. Si on représente les divers personnages du conte, on peut monter un spectacle à partir de l'histoire lue dans ce chapitre.

D Le coin lecture

1 Découvrir des poèmes, manuel p. 116

→ L'artiste

L'auteur : Maurice Carême⁶ (1899-1978) est un poète belge né dans un milieu modeste. Après diverses influences, son métier d'instituteur le conduit à s'intéresser aux poèmes d'enfants, dont il admire la simplicité. Ses nombreux recueils, couronnés de prix, ont souvent trouvé un bon accueil auprès des enfants et des enseignants.

Les recueils : beaucoup d'anthologies destinées à la jeunesse contiennent des poèmes de cet auteur, mais on en trouve davantage dans *Poèmes de Maurice Carême : une anthologie*, édition Benoît Marchon, illustrations Jean-François Martin, Bayard Jeunesse, 2005.

→ Les deux ogres

L'auteur : Jean-Luc Moreau, né à Tours en 1937, est un universitaire, mais il a écrit aussi des poèmes destinés aux enfants⁷.

Les recueils : on trouve d'autres poèmes de cet auteur (par exemple *Chanson de l'ogre*) dans *Poèmes à saute-mouton*, illustrations Marie-Aude Waymel, Le Livre de Poche Jeunesse, 2010. Voir aussi chez le même éditeur *Les Poèmes de la souris verte*.

● Échanger, apprendre les poèmes

→ L'artiste

Structure : le poème est composé d'une série de six strophes de deux vers chacune, qui riment parfois deux à deux. Tous les vers comportent huit syllabes si on prononce bien les *e* muets, à l'intérieur des vers, quand ils sont suivis d'une consonne (*Elle coula, une dorade*, etc.). De même, des liaisons doivent être effectuées après *il peignit*.

Difficultés : le langage est très simple. On peut expliquer qu'une **pie grièche* est un petit oiseau (passereau) qui peut avoir diverses couleurs. Il ne faut pas le confondre avec la pie bavarde, grand oiseau au plumage noir et blanc qu'on voit plus souvent. Une **dorade* est un poisson de mer ; on en voit à l'étal des poissonniers.

Mais ce qu'évoque le poème est subtil. Pour lui donner un sens, il faut accepter l'idée que l'œuvre d'art débouche sur une « réalité » fantastique : tout ce que

peint l'artiste évoqué par ce poème semble prendre vie, « comme par magie ». Ce thème, fréquemment abordé par la littérature du XIX^e siècle, n'est pas familier aux élèves. Il a été repris dans *Le Tableau*, film d'animation de Jean-François Laguionie (France, 2012).

→ Les deux ogres

Structure : dans ce poème comme dans le précédent, il faut prononcer les *e* muets (*ogres, notre, une seule épreuve*). Le poème est composé de trois strophes très irrégulières, qui riment le plus souvent deux à deux. Les deux premiers vers sont longs (huit syllabes) et fournissent la situation initiale. Les onze vers qui suivent, très courts (deux ou quatre syllabes), racontent ce qui se produit entre les deux personnages. Les quatre derniers vers ont à leur tour huit syllabes et concluent par une chute humoristique (l'apparition des ogresses).

Difficultés : ce poème est plus simple que le précédent. On peut expliquer qu'un **canton* est une partie du territoire englobant plusieurs communes. On s'attachera à faire percevoir l'humour dans le jeu de mots (*cru* du verbe *croire / crus* contraire de *cuits*), et la création verbale *s'entrebâfrèrent* (néologisme construit à partir de *bâfrer*, mot familier pour *manger*, sur le modèle de *s'entretuer, se tuer mutuellement*).

● Pistes de travail

→ Comparer les deux poèmes

L'enseignant peut demander aux élèves quel est leur poème préféré : le premier peut parler davantage à leur imagination, les faire rêver, tandis que le second peut les faire rire.

→ Dire les poèmes et les sonoriser

On peut demander aux élèves de préparer, par groupes, la mise en voix du poème de leur choix. Ils pourront faire varier les voix (hauteur, intensité) pour rendre compte de l'atmosphère du poème. Ils peuvent aussi s'accompagner d'un bruitage : quelles sonorités, quel rythme pourraient convenir à chacun d'eux, et aux diverses phases du second ? Si l'enseignant ne dispose d'aucun instrument, il peut solliciter l'utilisation par chacun de son propre corps (frappés plus ou moins sourds avec diverses parties du corps, chuintement, clappement ou sifflement avec la bouche...).

⁶ Site de la fondation : <http://www.mauricecareme.be>.

⁷ On trouve à son sujet, sur Internet, beaucoup de documents créés par des enseignants ou des écoles.

→ Chercher le lien entre les deux poèmes et l'histoire de Baba Yaga

Le poème *Les deux ogres* comporte des personnages qui font penser à l'ogresse du conte : deux ogres gloutons qui terrorisent tout le monde, si voraces qu'ils s'entrebâfrèrent ! Puis les deux veuves, dont on peut penser que ce sont des ogresses elles aussi (cela ne va pas de soi, car l'épouse de l'ogre dans *Le Petit Poucet* et dans *Jack et le haricot magique* est une humaine ordinaire ; mais cela peut être inféré de la crainte qu'elles suscitent).

L'artiste évoque une transformation magique qui peut faire penser au peigne et à la serviette du conte.

2 Découvrir d'autres livres, manuel p. 116

- **Jack et le haricot géant**, Joseph Jacob et Sébastien Mourrain, coll. Albums classiques, éditions Milan, 2008. Album . Conte N2 dans la liste ministérielle 2007.
- ***Contes russes**, traduit et adapté par Luda Schnitzer, ill. Bilibine, Le Sorbier, 2001. Album . Édition de référence, à découvrir pour ses illustrations superbes. La version de *Baba Yaga* proposée ici est longue et se prête plutôt à la lecture à haute voix par l'enseignant.
- **Rafara**, ill. Anne-Catherine de Boel, L'École des loisirs, 2007. Album . Conte N3 dans la liste ministérielle 2007. Un conte populaire africain. Abandonnée dans la forêt par ses sœurs aînées, l'héroïne est capturée par le monstre Trimobe, qui l'engraisse pour la manger. Elle s'enfuit grâce aux objets magiques que lui donne une souris.

● Autres lectures en prolongement

→ D'autres histoires mettant en scène Baba Yaga

- *Vassilissa la très belle*, in *Contes russes d'Afanassiev – L'Oiseau de feu*, L'École des loisirs, 2003. Recueil de

contes, très peu illustré . Traduction du texte d'origine, intéressante à lire à haute voix : repérer les variantes prépare la lecture autonome des livres suivants.

- *La Sorcière aux trois crapauds*, Hiawyn Oram et Ruth Brown, Folio Cadet premières lectures, éditions Gallimard, 2010. Récit illustré . Ce livre peut être lu en autonomie si les élèves sont avertis que l'histoire diffère de celle qu'ils connaissent (cf. plus haut). Superbes illustrations.
- *Baba Yaga*, conte populaire raconté par Nadiejda Teffi, d'après Alexandre Afanassiev, ill. Nathalie Parain⁸, texte français de Françoise Morvan, éditions Memo, 2010. Album . Pour les belles illustrations originales et le texte écrit par une conteuse.
- *Baba Yaga*, Rose Celli, ill. Anne Buguet, Père Castor-Flammarion, 2008. Album . Nouvelles illustrations pour ce texte un peu désuet de 1974, disponible en petit format broché.

→ À propos d'ogres et d'ogresses

- *Le Petit Poucet*, texte intégral de Charles Perrault raconté par François Morel, ill. Charlotte Roederer, éditions Gallimard Jeunesse, 2010. Livre CD . Le conte est long et assez difficile : mieux vaut l'écouter que faire circuler l'une des nombreuses adaptations en vente.
- *Hänsel et Gretel*, Jacob et Wilhelm Grimm, ill. Lorenzo Mattotti, éditions Gallimard Jeunesse, 2010. Album . Grand format, avec de magnifiques illustrations en noir et blanc captivantes.
- *Tomaso et les trois ogresses*, Bernard Friot, ill. Eric Gasté, Milan Poche Cadet, 2010. Roman . Capturé par trois vieilles sorcières affamées, Tomaso s'aperçoit qu'elles ne sont pas capables de lire leur livre de recettes, d'où la ruse par laquelle il leur échappera.

⁸ On peut voir tous les dessins de l'édition 1932 sur le site <http://www.fulltable.com> : il est intéressant de les comparer aux illustrations plus récentes reproduites dans le manuel.

II Fiches de préparation

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **Oral, vocabulaire et code** : se référer aux précisions fournies au début de chaque séance.
- **Compréhension et production de textes** : se référer à la progression annuelle des apprentissages (p. 29-30) ; voir également les démarches proposées (respectivement p. 5-6 et 10-11).

La Baba-Yaga : épisode 1

Manuel, p. 95 à 99

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Remarques :

- La présentation se fera toujours de l'illustration au texte (ordre du manuel), mais l'enseignant peut faire varier la démarche (voir p. 6).
- Dire aux élèves qu'ils vont découvrir deux extraits d'un conte traditionnel très célèbre en Russie, puis deux extraits d'une réécriture récente.

→ Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 95 à 97

1. Identifier les **personnages de la couverture** : Au premier plan, une vieille femme et un chat noir ; leur regard est dirigé vers une petite fille, au second plan.
2. Identifier l'**impression** qu'elle produit : La fillette paraît en danger à cause de l'air méchant des premiers personnages. La vieille femme tient un balai, c'est peut-être une sorcière.
3. Identifier les **personnages** du premier épisode : On reconnaît la vieille femme sur deux illustrations, p. 96 et 97, la fillette sur quatre illustrations ; deux femmes p. 96 ne peuvent être identifiées.

→ Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 96-97

Expliquer quelques mots difficiles : Quelqu'un de ***malintentionné** a de mauvaises intentions, veut du mal à quelqu'un. Un ***mortier** est un bol dans lequel on écrase quelque chose (de l'ail, des graines...) avec un ***pilon**.

Remarque : on peut se référer aux images p. 100 et 101 pour aider à la compréhension.

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début. Des **éclaircissements** sur les personnages peuvent être nécessaires (par exemple le même personnage est nommé **marâtre**, sa femme et la **belle-mère**). **Procéder à une lecture différenciée**, puis à un **échange à partir des questions**.

4. Récapituler ce qu'on sait sur les **différents personnages** : La **fillette**, Anoushka, a perdu sa mère ; la première illustration représente sa **belle-mère** (ou **marâtre**), qui lui veut du mal ; la **Baba-Yaga** est une sorcière mangeuse d'enfants (une ogresse), sœur de la marâtre ; ses attributs sont un balai, un mortier et un

pilon. En bas de la page 96, on voit la **tante maternelle** d'Anoushka, qui l'aime et lui apporte son aide.

(F) Rapprocher cette situation d'autres contes où figurent des marâtres ou des ogres.

5. Identifier ce qui déclenche l'action : La marâtre d'Anoushka veut se débarrasser d'elle, elle l'envoie chez la Baba-Yaga sous prétexte de rapporter de quoi coudre une chemise, mais en réalité la sorcière s'apprête à la manger.

6. Identifier les personnages qui aident l'héroïne : La **tante** de l'héroïne lui conseille d'emporter divers objets ; le lard lui permet d'amadouer le **chat** ; celui-ci lui fait cadeau de deux objets : une serviette et un peigne, mais on ne sait pas à quoi ils peuvent servir.

(F) Formuler des hypothèses sur le rôle que pourraient avoir ces deux objets par la suite.

→ Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 98

① **a. faux – b. faux – c. vrai – d. le texte ne le dit pas** (on ignore quelle recette elle choisit) – **e. le texte ne le dit pas** (même s'il semble plutôt décidé par le cadeau du lard).

② La Baba-Yaga : b et c – Anoushka : a et d.

③ **a. la sœur de sa mère** (l. 16), **la tante d'Anoushka** (l. 19) – **b. sa femme** (celle du père, l. 6), **sa belle-mère** (l. 10) – **c. la sœur de sa belle-mère** (l. 10), **une terrible sorcière mangeuse d'enfants** (l. 11-12), **la sorcière** (l. 18), **l'ogresse** (l. 25).

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 36

① Remarquer qu'il y a quatre mots et six lignes, un mot peut donc être utilisé plusieurs fois : **le père – la marâtre – Anoushka – la tante – Anoushka – Anoushka**.

② Les élèves rapides peuvent écrire les groupes de mots qui conviendraient au brouillon : **Anoushka vit avec son frère père et sa marâtre. Celle-ci profite de l'absence de son mari pour envoyer la fillette chez sa grand-mère sœur** (ou tante – par alliance – si on se place du point de vue d'Anoushka), **en inventant un prétexte. Comme elle devine le danger, la fillette va voir sa cousine tante** (maternelle), **qui lui conseille d'emporter plusieurs choses. Elle part pour la maison de la sorcière, mais se sauve aussitôt arrivée car celle-ci se prépare à la manger. Heureusement, un chien chat l'aide à s'enfuir.**

B Expression orale (2 séances de 15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Imaginer le contenu d'un dialogue en tenant compte de ce que l'on sait des personnages.
- Improviser un échange oral sur ce canevas.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant des faits rapportés.

→ Jouer la scène, manuel p. 97

Faire reformuler l'histoire La Baba-Yaga. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

7. Pour la préparation d'un dialogue improvisé, se reporter à la page 57.

→ Raconter, manuel p. 97

8. Parmi les contes, très nombreux, où figure une marâtre, les plus connus sont *Cendrillon* et *Blanche-Neige*. Les élèves peuvent se relayer pour résumer l'un ou l'autre. On peut aussi faire préparer ces récits à différents petits groupes, de façon à améliorer la remémoration.

C Vocabulaire : des mots de la même famille (2) (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Grouper des mots par famille (même base, divers suffixes et préfixes).
- Repérer que placer *in-* ou *im-* devant certains mots permet de construire un mot de sens contraire.
- Utiliser des similitudes morphologiques pour comprendre un mot inconnu.
- Compléter une famille donnée.

MATÉRIEL

- Un **dictionnaire** destiné aux **adultes** (vérification de l'existence des mots proposés par les élèves, en cas de doute).
- Des **dictionnaires** adaptés au niveau des **élèves**.

Remarque : les élèves ont abordé cette notion au chapitre 3 (manuel p. 62). Ils ont également utilisé le préfixe *in-* (manuel p. 63) pour dire le contraire d'un adjectif.

→ Phase de lancement

Demander aux élèves de rappeler des familles de mots qu'ils ont déjà rencontrés et de préciser ce que l'on entend par ce terme. On dit que plusieurs mots sont de la même **famille** quand ils ont été construits à partir d'un même mot ou d'une même base : ils ont ainsi une partie commune et un rapport de sens, par exemple : *patin, patiner, patinage...*

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 98

④ et ⑤ **Dégager collectivement** les familles en écrivant les mots au tableau, en colonne : *malintentionné, intention* – *maltraiter, traiter* – *inexcusable, excuse* – *impardonnable, pardon*.

Différencier base, préfixe et suffixe par des couleurs (sans forcément les nommer).

Faire remarquer les ressemblances et les différences dans la forme des mots (morphologie).

Faire reformuler la **règle morphologique** (et orthographique) sur les formes en *in-* et *im-* au début de ces mots (voir *Étude du code*, manuel p. 63).

Faire reformuler les phrases. On peut s'appuyer sur la phrase **b** pour la phrase **a** : *La marâtre avait de mauvaises intentions ; elle traitait mal la fille de son mari.* Procéder de même pour la phrase **c** à l'aide de la phrase **d** : *Cette action n'est pas excusable, pas pardnable.*

Faire apparaître le lien sémantique entre ces mots :

– Une **intention**, c'est un projet ; avoir de mauvaises intentions, être ***malintentionné**, c'est avoir le projet de faire du mal ; être plein de bonnes intentions, c'est vouloir faire du bien.

– Bien **traiter** quelqu'un, c'est être gentil avec lui, bien s'en occuper ; au contraire, le **maltraiter**, c'est être méchant avec lui, lui faire du mal.

– Si on **arrive** en retard, par exemple, on peut avoir des **excuses**, de bonnes raisons pour cela ; être **inexcusable**, c'est le contraire.

– Quand quelqu'un vous fait de la peine, on peut lui **pardonner** : on décide que ce n'est pas grave, on ne lui en veut plus ; on dit que c'est ***impardonnable** quand c'est trop grave pour être oublié : c'est le contraire.

⑥ ***intentionnellement** – ***traitement** – excuser – pardonner. Écrire au tableau les réponses et les compléter au besoin. Faire remarquer qu'il n'existe pas de mot ¹tention.

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 98**

⑦ **Exercice écrit** en binômes. Demander aux élèves d'adopter la présentation des mots écrits au tableau : *discret, discrétion, indiscret – prudent, prudence, imprudent, imprudence.*

* ⑧ **Travail en binômes** : **a.** *maladroit – malheureux – maltraité – malhonnête – malin.*

b. *imprudent – imbécile – impoli – impair – impatient.*

NB : il n'existe pas d'adjectif « in » ou « bécile ».

→ **Exercices individuels (10 min), cahier p. 36**

③ **a.** *honnête* – **b.** *discut.* On peut faire remarquer que l'ensemble des lettres communes ne constitue pas

toujours un mot existant, et qu'il s'agit dans ce cas d'une base lexicale.

④ **a.** *maladroitement – adroitement – adroit – malade – maladroite.* **b.** *patin – patient – impatient – impatience – patience – patienter.* **c.** *correct – correction – incorrection – incroyable – incorrect.* **d.** *exact – inexact – exagérer – exactitude – inexactitude.*

* ⑤ Il existe un grand nombre de mots répondant à la consigne.

Remarque : s'ils sont proposés, expliquer pourquoi certains mots ne peuvent être retenus, par exemple des mots comme *image, imiter, immense, imprimer ; incendie, incident, indice...* (cf. ⑧).

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [ʒ] et de ses graphèmes g ou j

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [ʒ] / g, j.
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots (*jardiner / jardinage*).

Les difficultés à prendre en compte :

• La proximité phonologique entre [ʒ] et [ʃ] (deux consonnes sonore et sourde).

• La variation de la lettre g qui se prononce [ʒ]/[g] selon la voyelle qui suit.

Remarques :

• De nombreux verbes courants se terminent par *-ger* : *nager, ranger, changer, manger...*

• De nombreux noms se terminent par *-age* : *image, nuage, fromage...*

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 99**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② **Le son [ʒ]. Demander aux élèves de chercher d'autres mots** dans lesquels ils entendent le son [ʒ], les noter au tableau.

③ Utiliser les mots de la comptine et ceux du tableau : j, g. Quelques élèves pourront venir entourer les graphèmes des mots écrits au tableau.

④ Guider les élèves pour qu'ils remarquent les voyelles qui suivent la lettre g. Ils feront probablement le rapprochement avec ce qui a été découvert lors de l'étude de la lettre c ou du son [g]. Faire formuler la règle : la lettre g se prononce [ʒ] devant e, i et y.

Indiquer que les mots courants avec *gy-* sont rares : *gymnastique, gyrophare.*

⑤ Les élèves devront remarquer la régularité orthographique des finales des deux séries : **a.** finale des verbes en *-ger* ; **b.** finale des noms en *-age*.

Leur préciser qu'il n'existe pas de règle précise indiquant si l'on doit utiliser j ou g, cependant il est recommandé de s'appuyer sur la régularité et la

position de ces deux graphèmes pour effectuer des choix, par exemple pour écrire une finale en *-age*, en *-ge* ou en *-ger*.

(F) Effectuer une dictée sur ardoise, par exemple : *diriger, bouger, soulager, orage, virage, courage, luge, éponge, vertige.*

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 99**

⑥ **Exercice individuel écrit sur ardoise**, procéder mot par mot. Les élèves pourront soit indiquer la lettre correspondant à leur choix, soit écrire le mot : *chou – chaîne – cage – bêche – hache.*

⑦ **Exercice collectif oral** dans un premier temps, **individuel sur ardoise** ensuite.

Procéder mot par mot : *affichage – collage – colorier – assembler – maquillage.*

* ⑧ **Exercice écrit** en binômes : *cage, page, rage, sage (gage et mage sont peu probables) – neige – virage, tirage, mirage – orage – poli – grande.*

Lors de la correction, l'enseignant rectifiera les erreurs éventuelles, tout en reconnaissant la plausibilité phonologique des propositions (^lkage, ^lomage – ^lcoli, ^lkoli, ^lfoli).

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 37**

① *agile – genou – geste – légume – gilet – gentil – gauche – gymnastique.*

② **a.** *bougie* – **b.** *jumelles* – **c.** *orange.*

③ On pourra mettre en garde les élèves sur la réciprocité que l'exercice met en lumière : la première colonne attend des verbes, la seconde des noms : *bavarder – marier – patinage – collage.*

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant les phonèmes [ʒ] et [ʃ] peuvent :

- classer des images selon ce qu'ils entendent ;
- indiquer sur leur ardoise 1 ou 2 selon qu'ils entendent le phonème [ʒ] dans le premier ou le second mot dit par l'enseignant (exemples : *champs / gens, joie / choix, char / jars, frange / franche, mage / mâche*).

Les élèves les plus rapides peuvent utiliser l'exercice 7 pour écrire des phrases sur leur cahier, par exemple : *Il jardine, il fait du jardinage. Il colorie, il fait du coloriage.*

→ Copie (séance différée)

Cette copie est composée de mots fréquemment rencontrés par les élèves. Insister pour qu'ils la réalisent en cherchant à s'appuyer le plus possible sur leur mémoire orthographique afin de gagner en rapidité.

Il était une fois une fillette qui s'appelait Anoushka.

Elle vivait seule avec son père qui avait perdu sa femme. Après quelques années, le père d'Anoushka se remaria.

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 99 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Compléter la fiche d'un personnage

→ **Phase de découverte, oral collectif** (15 à 20 min), **manuel p. 99**

⑨ Lire le titre des quatre rubriques de la fiche d'identité du personnage.

Demander aux élèves s'ils sont capables de compléter certaines d'entre elles de mémoire. Utiliser les désaccords éventuels pour montrer qu'une vérification est nécessaire.

Relire le manuel p. 96, lignes 6 à 14. Relever toutes les informations données sur la Baba-Yaga : *la sœur*

de la belle-mère d'Anoushka, une terrible sorcière, une mangeuse d'enfants (c'est-à-dire une ogresse), elle se déplace dans un mortier, elle efface ses traces avec un balai. Reprendre les quatre rubriques. Repérer collectivement les éléments manquants qu'il faudra inventer : *Quels sont ses loisirs (à part chercher des enfants à manger), son caractère (certainement exécrable car c'est une ogresse, mais il faudra le compléter), ses pouvoirs ?*

→ **Phase d'entraînement individuel** (15 à 20 min)

Compléter les quatre rubriques. Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent reprendre les informations relevées dans l'histoire et les écrire dans l'une des quatre rubriques (il est possible de leur proposer un tableau à quatre colonnes). Ils complèteront les rubriques avec l'étayage de l'enseignant et en s'appuyant sur les illustrations p. 96 et 97 (la Baba-Yaga est devant un métier à tisser).

Les élèves les plus rapides peuvent réaliser la fiche d'Anoushka sur le même modèle. La plupart des éléments seront à inventer en respectant les traits positifs qui caractérisent cette héroïne de l'histoire, par exemple : *Elle est intelligente et courageuse. – Elle n'a pas de pouvoir particulier (les objets magiques, serviette et peigne, lui sont donnés par le chat). – L'histoire ne donne pas d'indices sur ses loisirs.*

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Compléter la fiche d'un personnage

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 min), **cahier p. 37**

④ et ⑤ **Décrire oralement l'ogre des montagnes.**

Relever les éléments qui le caractérisent : *une grosse barbe, une cicatrice ou balafre sur la joue gauche, un gros nez plein de boutons, des dents très irrégulières, des petits yeux et des sourcils épais, un chapeau avec une plume, une boucle d'oreille à l'oreille gauche, une hache, des sabots, un pantalon rapiécé, une taille imposante*

(soulignée par le contraste avec les moutons, les arbres et la maison)...

→ **Exercice individuel écrit** (20 min), **cahier p. 37**

Chaque élève doit compléter les rubriques à l'aide de l'illustration pour **a** et **b**. La rubrique **c** est laissée à l'imagination de chaque élève qui doit choisir une entrée, puis la compléter.

Effectuer une synthèse collective avec la présentation de la rubrique **c** par des élèves volontaires afin de comparer les choix et les descriptions de chacun.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler sur une reproduction agrandie de l'illustration et légèrer en reprenant le même principe que celui du manuel (p. 33). La rubrique **c** peut être complétée ensuite, avec l'aide de l'enseignant, ou laissée de côté.

Les élèves les plus rapides peuvent développer sur leur cahier de brouillon plusieurs rubriques pour la partie **c** (ses loisirs, ses pouvoirs, son caractère...).

La Baba-Yaga : épisode 2

Manuel p. 100 à 103

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont découvrir le deuxième extrait du conte traditionnel russe.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 100-101**

1. Identifier les **personnages** : *La sorcière se reconnaît à son profil identique et à ses attributs ; elle poursuit Anoushka, qui apparaît seulement p. 100 ; elle fuit, on ne voit que ses pieds, à droite de la rivière.* (NB : dans la deuxième image, elle jette le peigne que lui a donné le chat.)

2. ***Formuler des hypothèses sur la fin** de l'histoire. On s'appuiera sur la connaissance que les élèves ont des contes pour prévoir une fin heureuse : *Anoushka sera sauvée ; les objets offerts par le chat trouveront leur utilité. On ne voit pas la serviette, mais après le peigne, on voit une forêt, il doit y avoir un lien entre les deux.* Les élèves n'ont pas à deviner la fin, mais à découvrir l'économie d'un conte : tout personnage rencontré, tout objet fourni, aura un rôle.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 100-101**

Expliquer quelques mots difficiles : ***dense** veut dire compact, épais, serré. On accuse quelqu'un de ***trahison** quand c'est un traître (exemple : il ne respecte pas sa promesse).

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début. **Procéder à une lecture différenciée.** Relire la deuxième partie. **Procéder à un échange à partir des questions.**

3. Identifier ce qui apporte une **solution au problème** de l'héroïne : *Le chat a donné deux objets. La serviette ne suffit pas à arrêter la sorcière (l'eau de la rivière est bue par ses taureaux) mais le peigne se transforme en une forêt impénétrable.*

4. ***Relever les différents termes désignant chaque personnage** (reconstituer la chaîne anaphorique). On peut dire aux élèves de se limiter aux deux principaux

personnages : **la Baba-Yaga** (l. 9), **la vieille** (l. 10) ; **la fillette** (l. 9), **Anoushka** (l. 10), **elle** (l. 10 et 11).

(F) *On peut aussi s'intéresser aux personnages secondaires : *le chat* (l. 11) et *les* (l. 9), qui renvoie à *ils* (l. 8), reprise de *aux chiens, au portail et au bouleau* (l. 7).

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 102**

① **a.** la marâtre – **b.** le chat – **c.** Anoushka – **d.** le père d'Anoushka – **e.** Anoushka.

② **a** – **d** – **c** – **e** – **b** – **f**.

③ Titres possibles : *Sortie du piège ! – La redoutable ogresse – Les cadeaux magiques – La punition de la marâtre...*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 38**

① Préférer pour cet exercice un **travail en binômes**, avec une trace écrite individuelle au crayon.

a. Les ennemis d'Anoushka : *la marâtre, la sorcière ; éventuellement aussi le chat (dans un premier temps), et les taureaux (qui aident la sorcière).*

b. Ceux qui aident Anoushka : *la tante, le chat (dans un deuxième temps) et le père (qui la débarrasse de la marâtre, même un peu tardivement).*

② **Signaler** que, dans les phrases du dialogue, les guillemets apparaissent seulement au début et à la fin de la phrase. Il est préférable de **construire collectivement la première phrase.**

« À l'approche de la sorcière, **jette la serviette sur le sol** : elle se transformera en rivière. »

« Si la Baba-Yaga continue la poursuite, **lance le peigne par terre** : une forêt très dense en surgira. »

Pour pouvoir partir, **Anoushka fit un cadeau aux gardiens** et ils la laissèrent passer.

Pour passer la rivière, **la sorcière amena ses taureaux** et ils burent toute l'eau.

Pour traverser la forêt, **la sorcière tenta de ronger les troncs** mais leur bois était trop dur.

*③ *la Baba-Yaga* (l. 22) – *elle* (l. 24) – *la sorcière* (l. 27).

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Lire seul ou à deux voix un texte déjà lu.

→ Lire à haute voix, manuel p. 101

Faire reformuler l'histoire *La Baba-Yaga*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

5. Rappeler les **critères** d'une lecture à haute voix réussie (voir p. 20-21), pour orienter le travail de prépa-

ration. **Confier la préparation** des trois paragraphes (l. 9-12, l. 13-19 et l. 20-28) à des **duos hétérogènes** qui pourront se partager le texte. Après une première lecture, faire **évaluer** la prestation par la classe, de façon à améliorer celle des lecteurs suivants.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :

- préparer la séance en AP ;
- utiliser une photocopie pour noter les repères utiles avec l'aide de l'enseignant.

C Vocabulaire : les émotions et les sentiments (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Utiliser le contexte pour comprendre un mot inconnu.
- Grouper des mots de différentes classes grammaticales ayant un rapport sémantique (vocabulaire des émotions et des sentiments).
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

Remarque : ce domaine notionnel est familier aux élèves, depuis la maternelle. Il figure dans les programmes⁹ en GS et au CM2. Ils peuvent néanmoins ne pas connaître les mots étudiés. On peut ainsi développer des stratégies permettant de comprendre un mot inconnu en s'appuyant d'une part sur le contexte (la phrase, l'histoire), d'autre part sur sa morphologie. Les hypothèses des élèves seront vérifiées dans un dictionnaire ou validées par l'enseignant.

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 102

4 et 5 Formuler le point commun entre ces mots : *Ils parlent de ce qu'on ressent.*

Expliquer le terme sentiments : *Ce que l'on ressent au fond de soi (être inquiet, jaloux), alors que les sensations sont liées au corps, plus précisément aux sens (froid, douleur). On parle d'émotions quand ce sont des sentiments intenses (une grosse colère, une grande joie).*

Préciser le sens des mots. *La sorcière est en colère, est *dépitée, elle est vexée, elle éprouve du *dépit de ne pas avoir réussi à attraper la fillette. Celle-ci est *apeurée : elle éprouve de la peur quand elle est poursuivie. Cette peur est calmée par son père, elle est *rassurée. En apprenant le danger qu'elle a couru, le père est d'abord inquiet. Quand il comprend que sa femme est responsable, il entre dans une *fureur noire, c'est-à-dire une très grande colère.*

6 Faire formuler collectivement une justification de l'intrus, souvent perçu intuitivement.

a. affection – amour – astuce – amitié (quelqu'un de malin a de l'astuce : voir ruse, c'est une faculté intellectuelle).

b. apeuré – effrayé – terrorisé – essoufflé (manquer de souffle est une sensation physique).

c. contrarié – calmé – rassuré – tranquilisé (quelqu'un de contrarié est mécontent, et non apaisé).

→ Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 102

7 Exercice écrit en binômes : colère, furieux, rage, fureur, irrité, fâché ; chagrin, triste, peine, chagriné, tristesse, peiné. (F) *À l'intérieur de chaque catégorie, grouper les mots de la même famille et identifier leur classe grammaticale.

8 Exercice écrit en binômes. On peut constituer deux séries (adjectifs / noms) : content, joyeux, heureux, gai, satisfait – gaieté, satisfaction, bonheur, joie, plaisir.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 38

4 amitié, sympathie, tendresse, amour, affection – colère, fureur, rage – effrayé, épouvanté, apeuré, terrorisé. (F) *Enrichir les catégories de mots déjà construites.

5 a. triste, inquiet, contrarié...

b. heureuse, joyeuse, contente, gaie...

*6 affection : amour, amitié, sympathie, tendresse – fâché : irrité, furieux, enragé – chagrin : peine, tristesse – déçu : contrarié, dépit.

⁹ B.O. spécial n° 3, 19 juin 2008, « Repères » p. 29 et p. 35.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP) mettre des mots en contexte oralement, pour évoquer les histoires lues : domaines de la peur (Lili, chapitre 1, et le singe, chapitre 4), de l'affection (le lion, chapitre 1, et les personnages du chapitre 3), ou de la colère (le crocodile, chapitre 4).

Les élèves les plus rapides peuvent faire le même travail à l'écrit : utiliser une partie du vocabulaire étudié dans des phrases à propos de ce que ressentent les héros des histoires lues aux chapitres précédents.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude de *ett, ell, err, ess*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Lire et écrire les graphies *ett, ell, err, ess*.
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots (*maître/maîtresse – table/tablette*).

Une difficulté à prendre en compte : dans les mots formés avec des géminées *-ett, -ell, -err, -ess*, le *e* se prononce [ɛ] : *devinette, rebelle, terrine, tristesse*.

Remarques :

- Ce travail consolide celui concernant le son [ɛ] (manuel p. 45).
- Les mots courants terminés en *-erre* sont peu nombreux.
- Dans certains cas, le suffixe *-esse* permet d'indiquer le féminin d'un nom d'un être sexué : *tigre / tigresse*.
- Dans certains cas, le suffixe *-esse* permet la transformation d'un adjectif en nom : *triste / tristesse*.
- De nombreux mots formés avec le suffixe *-ette* désignent un objet plus petit : *table / tablette*. Il est à noter que certaines terminaisons en *-ette* ne sont pas ou plus des suffixes : *couette, maquette...*
- Certains mots se terminant en *-ette* sont le dérivé féminin du masculin *-et* : *blondinet-te, muet-te, grassouillet-te...*

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 103

① et ② Guider les élèves pour qu'ils remarquent les finales dans chaque série.

a. *-ette* – **b.** *-elle* – **c.** *-esse* – **d.** *-erre*.

Rappeler que, dans ces formations, *e* se prononce [ɛ].

③ Noter les mots en colonne au tableau, car c'est la trace écrite qui permettra de conserver ou non la proposition des élèves (*enquête, fête, modèle, fidèle* ne sont pas acceptables...).

Préciser que les finales en *-erre* sont peu fréquentes (*serre, terre, verre*), c'est pourquoi seules les séries **a**, **b** et **c** sont concernées par cet exercice.

a. *pâquerette – chouette – bicyclette – couette – pochette – devinette – galette – noisette...*

b. *elle – gazelle – hirondelle – poubelle – pelle – coccinelle – dentelle – tourterelle – vaisselle...*

c. *adresse – paresse – promesse – finesse – richesse – sagesse – tristesse – souplesse...*

④ Recherche en binômes suivie d'une mise en commun des découvertes. Procéder série par série. Il sera peut-être nécessaire de guider les élèves dans leur réflexion.

a. Le suffixe *-esse* permet d'indiquer le féminin : *maître / maîtresse – ogre / ogresse – tigre / tigresse – âne / ânesse*. On précisera aux élèves que ce suffixe concerne plus particulièrement les êtres sexués (mâle / femelle).

b. Le suffixe *-ette* permet généralement d'indiquer « une chose plus petite » : *table / tablette – sandale / sandalette – flèche / fléchette – corde / cordelette*. Rechercher oralement d'autres exemples : *pochette – fillette – gouttelette – clochette – cachette – courgette – pendulette – statuette – savonnette...*

(F) *Présenter au tableau une troisième série : *jeunesse – richesse – souplesse – tristesse*. Demander aux élèves ce que ces mots ont en commun en dehors de leur terminaison. Les guider pour qu'ils remarquent la transformation de l'adjectif en nom : *jeune / jeunesse – riche / richesse – souple / souplesse – triste / tristesse*. Les inviter à construire oralement des phrases que l'enseignant reformulera en cas d'inexactitude. Par exemple : *Elle est triste, elle vit dans la tristesse. Il est jeune, il a la jeunesse*.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 103

⑤ Exercice collectif oral.

a. *politesse – presse – parenthèse – jeunesse* (car on n'entend pas [es] mais [ez] et on voit *-èse* et non *-esse*).

b. *selle – chandelle – mirabelle – vieille* (car on n'entend pas [ɛl] mais [ɛj] et on voit *-eille* et non *-elle*).

⑥ **Exercice écrit sur ardoise** en binômes : *allumette – princesse*.

Cet exercice a pour but d'entraîner les élèves à la lecture de mots tout en consolidant leur vocabulaire.

*⑦ **Exercice collectif oral** dans un premier temps, **individuel sur ardoise** ensuite. Procéder mot par mot : *bouquette – chaînette – fillette – caissette – mallette*.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 39**

① *voyelle – dentelle – ficelle – bœufteille – hirondelle – abeille – vaisselle*.

② *sandalette – crevette – chemisette – clochette – pâquerette – fléchette – layette*.

③ On pourra mettre en garde les élèves sur la réciprocité que l'exercice met en lumière : certains espaces à compléter attendent des noms masculins, d'autres des noms féminins : *princesse – maîtresse – tigre – comte – ânesse*.

*④ Préciser oralement ce que représentent les dessins : *adresse – lunettes*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés avec les différents graphèmes peuvent :

– disposer d'étiquettes mots à classer en fonction des finales *-esse, -elle, -ette* ou *-erre* ;

– compléter « des mots à trous » avec *-esse, -elle* ou *-ette* ;

– classer des mots contenant *-esse* et des mots intrus (*-isse, -èse...*) en deux colonnes : *je vois -esse / je ne vois pas -esse*. Même exercice avec *-ette, -elle* ou *-erre*.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer un exercice sur le modèle de l'exercice ⑥.

→ **Copie (séance différée)**

Cette copie est composée de mots fréquemment rencontrés par les élèves. Insister pour qu'ils la réalisent en cherchant à s'appuyer le plus possible sur leur mémoire orthographique afin de gagner en rapidité.

La Baba-Yaga grinça des dents de colère. Elle

retourna chez elle et ramena des taureaux qui burent toute l'eau de la rivière. Puis elle reprit sa course folle. Très vite, elle rejoignit Anoushka.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 103 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Décrire un personnage à partir d'une illustration

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 103**

⑧ **Observer l'illustration** et répondre aux premières questions.

Demander aux élèves s'ils peuvent répondre aux autres questions de mémoire. Vérifier ces réponses en relisant le passage de l'histoire correspondant (manuel p. 100, l. 13 à 19).

La fillette porte une robe, des bottines à lacets et un châle ; elle a une longue tresse ; elle court en regardant par-dessus son épaule et elle lance le peigne magique ; elle est effrayée.

→ **Phase d'entraînement individuel (20 à 25 min)**

Chaque élève écrit sa propre description d'Anoushka, puis recopie son travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'enseignant qui fait verbaliser cette description (cette phase orale permet aux élèves d'élaborer le texte dans sa globalité avant de l'écrire). Pour étayer ce travail, ils disposeront d'un document écrit, avec les étapes et les mots clés de cette description.

Les élèves les plus rapides peuvent décrire la Baba-Yaga (p. 100) ou une autre illustration représentant un personnage.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 39

Les exercices ⑤ et ⑥ permettent aux élèves de consolider leur connaissance de l'alphabet et de l'ordre alphabétique tout en donnant du sens à une phrase. En effet, en cas d'erreur dans l'utilisation du code, ils doivent s'apercevoir que leur proposition n'est pas acceptable. L'enseignant devra le leur préciser.

⑤ *L'ogresse mange des enfants.*

⑥ 19, 15, 18, 3, 9, 5, 18, 5 – 19, 5, 18, 22, 1, 14, 20, 5 – 6, 9, 12, 12, 5, 20, 20, 5.

⑦ Signaler aux élèves qu'il s'agit du jeu appelé *le*

baccalauréat. Pour réaliser cet exercice, ils devront identifier les initiales des mots donnés en prenant en compte la catégorie indiquée, ce qui consolide le travail effectué en vocabulaire.

Concernant la première ligne, le choix de mots sera plus important si les élèves ont conscience que l'initiale n'indique pas obligatoirement le premier phonème/graphème du mot, par exemple le *a* de *autruche* appartient au phonème [o] / *au* et non au phonème [a] / *a*. On peut le leur signaler.

Babayaga : épisode 1

Manuel p. 104 à 107

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont découvrir deux extraits d'un album où le conte qu'ils connaissent a été raconté et illustré autrement (réécriture en partie dramatisée, en partie humoristique).

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 95 et 104-105**

1. Identifier les personnages de la couverture : *On devine que la silhouette imposante, à gauche, est celle de la sorcière Babayaga, face à l'héroïne.*

2. Formuler l'impression qu'elle produit et la justifier : *La sorcière a l'air méchant, menaçant, effet né de sa taille disproportionnée par rapport à celle de la fillette et de l'opposition ombre/lumière.*

3. Identifier les personnages de l'épisode : *probablement p. 104, la sorcière ; p. 105, l'héroïne.*

(F) Dire l'effet produit par les insectes et le crapaud. Formuler des hypothèses sur le rôle que ce dernier pourrait jouer, sans s'y attarder pour ne pas créer de représentation fautive.

4. Identifier les particularités de la maison : *des éléments de décor (frise, cœurs) évoquant le folklore russe ; une enseigne sur laquelle est perché un oiseau noir (un corbeau ?). Elle est perchée sur des pattes de poulets (pas très naturel...).*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 104-105**

Remarque : l'humour (jeu de mots sur *dents*, termes désignant les enfants) est à éclairer **après** la lecture à haute voix (cf. *Vocabulaire*, manuel p. 106).

Expliquer quelques mots difficiles : *Une voix *mielleuse est une voix douce qui n'est pas naturelle : elle est empruntée pour avoir l'air gentil. Quand on aime beaucoup quelque chose, on peut dire qu'on en *raffole. En Russie, une petite maison est appelée une *isba.*

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début. Il peut être nécessaire de faire la liste des personnages, qui ne sont pas nommés

comme dans la version 1. **Procéder à une lecture différenciée. Relire le texte** et éclairer les difficultés (pronoms par exemple), puis procéder à un **échange à partir des questions**.

5. *Identifier le lien entre une **image** et les **propos** d'un personnage : *La bobine de fil et l'aiguille sont un prétexte utilisé par la marâtre pour tendre un piège (l. 21).*

6. Récapituler ce qu'on sait sur les **différents personnages** : **Babayaga est une ogresse. Elle est vieille, jolie comme un pou, c'est-à-dire très laide (elle n'a peut-être qu'une dent). Elle a les mêmes attributs que celle du conte précédent (mortier, pilon), mais aussi une isba reposant sur des pattes de poulets, où elle a ouvert un restaurant** (détail en décalage avec l'univers traditionnel du conte). *La fillette s'appelle Miette ; comme Anoushka, elle vit avec sa belle-mère nommée ici Cacayaga, puis Marâtre.*

7. Identifier quel personnage aide l'héroïne : *Le rôle de la tante maternelle (informations, conseils) est assumé ici par un crapaud heureux d'avoir reçu un baiser.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 106**

① **a. faux – b. faux – c. le texte ne le dit pas, mais cela peut être inféré** (cf. l. 18 : à propos de Marâtre, sa sœur la contacta, et l. 12-13 : elle s'adresse à sa sœur un jour où elle n'a rien à se mettre sous la dent) – **d. le texte ne le dit pas ; mais on peut le supposer si on se réfère soit à son expérience, soit à d'autres contes où cela se passe de cette façon – e. vrai.**

② Ac – Ba – Cb.

③ Le titre **a** est un intrus ; les titres **b** et **c** sont acceptables, mais ne portent que sur le début du texte ; **d** est un meilleur titre, parce qu'il porte sur le principal événement de l'épisode.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 40**

① aB – bB – cA – dB – eA – fA – gB.

② 1a – 2d – 3b – 4e – 5c – 6f – 7g.

*③ **a. préparer un mauvais coup** (l. 24) – **b. mettre en garde** (l. 29-30).

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Lire seul ou à deux voix un texte déjà lu.

→ Lire à haute voix, manuel p. 104

Faire reformuler l'histoire Babayaga. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

8. Rappeler les **critères** d'une lecture à haute voix réussie, pour orienter le travail de préparation.

Attribuer la préparation à des **duos hétérogènes**.

L'enseignant peut diviser le texte en trois parties de deux lignes chacune pour les faire lire par des élèves différents, ou confier l'ensemble à quelques élèves assez performants. Après une première lecture, faire **évaluer** la prestation par la classe, de façon à améliorer celle des lecteurs suivants.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :

- préparer la séance en AP ;
- bénéficier d'une photocopie qu'ils pourront appareiller avec l'aide de l'enseignant.

C Vocabulaire : des synonymes (2) (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Savoir que certains mots ont le même sens, mais appartiennent à divers registres de langue.
- Percevoir la valeur humoristique du jeu sur les mots.
- Trouver pour quelques mots des équivalents dans divers registres de langue.

MATÉRIEL

- **Au moins un dictionnaire destiné aux adultes**, ceux qui sont destinés aux élèves ne comportant pas de mots familiers.
- (F) Des **recettes** de cuisine (fiches, livres ou magazines) ou la reproduction d'une table des matières d'un livre de cuisine.

Remarque : les élèves ont découvert des mots de sens proche (manuel p. 14), puis la notion de synonymes (manuel p. 36). Dans le cadre de ce nouvel épisode, ils vont aborder des mots de sens équivalent, mais appartenant à des registres de langue divers. Le fait que certains mots ne peuvent s'employer indifféremment selon le cadre ou l'interlocuteur (classe ou cour de récréation, adultes ou copains) a pu leur être déjà signalé par leur famille ou leur enseignant. Il s'agira ici de favoriser la prise de conscience de ce phénomène, sans encore mettre en place une véritable structuration, prévue au cycle 3 par les programmes¹⁰.

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 106

④ Signaler que l'observation porte sur un **extrait du texte** du chapitre (l. 5 à 8).

(F) Sensibiliser les élèves au **jeu avec les mots** en les faisant réagir au texte (ou reporter cette observation à la question ⑥).

⑤ a. *Tous les mots en gras ont le même sens* (seul *bambin* désigne plutôt un jeune enfant) : ce sont des **synonymes** (ou, plus précisément, des **termes équivalents**).

(F) *Fournir le terme métalinguistique : ces mots appartiennent à différents registres.

b. *Le mot enfant est employé plus fréquemment* : il appartient au langage **courant**.

c. Les autres mots appartiennent au langage **familier** : ce ne sont pas des *gros mots*, mais des façons « ordinaires » de parler dans des contextes de la vie quotidienne et avec des personnes proches : on n'emploie pas les mêmes selon les époques, les régions, les classes sociales et culturelles, les générations.

⑥ Le mot *lardons* est employé métaphoriquement et à double sens (sinon, la phrase ne voudrait rien dire). Le mot en gras est un équivalent péjoratif du mot *enfant* ; le mot en maigre désigne un *petit morceau de lard* : c'est un ingrédient (comme *citrons confits* et

¹⁰ B.O. n° 3, 19 juin 2008, « Repères CM1, Vocabulaire, Utilisation du dictionnaire », p. 35.

olives) qui appartient au vocabulaire de la cuisine, de même que les noms de plats (*tartes, rôtis, boudins*).
(F) Faire remarquer que ce **jeu de mots** est souligné par l'hésitation feinte : ... *heu...*

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes** (15 min), **Je recherche, manuel p. 106**

⑦ **Oral collectif** : chercher d'autres mots (*gosse, marmot, moutard...*). Les élèves peuvent s'appuyer sur des recettes connues pour proposer des noms de plats. On peut apporter un livre de recettes pour donner quelques idées au besoin. L'enseignant note au tableau les propositions. Les élèves peuvent copier dans leur cahier celles qu'ils préfèrent.

⑧ **Recherche en binômes** suivie d'une **synthèse collective**.

a. courant : *livre* ; familier : *bouquin* – **b.** courant : *auto, voiture* ; familier : *bagnole, caisse, tire* – **c.** recherché : *hideux* ; courant : *vilain* ; familier : *moche* – **d.** recherché : *détérioré* ; courant : *abîmé* ; familier : *pourri*.

(F) Les mots trouvés peuvent être ensuite classés collectivement selon leur registre.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 40**

④ *cher, coûteux* – *contente, sincère* – *petit, pauvre* – *rempli, plein* – *sombre, obscure* – *haute, légère*.

*⑤ **a.** *enfile* – **b.** *place, pose* – **c.** *emporter* – **d.** *avale, boit*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP) noter des mots familiers qu'ils utilisent souvent et chercher oralement un équivalent avec l'aide de l'enseignant.

Les élèves les plus rapides peuvent faire un travail similaire en écrivant sur leur cahier de brouillon deux versions d'une même phrase : une destinée aux copains, une destinée à un adulte.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude de c ou ç

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes en utilisant ses connaissances orthographiques.

Une difficulté à prendre en compte : la variabilité de la lettre *c* qui se prononce [s]/[k] selon la voyelle qui suit, ce qui explique qu'il est parfois nécessaire d'ajouter une cédille. En effet, l'orthographe du français préfère ajouter des signes diacritiques (comme les accents ou la cédille) plutôt que de transformer les graphies de la base des mots, afin de respecter leur prononciation : *France/Français* ; *balancer/balançoire* ; *avancer/avançons...* De ce fait, le ç sera préféré devant les voyelles *a, o* et *u*.

Remarque : ce travail consolide celui réalisé lors de l'étude de [s] et [k] (manuel p. 37 et p. 55).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 107**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** du texte par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire. (F) Rappeler aux élèves qu'en effet certaines lettres de l'alphabet peuvent être accompagnées d'accents (circonflexe, aigu, grave) et que le *c* peut avoir une cédille.

② **Le phonème [s]. Noter les mots en gras** au tableau ; quelques élèves pourront venir entourer les graphèmes *c* et *ç*.

Inviter les élèves à s'exprimer sur la présence de la cédille. Les guider pour qu'ils remarquent que celle-ci n'est présente que lorsque *c* est suivi de *a, o* ou *u* puisque devant *e, i* et *y, c* se prononce déjà [s].

③ Il est important que les élèves comprennent que la cédille sert à conserver la graphie en *c* du radical du mot. Leur faire remarquer que la cédille est très présente lorsqu'on conjugue des verbes en *-cer* (assez fréquents), par exemple au présent à la première personne du pluriel : *placer / nous plaçons, rincer / nous rinçons, foncer / nous fonçons, bercer / nous berçons...*

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 107**

④ **Exercice individuel sur ardoise.** Procéder mot par mot. Les élèves pourront soit indiquer la lettre correspondant à leur choix soit écrire le mot : *cerise* – *hameçon* – *balançoire* – *citron* – *chance* – *glaçon* – *ciseaux*.

⑤ **Exercice collectif oral.** L'enseignant notera au fur et à mesure les mots au tableau. Inviter les élèves à justifier leur choix : *vacances* – *François* – *hameçon* – *lance* – *recommence* – *place* – *déçu*.

*⑥ **Exercice individuel sur ardoise** : *cinéma* – *pouce* – *ceinture* – *balançoire*.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 41**

① *façon* – *merci* – *leçon* – *remplaçant* – *actrice* – *citrouille* – *déçu* – *pharmacie* – *façade* – *lacet* – *participer* – *soupeçon*.

② *en pinçant* – *percer* – *en avançant* – *remplacer* – *en fonçant*.

*③ Préciser oralement ce que représentent les dessins : *garçon* – *dentifrice*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent faire des exercices identiques aux exercices ④ et ⑤. En effet, l'entraînement systématique est important dans la situation présente.

Les élèves les plus rapides peuvent disposer d'une liste de verbes à l'infinitif et les transformer selon le modèle suivant : **tracer** → *en traçant, nous traçons, il traçait*. Verbes possibles : *rincer, déplacer, bercer, coincer, lacer, pincer...*

→ Copie (séance différée)

Insister sur la présentation du texte et le respect de la ponctuation. Les élèves qui ne copieront pas la totalité des phrases devront fermer les guillemets à la fin de leur copie. Le leur signaler.

Le crapaud se transforma en crapaud qui parle :

« *Tu as eu raison de m'embrasser. Laisse-moi te mettre en garde : je devine que tu vas chez Gaga heu... Babayaga.*

On raconte bien des choses sur cette créature : c'est une ogresse raffolant de chair fraîche.»

Remarque : la graphie du texte original, *fraîche*, a été respectée, mais l'orthographe rectifiée aujourd'hui serait *fraiche*.

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 107 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Modifier un texte court en changeant des éléments

→ Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 107

Procéder au préalable à un rappel de ce qui a été appris dans ce premier épisode : *Babayaga est méchante, elle mange les enfants ; sa sœur est mariée avec un veuf qui a une fillette ; cette fillette, Miette, est envoyée chez Babayaga ; elle rencontre un crapaud qui l'avertit.*

⑦ **Lire le texte et son titre.** Bien préciser que ce texte est un résumé de l'épisode 1. Repérer les mots, groupes de mots ou expressions qui indiquent que Babayaga est méchante.

Lire le titre du texte modifié à écrire. Faire remarquer l'opposition des deux titres (*Histoire de Babayaga, l'ogresse / Histoire de Bibiyigui, la gentille fée*).

Chercher des mots, groupes de mots ou expressions positifs qui soient en opposition avec ceux qui indiquent la méchanceté de Babayaga.

(F) Reporter sur deux colonnes les mots, groupes de mots ou expressions indiquant la méchanceté et les équivalents positifs (en respectant si possible les classes grammaticales : *méchante / adorable ou gentille, un sourire maléfique / un rire communicatif...*).

À l'oral, les élèves transforment la première phrase, par exemple : *Bibiyigui était gentille et elle adorait embrasser les enfants, c'était une gentille fée.*

→ Phase d'entraînement individuel (20 à 25 min)

Chaque élève écrit sa propre version du texte modifié. Ils recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler sur une reproduction agrandie du texte d'appui, où ils surlignent ce qui indique que Babayaga est une ogresse (*méchante – manger – ogresse – maléfique – chair fraîche – dévorer – sorcière*). Ils prennent ensuite les mêmes structures de phrases en changeant ces mots.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer un texte modifié autrement : *Histoire de Cacayaga, l'horrible sœur de l'ogresse*. Ils respecteront certaines informations recueillies dans l'épisode 1 et en inventeront d'autres.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 41

④ Dans un premier temps, les élèves doivent prendre des indices afin de reconnaître les mots. Pour cela, ils feront appel à leur reconnaissance directe des mots (ce que fait le lecteur expert) tout en donnant du sens à leur lecture. Il est possible de proposer une phase orale collective afin de parfaitement identifier la phrase avant de passer à la trace écrite.

Dans un second temps, ils devront solliciter leur mémoire orthographique pour encoder ces mots. Ils peuvent, au cours de cette seconde étape, rencontrer quelques difficultés ; on leur permettra alors de se référer au manuel.

⑤ Signaler aux élèves que cet exercice doit se réaliser en deux temps : trouver les synonymes, puis les écrire en respectant leur orthographe. Indiquer que la recherche s'effectue dans n'importe quel ordre : chaque mot trouvé donne des indices pour découvrir

les suivants. Les inviter à utiliser le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots. Recommander l'usage du crayon de papier. **1. mairie** – **2. chaussures** – **3. restaurant** – **4. vélo** – **5. figure** – **6. ami** – **7. enfant** – **8. voiture** – **9. glace**.

Babayaga : épisode 2

Manuel p. 108 à 111

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont découvrir le second extrait de l'album où le conte qu'ils connaissent a été raconté et illustré autrement.

→ Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 108-109

1. Identifier les **personnages** : p. 108, l'héroïne, puis le chat de la sorcière ; p. 109, la sorcière (il s'agit cette fois de bœufs au lieu de taureaux, mais l'image ne permet pas de le discerner).

2. *S'appuyer sur ses connaissances pour repérer des anomalies dans l'illustration : l'image mêle le monde de référence de la salle de bains et celui de la cuisine. *L'héroïne est penchée sur une baignoire ; on voit aussi une pomme de douche et une serviette-éponge pliée ; mais à la surface de l'eau flottent des légumes, et un épilateur est resté posé au premier plan.*

3. Formuler des hypothèses sur **la fin de l'histoire** : plusieurs détails permettent d'anticiper une fin très proche de celle du conte précédent. *Miette sera sauvée, grâce à la serviette et surtout au peigne offerts par le chat.*

→ Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 108-109

Expliquer quelques mots difficiles : *Un animal *décharné est très maigre, il n'a que la peau sur les os. Quand on a mangé à sa faim, on est *rassasié. Quand un poursuivant arrive tout près de celui qu'il poursuit, presque sur ses talons, on dit qu'il le *talonne.*

Procéder à une lecture différenciée, puis **lire à haute voix le texte. Procéder à un échange à partir des questions.**

4. Identifier les **points communs** entre les deux versions : *rôle du chat, transformation des objets magiques en rivière (obstacle surmonté par l'ogresse) et*

en forêt (qui met l'ogresse en échec), fin heureuse pour l'héroïne. Voir le tableau page 132.

5. Identifier les **variantes** : *L'héroïne ne surprend pas d'ordre donné à la servante, elle est alertée par l'état de la baignoire-marmite ; elle ne sait pas comment utiliser les objets donnés par le chat, elle hésite donc avant de trouver quoi en faire ; Babayaga fait boire l'eau par des bœufs au lieu de taureaux ; l'histoire se termine sur la solitude et la faim de l'ogresse, c'est une fin qui referme l'histoire, puisque celle-ci a commencé par la présentation de l'ogresse (contrairement à la version traditionnelle).*

→ Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 110

① **a.** ~~crapauds~~ / légumes – **b.** ~~fait le gros dos~~ / la regarde méchamment – **c.** ~~lui donne du lard~~ / le caresse – **d.** ~~noue~~ / jette.

② Presque toutes conviennent aux deux versions ; seule la phrase **d** correspond à B (V2).

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 42

(F) On peut étayer ce travail par un rappel préalable de ce qu'est un **résumé** : *un texte très court qui dit l'essentiel de ce qui se passe dans une histoire.*

① Le résumé **b** doit être écarté : il ne rend compte ni du début ni de la fin de l'épisode. Les résumés **a** et **c** sont tous deux acceptables, puisqu'ils fournissent les enchaînements de l'action et son dénouement. Le meilleur est le **a** : le début est fourni ; il dit l'essentiel en deux lignes ; il est rédigé du point de vue de la sorcière, comme cette version du conte.

② Titres possibles, du point de vue de l'héroïne : *Sauvée ! – Précieux objets magiques* ; du point de vue de l'ogresse : *Un bon repas envolé !*

B Expression orale (2 séances de 15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Participer à un échange, donner un point de vue.
- Rendre compte de sa lecture.
- Comparer un texte nouvellement lu à d'autres textes déjà connus.

→ **Donner son avis, manuel p. 108**

Faire reformuler l'histoire Babayaga. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. Pour justifier leur point de vue, les élèves doivent donner des **exemples** de ces deux types d'histoires. Ils s'appuieront sur les lectures faites en classe et sur leurs lectures personnelles : c'est l'occasion de les valoriser. Dans le manuel, on trouve des contes aux chapitres 4 et 5. *L'Histoire du lion qui ne savait pas écrire* peut être rattachée à cette famille, même si ce n'est pas un conte traditionnel. Les histoires des chapitres 1 (Lili) et 3 sont réalistes.

On peut aussi s'appuyer sur les histoires du manuel *Chut... Je lis ! CP* si les élèves les connaissent. La plupart se réfèrent au conte : *Le Loup conteur, Le Vilain Petit Canard, Juruva à la recherche du feu, Nicki et les animaux de l'hiver, La Ceinture magique*. Exceptions : *L'Arbre à grands-pères, Ti-Tsing, Dent de loup* et *Le Cirque rouge*.

La question est très ouverte : tous les avis peuvent s'exprimer. L'enseignant relancera pour aider les

élèves à développer dans la mesure du possible les raisons de leurs préférences.

→ **Bilan du chapitre, manuel p. 108**

7. Distinguer ce qui appartient au monde merveilleux de ce qui est possible dans la réalité. Les objets magiques (*serviette* et *peigne*) ont la faculté de se métamorphoser (*en rivière, en forêt*) : cela est propre au monde du conte merveilleux.

Au contraire, les objets emportés par l'héroïne, sur le conseil de sa tante ou du crapaud (V1, p. 96 : *lard, huile, pain* et *ruban* ; V2, p. 105 : *ruban, pot de graisse, croûtes de fromage* et *morceau de lard*) sont des objets ordinaires. Utilisés comme moyen d'échange, ils lui permettent d'obtenir des faveurs (l'aide du chat, la permission de passer pour les autres gardiens).

8. Rapprocher un conte d'autres histoires connues : on peut penser aux bottes de sept lieues de l'ogre, dans *Le Petit Poucet*, ou au miroir magique de la marâtre de *Blanche-Neige*, entre autres exemples ¹¹.



(F) Le manuel de CP (tome 2, p. 33 à 46) propose la lecture de *La Ceinture magique*, de Stéphane Jorisch, qui met en jeu plusieurs objets magiques (*corne* et *ceinturon* p. 34, *fruits* p. 43). On peut faire rappeler cette histoire si les élèves la connaissent (année de CP ou classe à double niveau). Sinon, on peut en faire une lecture à haute voix.

C Vocabulaire : le corps (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (noms des différentes parties du corps).
- Trouver des mots appartenant à ces catégories sémantiques.
- Savoir que certains de ces mots perdent leur sens initial quand ils appartiennent à des expressions figées.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

MATÉRIEL

(F) On peut fournir aux élèves des **schémas** du corps de petit format qu'ils pourront légènder.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 110**

③ et ④ **Tous les noms en gras désignent des parties du corps.**

(F) Remarquer que certains mots sont communs aux animaux et aux humains (*dos, ventre*), alors que d'autres sont spécifiques (pour un animal, on ne parle pas de *jambes* mais de *pattes*). Les élèves peuvent chercher collectivement d'autres exemples.

⑤ **Relire les deux phrases** pour les comparer. Dans la phrase **a**, les mots en gras désignent concrètement

une partie du corps ; dans la phrase **b**, cette interprétation n'est pas possible (*si on a le ventre par terre, on ne court pas*) : les mots sont utilisés ici dans une expression figée à comprendre dans sa globalité. **Prendre ses jambes à son cou, c'est s'enfuir en courant ; courir ventre à terre, c'est courir très vite.**

(F) En oral collectif, enrichir les différentes séries : **a. tête, cou, oreilles, bras...** **b. avoir quelqu'un dans le nez, c'est ne pas l'aimer ; avoir la tête près du bonnet, c'est se mettre facilement en colère.**

¹¹ Le guide pédagogique de *Chut... Je lis ! CP* donne d'autres pistes p. 205 et p. 215.

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes** (15 min), **Je recherche, manuel p. 110**

⑥ La recherche peut être répartie entre deux groupes :

a. l. 8 à 15, quatre mots dont un au sens figuré : **yeux** (l. 8 et 11), **griffes** (l. 9), **main** (l. 13), **dos** (l. 14). **Remarque** : ***mettre la main sur...** c'est trouver quelque chose qu'on a longtemps cherché ;

b. l. 20 (ou 23) à 31, huit mots, tous au sens propre : **jambes**, **cou** (l. 20), **ventre** (l. 22), **nuque** (l. 24), **tête** (l. 27), **taille** (l. 29), **jambe** (l. 30), **bras** (l. 31).

⑦ **Recherche en binômes** ou individuelle suivie d'un **oral collectif**. On peut noter sur une affiche les mots proposés, puis les catégoriser : *membres* (*supérieurs ou inférieurs), *tronc...*

(F) Individuellement ou en binômes, les élèves peuvent légendrer un schéma avec des mots de la série **a** (à l'aide éventuellement d'étiquettes pour les élèves en difficulté).

*⑧ **Recherche en binômes** ou individuelle suivie d'un **oral collectif**. Celui-ci doit permettre aux élèves

de trouver des équivalents pour ces expressions de façon à en préciser le sens.

a. Ça se voit **très bien**, **immédiatement**. **b.** Nous avons été **très bien** accueillis (*chaleureusement, gentiment*). **c.** Toi, tu ne **restes pas sans rien dire** (*tu parles facilement, volontiers*). **d.** Nous ne **supportons plus** le bruit que vous faites (*vous nous assourdissez, vous faites trop de bruit*). **e.** Tu as tort de traiter ce problème **avec légèreté** (*sans faire attention, sans t'en occuper sérieusement*).

→ **Exercices individuels** (10 min), **cahier p. 42**

③ **Parties de la tête** : front – menton – bouche. **Parties du tronc** : poitrine – dos – ventre. **Parties des membres** : coude – cheville – genou.

④ **a.** oreilles – **b.** yeux – **c.** nez – **d.** langue (ou bouche).

*⑤ **a.** nez – **b.** tête – **c.** yeux / ventre – **d.** nez – **e.** tête.

(F) Lors de la validation, on peut observer qu'un même mot peut être utilisé dans des expressions très différentes.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent (en PG ou AP) :

- revoir le nom des parties du corps à l'aide d'un schéma si on n'en a pas utilisé auparavant ;
- associer une expression et un équivalent (*prendre ses jambes à son cou / se sauver*) ;
- mettre en contexte oralement les expressions qu'ils connaissent mal.

Les élèves les plus rapides peuvent chercher d'autres expressions contenant le nom de parties du corps (*Mille et un bonheurs d'expression*, Michel Boucher, Actes Sud Junior, 2008).

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [wɛ̃] et de ses graphèmes *oin* ou *ouin*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [wɛ̃] / *oin, ouin*.

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique et graphique de [wɛ̃] et [ɛ̃], *oin* et *in*.
- La proximité phonologique et graphique de [wɛ̃] et [wa], *oin* et *oi*.
- La proximité graphique de *oin* et *ion*.

Remarque : les mots composés avec le graphème *ouin* sont peu nombreux.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 111**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire.

② **Le phonème [wɛ̃]. Demander aux élèves de chercher**

d'autres mots dans lesquels ils entendent le son [wɛ̃] et les noter au tableau. Il sera peut-être nécessaire de les guider : *moins, coin, coincer, pointer, pointe, joindre, rejoindre*.

(F) Permettre aux élèves de remarquer les familles de mots : *joint, jointure, joindre, rejoindre, adjoint, conjoint...* ; *point, pointer, pointillé, pointu...* ; *loin, lointain, lointaine*. En effet, ces trois familles regroupent une grande partie des mots avec *oin*.

③ *oin* et *ouin*. Préciser que *ouin* est peu fréquent et qu'il concerne des mots étrangers à l'origine, comme *babouin, marsouin, pingouin*.

④ Préciser le vocabulaire. Demander aux élèves de s'entraîner en binômes, puis proposer à des volontaires de lire à haute voix.

Il est possible d'indiquer aux élèves que ce type de phrase s'appelle un *virelangue*. Leur demander s'ils en connaissent d'autres : *Un chasseur sachant chasser ne chasse jamais sans son chien.*

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 111**

⑤ **Exercice individuel sur ardoise.** Demander aux élèves d'écrire le mot intrus. Procéder série par série. Faire justifier les réponses.

a. toit, car on n'entend pas [wɛ̃], mais [wa], et on voit *oi* et non *oin*.

b. lion, car on voit *ion* et non *oin*.

⑤ **Exercice individuel sur ardoise.** Procéder mot par mot. Demander aux élèves d'écrire le mot dans son intégralité : *poussin – foin – requin – poing – rond-point.*

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 43**

① Préciser ce que représentent les dessins : *pingouin – poisson – foin – poing – noix.*

② **a. loin** / liɔ̃ – **b. pion** / piɔ̃.

*③ Il est possible de rechercher collectivement les mots à l'oral avant le passage individuel à l'écrit : **a. pointe** – **b. pingouin** – **c. poing** – **d. témoin.**

Les élèves pourront utiliser le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant les différentes graphies (*oin, in, oi, ion...*) peuvent :

- classer des images ou des mots selon ce qu'ils entendent ;
- découper en syllabes des étiquettes mots et ainsi mieux repérer les différentes graphies ;
- utiliser le syllabaire *Chut... Je lis !* pour constituer des mots avec *oi, in* ou *oin*.

Les élèves les plus rapides peuvent écrire des phrases sur leur cahier en utilisant les mots de l'exercice ⑥.

→ **Copie (séance différée)**

Cette copie est composée de mots fréquemment rencontrés par les élèves. Insister pour qu'ils s'appuient le plus possible sur leur mémoire orthographique afin de gagner en rapidité.

Le chat donna à Miette une serviette et un peigne pour l'aider dans sa fuite. Grâce au fromage, à la graisse et au ruban, elle se débarrassa des chiens, du saule et du portail.

Miette prit ses jambes à son cou. Babayaga se lança à sa poursuite.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 111 du manuel.

⑥ Production d'écrits (40 à 50 min)

● Écrire le canevas d'un conte à l'aide d'illustrations

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 111**

⑦ **Décrire les quatre dessins.** Cette phase doit permettre de bien identifier les personnages (*une petite fille et une tortue, une sorcière sur son balai, un aigle*) et certaines actions explicites (*la sorcière enlève la tortue, l'aigle rend la tortue à la petite fille*).

Pour passer de cette description à un récit, il faut ensuite **explicitement oralement l'enchaînement des événements**, par exemple : *Une petite fille trouve une tortue. Mais une sorcière arrive sur son balai et elle kidnappe la tortue : la petite fille est très triste, elle pleure. C'est alors qu'un aigle attaque la sorcière en plein vol. Il arrache la tortue à la sorcière et la redescend. L'aigle rend la tortue à la petite fille qui sourit, heureuse de retrouver son amie.*

Au fur et à mesure des échanges, les mots peuvent être écrits au tableau (*tortue, fillette, sorcière, balai, aigle, serres, relâcher, jouer, pleurer, crier...*).

Si un élève a l'idée d'utiliser un **connecteur**, valoriser cette proposition et en chercher d'autres. Sinon, demander s'il suffit de décrire les images pour obtenir un récit et chercher collectivement les connecteurs possibles.

→ **Phase d'entraînement individuel (25 à 30 min)**

Chaque élève écrit sa propre version de l'histoire et recopie son travail dans sa version achevée (cette phase individuelle peut être menée en deux temps pour permettre un retour sur le premier jet).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler sur une reproduction agrandie des quatre illustrations et écrire sous chacune d'elles. La mise en texte se fera dans un second temps avec l'étayage de l'enseignant. Pour centrer l'attention sur les enchaînements, l'enseignant peut aussi réaliser un puzzle (par exemple à partir de la proposition faite plus haut) : les élèves doivent mettre dans l'ordre qui convient les fragments de texte fournis, et les coller sur un cahier en intercalant des connecteurs quand ils sont nécessaires. Le choix peut être également laissé entre plusieurs variantes.

Les élèves les plus rapides peuvent introduire dans le texte un monologue qui indique les pensées de la petite fille dans la première illustration, puis dans les deuxième et quatrième illustrations. Ce monologue doit être écrit avec le pronom *je* et présenté avec des guillemets (« *Je suis vraiment heureuse d'être dans le jardin avec ma tortue !* »...).

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (35 min)

● Écrire le canevas d'un conte à l'aide d'illustrations

→ **Phase de découverte en binômes et oral collectif** (15 min), **cahier p. 43**

④ **Rappeler la situation similaire proposée dans le manuel** (page 111). En binômes, les élèves observent la suite de dessins, repèrent les personnages principaux et les actions représentées. Ils doivent imaginer l'histoire. Dans un second temps, plusieurs binômes racontent aux autres élèves l'histoire de cette souris et de son amie, la coccinelle, telle qu'ils l'imaginent. Collectivement, lister les personnages et les manières différentes de les nommer (*une souris, un rongeur, l'animal – la coccinelle, l'insecte – les deux amies, les matelots – la baleine, le cétacé, l'énorme animal...*).

→ **Exercice individuel écrit** (20 min), **cahier p. 43**

Chaque élève écrit l'histoire de son choix, en s'inspirant des différentes versions entendues. Quelques mots importants (*coccinelle, baleine ou cachalot, bateau, voilier, naufrage...*) peuvent être écrits au tableau : l'enseignant les choisit ou demande aux élèves de quels mots ils vont avoir besoin.

(F) Il est possible d'effectuer ensuite une synthèse collective avec la lecture par des élèves volontaires de leur production.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent écrire une phrase au regard de chaque image. La mise en lien des différentes étapes se fera dans un second temps avec l'étayage de l'enseignant.


Les élèves les plus rapides peuvent inventer une suite à cette histoire. Ils proposent un ou deux dessins qui racontent par exemple comment la souris et la coccinelle quittent leur île déserte. Dans un second temps, ils écrivent cette fin.

Évaluation sommative p. 232 à 234

→ **Mots à dicter pour l'exercice 1 du code**

jamais–donc–toujours–moins–ceci–loin–cependant

I Présentation

 On peut écouter *Dans les steppes de l'Asie centrale*, poème symphonique écrit par Alexandre Borodine en 1880. Cette œuvre musicale descriptive fait entendre plusieurs éléments musicaux :

- le son tenu dans l'aigu (le désert) ;
- les contretemps aux cordes en pizzicato (pas des chevaux et des chameaux) ;
- le thème du chant russe (évoquant les soldats russes) ;
- le thème oriental (évoquant la caravane).

A L'histoire : *Avalanche le Terrible*, T.-M. Le Thanh et É. Nouhen

Le résumé de l'histoire

Avalanche reçoit de son père un cheval. Quand celui-ci refuse d'obéir, il le mange, d'où son surnom. Il choisit pour monture un bison avec lequel il part à la conquête de la terre. En fait, son armée, un peu folklorique, n'a jamais à combattre : le nom de son chef suffit pour que les villes trouvées sur leur chemin se rendent... Sauf une, qui résiste. Là, le chant merveilleux d'une jeune fille fait la conquête des soldats. Leur chef rentrera paisiblement chez lui...

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	Le rapport du titre à l'image ne va pas de soi : qui est désigné par ce nom étrange ?	<i>Voir Compréhension, épisode 1.</i>
Rapport texte / images	Très belles et évocatrices, les illustrations ne sont pas toujours faciles à décrypter.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	Le monde évoqué est lointain : c'est l' Asie centrale : steppe, yourtes, héros aux traits asiatiques (l'histoire fait penser à Gengis Khan) et ville orientale.	<i>Voir Compréhension, épisodes 1 et 4.</i>
	Le repérage (temps et espace) et certaines actions sont fantaisistes.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>
Connaissances sur les textes	L'histoire est une sorte de conte de sagesse , genre peu connu des élèves.	<i>Voir Compréhension, épisode 4, et Lectures en prolongement, p. 162.</i>
Système de valeurs	Le conte affirme la supériorité de la douceur sur la force ; il critique la guerre de conquête, sans évoquer cette guerre de manière réaliste.	<i>Voir Compréhension, épisodes 3 et 4, et Lectures en prolongement, p. 162.</i>
Intérêt suscité	Le héros intéresse d'abord les élèves par son rapport avec ses montures . Sa figure de conquérant peut fasciner : il n'est pas facile d'appréhender le renversement qui s'opère ensuite.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>
C. Personnages		
Identification	Les compagnons d'armes (personnages secondaires) sont peu repérables.	<i>Voir Compréhension, épisodes 2 et 4.</i>
Évolution	La montée en puissance du héros et de son armée, son arrêt et le retour du héros (structure cyclique) doivent être éclairés.	<i>Voir Compréhension, tous les épisodes.</i>

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
Proximité avec les stéréotypes	Les personnages sont assez éloignés des stéréotypes, c'est un obstacle éventuel.	Voir Compréhension, tous les épisodes.
Mode de désignation	Des reprises pronominales qui n'occasionnent pas de difficulté particulière.	
D. Situation		
Intrigue	Après les événements fondateurs (le héros mange son cheval, écrase une hutte), le projet de conquête se met en place de lui-même.	Voir Compréhension, épisode 1.
Évènements	Enchaînement linéaire : grossissement progressif de l'armée et du projet de conquête, puis coup d'arrêt et retour au point de départ.	Voir Compréhension, tous les épisodes.
Lieux	Après le village originel, succession de villages puis de villes indifférenciés. Seule la ville qui résiste au héros est clairement identifiable.	Voir Compréhension, épisodes 3 et 4.
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	Quelques expressions familières produisent un décalage à caractère humoristique (<i>débrouille-toi, il en avait un peu marre</i>).	Voir Compréhension, épisodes 1 et 4.
Lexique	Des mots peu courants, parfois en grand nombre.	Voir Compréhension, épisodes 2 et 3 en particulier.
Syntaxe	Le plus souvent accessible, parfois familière (lettre des soldats), l'écriture adopte parfois des phrases plus longues.	Voir Compréhension, épisode 4.
Inventions langagières	Quelques jeux de mots (<i>Kataplasm</i>).	Voir Compréhension, épisode 2.
Tonalité(s)	Des passages comiques (humour, satire) alternent avec des évocations plutôt lyriques.	Voir Compréhension, tous les épisodes.

Exploitation de l'œuvre intégrale

Se procurer l'album d'origine permet de découvrir des passages développant la satire de l'armée et surtout de mieux admirer la qualité des illustrations. On peut aller au-delà en faisant circuler dans la classe d'autres publications d'Élodie Nouhen, par exemple les albums proposés (manuel p. 117) et un beau choix de poèmes superbement illustrés, *Voyages, Enfance et poésie*, Gautier-Languereau, 2004.

B Lire d'autres textes

Ces pages peuvent être abordées tout au long du chapitre (ou différées).

1 Un écrit documentaire : *L'Esprit du judo*, manuel p. 134-135

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Revoir l'organisation d'un écrit documentaire (3^e étape) : la double page.
- Mettre en relation les différentes parties d'un écrit documentaire.
- Découvrir les valeurs morales attachées à une discipline sportive : le judo.

MATÉRIEL

(F) *Je fais du judo*, Gérard et Marie-Françoise de La Taille, éditions Milan, 2011, et/ou d'autres albums documentaires de la même collection.

Remarque : le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

→ Phase de lancement

Demander aux élèves de dire ce qu'ils savent du judo (pratique personnelle, télévision...). Ils peuvent côtoyer sans avoir repéré sa fonction un ***dojo**, lieu destiné à s'entraîner aux ***arts martiaux**, disciplines d'attaque et de défense d'origine japonaise (judo, jiu-jitsu, karaté, aikido...). Ils peuvent aussi connaître certaines de ces disciplines par des dessins animés.

→ Phase 1 : se repérer dans une double page documentaire, manuel p. 134

Présenter le document : il s'agit d'un extrait d'ouvrage documentaire.

Demander aux élèves pourquoi on peut s'intéresser à ce type de livre : *Il permet de s'informer sur un sport qu'on pratique, ou au contraire qu'on connaît mal : où et comment il se pratique, ses règles, ses origines, etc.*

Préciser le domaine auquel s'intéresse l'extrait, en observant ce qui est écrit en bas à gauche de la première page : *Un peu d'histoire – l'esprit du judo.*

(F) Si on a pu se le procurer, montrer ce livre et éventuellement d'autres titres de la collection, consacrés à diverses disciplines sportives, où la rubrique historique revient systématiquement.

Lire les questions. La recherche peut être menée en binômes et suivie d'une synthèse (confrontation et justification des réponses).

1. Cette partie explique le titre : tous les sports ne comportent pas une dimension morale.

2. Les sous-titres évoquent deux notions souvent contraires. La ***tradition**, c'est quelque chose qui se fait depuis très longtemps. On parle de ***modernité** pour quelque chose de récent ou d'actuel. Les réunir dans une même double page et les rattacher par les sous-titres servent ici à montrer que le judo est très ancien, mais qu'il porte des valeurs tout aussi valables aujourd'hui.

(F) *Chercher dans la page 134 ce qui renvoie précisément au passé : tout ce qui réfère à Maître Kano (photographie, encadré vert) ou aux ***samouraïs**, guerriers du Japon féodal (mention du code Bushido

dans le texte et signe reproduit sous la photographie). (F) Observer (en bas de la p. 134 et en haut de la p. 135) les deux ***idéogrammes**, des signes qui indiquent directement le sens d'un mot et non leur son, comme le fait notre écriture. On peut en souligner la complexité. (F) Identifier ce qu'on voit en bas de la page 135 : Il s'agit du ***logo** de la Fédération Française de Judo, un signe qui sert d'emblème à une marque, une société. Celui-ci s'inspire de formes que l'on trouve dans les idéogrammes, mais c'est un dessin où l'on peut reconnaître les silhouettes de deux partenaires, comme dans la photographie placée à droite.

→ Phase 2 : comprendre le document, manuel p. 135

3. On trouve dans le premier bloc de texte, p. 135, le mot ***partenaire** : *Dans la plupart des jeux ou des sports, c'est une personne avec laquelle on joue contre les autres, qui sont les *adversaires.* Au judo, quand on est opposé à quelqu'un lors d'un combat, on cherche à l'emporter. Mais ce combat se déroule dans le respect mutuel (on se salue, on retient son adversaire dans sa chute...) et, même si l'on perd, on a ainsi l'occasion de progresser.

4. Le texte souligne la dimension morale du judo, comme le montre la répétition du titre *L'Esprit du judo*. Cette idée est développée dans toute la double page. Cf. haut de la p. 135 et encadré vert de la p. 134 : au lieu d'opposer sa force à celle de son ami *plus lourd que lui*, Kano réussit à le déséquilibrer en utilisant son élan, lié à son poids ; il fait *passer la réflexion avant la force brutale*. On peut demander aux élèves de relire à haute voix les passages qui leur paraissent significatifs.

(F) Faire formuler le lien qui rattache cette double page à l'histoire d'Avalanche : le héros affronte des adversaires successifs. Lorsqu'il assiège la cité, la jeune fille est d'abord pour lui un nouvel adversaire, mais en le conduisant à changer d'attitude, elle le fait progresser, comme le font des partenaires au judo.

(P) Lors d'une séance différée, mettre en relation l'un des aspects de ce texte avec l'instruction civique, par exemple dans le cadre d'un débat.

2 Une règle de jeu : Le Maître de musique, manuel p. 136

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Lire et comprendre un texte prescriptif : une règle du jeu.

Remarque : ce jeu est souvent connu sous un autre nom, *Le Chef d'orchestre*.

→ Phase 1 : se repérer dans une règle de jeu

Présenter le document reproduit : il est extrait d'un recueil de règles de jeu destinées à des animateurs.

Formuler des hypothèses sur son contenu à partir du

titre et des illustrations : *On s'attend à un jeu musical.*

Lire les questions. La recherche peut être menée en binômes, suivie d'une synthèse (confrontation et justification des réponses).

1. On peut se référer par exemple à la recette présentée dans le manuel (p. 48). *La présentation rappelle pour une part celle d'une recette : à gauche, une liste comportant des indications sur le temps et le matériel nécessaires, le nombre de personnes concernées ; à droite, un texte organisé par une série de puces qui ressemble aux étapes de réalisation de la recette.* Ici, il n'y a pas de numérotation, mais on pourra vérifier cette hypothèse en lisant le texte.

2. La colonne de gauche contient des formulations spécifiques à ce type d'écrits : *âge, lieu, but du jeu.*

3. *Par tous les temps* fait référence à la météo : on sait ainsi que l'on peut jouer à ce jeu quel que soit le temps qu'il fait.

→ Phase 2 : comprendre le document

Lire le texte et les questions.

4. *C'est le joueur écarté du groupe (1^{re} puce) qui devra mener l'enquête à son retour (4^e puce) : on l'appelle l'enquêteur.*

5. *Un joueur resté dans le groupe est appelé maître de musique (2^e puce) parce que c'est lui qui va diriger les gestes du reste du groupe (3^e puce).*

6. *Tous les joueurs développent leurs capacités d'observation (l'enquêteur, pour trouver le maître de musique, les autres joueurs, pour bien imiter celui-ci). De plus, les joueurs doivent non seulement être attentifs mais aussi discrets.*

(P) Mettre en œuvre ce jeu dans une séance différée ; il favorise le retour au calme.

C Le coin des artistes

Découvrir la photographie d'une ville fortifiée, manuel p. 137

● Quelques informations¹

Depuis la période préromaine, des fortifications ont été érigées sur la colline où est aujourd'hui située Carcassonne. Sous sa forme actuelle, c'est un exemple remarquable de **cité médiévale fortifiée** dotée d'un énorme système défensif entourant le château et les corps de logis qui lui sont associés, les rues et la superbe cathédrale gothique. Carcassonne doit aussi son importance exceptionnelle à la longue campagne de restauration menée par Viollet-le-Duc, l'un des fondateurs de la science moderne de la conservation.

● Déroulement

Demander aux élèves d'**observer la photographie de la ville fortifiée**. Les laisser s'exprimer librement dans un premier temps, puis lire la légende et les inviter à **répondre aux questions**.

(F) Situer Carcassonne sur une carte de France. Émettre des hypothèses sur l'époque de sa construction.

1. *La ville fortifiée est impressionnante. Les murailles et les tours paraissent très hautes et très solides.* On peut formuler le rôle de ces fortifications : au Moyen Âge, elles servaient à se protéger contre les attaques de troupes ennemies ou de brigands.

(F) *S'interroger sur le lieu d'où la photographie a été prise et les raisons de ce choix : *Du contrebas de la ville,*

nous voyons les murs d'en dessous, cela renforce l'effet produit. La photographie est prise légèrement en contre-plongée.

2. Les élèves sauront probablement nommer quelques éléments, dont on précisera le sens. Ce vocabulaire peut être complété, sans viser l'exhaustivité. On voit une première tour, appelée ***barbacane** (*ouvrage fortifié avancé, servant à défendre la porte d'une ville ou d'un château*). Les murs sont percés d'ouvertures étroites pour permettre l'observation et l'envoi de projectiles, les ***meurtrières** et les ***archères** (*longues ouvertures verticales*). Le haut des murs (appelé le ***parapet**) fait alterner les ***créneaux** (*creux*) et les ***merlons** (*saillie*), qui protègent le ***chemin de ronde** (*passage où les défenseurs peuvent se déplacer*). (P) Visiter si possible un château fort. Sinon, on peut découvrir beaucoup d'informations passionnantes à ce sujet dans des documentaires, ou sur Internet².

Lire et commenter le texte du bas de la page. Lire la légende de la deuxième photographie. Expliquer qu'un ***site archéologique** est un endroit qui n'est plus habité : *il s'agit des ruines d'une forteresse très ancienne*³. Comparer les deux photographies et nommer les éléments communs : *La forteresse est édifiée sur un site élevé (colline) ; elle comporte de hautes murailles percées d'ouvertures très étroites, des tours (circulaires ou non) comportant des créneaux.*

¹ Présentation provenant du site de l'UNESCO, où l'on peut voir d'autres photographies : <http://whc.unesco.org>. Le site officiel de la ville fournit un historique et une visite virtuelle : <http://www.carcassonne.culture.fr>.

² Par exemple le site de Guédelon, où se bâtit un château fort sur le modèle des constructions du XII^e siècle, est riche en informations et propose des fiches pédagogiques : <http://www.guedelon.fr>.

³ Voir sa présentation détaillée sur le site de l'UNESCO : <http://whc.unesco.org>.

1 Découvrir des poèmes, manuel p. 138

→ J'arrache

L'auteur : poète palestinien, Mahmoud Darwich (1941-2008) est considéré comme l'un des plus grands écrivains arabes. Il est né dans le village de Birwa, en Galilée, qui fut rasé lors de la guerre de 1948. Il a vécu en exil une partie de sa vie. Ses poèmes marquent profondément des générations entières, dans son pays et au-delà. Mais il refusait d'être réduit au rôle de porte-parole de la cause palestinienne.

→ La grande chanson

L'auteur : Armand Monjo (1913-1998) est né à Cavaillon. Professeur d'italien et traducteur, il a publié un recueil de poèmes accessibles à la jeunesse, *Mon jardin-poème*, illustrations Claudie Guyennon-Duchêne, Grandir, 1998.

Une anthologie : les deux poèmes figurent dans une magnifique anthologie, *On n'aime guère que la paix*, Jean-Marie Henry, Rue du monde, 2003. On y trouve d'autres textes à propos de la guerre et de la paix, illustrés par Nathalie Novi, et des photographies en noir et blanc de l'agence Magnum. Plusieurs textes peuvent être lus à haute voix aux élèves, qui trouveront intérêt à commenter certaines images.

● Échanger, apprendre les poèmes

→ J'arrache

Structure : le poème, traduit de l'arabe, est composé de cinq vers inégaux, une seule phrase, sans effet de sonorité.

Difficultés : le langage très simple donne sa force au poème. L'utilisation du présent (par exemple) donne au geste du poète une valeur universelle ; seule la branche de figuier qui figure au premier vers le rattache plutôt au domaine méditerranéen. Toute la difficulté réside dans l'interprétation de ces vers, qui ne peuvent prendre sens qu'à un niveau symbolique.

→ La grande chanson

Structure : les deux premiers vers constituent une phrase simple ; les six vers suivants, introduits par *avec*, évoquent ce que charrie la chanson dont il est question : *des mots* qui sont qualifiés de manière relativement classique (*sucrés, forts*) puis plus surprenante, à cause de la juxtaposition (vers 4 et 5) de mots généralement incompatibles. On comprend peu à peu qu'il s'agit d'évoquer l'univers entier (*toutes les saisons, toutes les fleurs, cent nuances de la peau, tous les rayons de la rose des vents*), ce que confirme le mot *universel*, à l'avant-dernier vers.

Difficultés : ce poème, au langage plutôt simple lui aussi, est beaucoup plus long que le précédent. On peut expliquer que **déferler se dit le plus souvent d'une vague ; cela évoque quelque chose qui se répand rapidement, avec force*. Mais la difficulté réside surtout

dans la longue accumulation, sans repère de syntaxe ni de ponctuation.

● Pistes de travail

→ Interpréter, débattre

Pour chaque poème successivement, demander aux élèves à quoi il les fait penser : *Que voit-on ? Pourquoi ? Quel effet cela fait-il ?* On peut les faire revenir au texte, à l'occasion, quand une proposition s'y rattache de très près. Le débat sera ici nécessairement très ouvert. Dans le premier poème, par exemple, *arrache, lance, pierre* et *char* évoquent une bataille. Si une branche de figuier ne fait pas le poids contre un char dans la réalité, qu'est-ce qui peut lui donner de la force sur un autre plan ?

Dans le second poème, on peut se demander pourquoi le mot *SOURIRE* est en majuscules. On peut voir aussi, par exemple, plusieurs façons d'évoquer la gaieté : directement avec les mots *plaisir, joyeux, sourire*, mais aussi à travers les couleurs (*bleu, rouge, blanc et doré* au vers 5), la musique (*chanson [2 fois], couplets, refrain*) ou les actions libératrices (*s'embrasser, s'envoler, battre des ailes, danser*)...

→ Comparer les deux poèmes

L'enseignant peut demander aux élèves ce que les poèmes ont en commun. Tous deux sont en opposition à la guerre, d'une façon différente, mais chaque fois il s'agit d'un message universel : on peut demander par exemple à qui le poème peut être destiné.


On peut aussi leur demander quel est leur poème préféré : le premier a la force de l'attaque (même symbolique) contre des chars, tandis que le second a la force de la joie de vivre et de l'espoir, qu'on peut souhaiter plus puissante que toutes les menaces.

→ Dire les poèmes



Le premier se prête à une diction individuelle. On peut demander aux élèves de préparer cette lecture en binômes pour chercher comment utiliser d'une part sa voix, d'autre part les silences afin de faire sentir ce qu'ils apprécient dans le poème.




Le second se prête davantage à un travail par groupes. Il s'agira d'abord de se répartir le texte, avec l'aide de l'enseignant. Pour favoriser la continuité, on pourra faire reprendre certains vers, par exemple : a) v. 1 à 3, b) v. 3 à 5, c) v. 6 à 9, d) v. 10 à 12, e) v. 13 à 17. On peut aussi sonoriser ce texte (voir p. 138).

2 Découvrir d'autres livres, manuel p. 138

• **La Goutte de miel**, un conte arménien raconté par Vincent Dès, ill. Lise Mélinand, Bilboquet, 2005. Conte N1 dans la liste ministérielle 2007. Album . Ce conte cumulatif est en même temps une fable. Comment une


dispute ridicule déclenche une guerre dévastatrice. La lecture est accessible à tous, mais elle mérite d'être suivie par un débat philosophique.



• **Aagun**⁴, Thierry Dedieu, Seuil Jeunesse, 2002. Album  . Très beau conte de sagesse qui mérite d'être lu à la classe et débattu : les habitants d'un village isolé se plaignent d'être régulièrement pillés. Aagun les aide à se protéger, sans recourir à la force. Il use de son intelligence, offrant aux ennemis le butin qu'ils convoitent et enseignant aux autres l'art de la chasse. Ou comment gagner sa liberté face à l'opresseur en le rendant dépendant...




• **Le Chevalier Têtenlère**, Stéphane Daniel, ill. Christophe Besse, Rageot, 2009. Roman   . Lecture plus longue : il s'agit d'une histoire de chevalerie cocasse, qui peut faire l'objet d'une lecture feuilleton ou être lue en autonomie par les élèves bons lecteurs.

● Autres lectures en prolongement



→ D'autres contes de sagesse

• *Le Buffle et l'Oiseau*, Catherine Zarcate, ill. Olivier Charpentier, Syros Jeunesse, 2006. Album . Un homme travaille dans la rizière, aidé d'un buffle. Un petit oiseau jaune chante. Au temps de la récolte, qui aura droit à partager les grains ?



• *Qui dit noir dit blanc : petits contes pour plus de sagesse*, Mario Urbanet, ill. Antoine Guilloppé, P'tit Glénat, 2011. Album  . Un recueil d'histoires héritières des œuvres d'Ésope et de La Fontaine.




• *Mille ans de contes : Afrique*, Souleymane Mbodj, Milan Jeunesse, 2010. Recueil   . Contes des origines, contes de sagesse, contes d'animaux et contes initiatiques : tous méritent d'être lus à haute voix, et certains peuvent l'être par les élèves eux-mêmes.

→ À propos de la guerre et de la paix



• *La Guerre*, Anaïs Vaugelade, L'École des loisirs, 1999. Album  . Entre les Rouges et les Bleus, c'était la guerre depuis si longtemps que plus personne ne



savait pourquoi elle avait commencé. Alors, pour en finir, Jules, fils du Roi des Rouges, provoqua en duel Fabien, fils du Roi des Bleus. Mais Fabien, lui, n'aimait pas tellement se battre...




• *Flon-Flon et Musette*, Elzbieta, L'École des loisirs, 1993. Album  . Toute la journée, Flon-Flon joue avec Musette, tantôt d'un côté du ruisseau, tantôt de l'autre. Mais bientôt c'est la guerre entre les deux familles : le ruisseau est remplacé par une haie d'épines.

• *Prince de naissance, attentif de nature*, Jeanne Benameur, éditions Thierry Magnier, 2004. Album   . Très bel album, à la fois conte poétique et fable politique : le prince, petit garçon, porte une grande attention à tout, mais il devient roi, et un roi se doit d'avoir un regard qui porte loin et haut. Un jour, face à la mer, les vagues le conseilleront. Il redeviendra attentif.

→ Éloges de la musique

• *Les Musiciens de la ville de Brême*, Jacob et Wilhelm Grimm, ill. Lisbeth Zwerger, Minedition, 2011. Album  . Un âne, un chien, un chat et un coq partagent le même sort : leurs maîtres se sont débarrassés d'eux parce qu'ils sont devenus inutiles. Ils se rencontrent sur la route de Brême. La musique va leur offrir une nouvelle existence.

• *Les Musiciens de la Nouvelle-Brême*, une histoire racontée par Pierre Delye, ill. Cécile Hudrisier, Didier Jeunesse, 2010. Album  . Franky le caribou, Max le castor, Dexter le raton laveur et Charlie le grizzli veulent vivre leur passion, la musique, et envoient valser leur quotidien morose... Une réécriture réjouissante !

• *Contes à musique*, Bernard Chèze, ill. Catherine Jeanne Mercier, Seuil, 2003. Recueil   . Des contes issus de différentes cultures à lire à haute voix : ces contes tentent de répondre à leur manière à la question de l'origine de la musique et de son utilité, par exemple pour surmonter le deuil. En particulier *L'Instrument messenger*, conte kazakh, et *Le Violon à tête de cheval*, conte mongol.

⁴ <http://www.ricochet-jeunes.org/livres/livre/37303-aagun>.

II Fiches de préparation

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **Oral, vocabulaire et code** : se référer aux précisions fournies au début de chaque séance.
- **Compréhension et production de textes** : se référer à la progression annuelle des apprentissages (p. 29-30) ; voir également les démarches proposées (respectivement p. 5-6 et 10-11).

Avalanche le Terrible : épisode 1

Manuel, p. 117 à 121

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Remarques :

- La présentation se fera toujours de l'illustration au texte (ordre du manuel), mais l'enseignant peut faire varier la démarche (voir p. 6).
- Dire aux élèves qu'ils vont découvrir une histoire complète (le texte étant repris presque intégralement). Leur montrer l'album si on a pu se le procurer.

→ Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 117 à 119

1. Formuler des **hypothèses** à l'aide de sa connaissance des textes : le titre d'une histoire reprend souvent le nom du héros. *Est-ce l'animal (un bison) qui est nommé « Avalanche le Terrible » ? Il a la force d'une *avalanche (une masse de neige qui se détache et grossit en descendant rapidement la pente) et il peut faire peur. Ou bien est-ce le cavalier (bien petit pour cela) ?* L'image ne permet pas à elle seule de trancher.

2. Formuler des **hypothèses** à l'aide de ses connaissances. Les réponses seront révisées et complétées à l'occasion de la question 5.

3. Identifier les **rapports entre les personnages** : *Le personnage principal est en hauteur par rapport aux autres, il a le menton levé, l'air fier : c'est une attitude de domination. Les autres hommes s'inclinent sur son passage en signe de respect, de *soumission (ils se soumettent, acceptent de lui obéir).*

→ Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 118-119

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début.

Expliquer quelques mots difficiles : *Une *monture, c'est un animal que l'on monte pour se déplacer, par exemple un cheval ou un âne. Celui-ci est appelé *bourrique péjorativement. Les *steppes sont de vastes prairies arides, presque désertiques.*

Procéder à une lecture différenciée. Relire et éclairer ce qui peut avoir été mal compris, puis procéder à un **échange à partir des questions**.

4. **Récapituler** ce qu'on sait du héros : *Il est surnommé « Avalanche le Terrible » du jour où il mange son cheval*

parce qu'il refuse de lui obéir. Cette réaction disproportionnée, à laquelle s'ajoute le choix du bison (monture très inhabituelle, dont la masse produit une grande impression de force), confirme le caractère hors du commun d'Avalanche et lui donne sa dimension de héros.

5. **Produire une inférence** en rattachant le texte et l'image à ses connaissances, complétées par l'enseignant. L'histoire se passe en *Mongolie (territoire des nomades de l'Asie centrale), comme le montrent les vêtements, les chapeaux pointus et les *yourtes, huttes coniques.

6. **Formuler des hypothèses** sur les réactions suscitées par le héros : les villageois rient du contraste entre la façon dont il se présente (monture impressionnante, surnom proclamé, probablement avec fierté) et sa petite taille.

7. Ils se soumettent ensuite, impressionnés par le calme, la détermination et la puissance d'Avalanche (*petits cailloux / énorme rocher*).

→ Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 120

① a. faux – b. faux – c. vrai – d. le texte ne le dit pas (ce choix n'est pas expliqué, mais un bison est rarement considéré comme mignon) – e. vrai.

② Adjectifs qui conviennent : *calme – courageux – fort ; ridicule et sympathique*, appréciations très subjectives, sont à discuter.

*③ Signaler que plusieurs réponses sont possibles.

a. Le héros a besoin de remplacer son cheval pour se déplacer. Il est obligé d'adopter un animal sauvage. Peut-être aussi veut-il impressionner les gens par sa monture.

b. Il jette le rocher parce qu'il est en colère, parce qu'on se moque de lui. Il veut impressionner les gens par sa force.

c. Il se retrouve à la tête d'une armée presque sans le faire exprès, parce que des hommes veulent le suivre.

→ Exercices individuels (15 min), cahier p. 44

① 1a – 2c – 3d – 4b – 5f – 6e.

② On peut demander aux élèves à l'aise de copier la phrase du texte, aux élèves en difficulté de copier la phrase restante du cahier.

a. *Le cheval ne bougea pas du tout. Le cheval ne bougea pas d'un poil* (l. 6-7).



Pour aider les élèves à se représenter l'univers de référence, montrer à la classe :

– un planisphère pour situer l'Asie centrale (sans énumérer tous les pays qui composent cette immense zone géographique) ;

– des images représentant la steppe, des yourtes, des chevaux mongols, trouvées dans des documentaires ou sur Internet.

b. *Le village fit un festin pour montrer son obéissance. Ils préparèrent alors un gigantesque festin à Avalanche en signe de soumission* (l. 36).

③ Titres possibles : *Un petit bonhomme redoutable – Départ pour l'aventure – Le héros de la steppe...*

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant l'histoire racontée.

→ **Raconter, manuel p. 119**

Faire reformuler l'histoire *Avalanche le Terrible*.
L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

8. Dans beaucoup de contes, un personnage très petit l'emporte sur ses adversaires plus puissants, grâce à la ruse : *Le Petit Poucet, Tom Pouce, Le Vaillant Petit Tailleur*. On peut penser aussi à *Max et les Maximonstres*⁵ : dans

son aventure onirique, le jeune garçon impressionne les monstres, s'impose à eux par son seul regard et devient leur roi. Le héros à la fois très petit et très fort fait aussi partie des stéréotypes des dessins animés ; les élèves pourront parler des héros qu'ils connaissent et faire le récit d'un de leurs exploits.

C Vocabulaire : utiliser le dictionnaire (2) (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Savoir que pour certains mots le dictionnaire propose plusieurs sens, parmi lesquels il faut sélectionner celui qui correspond au texte.
- Utiliser ses connaissances sur la langue pour trouver dans un dictionnaire un mot dont la forme varie.

MATÉRIEL

Des **dictionnaires** d'apprentissage adaptés à l'âge et au niveau des élèves.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 120**

④ et ⑤ Faire **trouver le sens** correspondant à chaque contexte et **justifier** ces choix.

a. *Sens 1 : le fait qu'il mange son cheval fait d'Avalanche un personnage qui fait très peur.*

b. *Sens 2 : le père d'Avalanche trouve son fils insupportable.*

c. Vérifier au besoin que ces mots ne figurent pas dans le dictionnaire, mais que l'on trouve *turbulent* et *faire*. *Si on faisait figurer toutes les formes des verbes, cela prendrait trop de place et de temps pour les trouver.*

Formuler la règle d'utilisation : *Dans un dictionnaire, les noms sont au singulier, les adjectifs au masculin singulier et les verbes à l'infinitif.*

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 120**

⑥ a. *monter* – b. *aller*.

*⑦ a. *Pour aller en classe, nous montons un escalier. L'été, la température monte. Ce week-end, j'ai monté une maquette.*

b. *Comment tu vas ? Cette couleur te va bien ! On va faire du sport cet après-midi.*

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 44**

④ a. *facile* – b. *obliger* – c. *avoir* – d. *venir*.

⑤ a. *Pousser un cri, c'est crier fort, soudainement.*

b. *Pousser, c'est grandir, se développer (pour une plante, des cheveux, etc.).*

Remarque : la polysémie est liée aux deux constructions directe et indirecte du verbe *pousser*. On peut dès lors affirmer qu'il s'agit aujourd'hui de deux verbes homonymes. D'autres verbes, généralement très usités, subissent plus ou moins le même sort, comme *défendre, prendre, tomber, manger, boire...*

*⑥ *Pousser, c'est aussi faire bouger en appuyant : L'élève a poussé la porte pour entrer.*

⁵ *Max et les Maximonstres*, Tomi Ungerer, L'École des loisirs, 1995. Album N1 dans la liste ministérielle 2007.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent :

- procéder par étapes en cherchant dans le dictionnaire les noms et adjectifs, puis les verbes conjugués ;
- se préparer à la recherche de la définition qui convient en choisissant dans une liste le mot qui pourrait remplacer *terrible, pousser* (exemple : *Cette fillette est terrible / méchante / turbulente / impolie*).

Les élèves les plus rapides peuvent écrire deux phrases avec les verbes de leur choix parmi *défendre, prendre, tomber, manger, boire...* (cf. remarque du ⑤, p. 164).

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude de la lettre x

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : x/[ks], [gz], [s], [z].
- Connaître quelques règles orthographiques en s'appuyant sur la morphologie des mots (-eux).

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique de [ks] et [gz].
- L'instabilité de la lettre x, qui se prononce [ks], [gz], [s], [z] ou qui est muette, soit parce qu'elle est marque du pluriel (*choux*) soit parce qu'elle fait partie de terminaisons récurrentes (-eux).

Remarque : on observe des séries morphologiques récurrentes : les mots se terminant par -eux sont très fréquents, particulièrement les adjectifs (*capricieux, monstrueux, montagneux...*), de même pour les mots au pluriel se terminant par -aux (*globaux, finaux, maux...*).

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 121**

① et ② **Lecture silencieuse puis à haute voix** des séries par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire et la prononciation des mots si nécessaire.

a. x/[ks] – **b.** x/[gz] – **c.** x/[s] – **d.** x/[z] – **e.** x/lettre muette.

③ **a.** *fixer – vexer – expédition – luxe...*

b. Cette série est plus complexe que la première, il sera certainement nécessaire de guider les élèves dans leur recherche : *exact – exister – exiger – exagérer – exubérant...*

④ Tous les mots se terminent par -eux. Indiquer aux élèves que cette terminaison est très fréquente (*joyeux,*

furieux, peureux, fiévreux...). On peut remarquer que le féminin se forme en -euse.

⑤ Les élèves ont déjà rencontré un virelangue (manuel p. 111). Préciser le vocabulaire. Leur demander de s'entraîner en binômes, puis proposer à des volontaires de lire à haute voix.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement (15 min), Je recherche, manuel p. 121**

⑥ **Exercice collectif oral.**

a. *exiger* car on entend [gz] et non [ks].

b. *excuse* car on entend [ks] et non [gz].

⑦ **Exercice individuel sur ardoise**, procéder série par série, les élèves écrivent le mot correspondant au dessin : **a.** *mixeur* – **b.** *index* – **c.** *boxeur* – **d.** *lynx* – **e.** *prix*. En cas d'erreurs, l'enseignant invitera les élèves à s'exprimer sur leur choix, en effet celles-ci peuvent relever d'un manque de vocabulaire et/ou d'un décodage imprécis...

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 45**

① [ks] : *taxi – texte*. [gz] : *examen – exemple*. [z] : *deuxième – sixième*. [s] : *six – dix*.

② *chanceux – peureux – paresseux*.

*③ *La phrase se termine par un point d'exclamation. Elle fixe ce tableau au mur.*

DIFFÉRENCIATION

Les élèves en difficulté peuvent confondre [ks] et [gz] : il est inutile de trop insister sur cette différence au plan phonétique, en revanche il est important qu'ils comprennent que la lettre x correspond à plusieurs « sons » et qu'elle peut être muette.

Les élèves les plus rapides peuvent écrire, sur leur cahier de brouillon, des phrases en utilisant des mots de l'exercice ⑦.

→ **Copie (séance différée)**

Insister sur le respect de la ponctuation et des majuscules.

Ils arrivèrent dans un petit village. Les villageois, étonnés, sortirent de leurs huttes. Avalanche déclara : « Je suis Avalanche le Terrible. »

Tous se mirent à rire et à lui jeter des petits cailloux. Avalanche descendit calmement de son énorme bison.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 121 du manuel.

E Production d'écrits (35 à 45 min)

● Transformer un texte court en changeant les personnages

→ **Phase de découverte, oral collectif** (15 à 20 min), **manuel p. 121**

③ Construire un tableau avec une colonne par personnage (*le père d'Avalanche, Avalanche, le cheval et le bison*) et demander aux élèves de relever les termes qui les désignent (*le père, son père, il ; Avalanche, son fils, il ; le cheval, le et l' ; un bison, une monture*).

Remarques :

– alerter les élèves sur le fait que le pronom *il* ne renvoie pas toujours au même personnage ;
– si des élèves relèvent *je* et *tu*, expliquer leurs particularités (permutation des deux positions dans le dialogue). L'étayage de l'enseignant est nécessaire pour les pronoms compléments et pour les déterminants possessifs, qui

dépendent de l'énonciation (*son* quand le narrateur est extérieur à l'histoire et *mon pauvre Avalanche* quand c'est un personnage, *son père*, qui parle).

À l'oral, remplacer *le père d'Avalanche* par *la mère d'Avalanche*, de façon à faire apparaître les accords indispensables. On peut remarquer que le dialogue n'est pas concerné par cette transformation.

→ **Phase d'entraînement, individuel écrit** (20 à 25 min), **manuel p. 121**

⑨ Chaque élève fait son choix de personnages et le fait valider par l'enseignant, puis transforme l'ensemble du texte. Le travail sera recopié dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent se limiter à deux personnages : *la grand-mère* au lieu du *père d'Avalanche* et *une ânesse* à la place du *cheval*. Ces deux transformations entraînent des variations des pronoms de reprise et sont à traiter avec l'étayage de l'enseignant.

Les élèves les plus rapides peuvent travailler sur une transformation complexe : remplacer *Avalanche* par *les deux frères* (ce qui impose plusieurs modifications : *mes pauvres enfants, vous êtes..., je vous ai donné, débrouillez-vous, etc.*).

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Transformer un texte court en changeant les personnages

→ **Phase de découverte, oral collectif et travail en binômes** (10 min), **cahier p. 45**

④ **Lire le texte.** Chaque élève doit souligner les mots à remplacer par la suite. Ce travail peut être réalisé au crayon (souligner d'un trait le dragon, de deux traits le cavalier) avant de passer au code couleur.

Il peut être préparé collectivement pour une partie de la classe. Pour cela, relever à l'oral les termes qui désignent chaque personnage (*le dragon > il > le cracheur de feu* et *Le chevalier noir > la proie du dragon (sa proie) > il > le cavalier*).

Énumérer les personnages féminins qui pourraient remplacer le dragon, et leur lieu d'habitation (*une*

sorcière dans une chaumière, une fée maléfique dans une tour, une sirène dans une crique, une ogresse dans un château...), ainsi que les héros porteurs d'une épée (*un prince, un roi, un soldat...*).

→ **Exercice individuel écrit** (20 min), **cahier p. 45**

⑤ Chaque élève doit compléter le texte avec les personnages de son choix.

(F) Il est possible d'effectuer une synthèse collective avec la présentation des textes par des élèves volontaires afin de comparer les différentes histoires construites sur la même trame.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler sur un texte reproduit avec un interligne permettant d'écrire sous le mot à remplacer. Les élèves surlignent les mots ou groupes de mots qu'il faut transformer (*Le dragon – au fond de la grotte – il attendait sa proie – Le chevalier noir – il aperçut sous un chêne l'entrée d'une grotte – Le cavalier – entra – Le dragon – le cracheur de feu entendit un bruit*). Dans un second temps et avec l'enseignant, les élèves opèrent les transformations nécessitées par leurs choix.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer la suite de l'histoire (éventuellement la fin) à l'aide de questions :

– Que fait le dragon quand il aperçoit le cavalier avec son épée ?

– Quels sont les sentiments du cavalier quand il aperçoit le dragon ?

– Un dragon qui crache du feu peut-il réchauffer le chevalier noir ?

Avalanche le Terrible : épisode 2

Manuel p. 122 à 125

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont découvrir la suite de l'histoire. Faire rappeler l'épisode précédent, en particulier les caractéristiques du héros, pour éclairer le pronom *il* (l. 1).

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 122-123**

1. Décrire et **interpréter** l'image : *Avalanche y est représenté deux fois : à gauche, en petit format, monté sur Aristote et suivi d'un cavalier, il fait partie du rêve ; à droite, en grand format, c'est le rêveur. L'image produit une impression de merveilleux (couleurs, fleurs, étoiles).* Au mélange du rêve et de la réalité s'ajoute un contraste entre l'immense moustache (caractérisant à la fois l'âge adulte et la virilité) et le lapin dans lequel on peut reconnaître un doudou, la part d'enfance du héros, qui en cela est bien un héros de conte.

2. Identifier les **diverses montures** : *des chevaux, un chameau, un bison.* Ces animaux servent en effet de montures en Mongolie, sauf le bison, même si cet animal a été très répandu dans tout le continent.

3. Formuler l'origine de l'**effet comique** : *Un cavalier énorme, redoutablement armé, monte un cheval minuscule, à l'inverse du héros.*

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 122-123**

Expliquer quelques mots difficiles : *Faire la *conquête d'une ville, la *conquérir, c'est la prendre par les armes : la ville *succombe, c'est-à-dire qu'elle se rend, elle se soumet, elle arrête de résister. Dans une armée, le *lieutenant est sous les ordres du chef et il l'aide à commander. *Ouvrir la marche, c'est marcher le premier dans un rang. La *majesté, c'est une grandeur qui inspire le respect.*

Lire à haute voix le début du texte et donner la parole aux élèves sur ce début.

Procéder à une lecture différenciée. Relire le texte et procéder à un **échange à partir des questions.**

4. **Relever les caractéristiques** habituelles pour une armée : *Les soldats sont nombreux (l. 2), prêts à suivre leur chef, qui a un lieutenant et un porte-drapeau (l. 12-13). Les soldats portent des uniformes (l. 19). Ils se mettent en formation (l. 13), avancent en ordre de marche (l. 21). L'armée est impressionnante, elle soumet des villages et des villes (l. 24-27).*

5. ***Identifier le décalage** et l'**effet comique** : *Les soldats manifestent en gesticulant, ils hurlent : l'armée n'est*

pas très disciplinée (l. 5-10). Ils n'ont pas d'armes, puisque Avalanche juge cela inutile (l. 14). On prend au pied de la lettre la règle qui veut que pas une oreille ne dépasse (quand on dit cela, on ne parle pas véritablement des oreilles, on insiste sur le fait qu'on veut un rang parfaitement aligné) (l. 12-13 et 22). Les préparatifs sont si longs que le départ ne se fait qu'à midi (l. 20).

(F) *On peut noter d'autres aspects comiques : les mots d'Avalanche (l. 8) font écho à ceux du général de Gaulle, mais cette allusion n'a de sens que pour les adultes. Les élèves peuvent être plus sensibles, par exemple, au jeu de mots sur *Kataplasm* : un ***cataplasme** est une bouillie épaisse, chaude, que l'on mettait autrefois sur la peau pour soigner une inflammation.

6. ***Produire une inférence** en rapprochant différentes parties du texte : *Étonnamment, les villages puis les villes se rendent sans combattre, impressionnés par la majesté de l'armée (l. 25), le charme et la puissance d'Avalanche (l. 27), voire simplement par son nom (l. 35-38).* S'ils résistaient, que ferait Avalanche sans armes ?

→ **Entraînement en binômes et oral collectif (15 min), manuel p. 124**

① a. Avalanche est **inquiet** du niveau de son armée. – b. Les soldats d'Avalanche sont **enthousiastes**. – c. Avalanche veut **conquérir le monde**. – d. *Kataplasm aide* (ou **seconde**) Avalanche. – e. Généralement, le champion est **gigantesque** (et/ou **très fort, effrayant**).

② Ac – Bd – Ca – Db.

*③ L'armée (ou la guerre).

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 46**

① Signaler aux élèves qu'ils devront être attentifs à tous les mots pour faire un choix cohérent. *Avalanche pensa qu'il était prêt à conquérir le monde parce qu'il lui était poussé une moustache. – Au commencement, la conquête était facile parce que tous les villages étaient impressionnés par la majesté de l'armée. – Avalanche mettait fin à la résistance des villes parce qu'elles étaient charmées par Avalanche et sa puissante armée.*

② combative – désordonnée – faible – rapide – disciplinée – obéissante – indisciplinée – impressionnante – lente – puissante – ordonnée – joyeuse (ce dernier mot peut être discuté).

③ désordonnée – indisciplinée – impressionnante – joyeuse.

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Lire à plusieurs voix un texte déjà lu.

→ Lire à haute voix, manuel p. 123

Faire reformuler l'histoire *Avalanche le Terrible*.

L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

7. Repérer collectivement les lignes qui devront être lues par chacun, en commençant par les parties de dialogue (repérage présenté ici par ordre de difficulté

croissante) : *Avalanche* : l. 30 ; *le champion* : l. 34 et l. 37-38 ; *le narrateur* : l. 28-29, 31-33 et 35-36. On peut aussi attribuer la lecture du texte par moitiés à des binômes, l. 28 à 32 et l. 33 à 38. Procéder ensuite comme indiqué précédemment (voir p. 145).

C Vocabulaire : les repères temporels (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Connaître et utiliser les mots qui permettent de se repérer dans le temps.
- Distinguer les repères relatifs au moment où l'on parle des autres repères temporels.

MATÉRIEL

Différents **calendriers** ou l'agrandissement du calendrier de l'année en cours.

Remarque : parmi les mots et expressions qui indiquent la temporalité, on distingue deux catégories :

– ceux qui permettent une progression temporelle du texte : ils précisent les circonstances et sont mobiles dans la phrase ;

– ceux qui modifient le verbe et se placent après celui-ci. La priorité au CE1 est le repérage du premier groupe, en vue de la compréhension.

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), J'observe, manuel p. 124**

④ et ⑤ **Expliciter le rôle des repères temporels dans un récit :** *Un matin* indique qu'une nouvelle phase de l'action débute (organisateur textuel, narratif). Les repères suivants indiquent que les actions se succèdent chronologiquement pendant une période de vingt-quatre heures.

Préciser le sens des mots **aube* (moment situé très tôt le matin, quand le soleil se lève et qu'il commence à faire clair) et **crépuscule* (à la fin de la journée, moment où la lumière devient très faible car le soleil se couche).

(F) *Remarquer que dans le texte (l. 5-16), les repères temporels ne suivent pas l'ordre chronologique des événements, qui serait : *Pendant la nuit, il poussa à Avalanche une énorme moustache. Il s'en aperçut le lendemain à l'aube.*

⑥ **Exercice individuel** sur ardoise suivi d'un **oral collectif** pour justifier les réponses.

- L'année* n'est pas un moment de la journée.
- Hier* n'est pas un moment de l'année.
- Matin* désigne un moment de la journée. Les autres mots n'ont de sens que **par rapport au moment où**

on les prononce (repères relatifs).

(F) Compléter ces séries : **a.** *midi – soirée* ; **b.** *au-delà de l'année, on peut parler de siècle* ; **c.** *ce matin – ce soir – cet après-midi – maintenant – tout à l'heure – tout de suite...*

(F) Construire des phrases avec ces mots.

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes (15 min), Je recherche, manuel p. 124**

⑦ **Exercice individuel écrit** destiné à la synthèse et la consolidation. **Journée :** voir plus haut la série *a* complétée. **Année :** idem, série *b*.

*⑧ **Recherche en binômes** suivie d'un **oral collectif**. *Au début* (l. 24) et *puis* (l. 25) introduisent différentes actions et des événements qui se succèdent, dans le récit, mais dont la temporalité est indéfinie ; d'autres mots, comme l'adverbe *très vite* (l. 24), donnent en revanche une indication de durée ; *toujours* (l. 26) signale quant à lui la répétition du phénomène.

→ **Exercices individuels (15 min), cahier p. 46**

④ **a.** *demain – hier – avant-hier – après-demain – été* (une saison n'est pas un repère relatif). **b.** *semestre – matin – aube – soirée – après-midi* (six mois, au lieu de repères dans la journée). **c.** *année – mois – trimestre – soir – semaine* (repère dans la journée et non dans l'année).

⑤ **a.** *été – hiver – printemps*. **b.** *midi – après-midi – soir – aube – crépuscule*. **c.** *semestre – mois – semaine – jour*. **d.** *minute – heure*.

*⑥ *calendrier – mois – trimestre – mois – jours – heures – minutes – montre (réveil, horloge ou téléphone portable)*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent faire l'exercice ⑦ avec l'aide de l'enseignant, puis formuler des phrases en lien avec la vie de la classe en utilisant les mots *matin, après-midi, semaine, jour, année, etc.*

Les élèves les plus rapides peuvent poursuivre l'exercice ⑧ jusqu'à la l. 32 : *Quelquefois* (l. 28) et *la plupart du temps* (l. 31).

D Étude du code (40 à 45 min)

● Les lettres muettes (2)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Repérer les lettres finales muettes et comprendre la raison de leur présence.
- Écrire les lettres muettes de mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur les mots de la même famille.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *J'observe, manuel p. 125*

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** du texte par un élève ou par l'enseignant.

② **puissant/puissante – petit/petite – grand/grande – fort/forte – froid/froide**. Dans cet exercice, la présence du e liée à la formation du féminin des adjectifs permet de « faire sonner » la lettre muette. Il s'agit d'un procédé de dérivation lexicale très fréquent en français.

③ La dérivation peut être liée :

- a. aux verbes : *regarder, sauter, camper, tricoter, retarder* ;
- b. au féminin des adjectifs : *ronde, grise, droite, grosse, chaude* ;
- c. à un nom de la même famille : *poterie, paysage, toiture, artiste, sportif*.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), *Je recherche, manuel p. 125*

④ **Collectif oral**, l'enseignant écrira les réponses des élèves au tableau : *fruit – bord – trois – marchand – tapis*.

⑤ **Exercice individuel sur ardoise**, procéder mot par mot. On peut choisir d'écrire la lettre (t ou d) ou le mot entier. Il est essentiel que les élèves justifient leur réponse : *haut – parfait – lourd – cuit – adroit – élégant*.

⑥ **Exercice collectif oral** dans un premier temps afin d'énoncer les mots, **individuel sur ardoise** dans un deuxième temps. Procéder mot par mot : *absent – bond – prêt – chant*.

→ **Exercices individuels** (15 min), *cahier p. 47*

① Préciser le vocabulaire si nécessaire. Faire lire les mots à haute voix avant de réaliser l'exercice : *grand – repas – sud – bois – maillot – tapis – fruit – port – autobus – but – lilas* (les usages varient pour le mot *but*).

② *souriant – méchant – lourd – violent – parfait – gourmand – chaud – ouvert – délicat – laid – blond – prudent*. Si un élève propose *lait*, valider sa réponse (*laitage*), mais remarquer que tous les mots sont des adjectifs.

③ *un retard – un regard – un saut*.

*④ a. *sport* – b. *repos* – c. *brancard*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, avec l'étayage de l'enseignant, réaliser d'autres exercices tels que les ④ et ⑤.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer un exercice semblable au ⑥ en proposant d'autres verbes.

→ **Copie (séance différée)**

Cette copie réinvestit de nombreux mots étudiés en vocabulaire.

Le lendemain à l'aube, Avalanche s'aperçut que pendant la nuit, il lui était poussé une énorme moustache. Il sut alors que c'était un signe et qu'il était prêt à partir.

Il réveilla ses soldats et ils préparèrent leur départ. Mais ils mirent un certain temps à enfiler leurs uniformes, et ils ne partirent qu'à midi.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 125 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Compléter un texte en respectant la chronologie de l'histoire

→ **Phase de lancement**

Pour consolider préalablement la notion, on peut :

- écrire sur trois affichettes fixées au tableau les actions du héros : *Avalanche part à la conquête de la Terre/mange son cheval/choisit un bison comme monture*. Les élèves devront numérotter ces actions et les placer dans l'ordre chronologique ;

- faire le même travail en recopiant les lignes 15-17, p. 122 ;
- dessiner une flèche horizontale et faire placer sur cet axe quelques événements des deux premiers épisodes (on peut utiliser les phrases de l'exercice 1, p. 120).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (5 à 10 min), **manuel p. 125**

(F) Il est possible d'effectuer une relecture à voix haute du texte page 122.

Collectivement, construire une frise chronologique (avec une flèche horizontale) et replacer les événements suivants dans l'ordre chronologique : *Un jour l'armée est suffisamment nombreuse. – Comme l'armée n'est pas très disciplinée, les soldats apprennent à se mettre en formation. – L'armée part à midi. – Les soldats attaquent des villages puis des villes. – Certaines villes résistent plus longtemps.*

Découvrir collectivement le texte à compléter et les événements au choix.

→ **Phase d'entraînement, individuel écrit** (20 à 25 min), **manuel p. 125**

⑦ Chaque élève écrit son propre texte en complétant avec quatre événements au choix (par exemple : *Les soldats mirent leurs uniformes. > Ils partirent en suivant Avalanche. > L'armée envahit plusieurs villages et villes. > Ils furent bloqués devant une ville.*). Le travail sera recopié dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent disposer du texte reproduit et manipuler les événements sous forme d'étiquettes (à préparer). Ils complètent le texte photocopie en replaçant ces événements dans le récit (*le matin du départ – à midi – les jours qui suivent – un matin suivant*).

Les élèves les plus rapides peuvent construire une frise chronologique et replacer des événements issus du premier épisode (p. 118), par exemple : *Un jour Avalanche reçoit un cheval. – Le cheval n'avance pas. – Avalanche le mange (point de départ de son surnom). – Avalanche trouve une autre monture. – etc.*

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 47

⑤ Dans un premier temps, les élèves doivent prendre des indices afin de reconnaître les mots. Pour cela, ils feront appel à leur reconnaissance directe des mots (ce que fait le lecteur expert) tout en donnant du sens à leur lecture. Dans un deuxième temps, ils devront solliciter leur mémoire orthographique pour encoder ces mots. Ils peuvent, au cours de cette deuxième étape, rencontrer quelques difficultés ; on leur permettra alors de se référer au manuel. *L'armée d'Avalanche était maintenant disciplinée. Elle pouvait partir à la conquête du monde.*

Remarque : d'autres exercices du même type ont déjà été présentés, par exemple la reconnaissance des mots dans lesquels les voyelles sont absentes (manuel p. 15).

Il est souhaitable de proposer régulièrement aux élèves des exercices de ce type, qui leur permettent de développer leur rapidité de lecture⁶.

⑥ Les élèves sont de plus en plus familiarisés avec les grilles de mots croisés. La présentation de cette grille va leur permettre d'appréhender plus précisément les notions d'horizontalité et de verticalité propres aux grilles traditionnelles. En effet, la numérotation diffère selon l'orientation des mots : des chiffres pour les mots horizontaux et des lettres pour les verticaux. La présentation des définitions, elle aussi, tient compte de ces deux notions en affichant deux parties distinctes.
1. moustache – 2. cheval – 3. père – 4. Aristote /
a. Avalanche – b. champion – c. bison – d. armée.

Avalanche le Terrible : épisode 3

Manuel p. 126 à 129

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont découvrir la suite de l'histoire. Faire rappeler les épisodes précédents.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 126-127**

1. Décrire et interpréter l'image : *On a l'impression de voir une belle et grande ville, très raffinée ; l'image n'a pas du tout de perspective, ce qui accentue l'impression d'élévation ; les couleurs très douces suggèrent l'harmonie. Les arcades, les coupes, les créneaux sont d'inspiration orientale, de même que les vêtements des*

personnages (robes longues, turbans). On peut penser par exemple à Grenade (Andalousie), mais les clochers à bulbe évoquent plutôt l'Europe de l'Est (Moscou, Saint-Pétersbourg) ; il semble que ce soit une ville mythique plutôt qu'une ville réelle.

2. Décrire et interpréter l'attitude du personnage : *Avalanche étend les bras, peut-être pour mieux se faire entendre (puisqu'il ouvre grand la bouche). On peut remarquer que la jeune fille qu'on voit tout en haut des remparts a la même posture. Peut-être qu'il l'imité (le texte nous apprend qu'ils chantent).*

⁶ On trouve aisément sur Internet la police de caractères permettant de créer un exercice semblable au ⑤.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 126-127**

Expliquer quelques mots difficiles : Une ville **fortifiée* est une ville que l'on ne peut pas attaquer facilement : elle est protégée par des **remparts* (des murs très épais et très hauts), des tours et des fossés. Quand on s'apprête à pleurer, on a les yeux qui **s'embuent* de larmes. Une pluie **diluvienne* est une très forte pluie, un déluge.

Procéder à une lecture différenciée. Lire à haute voix le texte et donner la parole aux élèves. Procéder à un **échange à partir des questions**.

3. Caractériser les événements en se référant à l'épisode précédent : *Ici, pas de terreur mais le calme, des rires. Les messages des habitants manifestent un mépris total pour la menace que pourraient représenter le héros et son armée.*

4. *Produire une inférence en mettant en relation le texte et sa connaissance de ce que l'on raconte : *La jeune fille a agi par son chant. Avalanche se comporte vis-à-vis d'elle comme dans un combat, il adopte les armes qu'elle a choisies. Mais il pleut, or on dit souvent quand quelqu'un chante faux qu'il va faire pleuvoir.*

(F) **Expliciter l'opinion du héros sur la jeune fille : Avalanche reste insensible et exprime ainsi son mépris pour ce bizarre champion (l. 13 et 28) qui ne vient pas se battre. Il sous-estime le pouvoir qu'elle exerce par son chant et se croit capable de faire aussi bien qu'elle, mais il échoue.*

5. *Produire une inférence en mettant en relation le texte et son savoir sur le monde : *Une armée qui offre*

des fleurs ne paraît pas très redoutable ! Elle ne peut pas contribuer au projet de conquête d'Avalanche.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 128**

① **a. vrai – b. faux – c. vrai – d. vrai – e. le texte ne le dit pas** (la beauté de la chanson émeut les soldats, mais elle n'est pas forcément triste).

② Titres possibles : *Un chant merveilleux – Une chanteuse émouvante – Une armée en déroute...*

*③ **a. On est surpris car on s'attend à voir un colosse, quelqu'un qui vienne combattre. La jeune fille n'a pas la force physique des champions envoyés par les autres villes. b. C'est la jeune fille qui est la plus forte, car elle chante mieux qu'Avalanche : elle émeut ceux qui l'écoutent, lui fait pleuvoir. c. Il a échoué dans le domaine du chant, et il voit bien l'effet produit par son adversaire sur l'armée : celle-ci n'est plus du tout terrifiante !**

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 48**

① et ② Ces exercices s'appuient sur les découvertes en vocabulaire du chapitre précédent (manuel p. 102) et les consolident.

a. rigoler – pouffer – drôle – amusés – rire.

b. soupirer – ému – émouvant – larmes – émotion.

③ A (Avalanche) : *a. conquête – c. courage – d. insensibilité.* B (la jeune fille) : *b. beauté – e. douceur* (éventuellement aussi *c. courage*, bien qu'il n'y ait pas de confrontation directe : la jeune fille ne semble pas craindre Avalanche).

*④ A : *a. et d. l. 20-21 – c. l. 12-13.* B : *b. l. 15-16 – e. l. 22-23.*

B Expression orale (2 séances de 15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Lire à plusieurs voix un texte déjà lu.

→ **Lire à haute voix, manuel p. 126**

Faire reformuler l'histoire *Avalanche le Terrible*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. La répartition des lignes entre les membres du binôme peut être modulée pour différencier la tâche. Procéder ensuite comme indiqué précédemment (voir p. 145).

C Vocabulaire : le temps qu'il fait (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Connaître et utiliser les mots qui permettent de décrire les phénomènes météorologiques.

MATÉRIEL

(F) Des **bulletins météorologiques** trouvés dans des journaux ou sur Internet.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 128**

④ et ⑤ Faire formuler par les élèves le lien avec la météorologie.

(F) **Remarquer que le mot *temps* évoque soit le temps qui passe (chronologie), soit le temps qu'il fait (météorologie). Cette homonymie est due à l'évolution étymologique de la langue.*

⑥ a. Il tombe des gouttes de **pluie**, le temps est **pluvieux** (ou humide). b. Il tombe des **flocons de neige**.

c. Il va **geler** cette nuit ; on regrette la **chaleur** de l'été.

Remarque que la phrase c évoque des **variations de température**, alors que les phrases précédentes évoquent des **précipitations**.

(F) *Compléter ces informations, en s'aidant au besoin de bulletins météo : avis de beau temps, de canicule, de vents violents, de formations orageuses...

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes** (15 min), **Je recherche, manuel p. 128**

⑦ a. **orage** (ce n'est pas une précipitation) – b. **froid** (il ne désigne pas la pluie) – c. **brouillard** (ce n'est pas du vent).

*⑧ a. un **éclair** (ou l'orage, bien que ce ne soit pas lui qui déchire le ciel) – b. un **arc-en-ciel**.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 48**

⑤ **froid, verglas, givre, glace, neige, gel** – **averse, déluge, pluie**. On peut justifier les regroupements : température basse, précipitations pluvieuses.

⑥ a. **chaleur** – b. **orages** – c. **nuageux** – d. **pluvieux** – e. **glaciale**.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent créer des listes autour des mots *vent, pluie, neige*, avec l'aide de l'enseignant ; faire oralement un bulletin météo en enrichissant leurs formulations (par exemple : *le temps est pluvieux*, au lieu de *il pleut*).

Les élèves les plus rapides peuvent produire des phrases avec quelques mots de l'exercice ⑦.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude de *oi* ou *oin*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [wa] / *oi* – [wɛ̃] / *oin*.
- Différencier des phonèmes et graphèmes proches.

Une difficulté à prendre en compte : la proximité phonologique et graphique de [wɛ̃] et [wa], *oin* et *oi*.

Remarque : ce travail consolide celui réalisé lors de l'étude de [wa] / [war] et [wɛ̃] (manuel p. 77 et p. 111).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 129**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire. Il est essentiel que les élèves comprennent parfaitement le sens du texte.

On notera au tableau les couples de mots à « ne pas confondre » : *poids / point, loi / loin, foie / foin, soie / soïn, poinçon / poisson*. Laisser les élèves s'exprimer sur les ressemblances (et différences) entre les mots de chaque paire.

② Demander aux élèves de reformuler ce qu'ils ont découvert : *oi* et *oin* sont proches à l'oral et à l'écrit. Il faut donc faire attention quand on lit ou qu'on écrit car une erreur de (dé)codage change le sens du mot.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 129**

③ **Exercice collectif oral** : *point – loin – soie – foin*.

④ **Exercice en binômes sur ardoise**. Préciser le vocabulaire si nécessaire : *voile – boîte – framboise – coin*. Effectuer une mise en commun, les erreurs seront analysées.

⑤ **Exercice collectif oral** dans un premier temps, afin d'énoncer les mots, **individuel sur ardoise** dans un deuxième temps. Procéder mot par mot : *voisin – moineau – baignoire – pointu*.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 49**

① a. *moins – lointain – moineau – pointure*.

b. *avoine – pivoine – moine – besoin*.

② Faire lire les mots à haute voix avant de réaliser l'exercice : *poire – foin – soie – loir*.

③ a. *point / poids* – b. *soie / soïn* – c. *coin / quoi* – d. *moins / moi*.

*④ *poignée – pointure*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves confondant :

- les phonèmes [wa] et [wɛ̃] peuvent classer des images selon ce qu'ils entendent ;
- les graphies *oi* et *oin* peuvent classer des mots selon ce qu'ils voient ; découper en syllabes des étiquettes mots ; utiliser le syllabaire *Chut... Je lis !* pour constituer des mots avec *oi* ou *oin*.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer un exercice semblable au ④ en proposant d'autres dessins (images découpées ou dessins réalisés) et d'autres noms.

→ **Copie (séance différée)**

Insister sur le respect de la présentation et de la ponctuation.

Avalanche descendit de son bison et remarqua au sol une petite affiche trainant dans la poussière. Il y lut : « Avalanche, rentre chez toi ! »

Un peu plus loin, une autre disait :

« Avalanche, tu ne nous fais pas peur ! »

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 129 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● **Trouver et écrire des questions**

→ **Phase de découverte, oral collectif (10 à 15 min), manuel p. 129**

⑥ **Lire les réponses des soldats.** À partir de la réponse *Parce que nous sommes une armée terrible !*, imaginer les questions qu'Avalanche a pu poser à ses soldats pour obtenir cette phrase. On peut faire travailler les élèves en binômes : un élève donne la réponse, l'autre cherche la question, puis les rôles alternent. Le fait de se mettre à la place du personnage qui parle facilite l'identification. Les propositions seront ensuite confrontées dans le cadre d'une synthèse collective.

Remarquer qu'il est possible de formuler des questions

différentes à partir des mêmes réponses (**b.** *Pourquoi tous les villages se rendent-ils ?* ou *Pourquoi les villageois s'enfuient-ils en courant ?* Etc.).

Si les élèves proposent des formulations propres à l'oral, l'enseignant pourra expliquer quelle tournure est attendue à l'écrit.

→ **Phase d'entraînement, individuel écrit (20 à 25 min), manuel p. 129**

Chaque élève imagine au moins une question pour les autres réponses, ou choisit parmi celles qui ont été validées lors de la synthèse collective. Le travail sera recopié dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler à partir de propositions de questions à trier et à appairer avec les réponses des soldats (*Voulez-vous conquérir le bout de la Terre*) ; dans un second temps, ils proposent leur propre question.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer d'autres couples de questions-réponses (sur une fiche en utilisant le recto et le verso). Dans un second temps, ils s'échangent leurs fiches, puis lisent la réponse et imaginent la question (il suffira de retourner la fiche pour vérifier si la question inventée correspond à la question proposée).

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 49

⑤ Les élèves doivent associer la représentation de l'objet (signifié) au mot (signifiant oral) qui lui correspond, tout en faisant appel à leurs connaissances graphophonologiques. Aider les élèves à identifier certains objets. **C** : *cartable – canapé – chaise – coussin – casquette* (on acceptera *commode*). **T** : *table – télévision – tableau – trompette – tapis*.

⑥ Dans cette seconde partie de l'exercice, les élèves exerceront leur maîtrise du classement alphabétique, tout en mobilisant leurs connaissances orthographiques.

Selon les compétences des élèves, l'enseignant pourra apporter une aide à chaque étape du travail. L'usage du dictionnaire sera accepté.

Avalanche le Terrible : épisode 4

Manuel p. 130 à 133

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Dire aux élèves qu'ils vont découvrir la fin de l'histoire. Faire rappeler les épisodes précédents.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 130-131**

1. Décrire et interpréter la nouvelle représentation de la ville : on reconnaît quelques détails (*tour crénelée, clocher à bulbe, arcades*), mais on découvre l'intérieur

de la ville (*des jardins, des animaux, des couples*). Le fait que les personnages ne soient pas tous représentés à la même échelle renforce l'impression d'un lieu paradisiaque, idyllique, rêvé.

2. *Décrire et interpréter l'image : les couleurs fraîches (*vert, bleu turquoise, rose*) et la vaste plaine donnent une impression de calme, de paix. La figure

circulaire décrite par la longue traîne du personnage et le village représenté en haut à gauche de l'image indiquent que le héros rentre chez lui, comme les habitants de la ville le lui demandaient (l. 9 p. 127).

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 130-131**

Expliquer quelques mots difficiles : ***Assiéger** une ville, c'est l'entourer avec son armée pour qu'elle se rende.

Procéder à une lecture différenciée. Lire à haute voix le texte et donner la parole aux élèves. Procéder à un **échange à partir des questions**.

3. *Interpréter le comportement du héros : *On reporte au lendemain ce qui nous embarrasse. Le héros ne sait peut-être pas trop comment annoncer qu'il renonce aussi vite au grand projet dans lequel il a embarqué ses soldats.*

4. Produire une inférence en reliant deux passages du texte : *Avalanche a été convaincu par la jeune fille (l. 7-8) ; il est du même avis que ses soldats (l. 21-22), leur choix lui permet de rentrer tranquillement chez lui, parce qu'il en a assez de la conquête (l. 22-23).*

5. *Justifier une interprétation par le retour au texte : *Sans ses rêves de conquête, Avalanche se sent beaucoup plus léger (l. 27) ; il rêve de la jeune fille (l. 29-30) à laquelle il était d'abord insensible (l. 20-21, p. 127). Les noms qu'il envisage d'adopter traduisent ce changement : magnifique (l. 33) évoque la beauté, le remplacement de la force par la séduction ; être ***langoureux**, c'est être tendre ; ce sont les chanteurs de charme d'autrefois qui avaient les cheveux ***gominés** (tenus en place avec une pommade, la gomina) ; ***suave** veut dire très doux. Lorsque le bison se met à boiter, le héros se préoccupe de son bien-être et rentre à pied, pour ne pas le fatiguer : on*

est très loin de sa réaction à la désobéissance du cheval au début de l'histoire. Il est passé de la violence à la douceur.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 132**

① a – d – c – e – b – f.

② La phrase **b** est contredite par le texte ; les deux autres phrases sont équivalentes.



(P) Pour approfondir la réflexion sur cette morale, lire *Le Soleil et le Vent : une fable d'Ésope*, racontée par Heather Forest, ill. Susan Gaber, Circonflexe, 2010.»

*Demander aux élèves comment ils comprennent la morale réécrite par La Fontaine dans *Phébus et Borée* (Fables VI, 3) : *Plus fait douceur que violence* ; lire cette fable.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 50**

① *Rentre chez toi car ici ce n'est pas ton pays. – On va habiter dans la cité car la jeune fille chante vraiment bien. – Tu seras le bienvenu si tu reviens en ami.*

② On peut signaler aux élèves la présence d'un intrus (écouter).

Le soir, Avalanche se posta au pied de la muraille et il demanda à la jeune fille pourquoi elle venait ainsi chanter tous les soirs. En guise de réponse, elle lui dit de rentrer chez lui. Au fond, Avalanche sentait qu'elle avait raison. Le lendemain, le camp était désert. Tous les soldats de son armée étaient partis s'installer dans la cité ! Alors il rentra chez lui le cœur léger, avec son fidèle bison, et quand il s'aperçut que celui-ci s'était mis à boiter, il rentra à pied.

③ Titres possibles : *Fin de la conquête – Des ennemis réconciliés – Victoire de la douceur (ou de la beauté)...*

B Expression orale (2 séances de 15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Participer à un échange ; donner un point de vue et le justifier.
- Comparer un texte nouvellement lu à d'autres textes déjà connus.

→ **Donner son avis, manuel p. 131**

Faire reformuler l'histoire Avalanche le Terrible.

L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. Faire reformuler par les élèves les arguments de la jeune fille (l. 4-6) : *Avalanche n'est pas chez lui, c'est un envahisseur ; il fait trop de bruit, il dérange les habitants sans raison valable. Ceux qu'il envahit ont leur propre culture (costumes magnifiques, chants merveilleux), celle-ci a sa beauté et mérite d'être respectée. On le rejette parce qu'il arrive en conquérant, mais s'il vient en ami il sera accueilli, c'est donc bien son seul comportement qui est rejeté.*

Les élèves pourront souligner quel argument leur paraît le plus frappant. On peut aussi établir un parallèle avec le « vivre ensemble » dans l'école ou avec son

entourage, de façon à aider les élèves à formuler la « morale » ou le « message » du conte.

→ **Bilan du chapitre, manuel p. 131**

7. Il est difficile de trouver des histoires qui ressemblent à celle-ci du point de vue des thèmes : ceux de la guerre et de la paix sont rarement traités dans les ouvrages destinés à des lecteurs de cet âge. On en trouve pourtant un écho dans le film *Mulan* (Walt Disney) : *Mulan est une belle jeune fille qui vit dans un village chinois. Malgré son amour et son respect pour sa famille, son mépris des conventions l'éloigne des rôles dévolus aux filles. Quand son pays est envahi par les Huns, Mulan, n'écoutant que son courage, s'engage à la place de son père dans le but de lui sauver la vie. Elle va devenir, avec l'aide d'un dragon en quête de réha-*

bilitation, un guerrier hors du commun. On trouvera quelques exemples d'un traitement différent dans la rubrique lectures en prolongement (voir p. 162). Par contre, les élèves sont familiarisés depuis l'école maternelle avec des **histoires cycliques**, des contes en randonnée, par exemple, où un personnage poursuit

une entreprise quelconque et revient à son point de départ. Par exemple : *La Chasse à l'ours*, Michael Rosen, ill. Helen Oxenbury, L'École des loisirs, 2000 ; *Bon appétit, Monsieur Lapin !*, Claude Boujon, L'École des loisirs, 2001 ; ou l'une des versions traditionnelles de *La Soupe au caillou* (conte N1 dans la liste ministérielle 2007).

C Vocabulaire : la guerre et la paix (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Connaître et utiliser les mots se rattachant aux thèmes de la guerre et de la paix.

MATÉRIEL

(F) Des **dictionnaires** d'apprentissage, y compris un dictionnaire analogique (ou de synonymes).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *J'observe, manuel p. 132*

③ et ④ **Formuler les liens sémantiques** entre ces mots appartenant à diverses classes grammaticales : ceux de la partie **a** font penser à la guerre (l'attaque, la menace...), ceux de la partie **b** à la paix (la gentillesse, la douceur). Il est possible d'inscrire les mots au tableau, en ajoutant ceux que les élèves sont capables de proposer. ⑤ Écrire au tableau les réponses proposées, à la suite des listes déjà réalisées.

a. douceur – séduction – accueillir – amical.

b. combattre – bataille – forcer.

(F) *Compléter à l'aide d'un dictionnaire analogique.

→ **Phase d'entraînement, oral collectif et travail en binômes** (15 min), *Je recherche, manuel p. 132*

⑥ **Exercice individuel écrit** destiné à la synthèse et à la consolidation.

Guerre : voir plus haut la série **a** complétée.

Paix : *idem*, série **b**.

*⑦ Avertir les élèves que ces mots sont peu nombreux. Rappeler que les propositions devront être justifiées. On peut confier à différents groupes trois parties du texte : l. 1 à 9 (la plus facile), l. 10 à 20 (plus difficile) et l. 27 à 34 (la plus complexe).

a. cité assiégée (l. 1), soldats (l. 8), camp (l. 9), conquête (l. 28). **b.** ami (l. 6), accueillerons (l. 17), plaisir (l. 18), accueillir (l. 28).

(F) On peut choisir d'élargir ce relevé à des mots se rapprochant de ces deux domaines par connotation, du moins dans le **contexte précis** de cette histoire : l'opposition *bruit* (l. 5) / *chant* (l. 1), *chants merveilleux* (l. 5-6) ; le verbe *habiter* (l. 14), qui manifeste le choix de partager la vie des habitants de la cité au lieu de les combattre ; l'adjectif *léger* (l. 27), qui qualifie l'esprit de quelqu'un en paix avec lui-même ; enfin, il est intéressant de commenter l'opposition entre le métier de guerrier et celui de *chanteur* (l. 32), de même que l'ancien nom du héros, *Avalanche le Terrible*, et les dénominations envisagées (l. 33) : *Avalanche le Magnifique*, *le Langoureux*, *le Gominé*. Ceci est à rapprocher de la transformation du héros (voir *Compréhension*, p. 173-174).

→ **Exercices individuels** (10 min), *cahier p. 50*

④ ordre/désordre – lutte/entente – tendre/agressif – combattre/écouter – champ de bataille/champ de fleurs – harmonie/discorde – accueillir/chasser.

*⑤ **a.** douceur – **b.** amical – **c.** guerriers – **d.** combattre – **e.** batailler – **f.** conquérir.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, avec l'aide de l'enseignant, choisir un personnage de guerrier connu (par exemple Astérix) et trouver oralement des mots lui convenant (quand il part en guerre contre les Romains) ; même chose pour

un personnage pacifique. Ils composeront ensuite quelques phrases oralement à partir de ces mots.

Les élèves les plus rapides peuvent faire la même chose par écrit, en autonomie.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [ɲ] et de son graphème gn

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [ɲ] / gn.

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique de [ɲ] et [j], (*pagne/paille – peigne/paye*).
- La proximité graphique de *g, gu* et *gn*.

Remarque : on observe des séries morphologiques récurrentes : les verbes se terminant par *-gner* sont fréquents (*baigner, gagner, peigner...*).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *J'observe, manuel p. 133*

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** du texte par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② [ɲ] et *gn*. On fera remarquer aux élèves que ces deux consonnes ne se situent jamais en début de mot (excepté les mots importés comme *gnome* et *gnou* : dans ces cas précis, la prononciation diffère car les deux lettres sont prononcées distinctement [ɲ]).

③ *compagnon, montagne, ligne, signature, baignoire...* L'enseignant s'assurera que les élèves ne confondent pas [ɲ] et [j]. Noter les mots au tableau. Les propositions erronées seront discutées aux deux plans phonétique et orthographique.

④ Les élèves devront remarquer la terminaison des verbes en *-gner*. Leur indiquer que de nombreux verbes se terminent ainsi ; ils peuvent en constituer une liste ouverte : *peigner, gagner, signer, saigner, éloigner, soigner, cogner, grogner, régner, désigner, aligner...*

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (10 à 15 min), *Je recherche, manuel p. 133*

⑤ **Collectif oral.** a. *bague* car on n'entend pas [ɲ].
b. *nier* car on ne voit pas *gn*.

⑥ **Exercice en binômes, oralement ou sur ardoise.** Préciser le vocabulaire si nécessaire.

a. *cygne* – b. *beignet*.

→ **Exercices individuels** (15 min), *cahier p. 51*

① *mésange – cygne – tigre – araignée – épagneul – aigle – musaraigne – rossignol.*

② Faire dire les verbes avant de réaliser l'exercice : *saigner – souligner – peigner*. Les élèves pourront s'aider du dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots en cas de doute.

③ a. *agneau* – b. *chignon* – c. *poignet*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés à :

- identifier [ɲ] peuvent classer des images selon qu'ils entendent le phonème ou non, par exemple : *campagne, jardinier, panier, montagne, paille, médaille...* ;
- identifier le graphème *gn* peuvent classer des

mots selon qu'ils voient ou non *gn*, par exemple : *champignon, guidon, guitare, châtaigne, magnifique, guirlande, poignet...*

Les élèves les plus rapides peuvent rechercher de nouvelles devinettes en s'appuyant sur l'exercice ⑥.

→ **Copie (séance différée)**

Cette copie est composée de mots fréquemment rencontrés par les élèves. Insister pour qu'ils la réalisent en cherchant à s'appuyer le plus possible sur leur mémoire orthographique afin de gagner en rapidité. ***Avalanche soupira et se dit que c'était bien mieux***

ainsi. De toute façon, il en avait un peu marre et il voulait revoir sa famille. Il enfourcha son énorme bison Aristote et fit demi-tour.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 133 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 50 min)

● Écrire une quatrième de couverture

MATÉRIEL

- (F) Des **livres** (albums, romans...) comportant différents types de quatrième de couverture.
- (F) Des livres ne comportant pas de présentation de l'histoire sur la quatrième de couverture.

Remarque : ce travail peut être effectué à partir de n'importe quel ouvrage dépourvu de quatrième de couverture. L'enseignant peut choisir *Le Lion qui ne savait pas écrire* (voir ce qui suit), *Avalanche le Terrible* (voir ce qui est proposé pour l'entraînement complémentaire), ou tout autre ouvrage qui peut être mis à la disposition des élèves. Il est également possible de travailler en petits groupes à partir d'ouvrages de complexité échelonnée.

(F) Réunir plusieurs ouvrages que l'on fait circuler. Faire

remarquer que les quatrièmes de couverture ne sont pas toujours présentées de la même façon.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *manuel p. 133*

⑦ **Mettre en relation** les deux agrandissements avec la partie de la quatrième de couverture qui leur correspond. Cette phase doit permettre de bien comprendre la présentation proposée dans le manuel (*de gauche à droite : reproduction de la couverture, agrandissements et légendes*).

Lire les légendes et le texte, puis analyser l'information proposée (*on a uniquement le début de l'histoire, la situation un peu triste de l'héroïne, mais on ne mentionne pas l'ogresse*). En binômes, les élèves se remémorent l'histoire d'*Avalanche le Terrible*. Collectivement, rappeler des moments clés de cette histoire (*Avalanche est appelé Terrible depuis qu'il a mangé son cheval. – Avalanche veut découvrir le monde...*).

→ **Phase d'entraînement, individuel écrit** (15 à 20 min), **manuel p. 133**

⑧ Se remémorer l'histoire du *Lion qui ne savait pas écrire*, puis chaque élève écrit cinq lignes pour donner envie de lire cette histoire. On peut décomposer le travail en plusieurs phases : premier jet sur un cahier de brouillon, travail de relecture. Pour la finalisation, on peut s'inspirer du cahier d'exercices, p. 51.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent utiliser des étiquettes ou surligner dans un texte (à préparer) quelques événements importants, les classer et choisir les éléments qu'ils veulent mettre en avant dans les deux phrases à écrire.

Les élèves les plus rapides peuvent choisir une autre histoire du manuel et proposer leur propre quatrième de couverture.

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Écrire une quatrième de couverture

→ **Phase de découverte en binômes et oral collectif** (5 min), **cahier p. 51**

Rappeler la situation proposée dans le manuel (p. 133). Se remémorer les grands événements de l'histoire d'*Avalanche*.

→ **Exercice individuel écrit** (25 min), **cahier p. 51**

④ Chaque élève écrit sa proposition en respectant le cadre proposé. Dans le manuel, les élèves choisissent parmi les illustrations représentant *Avalanche* celle qui correspond le mieux à leur écrit. Ils la reproduiront dans le carré prévu pour cela.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent partir de l'illustration. Ils en sélectionnent une parmi celles qui leur sont proposées (vignettes photocopiées). Ils écrivent le texte à partir de cet élément, en s'appuyant sur une fiche d'aide (guide de rédaction rappelant les étapes).

Les élèves les plus rapides peuvent proposer plusieurs versions en insistant soit sur l'aspect menaçant du personnage, soit sur la volonté de découvrir le monde, soit sur la conquête des villes.

Évaluation sommative p. 235 à 237

→ **Mots à dicter pour l'exercice 1 du code**

encore – mais – depuis – dont – souvent – seulement – tant mieux

I Présentation

A L'histoire : Le Pirate qui détestait l'eau, Y.-M. Clément et Morgan

Le résumé de l'histoire

Le capitaine Triple-J est si dégoûtant qu'il ne trouve pas de fiancée, malgré sa fortune. Même son équipage ne supporte plus son odeur. Le second, Moustique, en profite pour abandonner le capitaine sur une île déserte. Triple-J est tiré d'affaire par un navire où on le nettoie. Là, il rencontre une cuisinière, avec qui il ouvre un restaurant et fonde une famille. Quand son ancien navire approche, avec la même horrible odeur, il sait quel sort réserver à Moustique...

Les critères de complexité à prendre en compte

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
A. Présentation du texte		
Première de couverture	L'image reprend les traits caractéristiques du personnage type et du navire de pirates.	
Rapport texte / images	Proches de la B.D., les images soutiennent la compréhension et l'effet comique.	
B. Univers de référence du texte : distance par rapport aux connaissances acquises par le lecteur		
Connaissances sur le monde	Certains noms de lieux, de plantes ou d'animaux exotiques doivent être éclairés.	Voir Compréhension, épisodes 1 et 2.
	Des détails très fantaisistes, à repérer.	Voir Compréhension, tous les épisodes.
Connaissances sur les textes	L'histoire reprend sous forme parodique les récits d'aventures mettant en scène des pirates : il est utile d'en connaître.	Voir Compréhension, épisode 1, et Lectures en prolongement, p. 183.
Système de valeurs	Le texte fait l'éloge de la propreté, plus nécessaire à la séduction que la fortune.	
Intérêt suscité	Les élèves apprécieront les aspects comiques de l'histoire.	
C. Personnages		
Identification	Le héros est entouré d'un équipage indifférencié. Il est seulement important de repérer son second, Moustique, dont l' ambition déclenche l'histoire. Les passagers et l'équipage de la frégate qui sauve Triple-J n'ont pas de rôle spécifique.	
Évolution	Le seul facteur de changement (nettoyage du héros) est très repérable.	
Proximité avec les stéréotypes	Le héros est en tout point conforme au stéréotype du pirate. Seul le caractère, central ici, de la question de la séduction et de la propreté perturbe les stéréotypes.	
Mode de désignation	Le héros peut être désigné par <i>le capitaine</i> , ou son nom ne pas être repris dans son intégralité, mais le contexte permet toujours de lever l'ambiguïté.	
D. Situation		
Intrigue	Le premier épisode présente le héros et son désir de fonder une famille. Le deuxième met en évidence son odeur comme obstacle au mariage, ainsi que la façon dont Moustique l'exploite (abandon sur une île). Le troisième met en scène l'arrivée d'un navire (résolution : bain et rencontre avec une épouse). Le quatrième, des années après, clôt le cycle quand on voit Moustique se heurter au même problème que son ancien capitaine. La suite n'est pas difficile à imaginer.	
Évènements		
Lieux	Deux navires (celui des pirates et celui des sauveteurs), un port et une île.	

	DEGRÉ DE COMPLEXITÉ	AIDE À LA COMPRÉHENSION
E. Écriture : degré d'accessibilité		
Registre(s) de langue	Registre courant, parfois soutenu (<i>vogue</i>), quelquefois aussi familier (<i>crasse</i>).	Voir Compréhension, tous les épisodes.
Lexique	Quelques mots peu courants.	Voir Compréhension, tous les épisodes.
Syntaxe	De manière générale, la syntaxe est très accessible.	
Inventions langagières	Quelques jeux de mots (jurons, <i>avoir le nez fin</i>) ; invention du mot <i>pirateaux</i> .	Voir Compréhension, épisodes 2 et 3.
Tonalité(s)	Le type d'humour auquel recourt le texte est à la portée d'élèves de cet âge.	

Exploitation de l'œuvre intégrale

Si on peut se procurer le roman, les élèves prendront plaisir à découvrir d'autres illustrations.

B Lire d'autres textes

Ces pages peuvent être abordées tout au long du chapitre (ou différées).

1 Un écrit documentaire : *Autour du monde*, manuel p. 156-157

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Identifier un trajet sur une carte.
- Se repérer dans l'iconographie (repères spatiaux et temporels).
- Découvrir l'expédition de Magellan et ses conséquences.

MATÉRIEL

- Une **mappemonde** (et / ou un ballon) ; un **planisphère** et / ou, à défaut, un **atlas**.
- (F) *Les Explorateurs*, « Mes grandes découvertes », éditions Gallimard Jeunesse, 2008 ; d'autres documentaires sur les grandes découvertes, dans différentes collections.

Remarque : le déroulement peut être décomposé en plusieurs séances.

→ Phase de lancement

Si on a pu se le procurer, montrer aux élèves l'ouvrage d'où le document est extrait.

Lire et faire expliquer le **titre** du livre et le nom de la **collection** : *Un *explorateur, une *exploratrice, c'est quelqu'un qui va dans des régions inconnues. Grâce à eux, on a pu commencer à faire des cartes de géographie.* Le nom de la collection, « Mes grandes découvertes », annonce un ouvrage documentaire. On peut faire préciser les **domaines** sur lesquels porte le document reproduit : *la description de l'espace, la géographie (carte, globe terrestre) et son histoire (portrait et objets anciens).*

→ Phase 1 : se repérer dans une double page documentaire, manuel p. 156

Lire les questions. La recherche peut être préparée brièvement en binômes, mais la séance se fera nécessairement en collectif oral pour l'essentiel. Les découvertes faites grâce à ce document seront reprises et approfondies au cycle 3.

1. La ligne pointillée rouge est orientée en sens inverse du sens de la lecture : *Elle débute en haut à droite de la p. 156, se termine au milieu de la page, à gauche ; elle reprend au même niveau de la p. 157 et revient à son point de départ.*

Le sens des flèches correspond au **trajet effectué** par le navire représenté en petit format sur cette ligne et en haut de la p. 157 : c'est la photographie d'un navire ancien tel qu'il a pu être reconstitué.

Expliquer aux élèves que ce trajet est celui d'une expédition partie d'Espagne, qui s'est dirigée vers l'ouest. Elle a contourné l'Amérique du Sud et poursuivi d'est en ouest, jusqu'au retour à son point de départ. Il sera probablement nécessaire de montrer du doigt ce trajet à l'aide d'une mappemonde ou d'un ballon pour aider les élèves à se le représenter.

(F) On peut aussi s'aider d'un planisphère scolaire ou bien d'atlas pour reconnaître en fond de page, sur le ***planisphère** (*une carte qui représente la surface du globe sous une forme plane*), l'Europe, l'ouest de l'Afrique, l'Amérique du Sud (page de gauche) ; le nord de l'Australie et l'archipel des Philippines, au sud de l'Asie, puis Madagascar, à l'est de l'Afrique (page de droite).

2. La Terre est représentée plusieurs fois sur cette page. On reconnaît :

– deux **sphères** : en haut de la page 156, une photo satellite du globe terrestre, forcément récente, alors qu'en bas de la page 157, on voit la photographie d'un globe terrestre ancien ;

– deux **représentations planes partielles** : en bas de la page 156, une carte représente le détroit de Magellan à une échelle plus petite ; c'est une carte ancienne (calligraphie), où l'Amérique est désignée par le nom AME RI CAE ; par contre, le planisphère correspond aux représentations en usage aujourd'hui en Europe.

→ **Phase 2 : comprendre le document, manuel p. 157**

Lire le document. Pour en faciliter l'accès, il est possible de découvrir et de commenter dans un premier temps le titre, l'introduction et le premier bloc de texte. Expliquer qu'une **expédition* est un grand voyage, qui comporte beaucoup de difficultés et de dangers.

3. La réponse est explicitement formulée dans l'introduction. On peut expliquer aux élèves qu'avant

l'expédition de Magellan (1518, cf. premier bloc de texte), les avis sur la forme de la Terre étaient encore partagés.

Dans un deuxième temps, **répartir** entre différents groupes d'élèves la recherche de réponses à la question suivante dans les cinq blocs de texte restants, complétés par les deux phrases en bas à gauche de la page 157. Ces passages pourront ensuite être lus à haute voix.

4. La durée de l'expédition (trois ans, deuxième bloc) indique sa difficulté. Les origines en sont multiples : elle se lance pour une bonne part dans l'inconnu (la découverte du détroit de Magellan est signalée dans le troisième bloc, voir aussi les légendes) ; les caravelles sont des navires assez petits (quatrième bloc), plus adaptés à la navigation côtière qu'à la traversée des océans (cf. p. 157, un seul des cinq bateaux est revenu, à cause des tempêtes rencontrées) ; les contacts avec les populations étaient parfois difficiles (cf. cinquième bloc, qui mentionne une bataille à l'origine de la mort de Magellan).

2 La page d'accueil d'un dossier pédagogique : *Carnet de bord pour sauver les océans*, manuel p. 158

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Lire et comprendre un message d'introduction.
- Repérer le domaine concerné par le document (l'environnement).
- Repérer le destinataire et les destinataires d'un appel.

MATÉRIEL

(F) Le **dossier**¹ pédagogique, dont beaucoup d'écoles ont été destinataires.

→ **Phase 1 : se repérer dans la page d'accueil d'un dossier pédagogique**

Présenter le document reproduit : cet extrait signé par Maud Fontenoy introduit le dossier réalisé par sa fondation à l'intention d'élèves de l'école primaire.

Lire les questions. La recherche peut être menée en binômes, suivie d'une synthèse (confrontation et justification des réponses).

1. *Le titre, Carnet de bord, est placé en bas à droite de la page, et non en haut de page comme cela est fait habituellement.*

(F) On peut s'interroger sur les raisons de ce choix (réponse à la question 3).

2. *Les illustrations évoquent toutes la mer : mêlées au titre, la silhouette d'un hippocampe et celle d'un poisson ; en bas, une photographie sous-marine (un massif*

corallien ?) ; en haut à gauche, un dessin d'humour. Il représente une femme habillée en costume de ville et portant un masque qui ausculte une tortue.

(F) Ce dessin permet de faire des hypothèses plus précises sur le thème : le soin à apporter à la vie des espèces marines ou plus généralement des océans.

→ **Phase 2 : comprendre le document**

Lire le texte et les questions.

3. *Le nom de Maud Fontenoy apparaît en bas du texte, juste avant le titre : le texte se présente comme une lettre, ceci est donc la signature.*

4. *Le texte est adressé aux enfants (début du deuxième paragraphe), parce qu'ils sont selon l'auteur les futurs ambassadeurs de la Terre. Un **ambassadeur* est quelqu'un qui est chargé de représenter un pays à*

¹ <http://www.maudfontenoyfondation.com>.

l'étranger. Maud Fontenoy confie donc ici aux enfants la responsabilité de représenter notre planète, de parler au nom de la Terre pour protéger l'environnement. (F) Remarquer ce qu'il y a d'inhabituel : dans une vraie lettre, la mention du destinataire apparaît au début (voir manuel p. 25). Ici, le premier paragraphe est rédigé comme une invitation (*Soyons, engageons-nous, Faisons...*) : l'auteur appelle ceux qui vont la lire à faire comme elle.

5. Quand elle dit *Coup de rame après coup de rame, on traverse un océan*, Maud Fontenoy fait allusion à son exploit² de 2003 : elle a été la première femme à traverser à la rame l'océan Atlantique, ce qui exige beaucoup de courage et de ténacité. Elle a réalisé depuis d'autres exploits à la voile. L'association qu'elle a fondée, reconnue d'utilité publique, s'engage pour la sauvegarde des océans et du littoral, notamment au travers d'actions de sensibilisation auprès de la jeunesse.

C Le coin des artistes

Découvrir une affiche représentant un paquebot, manuel p. 159

● Quelques informations³

La Compagnie Générale Maritime, future Compagnie Générale Transatlantique (C.G.T.), a été fondée en 1855 à l'initiative des frères Pereire. En échange d'une subvention, la compagnie s'engage à se doter d'une flotte et à desservir New York, les Antilles, le Mexique, etc. Dans le cadre d'une concurrence importante, des innovations techniques suivront, ainsi que la prise en charge de services postaux. Progressivement, la course à la vitesse cède le pas à l'amélioration de la qualité de vie à bord. Le paquebot *l'Île-de-France* est lancé en 1927, le *Normandie* en 1935. Après la Seconde Guerre mondiale, on renouvelle la flotte avec le lancement du paquebot *France*, qui fait sa première traversée en 1962. En 1977, après la fusion absorption de la Compagnie des Messageries Maritimes, la compagnie prend le nom de Compagnie Générale Maritime et devient le troisième armateur mondial.

● Déroulement

Demander aux élèves d'**observer l'affiche**. Les laisser **s'exprimer librement** dans un premier temps, puis lire la légende et les inviter à **répondre aux questions**. (F) L'image rappellera probablement aux élèves le célèbre paquebot *Titanic*, qui fit naufrage en avril 1912, et le film de James Cameron qui s'en inspire. Beaucoup de renseignements sont disponibles sur Internet à ce sujet.

1. *L'affiche a un rôle publicitaire : il s'agit de faire choisir ce navire par des gens désireux de faire une croisière jusqu'à New York.*

(F) Remarquer que le bas de l'affiche est écrit en anglais : cette affiche est une publicité destinée au public anglo-saxon pour la French Line, surnom donné en anglais à la C.G.T., surnommée en français la *Transat. EXPRESS LUXURY SERVICE* : elle promet une liaison rapide et un cadre luxueux.

2. *Le paquebot reliait le port de Southampton (sud de l'Angleterre) et celui de New York (côte est des États-Unis) en traversant l'océan Atlantique.*

3. L'image souligne les dimensions imposantes du paquebot, comparé à ses minuscules passagers et aux bateaux qui l'entourent. Il occupe la quasi-totalité de l'image, en diagonale, et l'avant sort même du cadre. Il ressort aussi grâce au contraste des couleurs (noir, blanc et rouge, alors que l'eau, la ville et les bateaux sont dessinés dans une gamme gris-beige). L'angle choisi lui donne une verticalité (grâce aux cheminées et à la fumée qui s'en échappe) qui fait écho à celle des célèbres gratte-ciel new-yorkais, à l'arrière-plan.

Lire et commenter le texte du bas de la page. Lire la légende de la deuxième photographie.

Comparer les deux images : la photographie est en noir et blanc. Elle ne montre pas de gratte-ciel, mais le flanc du paquebot, et elle souligne l'animation du port (bateaux, jets d'eau) plutôt que le paquebot lui-même.

(P) On peut facilement faire découvrir l'histoire du paquebot *France* grâce aux nombreux documents disponibles sur Internet.

² <http://www.ina.fr>.

³ On peut écouter une très intéressante émission de Jean-Noël Jeanneney, *Concordance des temps*, 31/03/12, « Les Paquebots, du rêve aux drames », sur le site <http://www.franceculture.fr>, où figure aussi la reproduction d'une très belle affiche représentant le *Normandie*. Sur le *Normandie*, voir aussi : http://www.frenchlines.com/ship_fr_355.php.

1 Découvrir des poèmes, manuel p. 160

→ *Ma sirène*

L'auteur : Robert Desnos (1900-1945) est né à Paris, où il se joint au groupe des surréalistes. Poète et journaliste, il refuse d'adhérer au parti communiste, mais s'engage contre le fascisme puis dans la résistance. Arrêté par la Gestapo, il meurt du typhus à la suite de sa déportation.

Le recueil : *Destinée arbitraire* contient le célèbre poème *L'Oiseau du Colorado*. On trouve un choix de poèmes pour la jeunesse dans *Poèmes de Robert Desnos*, une anthologie proposée par Benoît Marchon, ill. Frédéric Benaglia, Bayard, 2007, d'où est extraite l'illustration.

→ *Coquillage*

L'auteur : Federico García Lorca (1898-1936) est un grand artiste espagnol, peintre, musicien, auteur de poèmes⁴ et de pièces de théâtre.

● Échanger, apprendre les poèmes

→ *Ma sirène*

Structure : les vers sont irréguliers et la ponctuation se limite aux points qui terminent chacune des deux parties (deux phrases, peut-être ?). La première évoque de façon assez sensuelle un personnage que l'on dirait humain (*savons* au v. 1, *pieds* au v. 6) s'il n'était pourvu d'une *queue d'écailles* (v. 10). Le poète la nomme *Ma sirène*, doit-on en conclure qu'il s'agit d'une femme aimée, ou d'un être mythologique ? Les six derniers vers, en insistant sur l'absence de témoignage crédible, font penser à une invention (d'autant que les sirènes n'existent pas), mais rien n'est dit explicitement à ce propos.

Difficultés : cet extrait du poème est assez long et mystérieux, malgré l'absence de difficultés linguistiques.

→ *Coquillage*

Structure : les vers sont irréguliers, du moins dans la traduction. Les trois phrases qui composent le poème sont inégales, et la dernière est une répétition de la première. On peut demander aux élèves ce qui change dans l'esprit du lecteur quand il la redécouvre : le cadeau pouvait paraître mince, mais la partie centrale lui donne une tout autre ampleur.

Difficultés : ce poème est à la fois plus court et plus simple, mais sollicite aussi l'imagination. Les élèves peuvent être troublés par le vers *Il y chante une mer de mappemonde*. Demander quel mot est repris par *y* (*un coquillage*) et ce que l'on en dit (*on entend la mer quand on applique son oreille dessus*). On peut alors s'interroger sur ce qu'évoque la fin de ce vers, et sur le rapport avec ce qui suit.

● Pistes de travail

→ *Comparer les deux poèmes*

L'enseignant peut demander aux élèves ce que les poèmes ont en commun. Tous deux évoquent la mer par leur titre, le second en nommant également la *mer*, *l'eau* et les *poissons*. Autre point commun, le chant : on peut raconter aux élèves la légende des sirènes. Enfin, on peut se demander si les deux poèmes ne renvoient pas à l'imagination.

On peut aussi demander aux élèves quel est leur poème préféré : le premier est plus difficile à appréhender, mais on peut être séduit par l'humour et l'indétermination de la fin. Le second est peut-être plus proche de l'expérience de certains élèves, tout au moins par ce à quoi il fait rêver.

→ *Dire les poèmes*

Le premier se prête à un travail par groupes. Il s'agit d'abord de se répartir le texte, avec l'aide de l'enseignant. On peut attribuer la lecture à différents élèves ou la faire alterner à l'intérieur d'un binôme : a) v. 1 à 3, b) v. 4 à 6, c) v. 7 à 9, d) v. 10 à 13, e) v. 14 à 16, f) v. 7 à 19. On peut aussi sonoriser ce texte (voir p. 138). Le second se prête davantage à une diction individuelle. On peut demander aux élèves de préparer la lecture en binômes pour chercher comment utiliser d'une part sa voix, d'autre part les silences afin de faire sentir ce qu'ils apprécient dans le poème.

2 Découvrir d'autres livres, manuel p. 160

• ***Le Fils du pirate***, Vincent Bourgeau, Seuil Jeunesse, 2000. B.D. N1 dans la liste ministérielle 2007 . Comment un enfant arrive à convaincre son terrible père de le laisser libre de ses choix et de ne pas l'obliger à s'engager dans la même voie que lui.



• ***Pirateries***, Frédéric Maupomé, ill. Stéphane Sénégas, L'École des loisirs, 2008. Album N2 dans la liste ministérielle 2007 . Nicolas confie à son journal ses pensées intimes. Ses parents le forcent à aller en colonie de vacances et il est persuadé qu'il va s'ennuyer. Mais grâce aux copains et à l'animateur Barbe Noire, ce voyage s'avère finalement très exaltant. À la fin de l'album, les projets pour d'autres vacances sont autant de pistes pour des projets d'écriture amusants.

• ***L'île aux pirates***, Arnaud Alméras, ill. Joann Sfar, Bayard Poche, J'aime lire n° 159, 2003. Récit illustré N2 dans la liste ministérielle 2007 . Quentin est jeune moussaillon sur le *Conquérant*, navire qui possède une rose des vents capable de commander aux vents. Il ne faudrait surtout pas qu'elle tombe aux mains de Sam la Pieuvre, le pirate...




⁴ Voir par exemple <http://delivrer-des-livres.fr>.

● Autres lectures en prolongement



→ Pour en savoir plus sur les pirates

- *Les Pirates*, Françoise de Guibert, ill. Marie Delafon, coll. Mes petites encyclopédies, Larousse, 2010. Album .
- *Les Pirates*, Stéphanie Ledu, ill. Roland Garrigue, coll. Mes p'tits docs, Milan Jeunesse, 2007. Album .

→ D'autres histoires de pirates

- *Piraterie*, Mickaël Roux et Lorien, coll. Les petits chats carrés, Carabas Jeunesse, 2005. Album B.D. . Pas de texte, mais un récit typique des histoires de pirates...
- *Robin et les pirates*, Ermanno Libenzi, Adelchi Galloni, Éditions Sarbacane, 2010. Album  . Robin vit avec

son grand-père gardien de phare, au sommet de la falaise. Il aime jouer avec les mouettes, observer la mer et les galions avec sa longue-vue. Mais un matin, les marins du roi d'Angleterre débarquent et capturent tous les habitants du village, même Robin. Le voilà parti sur les sept mers pour d'extraordinaires aventures.

- *Pomino Pimento et le vaillant petit pirate*, Ingo Siegner, Bayard Poche, 2009. Récit illustré  . Sixième volume d'une série « Premières lectures », ce qui pose des problèmes de repérage quand on ne connaît pas les personnages. Une histoire classique, plaisamment illustrée. Les héros recherchent le médaillon du célèbre pirate Ramdam le Rouge...

II Fiches de préparation

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **Oral, vocabulaire et code** : se référer aux précisions fournies au début de chaque séance.
- **Compréhension et production de textes** : se référer à la progression annuelle des apprentissages (p. 29-30) ; voir également les démarches proposées (respectivement p. 5-6 et 10-11).

Le Pirate qui détestait l'eau : épisode 1

Manuel, p. 139 à 143

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

MATÉRIEL

(F) Pour aider les élèves à se représenter l'univers de référence, montrer à la classe :

- un **planisphère** pour situer la mer des Caraïbes ;
- des **documents iconographiques** (bateaux de l'époque de la marine à voile).

Remarque : la présentation se fera toujours de l'illustration au texte (ordre du manuel), mais l'enseignant peut faire varier la démarche (voir p. 6).

Dire aux élèves qu'ils vont découvrir une histoire complète (le texte étant repris presque intégralement). Leur montrer le roman si on a pu se le procurer.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif (10 min), manuel p. 139 à 141**

1. Justifier une interprétation à l'aide de sa **connaissance des textes** : *On reconnaît un pirate à son aspect hirsute (grosse barbe noire) et à ses accessoires (chapeau à large bord, marqué de deux os croisés et d'une tête de mort, pistolet passé dans sa large ceinture de tissu rouge et sabre d'abordage). On peut ajouter qu'il a un air effrayant (rictus, bras poilus et tatoués, attitude conquérante, poing sur la taille et pied posé sur un boulet de canon). Dans l'illustration de la p. 140, on remarque un pistolet supplémentaire et une hache d'abordage.*

2. Formuler des **hypothèses** à l'aide de ses connaissances : *Le matelot représenté p. 141 se sauve en se bouchant le nez. Les mouches qui environnent le capitaine sont accompagnées d'une ligne qui semble indiquer qu'elles tombent, cela signale une très mauvaise odeur.*

3. Produire plusieurs **hypothèses interprétatives** : *Le personnage principal peut détester l'eau de la mer (surprenant pour un pirate), l'eau pour se laver (cf. question 2) ou l'eau à boire (cela se vérifiera à l'épisode suivant).*

Expliquer quelques mots difficiles : ***battre pavillon**, pour un navire, c'est s'annoncer par un drapeau visible de loin, en haut du mât. ***Voguer**, c'est naviguer. La ***vigie** est un matelot chargé de regarder au loin. La ***dunette** est un pont surélevé. Un ***forban** est un bandit. ***Dévaster** une région, c'est la ruiner en la pillant.

Procéder à une lecture silencieuse par tous les élèves, ou à une lecture différenciée (dans ce cas, on se référera aux modalités proposées dans les chapitres précédents et aux textes simplifiés, p. 206). Donner aux élèves la possibilité de s'exprimer à ce sujet. **Lire le texte à haute voix. Éclairer** quelques mots si nécessaire, en s'appuyant le plus possible sur le contexte, puis **répondre aux questions**.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel (20 min), manuel p. 140-141**

4. Prélever une **information explicite** et **produire une inférence** en reliant le texte à ses connaissances : *Le capitaine cherche une fiancée, pour fonder une famille (l. 10-14). Cela risque d'être difficile, car il ne se lave jamais et dégage une épouvantable odeur, ce qui plaît rarement aux femmes. Cet échec est annoncé par le sous-titre de la l. 50.*

5. **Repérer** les procédés humoristiques. **Univers des pirates** : *le navire s'appelle Le Redoutable-Camembert (l. 1) : le deuxième mot évoque une forte odeur, comme celle que dégage le capitaine. Celui-ci s'appelle Triple-J, diminutif d'un nom à rallonge, Jerry-Jim Jambe-de-Bois, alors qu'il dispose de ses deux jambes (l. 5-6 et l. 17 p. 144 pour confirmer ce que montre l'image) ; Barbe-noire est un nom qui convient à un pirate, mais Barbetoucourt est un nom ridicule. (l. 43) ; Marcel Moustique est un nom très ordinaire, et même dépréciatif (un moustique est très petit), caractéristique confirmée par la mention (dit Moustique tout court) (l. 57) : le second ne reçoit pas beaucoup d'égards !*

Noms de lieux : *le nom du port, Santa Margarita de la Mama, est fantaisiste, même s'il s'inspire de noms de lieux existants, alors que la mer des Caraïbes (l. 3) existe véritablement.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 142**

① **a.** vrai – **b.** vrai – **c.** faux (il est riche, cf. l. 13) – **d.** le texte ne le dit pas – **e.** le texte ne le dit pas : on sait seulement qu'il refuse de se laver (cf. l. 18, p. 140).

② Travail oral en binômes ; la recherche peut être répartie entre plusieurs groupes, pour éviter le temps que prendrait la relecture intégrale du texte.

Remarque : les sous-titres sont ceux des chapitres du roman. Il est possible de poser la même question dans le cadre des épisodes suivants.

Le redoutable-Camembert : présentation du navire, puis de son capitaine (son odeur est liée au nom du bateau). **Le forban le plus dégoûtant :** confirmation de cette caractéristique par la description détaillée du capitaine, par ses propos, et par la réaction des autres à

son odeur. **Pas de fiancée pour le capitaine :** conclusion logique de ce qui précède : le titre semble annoncer la suite de l'histoire (cela sera confirmé à l'épisode suivant). Titres possibles : *Le capitaine veut être sale !* – *Une odeur redoutable* – *Un mariage difficile...*

*③ **a.** (affreusement) sale (l. 15) – dégoûtant (l. 16) – sale (l. 18). **b.** (chemise) noire rapiécée, (jadis) blanche (l. 24) – (pantalon) bleuâtre (tout) taché (l. 25) – (foulard) raide (de crasse) noué (autour du cou) (l. 26).

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 52**

① **a.** Nous approchons de la côte. **b.** Il prend de l'âge./ Il vieillit. **c.** Tout le monde est sale, les pères comme les fils./ Être sale est une tradition dans la famille.

② **voleur :** forban (l. 16), pirate (l. 43) – **malpropre :** sale (l. 15), dégoûtant (l. 16).

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Rendre compte de sa lecture par le choix d'un extrait significatif.
- Lire à plusieurs voix un texte déjà lu.

→ **Lire à haute voix, manuel p. 141**

Faire reformuler l'histoire *Le Pirate qui détestait l'eau*. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. Les élèves sont invités à réfléchir au passage le plus représentatif, et ce choix est ouvert : l. 13 à 20, l. 21 à 36,

l. 40 à 49. On peut recueillir les propositions et leur justification avant de préparer la lecture proprement dite. Procéder ensuite comme indiqué précédemment (p. 145).

C Vocabulaire : les bateaux et les marins (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (bateaux et marins).
- Trouver des mots appartenant à ces catégories sémantiques et les différencier.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

MATÉRIEL

(F) Un ou des **document(s) iconographique(s)** représentant différentes sortes de bateaux.

Remarque : le terme *navire*, construction flottante servant au transport sur mer, est générique mais moins connu des élèves que *bateau*, autre générique qui s'applique à des embarcations souvent plus petites, et non spécifiques au transport maritime. On peut s'appuyer sur ces différenciations pour aider les élèves à distinguer les embarcations en fonction de leur taille, de leur matériau (bois, métal, plastique...), de leur usage (transport de marchandises ou de personnes), de leur mode de déplacement (moteur et hélice, voiles, rames...), et de leur lieu de déplacement (mer, lac, fleuve, rivière...).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 142**

(F) Faire observer et commenter un document iconographique représentant un navire ancien, par exemple l'illustration du cahier p. 55.

④ et ⑤ *Tous les noms en couleur concernent la navigation.*

⑥ On trouve **(a)** en rouge les bateaux, **(b)** en bleu les marins, **(c)** en vert les parties d'un navire.

⑦ **a.** bateau – embarcation – barque – gondole – canot – radeau – voilier – galion – caravelle – frégate – paquebot – pétrolier – péniche. **b.** mousse – équipage – navigateur – barreur – skipper – marin – cuistot. **c.** coque – pont – entre-pont – cabine – cale – voile(s) – barre – gouvernail.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **Je recherche, manuel p. 142**

③ En justifiant leur choix, les élèves seront amenés à formuler le nom de la catégorie. **a. ancre** (ce n'est pas un **marin**) – **b. côte** (ce n'est pas une **partie du bateau**) – **c. croisière** (ce n'est pas un **bateau**, mais un voyage que l'on fait à bord d'un paquebot ; voir manuel p. 159).

* ④ **a. radeau** – **b. gouvernail**.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 52**

③ **c. ancre** – **b. capitaine** – **d. coque** – **e. mât**.

④ **bateau** – **embarcation** – **navire** – **barque** – **paquebot** – **radeau** : **bateaux** ; **marin** – **matelot** – **mousse** – **équipage** – **capitaine** – **second** : **marins**.

⑤ **a. capitaine** – **b. paquebot** – **c. radeau** – **d. ancre** – **e. barque**.

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux propositions de la page 46.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude du phonème [ʒ] : g ou ge

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [ʒ] / g.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : ge devant a et o.

Les difficultés à prendre en compte :

- La principale difficulté concerne l'ajout d'un e après le g pour réaliser [ʒ] dans certains contextes : ge devant a et o. Celle-ci rejoint la variation du g suivi des voyelles i et e qui se prononce alors [ʒ] (manuel p. 99) et, a contrario, celle concernant le g suivi d'un u pour réaliser [g] dans guerre ou guitare (manuel p. 67).
- Les élèves peuvent rencontrer des difficultés à différencier la syllabe ge [ʒə] (geler, cage...) de l'association g + e liée à cette régulation phonographique pour pigeon, rougeole...

Remarques :

- Cette séance consolide celles effectuées aux chapitres 3 (manuel p. 67) et 5 (manuel p. 99).
- La règle concerne uniquement le g suivi des voyelles écrites a et o, car il n'existe guère de mots avec -geu se prononçant [ʒy] (ou alors ils comprennent un autre signe diacritique, comme le tréma dans gageüre).
- L'insertion de ce e après g est récurrente lors de la transformation des verbes en -ger, par exemple bouger, manger, corriger : au présent, nous bougeons ; à l'imparfait, il mangeait... ; au participe présent, en corrigeant, etc.

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 143**

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** de la comptine par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② **Le son [ʒ]**.

③ Guider les élèves pour qu'ils s'appuient sur ce qu'ils connaissent concernant la variation de la lettre g.

④ Formuler cette règle orthographique avec les élèves : *Il est nécessaire de mettre un e après g pour conserver le son [ʒ] devant a et o, par exemple vengeance, plongeur, rougeole...* On peut éventuellement montrer ce que l'absence de ce e provoquerait : *!vengeance, !plongeur, !rougeole...*

(F) Si leurs compétences le permettent, faire remarquer aux élèves que la lettre g appartient à la base du mot et que, de ce fait, il est nécessaire de la conserver, par exemple : rougeole / rouge, villageois / village, nageoire / nager..., et surtout pour les verbes en -ger (rangeons / ranger) déjà évoqués.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 143**

⑤ **Exercice collectif oral** : les explications apportées par les élèves sont très importantes, elles permettent de reformuler et donc de s'approprier la règle découverte précédemment.

a. cagoule – **b. gant** (car on n'entend pas [ʒ]).

⑥ **Exercice individuel écrit** sur ardoise, procéder mot par mot. Les élèves pourront soit indiquer g ou ge soit écrire le mot. Insister pour qu'ils justifient leurs choix. pigeon – magicien – bourgeon – fragile – original – villageois.

⑦ **Exercice collectif oral** dans un premier temps, **individuel sur ardoise** ensuite. Il est important que les élèves sachent que la règle découverte est très souvent utilisée pour transformer les verbes (voir Remarques ci-contre). Procéder mot par mot : en rangeant – en interrogeant – en échangeant.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 53**

① **a. bourgeon** – ~~dragon~~ – pigeon – plongeur.

b. bougeant – mangeant – élégant – exigeant.

② nous mangeons – vous bougez – il corrige – nous rangeons – vous voyagez – nous déménageons – il interroge – nous exigeons.

③ en corrigeant – en plongeant – en mangeant – en rédigeant.

* ④ On peut proposer aux élèves de s'aider de la comptine, manuel p. 143.

plongeur – mangeoire – nageoires.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés dans l'usage de *g* ou *ge* peuvent :

- avant de réaliser un exercice, souligner la voyelle qui suit, ce qui leur permettra de mieux anticiper la difficulté ;
- avec l'enseignant, effectuer un entraînement systématique à l'écrit à partir de verbes en *-ger* au présent :

changer / nous changeons ; corriger / nous corrigeons...
On peut aussi proposer une transformation au participe présent et à l'imparfait.

Les élèves les plus rapides peuvent choisir des mots de l'exercice ① du cahier et inventer des phrases les comprenant.

→ Copie (séance différée)

Cette copie est composée de mots fréquemment rencontrés par les élèves. Insister pour qu'ils la réalisent en cherchant à s'appuyer le plus possible sur leur mémoire orthographique afin de gagner en rapidité. Cette recommandation convient pour toutes les copies de ce chapitre.

La barbe du capitaine abrite des puces et des poux. Dans sa moustache, les araignées ont trouvé refuge. Une large ceinture rouge lui serre la taille. Il y range ses deux pistolets, son sabre et sa hache d'abordage.

→ Travail personnel

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 143 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Compléter les bulles d'une B.D.

→ Phase de découverte, oral collectif et travail en binômes (15 à 20 min), manuel p. 143

③ **Découvrir les deux vignettes** et les décrire (*un rat qui descend sur le quai, la rencontre avec un autre rat qui s'interroge*). Les mettre en contexte en relisant le texte (p. 141, l. 51 à 55) : *L'odeur sur le bateau est insupportable, même les rats s'enfuient !*

(F) Se référer à l'adaptation d'une fable en B.D. (manuel p. 90 sqq.) pour se remémorer la fonction des encadrés et des bulles.

En binômes, les élèves imaginent les situations repré-

sentées par les vignettes et les propos des deux rats. (F) Ils peuvent venir jouer les scènes. L'enseignant accompagne les binômes en lisant les encadrés qui introduisent chaque scène. Les autres élèves vérifient si ces propos peuvent s'enchaîner.

→ Phase d'entraînement individuel (20 à 25 min)

Chaque élève choisit les éléments de dialogue parmi ces propositions ou en imagine d'autres. Les élèves recopieront leur travail dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler à partir d'un document qui reprend les idées proposées lors de la phase collective. Avec l'étayage de l'enseignant, ils jouent les deux scènes. Ils compléteront les bulles à partir de ces pistes développées à l'oral.

Les élèves les plus rapides peuvent réaliser une troisième vignette pour raconter la suite de la rencontre entre les deux rats (reproduire les personnages, insérer un dialogue et ajouter si besoin un encadré).

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (35 min)

● Compléter les bulles d'une B.D.

→ Phase de découverte, oral collectif et travail en binômes (20 min), cahier p. 53

⑤ **Décrire les deux vignettes** et les relier en se référant au contexte : *l'attaque par des pirates d'un *galion, un voilier avec plusieurs mâts et plusieurs ponts*. Repérer les personnages : *un pirate, un marin espagnol et un rat qui observe la scène*, et distinguer les deux bulles consacrées au dialogue entre les deux marins (à identifier) de celle qui traduit la pensée du rat témoin de la scène.

Rappeler la situation similaire proposée dans le manuel (page 143). En binômes, les élèves imaginent l'histoire puis le dialogue entre les deux marins. Ils viennent ensuite jouer la scène. Dans un second temps, les élèves proposent une formulation pour la pensée du rat : c'est un avis extérieur à la scène.

→ Exercice individuel écrit (15 min), cahier p. 53

Chaque élève doit compléter les bulles en respectant l'histoire qu'il a imaginée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'étayage de l'enseignant et construire collectivement le dialogue entre les deux personnages. Dans un second temps, les élèves inventent une phrase pour traduire la pensée du rat.

Les élèves les plus rapides peuvent réaliser une troisième vignette fournissant le dénouement de l'épisode (*le pirate repart avec le trésor, le marin espagnol arrive à ceinturer le pirate, le rat fait peur au pirate, etc.*). Cette vignette pourra être ajoutée dans le cahier d'exercices en la collant sur le côté.

Le Pirate qui détestait l'eau : épisode 2

Manuel p. 144 à 147

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Faire rappeler le premier épisode. Dire aux élèves qu'ils vont découvrir la suite de l'histoire.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 144-145**

1. Produire une inférence en reliant l'image au texte de l'épisode précédent : *On reconnaît Moustique, le second du capitaine Triple-J. Il a un *porte-voix à la main (cela permet d'être entendu plus loin). Derrière lui, deux dames ont l'air effrayées. À la fin de l'épisode précédent (p. 141, l. 50 sqq.), le navire jetait l'ancre. La scène se passe donc dans la ville de Santa Margarita de la Mama, où Moustique a été chargé par le capitaine d'annoncer son arrivée.*

2. Formuler des hypothèses sur la suite à l'aide de ses connaissances. *Les deux illustrations de la page 145 montrent le capitaine sur une plage, d'abord en colère, puis calme mais manifestement seul : on peut penser à un naufrage ou à une *mutinerie, la révolte des matelots contre leur capitaine, comme semble l'indiquer l'illustration du bas de la page 144.*

Expliquer quelques mots difficiles : *Un homme *fortuné est riche. Faire des *ravages, c'est faire des dégâts.*

Procéder à une lecture silencieuse par tous les élèves, ou à une lecture différenciée (dans ce cas, on se référera aux modalités proposées dans les chapitres précédents et aux textes simplifiés, p. 206). Donner aux élèves la possibilité de s'exprimer à ce sujet. **Lire le texte à haute voix. Éclairer** quelques mots si nécessaire, en s'appuyant le plus possible sur le contexte, puis **répondre aux questions**.

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Faire un récit structuré et compréhensible pour un tiers ignorant de l'histoire racontée.

→ **Raconter, manuel p. 145**

Faire reformuler l'histoire Le Pirate qui détestait l'eau. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

5. Les élèves peuvent évoquer de nombreux récits de la littérature jeunesse : des histoires de pirates (voir

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 144-145**

3. Prélever une **information explicite** : (l. 41-43) *le capitaine boit beaucoup de rhum, les matelots profitent de son sommeil très lourd (il est saoul).*

4. Produire une **interprétation** : (l. 62-64) *le capitaine comprend que la richesse ne fait pas tout, elle ne lui a pas permis d'éviter la solitude. D'après le dicton, l'argent ne fait pas le bonheur.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 146**

1 a. Moustique **déteste** l'odeur du capitaine. **b.** Les femmes trouvent Triple-J **répugnant/effrayant/dégoûtant**. **c.** Elles refusent de l'épouser **malgré sa fortune**. **d.** Triple-J est étonné, car il se trouve **très riche/beau/un bon parti/séduisant**. **e.** Les matelots n'en peuvent plus car le capitaine **sent mauvais**.

2 redoutable – vieux – sale – malade – élégant – dégoûtant – fûté – riche – gentil.

* **3** La saleté ou plus précisément les inconvénients d'une mauvaise odeur.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 54**

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

2 *Triple-J est allergique à l'eau. Chaque jour il engloutit une barrique de rhum. Ce soir-là, ses matelots le débarquent sur une île déserte. Quand le capitaine se réveille, il voit son vaisseau s'éloigner, alors il hurle les pires gros mots ! Mais le malheureux pirate a beau lever le poing, il ne peut rien changer à sa situation.*

p. 183) ou des B.D. comme *Tintin et le Secret de la Licorne*. Ils peuvent aussi se référer à des films comme *Pirates des Caraïbes* (Walt Disney Pictures) et bien d'autres.

C Vocabulaire : la mer (40 à 45 min)



On peut rattacher cette séance au projet mené dans le cadre du chapitre 4 sur **l'eau** (voir p. 124), en reliant découverte du monde et production d'écrits (visite réelle ou virtuelle) et en complétant la corolle déjà initiée (voir p. 15).

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (mer, terre, caractérisation de l'eau, verbes d'action liés à la navigation).
- Trouver des mots appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

MATÉRIEL

(F) Un ou des **document(s) iconographique(s)** représentant la mer.

Remarque : les mots de la mer sont souvent compris dans des expressions imagées (*une mer de sable, ce n'est pas la mer à boire...*) et des métaphores (*un bras de mer, une mer d'huile, des fruits de mer, un loup de mer...*).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 146**

(F) Faire observer et commenter un document iconographique représentant la mer.

④ et ⑤ **a.** Les mots en bleu concernent la mer.

b. Les mots en rouge concernent la terre.

⑥ *Quand on est sur un bateau, **voguer**, c'est avancer sur l'eau ; **débarquer** (cf. manuel p. 144, l. 9, et p. 145, l. 43), c'est descendre à terre ; **s'échouer**, pour un bateau, c'est toucher le fond ou la côte et ne plus pouvoir avancer.*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **Je recherche, manuel p. 146**

⑦ **a.** *sable* (ce n'est pas un mouvement de la mer) –

b. *trotter* (cela ne se fait pas sur l'eau) – **c.** *courant* (ce n'est pas une partie de la terre, mais un mouvement de l'eau).

⑧ *mer d'huile/calme plat – forte houle/mer agitée – eau salée/eau de mer – eau limpide/eau claire.*

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 54**

③ **L'eau** : mer – flots – océan – écume – courant – creux. Les mots non coloriés appartiennent à la catégorie **de la terre** (ou **la côte**).

★④ **Remarque** : cet exercice prolonge le travail sur la polysémie ou l'homonymie (manuel p. 120). Attirer l'attention des élèves sur le fait que les mots rencontrés peuvent être utilisés ici dans un sens différent ; on peut souvent s'aider du déterminant. **a.** *Les passagers aperçoivent une mouette dans le **creux** de la vague.* **b.** *En se baignant, Jules a eu très peur d'être renversé par un **rouleau**.* **c.** *La mer est déchaînée, le canot a été emporté par le **courant**.* **d.** *Léa demande à Marion si elle est au **courant** des résultats de handball.* **e.** *Pour étaler sa pâte à tarte, Louis utilise un **rouleau** à pâtisserie.* **f.** *Peux-tu me passer le plat **creux** pour mettre les légumes ?* **g.** *Hier, nous avons eu une panne d'électricité, il n'y avait plus de **courant**.*

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux propositions de la page 46.



En bibliothèque, enrichir et classer (voir p. 15) le vocabulaire collecté lors de cet épisode et du précédent en cherchant d'autres mots dans des documentaires, par exemple *La Mer racontée aux enfants*, Yvon Mauffret, photographies Philip Plisson, ill. Emmanuel Cerisier, Éditions de La Martinière Jeunesse, 2012, ou des ouvrages de fiction, comme ceux proposés p. 183.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Les lettres muettes (3)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Repérer les lettres finales muettes et comprendre la raison de leur présence.
- Écrire les lettres finales muettes peu fréquentes de mots en s'appuyant sur les mots de la même famille.
- Distinguer des homophones en s'appuyant sur les lettres muettes.

Remarque : ce travail consolide celui des chapitres 3 (manuel p. 59) et 6 (manuel p. 125).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), *J'observe, manuel p. 147*

① **Lecture silencieuse puis à haute voix** du texte par un élève ou l'enseignant. Préciser le vocabulaire si nécessaire.

② Les élèves sont familiarisés avec les recherches s'appuyant sur les mots de la même famille. Cependant, il sera peut-être nécessaire de les guider, le vocabulaire de référence pouvant être plus rare et complexe : *prudent/prudente, fusil/fusillé, rang/ranger, bruit/bruitage, long/longer ou longue*.

Effectuer la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), *Je recherche, manuel p. 147*

③ **Exercice collectif oral** dans un premier temps, **individuel sur ardoise** ensuite. Procéder mot par mot : *tronc – sang – champ – blanc*.

④ **Exercice écrit sur ardoise en binômes** : *saut – galop – drap*. Effectuer une mise en commun en demandant aux élèves de justifier leurs réponses.

⑤ **Exercice collectif oral**. Cet exercice peut paraître difficile à certains élèves peu entraînés, l'étayage et les reformulations de l'enseignant sont donc indispensables. **a.** *bond* car on peut dire *bondir*. **b.** *champ* car on peut dire *champêtre* (ce qui permet de le différencier de *chant/chanter*). **c.** *toit* car on peut dire *toiture*. **d.** *dent* car on peut dire *dentiste* ou *dentition*.

→ **Exercices individuels** (15 min), *cahier p. 55*

① *gourmand – long – élégant – adroit*.

② *bond – camp – saut – aliment*.

*③ **a.** *Le drapeau est en haut du mât*. **b.** *Le trésor est caché dans un pot*. **c.** *Les pirates installent leur camp sur une île*. **d.** *Le chant des marins s'entend au loin*.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, avec l'étayage de l'enseignant, réaliser d'autres exercices sur le modèle des exercices ③ et ④.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer un exercice semblable au ⑤ en utilisant les homophones suivants : *sang/sans – coup/cou – court/cour*.

→ **Copie (séance différée)**

Après le déjeuner, le capitaine s'allonge sous un cocotier et observe les singes qui sautent dans les branches des arbres. Puis, il regarde les oiseaux qui préparent un nid.

– Ces animaux ont l'air heureux, soupire-t-il. Ils sont deux par deux.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 147 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Insérer un épisode dans un récit

→ **Phase de découverte, oral collectif et travail en binômes** (20 à 25 min), *manuel p. 147*

⑥ Construire collectivement une frise chronologique (en dessinant une flèche horizontale) et replacer les événements dans l'ordre chronologique : *Jack-le-Borgne fait naufrage. – Il échoue sur une île. – Il décide de construire un radeau. – Il lui arrive une mésaventure (qu'il faudra décrire). – Il reste bloqué sur l'île.*

Pour imaginer cette mésaventure, identifier les

éléments proposés et les rôles possibles : *empêcher le marin de quitter l'île, attaquer ou sauver le marin, ramener le marin sur l'île...*

Les élèves imaginent la succession des événements, puis ils viennent raconter l'histoire qu'ils ont inventée.

→ **Phase d'entraînement, individuel** (20 à 25 min)

Chaque élève écrit sa propre version, puis recopie son travail dans sa version achevée en l'insérant dans l'histoire.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent, avec l'enseignant, reprendre un seul élément (à choisir collectivement) et écrire une ou deux phrases pour expliquer comment le marin a été bloqué dans sa tentative.

Les élèves les plus rapides peuvent imaginer la manière dont Jack-le-Borgne va réussir à quitter cette île.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 55

④ Cet exercice permet aux élèves de consolider leurs connaissances en vocabulaire (manuel p. 142).

Le Pirate qui détestait l'eau : épisode 3

Manuel p. 148 à 151

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Faire rappeler les épisodes précédents. Dire aux élèves qu'ils vont découvrir la suite de l'histoire.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), manuel p. 148-149

1. Décrire les illustrations et formuler des **hypothèses** : *Le héros coupe du bois avec son sabre : il est possible qu'il se construise une cabane ou un radeau. Il voit grâce à sa longue-vue quelque chose qui a l'air de le réjouir : probablement un bateau, qui va lui permettre de quitter l'île.*

2. Décrire et interpréter les illustrations : *La première montre, de face, un homme avec un peigne sur l'oreille et un rasoir dans les mains. Sur la deuxième, un autre homme tend un miroir à un troisième homme qui s'y contemple. Serait-ce le héros, métamorphosé ?*

Expliquer quelques mots difficiles : ***Scruter**, c'est regarder très attentivement. Une ***frégate** est un navire à voile. Un ***tromblon** est un fusil. Quelqu'un qui est en colère ***peste**, il rouspète et ***vocifère**, il crie.

Procéder à une lecture silencieuse par tous les élèves, ou à une lecture différenciée (dans ce cas, on se référera aux modalités proposées dans les chapitres précédents et aux textes simplifiés, p. 206). Donner aux élèves la possibilité de s'exprimer à ce sujet. **Lire le texte à haute voix. Éclairer** quelques mots si nécessaire, en s'appuyant le plus possible sur le contexte, puis **répondre aux questions**.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), manuel p. 148-149

3. Prélever une information explicite : (l. 35-36) *les passagers du bateau croient que le capitaine est déguisé, comme eux.*

4. Produire une inférence à partir d'une **information explicite** : *Le héros est furieux (l. 62) : il déteste l'eau, il a toujours proclamé qu'il tenait à sa crasse, il se proclame « le forban le plus dégoûtant »... Il ne peut donc accepter sa transformation. Le mot Finie et la répétition de plus (l. 58-60) soulignent qu'il souffre d'avoir perdu ses attributs (barbe, moustache, tignasse).*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), manuel p. 150

① **a. faux – b. faux – c. faux** (ils en sont gênés, mais l'attribuent à une mise en scène, l. 35-38) – **d. faux** (la rencontre du barbier, l. 45, est accidentelle) – **e. vrai.**

② Tous les titres sont acceptables, mais les titres **b** et **c** mettent en lumière l'évènement essentiel de l'épisode, qui aura certainement des conséquences sur la suite de l'histoire.

③ On peut limiter la recherche aux reprises lexicales : **Triple-J** (l. 41) – il (4 fois, l. 42-44) – lui (l. 48) – **Triple-J**, il (l. 51) – lui (2 fois, l. 52) – **le pirate** (l. 54) – lui (l. 56) – il (l. 58) – lui (l. 60) – **Triple-J**, il (l. 62) – **Le pirate** (l. 63) – **matelot** (l. 65).

Remarque : ce dernier terme est utilisé par la cuisinière pour s'adresser au capitaine, parce qu'elle ne le connaît pas.

→ **Exercices individuels** (15 min), cahier p. 56

① Les élèves les plus rapides peuvent écrire les mots ou groupes de mots qui conviendraient. *Triple-J surveille l'horizon avec ses jumelles sa longue-vue/sa lunette, mais il ne voit pas approcher le moindre navire. Il entreprend alors la construction d'un radeau avec des troncs de palmiers cocotiers. Il rêve d'une famille ! Enfin, il voit une galère frégate jeter l'ancre non loin de l'île. Il est surpris des costumes des passagers, mais il les rejoint, pressé de s'amuser monter à l'abordage/s'emparer du navire. On l'accueille froidement chaleureusement. Furieux, il atteint le pont supérieur et se retrouve chez le médecin barbier !*

② **a. Les marins et les passagers** : Triple-J – le capitaine de la frégate – son lieutenant – l'ennemi (l. 39, ce mot désigne l'ensemble des marins et passagers de la frégate).

b. Les déguisements : chevalier – roi – fée Carabosse – cachalot – hareng.

Remarque : on peut hésiter pour le mot *pirate*, qu'on peut placer dans l'une ou l'autre série, selon qu'on considère qu'il désigne Triple-J ou qu'il est perçu ici comme un déguisement.

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Identifier les personnages intervenant dans une scène.
- Imaginer les propos des personnages en tenant compte de leur situation.
- S'appuyer sur les dialogues écrits pour improviser une scène.

→ **Jouer la scène, manuel p. 149**

Faire reformuler l'histoire Le Pirate qui détestait l'eau. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

5. Travail en binômes suivi d'un oral collectif. Faire la liste des personnages : *Triple-J – un homme déguisé en chevalier – un homme déguisé en roi – une femme déguisée*

en fée Carabosse – le capitaine déguisé en cachalot – son lieutenant déguisé en hareng. La scène comporte six personnages. Les élèves prépareront le jeu dramatique

en groupes ; ceux-ci peuvent soit être réduits, soit être augmentés de personnages déguisés imaginés par les élèves. Procéder ensuite comme indiqué page 76.

C Vocabulaire : des mots de sens proches (2) (40 à 45 min) -----

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Repérer le rôle des verbes introducteurs de parole.
- Trouver des mots appartenant à cette catégorie.
- Distinguer des mots de sens très proches (*parasynonymes*).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 150**

④ et ⑤ Les mots en gras sont des verbes qui permettent de signaler qu'un personnage dit quelque chose. Remarquer que, dans certains cas, le verbe est suivi d'un deux-points et d'une phrase entre guillemets qui transcrivent ses paroles.

⑥ On peut situer les verbes par comparaison avec le verbe *parler*, le plus neutre. ***Marmonner**, c'est murmurer entre ses dents, sans articuler ; **crier**, **hurler** et **s'exclamer**, c'est au contraire élever la voix, pousser un cri. **Répéter**, c'est dire la même chose plusieurs fois. Faire remarquer que ces verbes apportent des informations sur la façon dont les paroles sont proférées (intensité de la voix, etc.).

⑦ **vociférer** – **râler** – **rous-péter** – **murmurer** – **chuchoter** – **balbutier** – **confier** – **répondre** – **questionner** – **interroger** – **interrompre** – **préciser** – **expliquer** – **ajouter** – etc.

(F) Proposer aux élèves de prononcer une courte phrase, comme *Viens à côté de moi*, en marmonnant, en criant, en hurlant...

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **Je recherche, manuel p. 150**

⑧ a. **abandonner** (il ne s'agit pas d'échanger des paroles) – b. **accorder** (ce verbe n'évoque pas une parole forte) – c. **connaître** (ce verbe n'implique pas de question posée à autrui).

*⑨ Deux groupes de verbes très proches s'opposent, à l'intérieur desquels peuvent être introduites des nuances plus ou moins subjectives ou liées au contexte d'emploi.

chuchoter – *murmurer* (dire à mi-voix) – *marmonner* (dire entre ses dents) ; *s'écrier* (dire fort, avec émotion) – *crier* – *hurler*.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 56**

④ **Moins fort que parler** : *chuchoter* – *murmurer* – *marmonner*. **Plus fort que parler** : *hurler* – *crier* – *s'égosiller*.

*⑤ a. **crier** / **hurler** – b. **demandé** / **interrogé(e)** / **questionné(e)** – c. **répété** – d. **marmonnes**.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent mettre en contexte oralement les mots qu'ils connaissent mal.

Les élèves les plus rapides peuvent rédiger, en lien par exemple avec l'actualité de la classe, quelques phrases d'un dialogue fictif en employant le plus grand nombre possible des verbes de parole étudiés.

D Étude du code (40 à 45 min) -----

● Étude de *ail*, *eil* ou *euil*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [...j] / *ail*, *eil* et *euil*.

Les difficultés à prendre en compte :

- La proximité phonologique et graphique de [aj] / *ail*, [ɛj] / *eil* et [œj] / *euil*.
- La proximité phonologique et graphique de [je1] / [ɛj] et *iel* / *eil*.

Remarque : ce travail consolide celui du chapitre 4 (manuel p. 81).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 151**

①, ② et ③ a. **soleil** / **réveil** : [ɛj] / *eil* – b. **écureuil** / **fauteuil** : [œj] / *euil* – c. **épouvantail** / **éventail** : [aj] / *ail*.

Effectuer la synthèse des découvertes. On fera remarquer aux élèves les proximités phonologiques et graphiques signalées plus haut.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 151**

④ **Exercice collectif oral** : a. *aile* – b. *miel* car on n'entend pas [...].

⑤ **Exercice collectif oral** dans un premier temps (préciser le vocabulaire si nécessaire), **individuel sur ardoise** ensuite. Procéder mot par mot : *détail* – *sommeil* – *conseil* – *bétail* – *portail* – *vitrail* – *appareil*.

⑥ **Exercice individuel écrit** sur ardoise, procéder mot par mot. Les élèves pourront soit indiquer la lettre correspondant au mot choisi soit écrire le mot : *feuille* – *vieillard* – *orteil* – *réveil* – *maillot*.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 57**

① Préciser oralement ce que représentent les dessins : *portail* et *éventail* – *fauteuil* et *écureuil* – *intrus* : *réveil*.

② a. *sommeil* – *conseil* – *œuf* – *appareil*.

b. *cerfeuil* – *seul* – *écureuil* – *chevreuil*.

③ *Après son travail, grand-père aime retrouver son vieux fauteuil. Il s'y prélassait en mettant ses pieds en éventail. Très souvent le sommeil le gagne. C'est alors qu'il rêve d'un voyage sur un magnifique voilier vers des régions où le soleil illumine les plages. Il porte un chandail marin et un pantalon troué pour ressembler à un vieux loup de mer.*

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent classer :

- des images selon ce qu'ils entendent ;
- des mots selon ce qu'ils voient (par exemple avec *eil* et *iel*, avec *aile* ou *aille*...).

Les élèves les plus rapides peuvent écrire les mots correspondant aux dessins de l'exercice ①.

→ **Copie (séance différée)**

Ce matin-là, comme chaque matin, le capitaine ajuste sa lunette et regarde l'horizon. Il n'en croit pas ses yeux. Une frégate mouille au large de l'île. Il n'a jamais vu de navire aussi beau, avec des mâts plus hauts que des cocotiers.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 151 du manuel.

E Production d'écrits (30 à 40 min)

● Écrire la suite d'une histoire

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **manuel p. 151**

(F) Il est possible d'effectuer un rappel ou une relecture du texte de la page 149 (lignes 40 à 58) : *Quand Triple-J crie « À L'AB... », le barbier pense qu'il parle de sa barbe.*

⑦ **Mettre en scène le dialogue** (un narrateur, Triple-J et le médecin). Dans un second temps, collectivement, énumérer tout ce que peut faire un médecin en imaginant les réactions de Triple-J : *Il lui fait une piqûre, alors*

*le pirate crie. Il teste ses réflexes avec un petit marteau, alors le pirate lui envoie un coup de pied. Le médecin met un masque pour ne pas sentir l'odeur, il met des gants pour ne pas se salir. Le pirate est surpris quand le médecin pose le *stéthoscope froid sur sa poitrine, etc.*

→ **Phase d'entraînement, individuel** (20 à 25 min)

Chaque élève écrit sa propre version de la suite de l'histoire. Le travail sera recopié dans sa version achevée.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent disposer d'un document qui reprend les différentes propositions faites collectivement. Ils choisissent certains événements et construisent leur propre texte.

Les élèves les plus rapides peuvent insérer dans leur texte un dialogue entre le médecin et Triple-J.

F Lecture – Écriture (15 à 20 min), cahier p. 57

④ Les élèves sont familiarisés avec les grilles de mots croisés. La présentation choisie va leur permettre de se rapprocher de l'usage des grilles traditionnelles.

Le contenu proposé invite à un réinvestissement des connaissances en vocabulaire (manuel p. 142).

Indiquer aux élèves que la recherche peut s'effec-

tuer dans n'importe quel ordre, en fonction de leurs connaissances, c'est même conseillé puisque chaque mot trouvé donne des « lettres indices » pour découvrir les suivants.

1. *paquebot* – 2. *chaloupe* – 3. *barque* – 4. *pétrolier*.

a. *radeau* – b. *péniche* – c. *voilier* – d. *gondole*.

Le Pirate qui détestait l'eau : épisode 4

Manuel p. 152 à 155

A Lecture – Compréhension (45 + 15 min)

Faire rappeler les épisodes précédents. Dire aux élèves qu'ils vont découvrir la fin de l'histoire.

→ **Découvrir les illustrations, oral collectif** (10 min), **manuel p. 152-153**

1. Décrire les illustrations et formuler des **hypothèses** : *Le héros goûte les petits plats annoncés (p. 149, l. 63), il découvre également la cuisinière ; on retrouve ensuite ces mêmes personnages accompagnés de trois enfants, qui sont eux aussi de petits pirates.*

2. Décrire les illustrations et formuler des **hypothèses** : *Le Redoutable-Camembert est de retour. On peut supposer qu'il est toujours commandé par Moustique. La dernière illustration comporte un peigne et un rasoir (cf. p. 149), accompagnés d'un symbole emprunté à la B.D. (une tête de mort avec gouttes de sueur, étoile et petit nuage noir) pour exprimer la colère. Le texte dira qu'il s'agit de Moustique, ce que les élèves peuvent éventuellement deviner étant donné le petit nombre de personnages et ce qu'est la fin d'une histoire.*

Expliquer quelques mots difficiles : *Le mât de *beaupré est placé à l'avant du navire, plus ou moins obliquement. *Titiller, c'est chatouiller.*

Procéder à une lecture silencieuse par tous les élèves, ou à une lecture différenciée (dans ce cas, on se référera aux modalités proposées dans les chapitres précédents et aux textes simplifiés, p. 206). Donner aux élèves la possibilité de s'exprimer à ce sujet. **Lire le texte à haute voix. Éclairer** quelques mots si nécessaire, en s'appuyant le plus possible sur le contexte, puis **répondre aux questions**.

→ **Comprendre le texte, collectif et individuel** (20 min), **manuel p. 152-153**

3. *Expliciter le jeu de mots : Avoir le nez fin, c'est avoir du flair au sens figuré, c'est-à-dire avoir une bonne intuition. En même temps, le nez est une façon de parler

de l'odorat, or il s'agit ici du rôle des bonnes et mauvaises odeurs dans la séduction.

4. Formuler une interprétation : *Ce qui est drôle, c'est que Triple-J raconte l'histoire d'un pirate qui est exactement le contraire de ce qu'il était lui-même.*

5. Formuler des hypothèses pour une fin ouverte : *Le capitaine peut avoir envie de se venger de son second, qui l'a abandonné sur une île déserte. Mais il peut aussi lui être reconnaissant : c'est grâce à cela qu'il a trouvé l'épouse et la famille qu'il désirait. Plusieurs indices dans l'image (le rasoir et le peigne) et le texte (la réaction des pirates et le sourire malicieux de Triple-J), indiquent qu'il va jouer un tour à Moustique : celui-ci va prendre un bon bain !*

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **manuel p. 154**

① Ac – Bd – Ca – Db.

② 1a – 2d – 3c – 4f – 5e – 6b – 7g.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 58**

① *L'amour (ou la propreté) change la vie – Une rencontre décisive – Une cuisinière, une auberge et une famille – Les trésors de l'île sans trésor...*

② **a.** Personnages : Barberousse – capitaine.

b. Animaux : requin – thon – iguane – capitaine.

c. Objets : canon – pavillon noir – jambe de bois.

d. Plats (deux mots au choix) : terrine – grillade – fricassée – émincé – galette.

③ **a.** *Le capitaine*, car employé le plus souvent pour désigner un personnage, il désigne ici un poisson (cf. note, en bas de la p. 152) : c'est un jeu de mots.

b. *La galette d'algues fumées.* **c.** *ils ont un rapport avec la mer, domaine d'action des pirates.*

*④ *Grillade d'iguane au beurre d'algues façon Triple-J, etc.*

B Expression orale (15 à 20 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Reformuler avec ses propres mots une histoire lue ou entendue.
- Exprimer un point de vue.
- Rendre compte de sa lecture.
- Faire un récit structuré compréhensible pour un tiers ignorant de l'histoire racontée.

→ **Bilan du chapitre, manuel p. 153**

Faire reformuler l'histoire Le Pirate qui détestait l'eau. L'enseignant peut relire l'épisode ou une partie.

6. Exprimer un avis : les élèves pourront être déçus de cette fin, s'ils sont gênés par ce qu'elle laisse à deviner, ou au contraire en apprécier l'humour.

Identifier ce qu'est une fin en littérature : l'histoire

s'arrête, on est face à une véritable fin (malgré l'indétermination apparente) : d'une part le problème initial est résolu, puisque le héros a trouvé une épouse et fondé une famille ; d'autre part la péripétie de l'abandon sur l'île (épisode 2, l. 35-40) trouve sa conclusion : le héros va faire subir à son second le traitement qui lui a été infligé à l'épisode 3.

7. Rapprocher l'histoire d'autres histoires connues : on peut penser à plusieurs histoires lues pendant l'année. Par exemple, comme le lion qui ne savait pas écrire (p. 16 *sqq.*) ou Avalanche le Terrible (p. 130), le héros voit sa vie transformée par une rencontre qui lui apporte la douceur et l'amour (ici grâce à la propreté). Comme le singe (p. 73 *sqq.*), le héros va

prendre au piège Moustique, qui l'avait d'abord piégé (p. 144-145). Comme Babayaga (p. 104), le héros ouvre un restaurant où on sert des plats qui font allusion à sa situation : ici les poissons à la place des enfants... Mais dans ce cas c'est une réussite, contrairement à l'auberge de l'ogresse !

C Vocabulaire : la propreté (40 à 45 min)

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Classer les noms par catégories sémantiques : termes spécifiques et génériques (sauté et propreté).
- Trouver des mots appartenant à ces catégories sémantiques.
- Reconnaître, comprendre et utiliser un vocabulaire pertinent concernant ces domaines de connaissances.

MATÉRIEL

(F) Des **dictionnaires** d'apprentissage, y compris un dictionnaire analogique (ou de synonymes).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 154**

③ Après la lecture, demander aux élèves ce qui oppose les deux personnages (voir *Compréhension*, p. 194 **4**, manuel p. 153).

④ **a.** *séduisant* – *hygiène* – *bain* – *propreté* – *parfumé*. *Propreté* et *hygiène* sont presque synonymes ; le *bain* est une façon d'être propre ; on peut remarquer que *séduisant* et *parfumé* s'accordent en général avec la propreté...

b. *sauté* – *malpropre* – *repoussant*. On peut remarquer que le dernier mot est subjectif.

→ **Entraînement en binômes et oral collectif** (15 min), **Je recherche, manuel p. 154**

⑤ *Sauté* : *sale* – *malpropre* – *repoussant* – *dégoûtant* – *répugnant* – *crasse* – *crasseux*... *Propreté* : *propre* – *hygiène* – *bain* – *douche* – *savon* – *se laver* – *toilette*...

* ⑥ *sale* (l. 15) – *dégoûtant* (l. 16 et l. 44) – *se laver* (l. 17) – *crasse* (l. 18) – *taché* (pour un vêtement, l. 25) – *se frotter*

(l. 38) – *épouvantable odeur de poisson pourri* (l. 53).

(F) La recherche peut porter, dans un deuxième groupe, sur la page 149 : *peigne* (l. 47) – *rasoir* (l. 48) – *barbier* (l. 52) – *raser, couper les cheveux, shampooiner* (l. 52) – *gels, crèmes* (l. 53) – *baignoire, épouiller* (l. 54) – *masser, parfumer* (l. 55) – *manucure, pédicure, faire les ongles* (l. 56).

→ **Exercices individuels** (10 min), **cahier p. 58**

⑤ *bain* – *douche* – *shampoing* – *serviette* – *laver* – *savon*.

⑥ **a.** *Le mieux, c'est d'utiliser un savon pour bien se savonner.* **b.** *As-tu un peigne ? J'ai besoin de me peigner.* **c.** *Voilà la brosse qu'il me fallait pour brosser mon manteau.* **d.** *Je voudrais cirer mes chaussures, où as-tu mis le cirage noir ?* **e.** *Ce pull n'a pas été lavé à la bonne température : il a rétréci au lavage.* **f.** *Mes vêtements ont besoin d'être nettoyés : ils vont aller au nettoyage.*

Remarque : cet exercice prolonge le travail sur les familles de mots (manuel p. 62 et 98).

DIFFÉRENCIATION

Se référer aux propositions de la page 46.

D Étude du code (40 à 45 min)

● Étude de *ail* / *aille*, *eil* / *eille* ou *euil* / *euille*

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- Respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes : [...j] / *ail*, *eil* et *euil*.
- Utiliser ses connaissances orthographiques : *-aille*, *-eille* et *-euille* lorsque le nom est féminin.

Remarque : ce travail consolide celui effectué au chapitre 4 (manuel p. 81) et à l'épisode précédent (manuel p. 151).

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **J'observe, manuel p. 155**

① et ② **Lecture silencieuse puis à haute voix** des séries de mots.

a. [aj] / ail et aille – **b.** [ɛj] / eil et eille – **c.** [œj] / euil et euille.

Guider les élèves pour qu'ils remarquent que *-ail*, *-eil* et *-euil* sont associés aux noms masculins, *-aille*, *-eille* et *-euille* aux noms féminins, et qu'ils sont cependant parfaitement homophones.

Rechercher collectivement des noms se terminant par [aj], [ɛj] ou [œj], les noter au fur et à mesure au tableau (avec le déterminant) et vérifier ainsi les hypothèses sur les deux rimes orthographiques : l'une masculine, l'autre féminine avec le doublement du l et l'ajout du e. (F) Remarquer que les verbes en *-ailler* ont également des terminaisons en *-aille* à certaines personnes du présent : *je / il travaille, je / il baille...*

③ Formuler la règle orthographique avec les élèves : *Les noms masculins se terminent par -ail, -eil et -euil, alors que les noms féminins se terminent par -aille, -eille et -euille.*

Cela constitue la synthèse des découvertes.

→ **Phase d'entraînement** (15 min), **Je recherche, manuel p. 155**

④ **Exercice collectif oral** : **a.** abeille (F) – **b.** chevreuil (M) – **c.** volaille (F) – **d.** chandail (M) – **e.** corbeille (F).

Les explications apportées par les élèves sont très importantes, elles permettent de reformuler et donc

de s'approprier la règle découverte précédemment. Il sera peut-être nécessaire de leur indiquer le genre de quelques noms plus rares, comme *chevreuil*, *chandail*.

⑤ **Exercice collectif oral** dans un premier temps (préciser le vocabulaire et le genre des noms si nécessaire), **individuel sur ardoise** ensuite. Procéder mot par mot. Les élèves pourront soit indiquer la terminaison des mots (*ail* ou *aille*), soit écrire le mot : *bataille* – *éventail* – *bétail* – *épouvantail* – *paille* – *portail* – *détail* – *travail*.

⑥ **Exercice écrit sur ardoise** en binômes : **a.** bouteille – **b.** orteil – **c.** veille.

→ **Exercices individuels** (15 min), **cahier p. 59**

① Il est probable que les élèves ne connaissent pas le sens de tous les mots : les inviter à s'appuyer sur les terminaisons des noms pour réaliser l'exercice.

un bouvreuil – **une** groseille – **un** seuil – **un** autorail – **une** canaille – **une** corneille – **un** treuil – **un** soupirail.

② Signaler aux élèves que tous les noms sont au pluriel, ils devront donc trouver leur genre en les mettant au singulier avant de réaliser l'exercice : **a.** appareils – **b.** abeilles – **c.** batailles – **d.** écailles.

③ **a.** bouteille – **b.** médaille – **c.** feuille.

*④ Il est possible de préciser oralement le sens du mot *gouvernail* avant de réaliser l'exercice.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent réaliser des exercices systématiques :

– écrire le déterminant devant des noms terminés par *ail*, *aille*, *eil*, *eille*, *euil* ou *euille* (exercice similaire au ① p. 59) ;

– écrire les terminaisons des noms terminés par *ail*, *aille*, *eil*, *eille*, *euil* ou *euille* en disposant du déterminant *un* ou *une*.

Les élèves les plus rapides peuvent inventer des devinettes comme dans l'exercice ⑥ à partir des mots des exercices ① et ④.

→ **Copie (séance différée)**

Dès l'aube, le pirate était rasé de frais. Tous les jours, il changeait de vêtements. Il portait des chemises blanches, des caleçons à fleurs et des pantalons à rayures. Il sentait bon la cannelle et la vanille, tous les parfums des îles.

→ **Travail personnel**

Mémoriser l'orthographe des mots invariables de la page 155 du manuel.

E Production d'écrits (40 à 50 min)

● Écrire la fin d'un récit

→ **Phase de découverte, oral collectif** (10 à 15 min), **manuel p. 155**

(F) Il est possible d'effectuer soit un rappel, soit une relecture à voix haute du texte page 153 (lignes 52 à 68).

⑦ Répondre collectivement à la série de questions en valorisant les pistes proposées par les élèves qui seront en cohérence avec le texte (soit les élèves reproduisent l'aventure de Triple-J avec un nouveau grand nettoyage, soit ils proposent une autre idée

plus originale : vérifier alors la cohérence). En fonction des choix adoptés, les réactions des personnages ne seront pas identiques.

→ **Phase d'entraînement individuel** (20 à 25 min)

Chaque élève écrit sa propre version de la fin du récit et recopie son travail dans sa version achevée (cette phase individuelle peut être menée en deux temps pour permettre un retour sur le premier jet).

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent travailler en groupe avec l'enseignant qui fait verbaliser et oriente les pistes (il semble plus opportun d'amener les élèves à travailler sur l'idée du grand nettoyage en reprenant les événements de l'épisode 3). Pour étayer ce travail, les élèves peuvent utiliser un résumé de cet épisode.

Les élèves les plus rapides peuvent introduire dans le texte des dialogues avec les autres personnages (les trois pirateaux et/ou Lady Bonne Fourchette).

F Entraînement complémentaire en production d'écrits (30 min)

● Écrire la suite d'une histoire

→ **Phase de découverte, oral collectif (15 min), cahier p. 59**

⑤ **Lire le début de l'histoire.** Rappeler les caractéristiques du personnage (*un nom humoristique, il est pirate, très soigné de sa personne et il déteste être sale*).

(F) Il est possible d'effectuer soit un rappel, soit une lecture à voix haute du texte page 152-153, l. 38-45.

Formuler les suites possibles de l'évènement déclenchant (*il va tomber : que peut-il y avoir de sale sur un bateau ?*).

→ **Exercice individuel écrit (20 min), cahier p. 59**

Chaque élève écrit la suite de l'histoire de son choix.

(F) Il est possible d'effectuer ensuite une synthèse collective avec la lecture de leur production par des élèves volontaires.

DIFFÉRENCIATION

Les élèves rencontrant des difficultés peuvent inventer quelques mésaventures qui arrivent à Barbapadepuces suite à sa glissade puis, avec l'aide de l'enseignant, les replacer sur une frise chronologique (une flèche horizontale). La mise en lien des différentes étapes et l'écriture du texte se feront dans un second temps avec l'étayage de l'enseignant.

Les élèves les plus rapides peuvent soit transformer leur histoire en B.D. en dessinant deux ou trois vignettes, soit imaginer un autre épisode.

Évaluation sommative p. 238 à 240

→ **Mots à dicter pour l'exercice 1 du code**

autour – comment – vers – pendant – pourtant – tard – désormais – lorsque.

Projets d'écriture complémentaires

Cahier d'exercices p. 60 à 63

I Présentation

Les quatre projets d'écriture proposés permettent des écrits plus conséquents. Ceux-ci seront développés dans le cadre d'une séquence spécifique. Plusieurs étapes doivent être respectées : la découverte de la situation, la mise en évidence des caractéristiques de l'écrit demandé, l'organisation des idées et la finalisation de l'écrit avec un ou plusieurs jets. Ce travail peut être réparti sur plusieurs séances.

L'enseignant pourra utiliser ces situations d'écriture en fonction de sa progression annuelle et des compétences des élèves. Cependant certains projets sont en lien direct avec le travail proposé dans le manuel et le cahier d'exercices.

II Aspects à prendre en compte

	CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES NÉCESSAIRES	PISTES DE TRAVAIL ENVISAGEABLES
Projet n° 1 , cahier p. 60	Connaître le contenu du conte <i>Boucle d'or et les trois ours</i> .	Procéder à un rappel du conte, le raconter, le lire à haute voix ou projeter un film. On peut aussi en comparer plusieurs versions.
	Dans la lettre, repérer les événements absents du conte qui sont à mentionner dans la réponse.	Faire oralement, par ordre chronologique, la liste des événements du conte et de la lettre. Expliciter les questions et des hypothèses de réponses.
	Connaître la présentation d'une lettre, d'une enveloppe et d'une carte postale ; connaître le sens des abréviations <i>M.</i> et <i>Mme</i> .	Cf. <i>Je lis d'autres textes</i> , manuel p. 24-25.
Projet n° 2 , cahier p. 61	Dans la liste, savoir repérer les deux formulations possibles : groupe nominal ou proposition complétive par <i>que</i> .	① Faire lire à haute voix ce que maman déteste ; observer les deux façons de compléter le verbe <i>détester</i> . ② Formuler des hypothèses concernant la maîtresse.
	Mobiliser le vocabulaire de l'école.	Cf. <i>Vocabulaire</i> , manuel p. 14.
Projet n° 3 , cahier p. 62	Mobiliser le vocabulaire : – ③ des animaux d'Afrique ; – *④ a. des sorcières ; b. de la préhistoire.	Procéder à des lectures complémentaires pour construire un capital de mots. On peut aussi se référer : – ③ au manuel p. 16 à 23 ; – *④ a. au cahier p. 19 ; b. au manuel, chapitre 2.
Projet n° 4 , cahier p. 63	Connaître l'organisation du récit : personnages et enchaînement des actions.	Se référer : – pour les personnages, au manuel p. 99, 103, 107, 121 et au cahier p. 37 ; – pour les actions, au manuel p. 111, 147 et 155.

Fiche de révision 3

 [f]	 ch	 [u]	 ou
---	--	---	--

1 Colorie les dessins si tu entends [f] et barre-les si tu ne l'entends pas.



2 Complète ces mots avec la syllabe qui convient : rou, lou, pou.



am.....le



.....pe



.....lotte



kangou.....



.....pée

3 Barre les mots dans lesquels tu n'entends pas [u].

couteau - chou - pont - bijou - sœur - cagoule - coquille - bouton - coussin

4 Complète ces mots avec cha ou ha.

.....peau -bit -ricot -leur
mois -ton -bitation -grin

★ 5 Rassemble ces lettres ou groupes de lettres pour former un mot. Écris-le.

am t r ou b

an ch on s

r t ou eau p

ou j i b

un une un un

★ 6 Écris les mots à côté des dessins.



.....



.....



.....

★★ 7 Écris entièrement le texte taché.

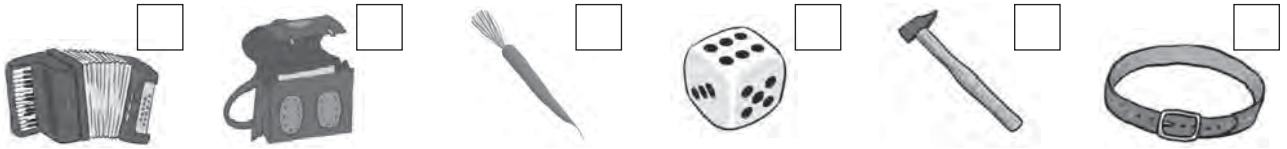
Il éta~~it~~ une fois une petite poule b~~lan~~che qui vivait seule dans sa mai~~son~~. Un vieux renard vivait, lui, dans les b~~ou~~chers et cherchait tou~~s~~ les moyens pou~~r~~ manger la pou~~le~~.

.....

Fiche de révision 5

 [t]	 t, tt	 [d]	 d, dd
--	---	---	---

1 Écris *t* ou *d* selon ce que tu entends dans les noms correspondant aux dessins.



2 Complète ces mots avec *ti* ou *di*.



ra.....s



.....gre



.....nosauve



é.....quette



pa.....neur

3 Barre les mots dans lesquels tu n'entends pas [t].

détail – fatigue – dessert – jouet – abricot – dictée – béret – gentil – habit – tarte

4 Barre les mots dans lesquels tu n'entends pas [d].

bandeau – comédien – boulevard – judo – foulard – crapaud – guirlande – bermuda

★ 5 Rassemble ces lettres ou groupes de lettres pour former un mot. Écris-le.

an d e s

Elle

an m d i e ch

On est

c f i on t u e r

Il aime la

★ 6 Barre le mot qui ne convient pas dans chaque phrase.

a. Le temps est très **tout** aujourd'hui.
doux

c. Tu as oublié **dont** cartable.
ton

b. Il s'est fait mal au **doigt**.
toit.

d. Il a mal à une **dent** ; il va chez le dentiste.
temps

★★ 7 Recherche et colorie le nom des animaux ci-dessous en t'aidant de l'exemple. Attention ! Les noms peuvent être horizontaux ou verticaux.

TORTUE

DINDON

ALLIGATOR

PANTHERE

TAUREAU

CROCODILE

DAUPHIN

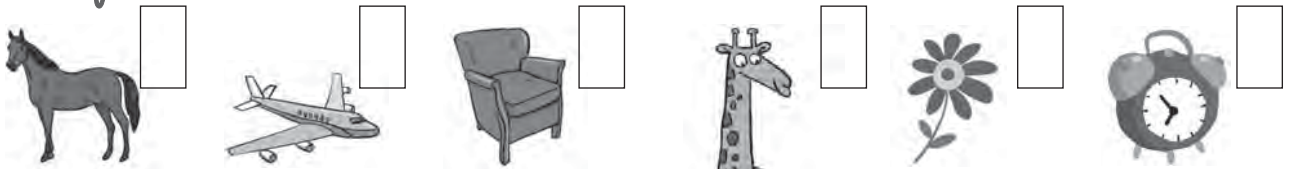
PANDA

X	P	A	R	T	F	Z	A	E	T	D	Y
C	A	L	L	I	G	A	T	O	R	I	O
F	N	I	A	O	S	R	D	D	A	N	D
H	T	O	R	T	U	E	A	I	U	P	A
J	H	R	J	U	T	A	U	R	E	A	U
A	E	D	A	D	A	U	P	H	I	N	H
C	R	O	C	O	D	I	L	E	A	D	I
Q	E	G	D	I	N	D	O	N	U	A	G

Fiche de révision 7

 [f]	 f, ff	 [v]	 v
---	---	---	---

1 Écris *f* ou *v* selon ce que tu entends dans les noms correspondant aux dessins.



2 Complète ces mots avec *fi* ou *vi*.



★ 3 Barre le mot qui ne convient pas dans chaque phrase.

a. Il est presque midi, j'ai très **faim.** c. L'oiseau **folle** très haut dans le ciel.
vin. **vole**

b. Il a **vendu** sa voiture à son voisin. d. Cette chanteuse a une très jolie **foie.**
fendu **voix.**

4 En prenant une syllabe de chaque mot, écris les deux mots qui manquent.

sau/va/ge – con/ser/ve – ser/vi/teur

a/é/ro/port – la/va/bo – lan/dau – bû/che

Il est, il va secourir les skieurs quand il y a eu une

★ 5 Écris la réponse aux devinettes.

a. Je suis un récipient dans lequel on met les fleurs coupées. → Je suis un

b. Je suis un petit instrument qui produit des sons quand on souffle dedans.

→ Je suis un

★★ 6 Recherche et colorie les noms de métiers ci-dessous. Aide-toi de l'exemple. Attention ! Les noms peuvent être horizontaux ou verticaux.

PROVISEUR

FERMIER

COIFFEUR

PROFESSEUR

FACTEUR

AVOCAT

OUVRIER

CHAUFFEUR

T	P	R	O	V	I	S	E	U	R	I	O
C	H	A	U	F	F	E	U	R	F	U	U
F	M	A	V	O	C	A	T	H	A	F	V
G	F	E	R	M	I	E	R	J	C	F	Z
C	F	X	I	F	J	L	O	K	T	E	R
O	E	P	E	C	O	I	F	F	E	U	R
I	R	R	R	G	K	N	F	E	U	R	U
P	R	O	F	E	S	S	E	U	R	T	R

Dictées quotidiennes

Les phrases dictées sont en lien avec les histoires étudiées ; cependant, afin de correspondre entièrement aux connaissances orthographiques travaillées, elles peuvent s'éloigner du texte original.

Pour connaître les modalités de la *Dictée quotidienne*, se référer au guide p. 15-16. Précisons qu'il est indispensable d'utiliser une feuille par semaine afin que les élèves aient sous les yeux la dictée précédente. Cela permet en effet, quand un pronom est utilisé, de faire chercher aux élèves quel groupe nominal il remplace, en insistant sur la cohérence syntaxique (dont dépend le respect des accords).

En ce qui concerne les formes verbales, l'important est de faire mémoriser les régularités de certaines terminaisons en opposant les verbes en *-er* aux autres verbes, indépendamment du temps auquel ils sont conjugués.

CONNAISSANCES ET COMPÉTENCES TRAVAILLÉES

- **C¹ E¹ 1/2/3** : accorder en nombre le GN (déterminant et nom).
- **C1 E4 – C2 E1/2** : accorder en nombre le GN (déterminant, nom et adjectif qualificatif).
- **C2 E3** : accorder le verbe avec son sujet, 3^e personne du singulier des verbes en *-er* au présent ; réinvestir ses connaissances sur le participe présent *en...-ant* / [ã]
- **C2 E4 – C3 E1** : accorder le verbe avec son sujet, 3^e personne du singulier et du pluriel, des verbes en *-er* au présent.
- **C3 E2** : accorder le verbe avec son sujet, 3^e personne du singulier du verbe *aller* au présent ; réinvestir ses connaissances sur l'infinitif des verbes *-er* / [e].
- **C3 E3** : accorder le verbe avec son sujet, 3^e personne du singulier et du pluriel du verbe *aller* au présent ; réinvestir ses connaissances sur l'infinitif des verbes *-er* / [e].
- **C3 E4** : connaître les régularités des terminaisons à la 1^{re} personne du pluriel (*-ons*) au présent, au futur et à l'imparfait.
- **C4 E1** : connaître les régularités des terminaisons à la 2^e personne du pluriel (*-ez*) au présent, au futur et à l'imparfait.
- **C4 E2** : connaître les régularités des terminaisons à la 2^e personne du singulier (*-s*).
- **C4 E3** : connaître les régularités des terminaisons à la 2^e personne du singulier (*-s*).
- **C4 E4** : connaître les régularités des terminaisons à la 2^e personne du singulier (*-s*) au présent, à l'imparfait et au futur.
- **C5 E1** : connaître les régularités des terminaisons à la 3^e personne du pluriel (*-nt*) au présent, à l'imparfait et au futur.
- **C5 E2/3** : accorder en genre le GN (déterminant, nom et adjectif qualificatif) ; réinvestir ses connaissances concernant les mots en *-ette* et *-esse*.
- **C5 E4** : accorder en genre et en nombre le GN (déterminant, nom et adjectif qualificatif).
- **C6 E1** : accorder le verbe avec son sujet, 3^e personne du singulier et du pluriel, des verbes en *-er* au présent.
- **C6 E2/3** : accorder le verbe avec son sujet, 3^e personne du singulier et du pluriel, des verbes en *-er* au présent ; accorder en genre le GN (déterminant, nom et adjectif qualificatif).
- **C6 E4** : accorder le verbe avec son sujet, 1^{re} et 2^e personne du singulier et du pluriel, du verbe *préférer* au présent.
- **C7 E1/2/3/4** : conjuguer *être* et *avoir*, 3^e personne du singulier et du pluriel, au présent, à l'imparfait et au futur ; accorder en genre le GN (déterminant, nom et adjectif qualificatif).

¹ C : chapitre ; E : épisode.

Dictées quotidiennes

Chapitre 1	<p>1.1 Lili prépare un crayon. 1.2 La fille prépare des crayons. 1.3 Lili prépare son stylo. 1.4 La fille prépare ses stylos.</p>	<p>2.1 Lili pose une question. 2.2 La fille pose des questions. 2.3 Lili fait son devoir. 2.4 La fille fait ses devoirs.</p>	<p>3.1 Le lion regarde l'arbre. 3.2 L'animal regarde les arbres. 3.3 Le lion rencontre un animal. 3.4 L'animal rencontre des animaux.</p>	<p>4.1 Le lion dit une chose tendre. 4.2 L'animal dit des choses tendres. 4.3 Le lion a une grande dent. 4.4 L'animal a des grandes dents.</p>
Chapitre 2	<p>1.1 Iggy vit sous un arbre noir. 1.2 Le petit dinosaure vit sous des arbres noirs. 1.3 Iggy vit dans une forêt profonde. 1.4 Le petit dinosaure vit dans des forêts profondes.</p>	<p>2.1 Iggy évite une patte énorme. 2.2 Le petit dinosaure évite des pattes énormes. 2.3 Le petit dinosaure regarde la grosse narine. 2.4 Iggy regarde les grosses narines.</p>	<p>3.1 Le monstre se sauve en ricanant. 3.2 Il se sauve en ricanant. 3.3 L'animal se sauve en gloussant. 3.4 Il se sauve en gloussant.</p>	<p>4.1 Le monstre cherche un ami. 4.2 Il cherche un ami. 4.3 Les monstres cherchent un ami. 4.4 Ils cherchent un ami.</p>
Chapitre 3	<p>1.1 Grand-mère cherche les mots. 1.2 Elle cherche les mots. 1.3 Grand-mère et la petite fille cherchent les mots. 1.4 Elles cherchent les mots.</p>	<p>2.1 Élise va trouver la cachette. 2.2 Elle va trouver la cachette. 2.3 Élise va chercher le mot. 2.4 Elle va chercher le mot.</p>	<p>3.1 Élise va deviner les mots. 3.2 Elle va deviner les mots. 3.3 Élise et sa maman vont deviner les mots. 3.4 Elles vont deviner les mots.</p>	<p>4.1 Nous cherchons les mots de grand-mère. 4.2 Nous trouvons les mots de grand-mère. 4.3 Nous trouverons les mots de grand-mère. 4.4 Nous trouvions les mots de grand-mère.</p>
Chapitre 4	<p>1.1 Vous vivez dans les arbres. 1.2 Vous sautez dans les arbres. 1.3 Vous sautez dans les arbres. 1.4 Vous sautiez dans les arbres.</p>	<p>2.1 Tu nages dans le fleuve. 2.2 Tu manges dans le fleuve. 2.3 Tu sautes sur l'arbre. 2.4 Tu es sur l'arbre.</p>	<p>3.1 Tu choisis un fruit. 3.2 Tu offres un fruit. 3.3 Tu tiens un fruit. 3.4 Tu as un fruit.</p>	<p>4.1 Tu ouvres la mâchoire. 4.2 Tu ouvriras la mâchoire. 4.3 Tu ouvriras la mâchoire. 4.4 Tu fermeras la mâchoire.</p>
Chapitre 5	<p>1.1 Les sorcières dévorent les enfants. 1.2 Les sorcières dévoreront les enfants. 1.3 Les sorcières dévoreraient les enfants. 1.4 Les sorcières font peur aux enfants.</p>	<p>2.1 Le chat noir regarde la fillette. 2.2 La chatte noire regarde la fillette. 2.3 La petite fille regarde le chat noir. 2.4 Le petit garçon regarde la chatte noire.</p>	<p>3.1 Le vilain chat est avec l'ogresse. 3.2 La vilaine ogresse est avec le chat. 3.3 Le joli crapaud parle à la fillette. 3.4 La jolie fillette parle au crapaud.</p>	<p>4.1 Le chat noir aide la jolie fillette. 4.2 Le chat noir aide les jolies fillettes. 4.3 Le chat noir montre sa longue griffe. 4.4 Le chat noir montre ses longues griffes.</p>
Chapitre 6	<p>1.1 Avalanche cherche l'aventure. 1.2 Avalanche et son bison cherchent l'aventure. 1.3 Avalanche attaque le village. 1.4 Avalanche et sa monture attaquent le village.</p>	<p>2.1 Avalanche prépare le grand départ. 2.2 Les soldats préparent les jolis uniformes. 2.3 Le soldat enfle le joli uniforme. 2.4 Les soldats enflent les beaux uniformes.</p>	<p>3.1 Avalanche arrive près d'une grande ville. 3.2 Avalanche arrive près d'une ville fortifiée. 3.3 Avalanche et son armée arrivent près d'une ville fortifiée. 3.4 Avalanche et son armée arrivent près d'une jolie ville.</p>	<p>4.1 Je préfère vivre dans la cité. 4.2 Nous préférons vivre dans la cité. 4.3 Tu préfères partir de la cité. 4.4 Vous préférez partir de la cité.</p>
Chapitre 7	<p>1.1 Le capitaine a un petit insecte dans sa barbe. 1.2 Il a des petits insectes dans sa barbe. 1.3 Le capitaine avait des petites bêtes dans sa barbe. 1.4 Le capitaine aura de grosses bêtes dans sa barbe.</p>	<p>2.1 Le capitaine est sur une petite île déserte. 2.2 Il est sur un petit îlot désert. 2.3 Le capitaine était sur un grand navire. 2.4 Le capitaine sera un homme seul.</p>	<p>3.1 Les passagers ont des costumes étranges. 3.2 Ils ont des costumes propres. 3.3 Les passagers avaient de beaux costumes propres. 3.4 Les passagers auront une belle surprise.</p>	<p>4.1 Les pirateaux sont des enfants adorables. 4.2 Ils sont de beaux enfants. 4.3 Les pirateaux étaient des petits enfants sages. 4.4 Les pirateaux seront de grands et forts matelots.</p>

Textes simplifiés

Les textes qui suivent, destinés à la phase de lecture différenciée, sont une version réduite de la partie du texte lue par la majorité des élèves (icône livre). Le travail de compréhension, proposé par le manuel, nécessite au préalable la (re)lecture à haute voix du texte intégral, de préférence par l'enseignant.

Lili Graffiti va à l'école

1 Il va y avoir une nouvelle maîtresse.
Je me demande si elle m'aimera.
Je me prépare pour la rentrée.
J'ai étalé sur le lit mes crayons,
mes stylos, un cahier neuf.
Je range tout dans mon sac à dos
en forme de nounours.

2 Toute la classe parle de la maîtresse.
Cela m'inquiète.
Et si elle donne trop de devoirs ?
Et si elle se fâche quand on se trompe ?
Et si elle ne nous laisse pas sortir quand
on en a besoin ? La cloche sonne.
Nous allons nous asseoir.

L'histoire du lion qui ne savait pas écrire

1 Le singe obéit :
« Très chère amie, voulez-vous grimper
avec moi dans les arbres ?
J'ai cueilli des bananes. Miam !
On va se régaler ! Bises, le lion. »
– MAIS NON ! rugit le lion. JAMAIS
JE N'ÉCRIRAIS ÇA !
Le lion demanda à l'hippopotame
d'écrire une autre lettre.

2 – Ça suffit ! rugit le lion. NON !
Je voudrais écrire qu'elle est belle !
Que je veux rester avec elle.
– Pourquoi n'avez-vous pas écrit
vous-même ?
– Qui a parlé ? demanda le lion.
– Moi ! dit la lionne.
– Je n'ai pas écrit, parce que je ne sais
pas écrire...
La lionne sourit au lion.

Rex et moi

1 Je grandis dans la forêt.
Kino est mon ami et sa sœur s'appelle
Zaïa. On aime jouer ! On se bagarre
et on attrape des insectes.
Un jour, la forêt brûle. Nous devons
fuir. On a tous très peur et la fumée
nous pique les yeux.
De hautes silhouettes passent sans nous
voir. Dix fois plus grandes que mon
papa !

2 Je fonce vers les cris. Zaïa est
poursuivie par une forme immense.
Je crie. Le monstre s'arrête et se penche.
Je veux me sauver, mais mes pattes
brassent de l'air !
Je crie : « T'as pas honte de t'attaquer
à des plus petits que toi ! Tu me fais
pas peur ! Si tu m'avales, t'es mort ! Je suis
poison ! BEUUURK ! »

3 On aperçoit la tête du monstre.
On se sauve, mais il nous rattrape.
« C'est toi, le petit rigolo ! »
Je lui réponds :
« Il paraît que ton cerveau n'est pas plus gros que le mien ! C'est normal, quand on est le plus fort, on n'a pas à se creuser la tête !
– C'est vrai ! dit Rex. Petit rigolo, va ! »
Et il nous laisse partir.

La petite rapporteuse de mots

1 Ma grand-mère cherche ses mots.
On l'aide à les retrouver en lui prêtant les nôtres :
– Je ne trouve pas mes... mes...
– Tes clés ?
Comme elle cherche dans son sac, c'est facile. Mais quelquefois c'est plus difficile.
Au supermarché, grand-maman tourne la main dans les airs. Comme pour faire sécher une assiette invisible.
– Tu sais ce que je veux dire. On s'en sert tous les jours !
Maman ne sait pas.

3 Papa me dit que tout vieillit.
Tout à coup, j'ai une idée :
– Peut-être que les mots vieillissent.
Grand-maman a tellement utilisé ses mots qu'ils sont tout usés !
Ses phrases sont pleines de trous.
– J'ai mangé les... les... Tu sais, les...
– Tu as mangé tes yogourts ?
– Oui, c'est ça ! Fais-moi penser d'en acheter, quand on ira...
– Au supermarché ?
Avec grand-maman, j'ai l'impression de jouer aux devinettes. Papa m'appelle même « la petite rapporteuse de mots perdus ».

4 Rex et les autres ont des parasites.
C'est bon à manger !
ET PAF ! Je saute sur le dos de Rex et je lui gratte le dos en dégustant les parasites.
« Ah, ça fait du bien ! Gratte-moi plus haut, s'il te plaît !
– Et nous ? ajoutent les autres.
– Je ne peux pas tout faire ! Je reviens avec toute la famille. »
Maintenant, on n'aura plus faim et les grands ne nous mangeront plus.

2 Où s'en vont les mots de ma grand-mère ? Avant, elle ne les perdait jamais. Elle en connaissait de très longs.
Je veux que mamie redevienne comme avant. Alors je dois trouver la cachette des mots. Je les attraperai tous dans un grand filet et je les rapporterai.
Mais il faut que je fasse vite parce que grand-maman perd de plus en plus de mots. Maintenant, elle oublie même mon nom. Elle me confond avec sa sœur, Francine.

4 Et si ma grand-mère m'avait donné ses mots ?
– Regarde, le joli... qui... qui...
– Le joli nuage qui s'effiloche, grand-maman.
– C'est ça, ma chouette. On dirait qu'il...
Grand-mère lève les bras. Elle agite ses mains toutes légères.
– Oui, grand-maman, on dirait que le nuage se fond dans le ciel.
– Tu parles bien pour ton âge, ma chouette !
Grand-mère n'est pas fâchée de m'avoir donné ses mots. Papa s'est trompé. Il y a des choses qui ne vieillissent jamais.
Le sourire de mamie ne s'use pas.

Le singe et le crocodile

1 Un jeune crocodile avait envie de manger un singe.

Un vieux crocodile lui dit :

« Comment veux-tu faire ? Les singes sont plus rapides que toi. »

Le jeune crocodile répondit :

« Mais moi je suis plus malin. »

Il choisit un singe qui allait cueillir des mangues tout en haut de l'arbre et lui cria :

« Singe ! tu ne voudrais pas venir avec moi sur l'île où poussent de très beaux fruits ? »

« Oh si ! dit le singe. Mais comment ?

Je ne sais pas nager. »

« Je te prendrai sur mon dos », répondit l'autre en souriant de toutes ses dents.

3 À peine arrivé, le singe s'élança sur son arbre. Puis il cria au crocodile :

« Mon cœur est tout là-haut. Si tu le veux, viens le chercher ! Viens ! »

Et il se mit à rire tandis que le crocodile frémissait de rage.

La nuit venue, le singe longea le fleuve pour s'éloigner de son arbre et vivre en paix.

Mais le crocodile était décidé à l'attraper.

Il le chercha et finit par le retrouver, installé dans un autre arbre.

Au milieu de la rivière, entre cet arbre et l'île, se dressait un énorme rocher.

C'est alors que le crocodile vit le singe sauter de la berge sur le rocher, puis du rocher sur l'île aux arbres regorgeant de fruits.

Il s'allongea sur le rocher et attendit.

2 Pour goûter à ces fruits, le singe sauta sur le dos du crocodile.

« Tu me fais faire une belle promenade », dit le singe.

Mais le crocodile plongea sous l'eau puis il remonta à la surface.

« Pourquoi m'as-tu entraîné sous l'eau ? demanda le singe. Tu sais bien que je ne sais pas nager. »

« C'est parce que je veux te manger », répondit le crocodile.

Le singe tremblait de peur. Mais il avait l'esprit rapide.

« Quel dommage, s'exclama-t-il, que tu ne m'aies pas dit cela plus tôt ! Si j'avais su, j'aurais apporté mon cœur. C'est la meilleure partie de moi. Mais je l'ai laissé sur mon arbre. »

4 Le singe cria :

« Hello, Rocher ! »

« Oh ! se dit le crocodile, d'habitude, le rocher parle au singe. Je dois donc répondre. »

Et c'est ce qu'il fit.

« Oui, Singe ! Qu'y a-t-il ? »

L'autre éclata de rire et dit :

« Ah ! C'est toi, Crocodile ? »

« Oui, c'est moi. Je vais te dévorer ! »

« Cette fois, tu m'as attrapé, dit le singe l'air effrayé. Je n'ai pas d'autre chemin. Alors, ouvre ta mâchoire, je sauterai dedans. »

Quand le crocodile, ayant la mâchoire grand ouverte, ferma les yeux, le singe sauta. Mais... pas dans la mâchoire !

Le crocodile lui dit :

« Je croyais que j'étais rusé, mais tu es beaucoup plus rusé que moi. »

« Merci, dit le singe. Mais je continuerai à me méfier. »

La Baba-Yaga

1 Anoushka comprit que c'était un piège : la sœur de la marâtre était la Baba-Yaga, une ogresse qui se déplaçait dans un mortier à l'aide d'un pilon et qui effaçait ensuite ses traces avec un balai.

Anoushka demanda conseil à sa tante. Celle-ci lui expliqua comment échapper à l'ogresse : il lui fallait du lard et d'autres choses. Anoushka se rendit chez la Baba-Yaga avec tout cela. L'ogresse la reçut. Mais Anoushka comprit que la Baba-Yaga projetait de la manger. Elle devait s'enfuir. Comme le chat de la maison menaçait Anoushka, elle lui donna le lard. Il se mit à ronronner, et la fillette lui demanda :

– Comment faire pour m'échapper ?
– Prends cette serviette et ce peigne et va-t'en.

2 La Baba-Yaga repartit à la poursuite d'Anoushka, qui continuait de fuir. Quand la vieille s'approcha, elle lança la serviette au sol. Une immense rivière jaillit de la terre.

La Baba-Yaga grinça des dents de colère. Elle retourna chez elle et ramena des taureaux qui burent toute l'eau. Puis elle rejoignit Anoushka. Mais celle-ci l'avait entendue arriver et elle jeta le peigne par terre. Une épaisse forêt poussa derrière elle. La Baba-Yaga voulut ronger les arbres pour se frayer un passage, mais leur bois était trop dur.

Dépitée, la sorcière abandonna. Lorsque Anoushka rentra à la maison, son père était rentré. Elle lui raconta ce qui s'était passé. Son père entra alors dans une fureur noire et chassa sa femme.

Babayaga

1 Miette était jolie. Marâtre voulait se débarrasser d'elle.

Un beau matin, elle lui demanda d'aller chez sa sœur chercher de quoi coudre une chemise. La fillette se méfiait, mais Marâtre insista tant qu'elle dut partir.

En chemin, elle buta contre un crapaud si mignon qu'elle l'embrassa.

Il lui dit alors :

« Tu as eu raison de m'embrasser. Pour te remercier, laisse-moi te mettre en garde. Je devine que tu vas chez Babayaga : c'est une ogresse raffolant de chair fraîche, qui vit dans une isba reposant sur des pattes de poulets. Elle se déplace dans un mortier et efface ses traces avec un vieux balai. »

Le crapaud recommanda à Miette d'emporter différentes choses :

un ruban, un pot de graisse, des croûtes de fromage et un morceau de lard.

Miette partit avec tout cela dans un sac.

2 Babayaga reçut Miette gentiment et lui prépara un bain. Mais la fillette vit dans la baignoire des morceaux de légumes ! Elle décida de partir, mais elle rencontra un chat qui la fixait méchamment.

Miette eut peur. Elle fouilla dans son sac et finit par mettre la main sur le morceau de lard. Elle le jeta au chat qui le goba et se mit à ronronner.

En remerciement, il donna à Miette une serviette et un peigne pour l'aider à fuir. Miette prit ses jambes à son cou, poursuivie par Babayaga.

Miette filait ventre à terre. Mais bientôt elle sentit sur sa nuque le souffle de Babayaga. Elle sortit la serviette que lui avait donnée le chat, mais elle ne savait pas quoi en faire. De dépit, Miette jeta la serviette au sol. Alors elle se transforma en une large rivière qui stoppa net l'ogresse. Babayaga poussa un hurlement terrible.

Avalanche le Terrible

1 Le père dit : « Mon pauvre Avalanche, tu es terrible. Tu as mangé ta monture, alors maintenant, débrouille-toi. »

Avalanche trouva rapidement une nouvelle monture : c'était un énorme bison. Il l'appela Aristote et ils partirent pour l'aventure.

Ils arrivèrent dans un petit village.

Avalanche déclara :

« Je suis Avalanche le Terrible. »

Les villageois se mirent à rire et à lui jeter des petits cailloux.

Avalanche descendit calmement de son énorme bison. Il saisit un énorme rocher et le lança sur la hutte du chef du village. La hutte s'écrabouilla et tous les villageois s'écrièrent :

« HOOOOOOOOOOOOOO ! »

Ils préparèrent alors un gigantesque festin à Avalanche pour montrer leur soumission.

Avalanche repartit. Les villages, épouvantés par son nom, se rendirent les uns après les autres. Il se retrouva à la tête d'une véritable armée.

2 Comme les soldats mirent un certain temps à se préparer, ils ne partirent qu'à midi.

Jacques ouvrait la marche avec le drapeau, suivi d'Avalanche et d'Aristote. Derrière, Kataplasm vérifiait qu'aucune oreille ne dépassait. Et Avalanche se lança dans la conquête du monde.

Au début, il n'y eut rien de bien difficile, juste quelques villages, très vite impressionnés par la majesté de l'armée. Puis vinrent les villes. Elles résistaient davantage mais finissaient par succomber.

Quelquefois, une ville résistait.

Avalanche s'avancait alors et criait :

« Envoyez-moi votre champion ! »

Un homme venait à sa rencontre, la plupart du temps un colosse.

Il demandait son nom à Avalanche et quand ce dernier lui répondait, le colosse repartait vers la ville en poussant de petits cris :

« Ouvrez les portes ! Ouvrez les portes ! C'est lui ! C'est Avalanche le Terriiiiiiiiiiiiiiiiiible ! »

3 Un jour, juste avant le bout de la Terre, Avalanche et son armée arrivèrent au pied d'une immense ville fortifiée.
 Tout était étrangement calme. Dans le silence, Avalanche crut entendre quelqu'un pouffer de rire. Il descendit de son bison et vit au sol une affichette. Il y lut :
 « Avalanche, rentre chez toi ! »
 Un peu plus loin, une autre disait :
 « Avalanche, tu ne nous fais pas peur ! »
 Avalanche s'avança alors et hurla de toutes ses forces :
 « Envoyez-moi votre champion ! »
 Une jeune fille très belle apparut alors sur le plus haut mur de la cité. Elle commença à chanter.
 Tous les yeux se tournèrent aussitôt vers les remparts.
 Les regards des soldats s'embuèrent de larmes et les poils se dressèrent sur leurs bras. Seul Avalanche ne réagissait pas. Son cœur était tellement rempli de rêves de conquête qu'il n'y restait aucune place pour l'amour.
 La jeune fille chanta jusqu'à la tombée de la nuit, puis elle s'en alla, aussi discrètement qu'elle était venue.

4 Le soir, il interpella la jeune fille :
 « Que veux-tu ? Pourquoi chantes-tu tous les soirs ?
 – Rentre chez toi, Avalanche, lui répondit-elle, ce pays n'est pas le tien, et tu fais trop de bruit. Nous avons aussi nos costumes magnifiques et nos chants merveilleux ; rentre chez toi, et reviens nous voir en ami. »
 Avalanche était embêté car il sentait que la jeune fille avait raison. Il se dit qu'il attendrait le lendemain pour parler à ses soldats.
 Quand Avalanche se réveilla, le camp était désert. Sur la porte de sa tente, il y avait un mot :
*Cher Avalanche,
 Nous t'aimons beaucoup, mais la jeune fille, elle chante vraiment bien.
 Alors on va habiter dans la cité. J'espère que tu ne nous en voudras pas.
 Viens nous voir cet été, nous t'accueillerons avec plaisir.
 Cordialement,
 Signé : Kataplastm, Jacques et le reste de la bande.*
 Avalanche se dit que c'était mieux ainsi. Il enfourcha son énorme bison Aristote, le seul qui ne l'avait pas abandonné, et il fit demi-tour.

Le pirate qui détestait l'eau

1 **Le Redoutable-Camembert** – Un navire vogue sur la mer des Caraïbes. Il a un pavillon noir à tête de mort. C'est le Redoutable-Camembert. Le capitaine Triple-J se frotte les mains d'excitation quand la vigie annonce : « Terre en vue ». Comme il se fait vieux, il a décidé de profiter de sa fortune et de fonder une famille.
 Le problème, c'est qu'il est affreusement sale et qu'aucune femme ne veut de lui ! Et quand on lui demande pourquoi il refuse de se laver, il répond :
 – Chez les Triple-J, on est sale de père en fils.

Le forban le plus dégoûtant ! – En vingt ans, le capitaine Triple-J n’a jamais changé de vêtements. Ses cheveux n’ont vu ni le peigne ni les ciseaux. Sa barbe et sa moustache abritent des milliers d’insectes. En reniflant son odeur, les matelots des autres vaisseaux se jettent à l’eau !

Pas de fiancée pour le capitaine – Quand le navire jette l’ancre, une épouvantable odeur de poisson pourri envahit le port. Même les rats s’enfuient en se bouchant le nez. Triple-J ordonne à son second, Moustique, d’annoncer son arrivée.

2 Moustique veut devenir un jour un sale capitaine lui aussi !

Il parcourt les rues en annonçant que le capitaine Triple-J cherche une fiancée. Mais aucune ne veut de lui. Triple-J ne comprend pas :

– Je suis pourtant riche et plutôt bel homme.

– C’est peut-être à cause de votre odeur, fait remarquer Moustique.

– Mon odeur ? Quelle odeur ?

L’île sans trésor – Le Redoutable-Camembert reprend la mer. Les matelots ne supportent plus l’odeur. Ils se réunissent pour prendre une décision. Voilà l’occasion pour Moustique de devenir capitaine. Son idée d’abandonner Triple-J est acceptée.

Triple-J est allergique à l’eau. Chaque jour, il engloutit une barrique de rhum.

Profitant de son sommeil, ses matelots le débarquent sur une île déserte.

Quand Triple-J se réveille, son vaisseau s’éloigne. Seul sur la plage, il hurle les plus abominables des gros mots de pirates !

Une famille sous les cocotiers – Pendant des mois, Triple-J attend des secours.

Il s’allonge sous un cocotier et observe les singes et les oiseaux.

– Ces animaux ont l’air heureux, soupire-t-il. Ils sont deux par deux. Mais comment trouver une fiancée sur une île déserte ?

3 Il scrute la mer à l’aide de sa longue-vue. Hélas, pas une voile à l’horizon !

Pour quitter l’île, Triple-J se construit un radeau. Le soir, quand il se retrouve seul dans sa cabane, il rêve d’une famille.

Sauvé ! – Un matin, le capitaine Triple-J ajuste sa lunette. Une frégate mouille au large de l’île. Le pont du bateau grouille de monde.

– Que font-ils ainsi habillés ? s’étonne Triple-J.

Il ne peut pas deviner que le capitaine donne un bal costumé !

Triple-J met son radeau à l’eau et atteint le navire. À peine sur le pont il s’écrie :

– À L’ABORDAGE !

Tout le monde l’applaudit.

– Bravo ! Votre costume de pirate est parfait !

Le grand nettoyage – Fou de rage, Triple-J donne des coups de hache, fait des moulinets avec son sabre. Il rejoint ainsi le pont supérieur, pousse une porte et hurle :

– À L’AB...

Un homme en blouse blanche, armé d'un peigne et d'un rasoir, lui coupe la parole :

– La barbe ? Rien de plus facile.

C'est le barbier du bateau.

Avant que Triple-J ait le temps de réagir, il se retrouve assis dans un fauteuil.

Le barbier le rase, lui lave les cheveux et enduit son visage de crèmes. Ensuite, le pirate est jeté dans une baignoire, épouillé, massé et parfumé.

Pendant qu'on lui fait les ongles, ses vêtements sont lavés, séchés et repassés.

Une heure plus tard, il brille comme un sou neuf.

À table, matelot ! – Furieux, Triple-J se lance dans l'entrepont. Il pousse une porte.

C'est la cuisine. Une femme y mijote de petits plats. Le pirate brandit son sabre et crie :

– À l'ab...

– À table, matelot ?

4 La cuisinière lui sert un ragoût délicieux. Triple-J s'exclame :

– Je n'ai jamais si bien mangé ! Permettez-moi de vous appeler désormais Lady Bonne Fourchette !

La cuisinière est tout émue de ces compliments. Triple-J redresse le menton.

Jamais il n'a fait autant d'effet à une femme ! Mais pourquoi tant de succès ?

L'amour serait-il d'abord une histoire d'odeur ? Triple-J déclare alors :

– Je t'invite sur mon île, Lady Bonne Fourchette ! Là-bas, nous ouvrirons une auberge.

Au beau pirate – Les années ont passé. Trois adorables pirateaux entourent maintenant le capitaine Triple-J et Lady Bonne Fourchette.

Chaque jour, des clients viennent goûter les spécialités de l'auberge :

Terrine surprise du forban.

Ailerons de requin sauce Barberousse.

Grillade de thon à la canon.

Fricassée d'iguane façon pavillon noir.

Après le dîner, les pirateaux écoutent les histoires de leur papa. Il était une fois un pirate nommé Barbapadepuces. On n'avait jamais vu de forban plus soigné et plus distingué. Il peignait ses cheveux au lever. Dès l'aube, il était rasé de frais. Tous les jours, il changeait de vêtements. Il sentait bon tous les parfums de la Caraïbe. Mais soudain, le capitaine Triple-J s'interrompt : une horrible odeur lui parvient. Elle lui rappelle son passé. Il saisit sa longue-vue et aperçoit le Redoutable-Camembert.

Capitaine Double-M – Triple-J reconnaît Moustique, son traître de second, qui cherche à son tour une fiancée !

Sur l'île sans trésor, les pirateaux se serrent contre leur père. Ils sont horrifiés par cette odeur : voilà un pirate qui ne trouvera jamais de femme !

Le capitaine Triple-J se gratte le menton.

– C'est vrai, ce pirate doit être bien malheureux, dit-il.

Il sourit avec malice et il ajoute :

– Mais je crois savoir comment l'accueillir...

Textes très simplifiés

Lili Graffiti va à l'école

1 Je me demande si la nouvelle maîtresse va m'aimer.
Je prépare la rentrée.
Je range mes crayons, mes stylos et un cahier neuf dans mon sac.

2 La maîtresse m'inquiète.
Et si elle donne trop de devoirs ?
Et si elle se fâche ?
Et si elle ne nous laisse pas sortir ?
La cloche sonne.
Nous allons nous asseoir.

L'histoire du lion qui ne savait pas écrire

1 Le singe obéit :
« Très chère amie, voulez-vous grimper avec moi dans les arbres ?
J'ai cueilli des bananes. Miam !
On va se régaler ! Bises, le lion. »
– MAIS NON ! rugit le lion.
Le lion demanda une autre lettre à l'hippopotame.

2 – NON ! rugit le lion.
Je voudrais écrire qu'elle est belle !
Que je veux rester avec elle.
– Pourquoi n'avez-vous pas écrit vous-même ? demanda la lionne.
– Je n'ai pas écrit, parce que je ne sais pas écrire...
La lionne sourit au lion.

Rex et moi

1 Je grandis dans la forêt.
J'aime jouer avec mes amis, Kino et sa sœur Zaïa !
Un jour, la forêt brûle. Nous devons fuir. On a tous très peur. De hautes silhouettes passent près de nous.

2 Je fonce. Zaïa est poursuivie. Je crie.
Le monstre s'arrête et se penche.
Impossible de me sauver !
Je crie : « T'as pas honte ? Tu me fais pas peur ! Si tu m'avales, t'es mort ! Je suis poison ! BEUUURK ! »

3 On aperçoit le monstre.
On se sauve. Il nous rattrape.
« Il paraît que ton cerveau est tout petit !
C'est normal, quand on est le plus fort, on n'a pas à se creuser la tête !
– C'est vrai ! dit Rex. Petit rigolo, va ! »
Et il nous laisse partir.

4 Rex et les autres ont des parasites.
C'est bon !
ET PAF ! Je saute sur le dos de Rex et je le gratte.
« Ah, ça fait du bien !
– Et nous ? » ajoutent les autres.
Je reviens avec toute la famille.
Maintenant, on n'aura plus faim et les grands ne nous mangeront plus.

La petite rapporteuse de mots

1 Ma grand-mère cherche ses mots :

– Je ne trouve pas mes... mes...

– Tes clés ?

Quelquefois c'est plus difficile à trouver.

Au supermarché, grand-maman tourne la main comme pour faire sécher une assiette invisible.

– Tu sais, on s'en sert tous les jours !

3 Grand-maman a des phrases pleines de trous.

– J'ai mangé les... les... Tu sais, les...

– Tu as mangé tes yogourts ?

– Oui, c'est ça ! Fais-moi penser d'en acheter, quand on ira...

– Au supermarché ?

J'ai l'impression de jouer aux devinettes. Papa m'appelle « la petite rapporteuse de mots perdus ».

2 Où s'en vont les mots de ma grand-mère ? Avant, elle en connaissait de très longs.

Je veux que mamie redevienne comme avant. Alors je dois trouver la cachette des mots. Je les attraperai tous et je les rapporterai.

Mais grand-maman perd de plus en plus de mots.

4 Grand-mère m'a peut-être donné ses mots ?

– Regarde, le joli... qui...

– Le joli nuage qui s'effiloche.

– C'est ça, ma chouette. On dirait qu'il...

Grand-mère lève les bras.

– Oui, grand-maman, on dirait que le nuage se fond dans le ciel.

Il y a des choses qui ne vieillissent jamais.

Le sourire de mamie ne s'use pas.

Le singe et le crocodile

1 Le vieux crocodile fit remarquer au plus jeune que les singes sont très rapides.

Le jeune crocodile répondit :

« Mais moi je suis plus malin. »

Il cria :

« Singe ! veux-tu venir avec moi sur l'île où poussent de très beaux fruits ? »

« Oui ! dit le singe. Mais comment ?

Je ne sais pas nager. »

« Je te prendrai sur mon dos », répondit l'autre en souriant.

2 Le singe accepta. Mais le crocodile plongea.

« Pourquoi m'as-tu entraîné sous l'eau ? demanda le singe. Je ne sais pas nager ! »

« Parce que je veux te manger », répondit le crocodile.

Le singe tremblait de peur.

« Quel dommage, s'exclama-t-il ! Si j'avais su, j'aurais apporté mon cœur.

C'est la meilleure partie de moi. Mais je l'ai laissé sur mon arbre. »

3 Une fois sur son arbre, le singe cria au crocodile :
« Mon cœur est tout là-haut, viens le chercher ! »
La nuit venue, le singe s'installa plus loin. Mais le crocodile le chercha et le trouva.
Au milieu de la rivière se dressait un rocher. Le crocodile vit le singe sauter de la berge sur le rocher, puis du rocher sur l'île aux arbres regorgeant de fruits. Il s'allongea sur le rocher et attendit.

4 Le singe cria :
« Hello, Rocher ! »
Le crocodile répondit à la place du rocher.
« Tu m'as attrapé, dit le singe l'air effrayé. Je n'ai pas d'autre chemin. Alors, ouvre ta mâchoire, je sauterai dedans. »
Mais le singe sauta sur le crâne du crocodile ... pas dans la mâchoire !
Le crocodile lui dit :
« Tu es beaucoup plus rusé que moi. »
« Merci, dit le singe. Mais je continuerai à me méfier. »

La Baba-Yaga

1 La marâtre envoya Anoushka chez la Baba-Yaga, l'ogresse !
La fillette demanda à sa tante quoi faire. Celle-ci lui dit d'emporter du lard et d'autres choses.
Anoushka se rendit chez la Baba-Yaga. L'ogresse la reçut, mais elle se préparait à la manger.
Anoushka voulut s'enfuir.
Comme un chat la menaçait, la fillette lui offrit le lard. Il se mit à ronronner, et lui donna une serviette et un peigne.

2 La Baba-Yaga s'approchait d'Anoushka. La fillette jeta la serviette. Une rivière jaillit. Furieuse, la Baba-Yaga retourna chez elle. Elle ramena des taureaux qui burent l'eau et reprit la poursuite.
Anoushka jeta le peigne par terre. Une épaisse forêt poussa derrière elle. La Baba-Yaga voulut ronger les arbres, mais le bois était trop dur. Elle abandonna. Anoushka raconta à son père ce qui s'était passé, et il chassa sa femme.

Babayaga

1 Pour se débarrasser de Miette, Marâtre l'envoya chez sa sœur chercher de quoi coudre.
La fillette partit. Elle rencontra un mignon crapaud et l'embrassa.
Il dit : « Merci. Attention ! Tu vas chez Babayaga. C'est une ogresse qui vit dans une isba reposant sur des pattes de poulets. Elle se déplace dans un mortier et efface ses traces avec un balai. »
Le crapaud conseilla à Miette d'emporter différentes choses, dont un morceau de lard. Elle obéit.

2 Miette comprit le danger et partit. Elle rencontra un chat à l'air méchant. Miette lui jeta le lard. Il ronronna et donna à Miette une serviette et un peigne pour l'aider. Miette prit ses jambes à son cou, poursuivie par Babayaga. Miette filait ventre à terre. Mais elle sentit le souffle de Babayaga. Elle sortit la serviette, mais elle ne savait pas quoi en faire. Elle finit par la jeter au sol et la serviette se transforma en une large rivière. Babayaga poussa un hurlement terrible.

Évaluation 1 *Lili Graffiti va à l'école* *L'histoire du lion...*



Date : _____

Nom : _____

Compréhension

Connaissances et compétences : – identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ;
– manifester sa compréhension (choix d'une reformulation ou d'un résumé, réponse à des questions).

 **1 Colorie le numéro qui correspond au résumé de l'histoire (écoute bien).**

1

2

3

2 Relie les parties de phrase qui vont ensemble.

Avant la rentrée,
Lili est inquiète

Quand elle est dans la classe,
Lili est contente

- parce qu'elle ne connaît pas la maîtresse.
- parce que la maîtresse est très gentille.
- parce qu'elle n'est pas sûre d'être prête pour le CE1.
- parce que la maîtresse promet une année extraordinaire.

 **3 Écris A ou B pour indiquer l'image qui peut correspondre à chaque phrase.**



A

- a.** Le lion se demande ce que le singe a écrit.
- b.** Le lion est furieux d'entendre ce que le singe a écrit.
- c.** Le lion hurle qu'il n'écrirait jamais une chose pareille.
- d.** Le lion examine la lettre de l'hippopotame.



B

★ **4 Réponds aux questions.**

Quel est le problème du lion au début de l'histoire ?

.....

Enfin, quelle est la solution pour le résoudre ?

.....

.....



Connaissances et compétences : – classer des noms par catégories sémantiques (école et écrits);
 – identifier la catégorie d'un nom;
 – trouver des noms appartenant à une catégorie donnée;
 – ranger des mots par ordre alphabétique.

1 Complète ce tableau avec les noms ci-dessous.

ardoise – craie – carnet – crayon – trousse – cahier – sac à dos – stylo

On y range ses affaires	On écrit dessus	On écrit avec
cartable
.....
.....

2 Barre l'intrus dans chaque série.

a. lire – écrire – dormir – répondre – apprendre

b. copie – souligne – barre – relie – jette

3 Complète ce tableau avec le nom de la catégorie à la bonne place.

journaux – courrier – livres

.....
album	quotidien	carte postale
dictionnaire	magazine	lettre

4 Écris le mot qui correspond à chaque définition.

a. Texte que l'on écrit pour l'envoyer à quelqu'un. → C'est

b. Livre qui donne l'orthographe et le sens des mots. → C'est

c. Journal qui donne les nouvelles du jour. → C'est

5 Complète la liste avec ces mots, en respectant l'ordre alphabétique.

écrire – banane – poste

allongé – – crocodile – – hippopotame – – singe

★ **6 Copie ces mots dans l'ordre alphabétique.**

lourd – ardoise – stylo – cahier – écrire

.....



Connaissances et compétences : – orthographier sans erreurs les mots invariables ;
 – décomposer un mot en syllabes ; recomposer un mot avec des graphèmes donnés ;
 – distinguer consonnes et voyelles ;
 – respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ;
 – utiliser ses connaissances orthographiques ;
 – distinguer des graphèmes proches.





1 Écris les mots dictés.

.....

2 Sépare ces mots en syllabes. Tu peux t'aider de l'exemple.

é / co / lier – chemin – ami – doucement – patauger

3 Rassemble ces lettres ou groupes de lettres pour écrire un nom.

																			
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>e</td><td>i</td><td>v</td><td>l</td><td>r</td></tr></table>	e	i	v	l	r	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>eau</td><td>d</td><td>a</td><td>c</td></tr></table>	eau	d	a	c	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>i</td><td>on</td><td>l</td></tr></table>	i	on	l	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"><tr><td>e</td><td>in</td><td>s</td><td>g</td></tr></table>	e	in	s	g
e	i	v	l	r															
eau	d	a	c																
i	on	l																	
e	in	s	g																
.....																

4 Colorie les voyelles.

A	C	D	E	G	H	I	L	M	O	R	T	U	V	X	Y
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

5 Entoure la bonne réponse.

consignes.

Les lettres qui ne sont pas des voyelles sont des **consonnes**.

conserve.

6 Barre les mots dans lesquels tu n'entends pas le son indiqué.

[o] : mot – chaud – peau – chat – allô – peu – moi – chapeau

[e] : bébé – rire – nez – gaz – manger – chantez – partir – bête



7 Complète ces noms avec *o* ou *eau*.

bat..... –rage – troup..... –gre – corb..... –reille – roul.....

8 Barre l'intrus dans chaque série.

a. éléphant – épine – petit – étude

b. jouer – lire – monter – manger – taper

9 Écris le nom correspondant à chaque dessin.

			
.....

Évaluation 2 *Rex et moi*



Date : _____

Nom : _____

Compréhension

Connaissances et compétences : – connaître et utiliser le vocabulaire spécifique du livre ;
– identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ;
– manifester sa compréhension (choix d'une reformulation ou d'un résumé, réponse à des questions).

1 Complète la fiche d'identité du livre.

Aide-toi du manuel p.29.

La catégorie du livre : *un album.*

Le titre :

L'auteur :

L'illustrateur :

L'éditeur :

Les personnages principaux :

.....



2 Colorie les mots ou groupes de mots qui correspondent à l'histoire.

Il y a souvent plusieurs réponses possibles.

- a. Celui qui raconte l'histoire est un grand petit dinosaure.
- b. D'abord, Iggy et sa famille vivent dans la forêt dans la savane dans la campagne.
- c. Ils se nourrissent avec des insectes des plantes.
- d. Après l'incendie, ils découvrent la faim leur petitesse la peur.
- e. Iggy sauve Zaïa des mâchoires d'un grand carnivore de Rex.
- f. Iggy est apprécié de Rex parce qu'il est gentil courageux drôle.
- g. Les autres dinosaures trouvent Iggy imprudent formidable intelligent.

★ 3 Réponds aux questions.

Quel est le problème du héros et de sa famille après l'incendie de la forêt ?

.....
.....

Pourquoi la rencontre avec Rex apporte-t-elle une solution ?

.....
.....



Vocabulaire

Connaissances et compétences : – classer des noms par catégories sémantiques (forêt et alimentation) ;
 – trouver un synonyme pour un mot donné ;
 – préciser le sens d'un mot connu ;
 – reconnaître des mots de sens opposés ;
 – donner un mot de sens opposé.

1 Complète ce tableau avec les noms ci-dessous.

arbuste – fourmi – bouleau – branche – fougère – mouche – écorce – moustique – racine

Insectes	Plantes	Parties de l'arbre
.....
.....
.....

2 Complète avec un synonyme du mot en gras.

a. Cet appartement est trop **grand** pour moi. *Il est*

b. Cette part de gâteau est trop **grosse** pour moi. *Elle est*

3 Complète ce tableau avec des noms qui conviennent.

Repas	Légumes
petit déjeuner	ananas	haricots verts
.....	orange
.....

4 Colorie les couples de mots qui sont des contraires.

propre | sale

bas | épais

vide | plein

petit | court

5 Complète en donnant un mot de sens contraire.

grand → long →

★ 6 Relie chaque définition au mot qui convient.

Quand un aliment peut être mangé sans danger, on dit qu'il est ●

Quand un animal mange de la viande, on dit qu'il est ●

- vénéneux.
- herbivore.
- carnivore.
- comestible.



Connaissances et compétences : – orthographier sans erreurs les mots invariables ;
 – respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ;
 – utiliser ses connaissances orthographiques ;
 – écrire des mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur la morphologie de mots connus ;
 – respecter la valeur des lettres en fonction de la consonne suivante.

1 Écris les mots dictés.

.....

2 Barre les mots dans lesquels tu n'entends pas le son indiqué.

[ɔ̃] : mignon – pont – canot – sombre – amour

[s] : attention – cousin – tasse – couper – cercle

[ɑ̃] : chant – train – temps – lampe – cent

[ɛ] : bête – peluche – bec – fraise – mère



3 Entoure les lettres ou groupes de lettres qui font [s].

a r b u s t e – l i m a c e – p i n s o n – v é g é t a t i o n – c è p e

4 Complète les mots dans chaque série.

on ou **om** : col be – m de – s bre – tr pette – f taine

an ou **am** : ch bre – poule – p da – ch ce – c per

5 Dans chaque série, écris les noms correspondants en t'aidant de l'exemple.

a. Japon → Japonais Irlande → France →

b. pardonner → pardon savonner → boutonner →

c. réciter → récitation observer → inviter →

6 Écris le nom correspondant à chaque dessin.



.....

Évaluation 3 *La petite rapporteuse de mots*



Date : _____

Nom : _____

Compréhension

Connaissances et compétences : – identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ;
– manifester sa compréhension (choix d'une reformulation ou d'un résumé, réponse à des questions).

1 Colorie le numéro qui correspond au résumé de l'histoire (écoute bien).

1

2

3

2 Écris A ou B pour indiquer le personnage qui peut correspondre à chaque phrase.



A : Élise

- a. Elle a envie d'aider sa grand-mère.
- b. Elle a appris des mots très longs à sa petite-fille.
- c. Elle perd ses mots de plus en plus souvent.
- d. Elle aime beaucoup Élise.
- e. Elle parle bien pour son âge.
- f. Elle aime beaucoup sa mamie.
- g. Elle devine facilement les mots perdus.



B : grand-mère

3 Relie les parties de phrase qui vont ensemble.

Ma grand-mère cherche ses mots partout ●

Maman a du mal à l'aider ●

Je voudrais trouver la cachette des mots et les attraper ●

Je suis heureuse lorsque grand-mère sourit ●

● alors que moi je retrouve les mots facilement.

● parce qu'elle m'a donné ses mots.

● parce qu'ils s'envolent et se cachent.

● pour les rapporter à leur place.

★ 4 Réponds aux questions.

Quel est le problème de la grand-mère d'Élise ?

.....

Quel effet cela fait-il à la petite fille ?

.....

Finalement, qu'est-ce qui permet à Élise de se consoler ?

.....



Connaissances et compétences : – identifier la catégorie de noms donnés ;
 – classer des noms par catégories sémantiques (la maison) ;
 – préciser le sens d'un mot connu ;
 – regrouper des mots par famille ;
 – trouver un ou des mots d'une famille donnée ;
 – ranger des mots par ordre alphabétique.

1 Barre l'intrus dans chaque série.

- a. couteau – cuiller – fourchette – vase
- b. aspirateur – buffet – réfrigérateur – fer à repasser – four
- c. table – nappe – serviette – torchon – drap – gant de toilette



2 Écris le nom de la catégorie de ces deux séries de mots de l'exercice 1.

a. c.

3 Complète ce tableau avec des noms qui conviennent.

Pièces
.....	armoire	assiette
.....

4 Complète ce texte avec les noms ci-dessous.

cousines – frère – tante – grand-père – oncle

Lola décrit sa famille : « Mes parents ont deux enfants, mon et moi.

Le père de maman, mon, s'appelle Jacques.

J'ai aussi un et une qui ont deux filles :

mes, qui ont presque mon âge.

5 Colorie de la même couleur les mots de la même famille. Il te faut trois couleurs.

dessiner	tricherie	dessinateur	tricheur
tricher	dessin	danse	danseur
tricheuse	danser	dessinatrice	danseuse

6 Écris un mot de la même famille pour chaque mot.

passante → bricoler →

élevage → rapporteuse →

7 Copie ces mots dans l'ordre alphabétique.

tapis – tabouret – tiroir – table – tableau

.....



Connaissances et compétences : – orthographier sans erreurs les mots invariables ;
 – recomposer un mot avec des graphèmes donnés ;
 – respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ;
 – utiliser ses connaissances orthographiques ;
 – repérer les lettres muettes.

1 Écris les mots dictés.

.....

2 Souligne les mots dans lesquels tu entends le son indiqué.

[k] : capuchon – skier – cerise – barque – coq – poussin – coupelle – ciseau

[ɛ̃] : peinture – main – inspecteur – pied – impoli – capitaine – cheminée

3 Entoure les lettres ou groupes de lettres qui font le son [k].

Il explique que tout vieillit : les cahiers, les anoraks, les accordéons et même ma sœur Chloé.

4 Complète ces noms avec in ou im.

m.....ce – ép.....gle –possible – qu.....ze – t.....bre –battable

5 Complète en t'aidant de l'exemple.

discret → indiscret certain → complet →

6 Entoure les lettres muettes.

hibou – bonheur – clafoutis – dahlia – tapis – front – hamster

7 Rassemble ces lettres ou groupes de lettres pour écrire un nom.

Il y a une lettre muette dans chaque mot.



a n c d a r



s t a o b



c qu o i e l c t o



d i n c i e n e

.....

8 Complète ces noms avec g ou qu.

ba.....e – nou.....at – ca.....oule – dé.....isement

mar.....erite –idon – kan.....ourou –âteau

Évaluation 4 *Le singe et le crocodile*



Date : _____

Nom : _____

Compréhension

Connaissances et compétences : – identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ;
– manifester sa compréhension (choix d'une reformulation, réponse à des questions).

1 Colorie les mots ou groupes de mots qui correspondent à l'histoire.

a. Le jeune crocodile observe le singe pendant peu de temps longtemps.

b. Le singe adore déteste manger des mangues.

c. Le crocodile a mangé n'a pas mangé le cœur du singe.

2 Écris V si ces phrases sont vraies, F si elles sont fausses ou ? si on ne le sait pas.

a. Le jeune crocodile écoute les conseils du vieux crocodile.

b. Le singe saute sur le dos du crocodile pour traverser le fleuve.

c. Le crocodile abandonne rapidement l'idée de manger le singe.

d. Sa mésaventure terminée, le singe rejoint sa famille dans le manguiier.

3 Relie les parties de phrase qui vont ensemble.

Le crocodile propose au singe
de l'emmener dans une île ●

Le crocodile entraîne le singe sous l'eau ●

Le singe dit qu'il a laissé son cœur
sur son arbre ●

Le crocodile attend le singe
sur l'un des rochers ●

● pour l'attraper à son retour.

● pour y manger des fruits.

● pour le noyer et le manger.

● pour que le crocodile
le ramène chez lui.

4 Écris A ou B pour indiquer de quel personnage on parle.



A : le crocodile

a. Il nage dans le fleuve.

b. Il a peur de se noyer.

c. Il est gourmand de fruits.

d. Il croit tout ce qu'on lui dit.

e. Il ment pour se défendre.



B : le singe

★ 5 Réponds aux questions.

Quel est le but du jeune crocodile ? Pour quelles raisons est-ce difficile ?

.....
.....
.....



Vocabulaire

Connaissances et compétences : – classer des mots par catégories sémantiques (les personnages, le déplacement, l'eau) ;
– utiliser des termes précis ;
– identifier les informations données par un dictionnaire.

1 Barre l'intrus dans chaque série.

- a. costaud – agile – malin – souple – petit
- b. intelligent – adulte – aîné – jeune
- c. astucieux – futé – maigre – sage – malin

2 Écris un autre mot pour compléter chaque catégorie de l'exercice 1.

- a.
- b.
- c.

3 Complète chaque définition avec un verbe. Plusieurs réponses sont parfois possibles.

- se déplacer dans l'eau →
- se déplacer vite →
- se déplacer dans l'air →
- se déplacer lentement →

4 Complète avec un verbe de la même catégorie.

- Celui qui chasse : *pourchasser*,
- Celui qui est chassé : *fuir*,

5 Complète ce tableau avec des noms qui conviennent.

Cours d'eau	Étendue d'eau	Bord de l'eau
torrent	lac	berge
.....
.....

6 Complète les légendes de cet article de dictionnaire avec les mots suivants.

exemple – définition – mot – classe grammaticale – contraire – synonyme

..... ← **rapidement** adverbe

..... ← Rapidement, c'est en peu de temps, avec rapidité. *Les pompiers sont arrivés rapidement.*

..... ← ■ Tu peux dire aussi **vite**.

..... ← ■ Le contraire de rapidement, c'est **lentement**.

.....

Le Robert Benjamin 2011.

Étude du code



Connaissances et compétences :

- orthographier sans erreurs les mots invariables ;
- respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ;
- recomposer un mot avec des graphèmes donnés ;
- utiliser ses connaissances orthographiques ;
- écrire des mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur la morphologie de mots connus ;
- respecter les règles relatives à la valeur des lettres en fonction des voyelles placées à proximité ;
- distinguer des graphèmes proches.

1 Écris les mots dictés.

.....

2 Souligne les mots dans lesquels tu entends le son indiqué.

[wa] : poisson – piolet – dévoiler – pointe – coiffeur – histoire – idiot

[j] : écureuil – ville – crayon – réveil – aile – vanille – évier – bocal

3 Complète ces mots avec *l* ou *ll*.

ca....erole – ba....in – dan....eur – a....iette – our....on

4 Complète les mots dans chaque série.

pl ou **bl** : agréa.....e – ensem.....e –afond –acard –ouson

cr ou **gr** : ti.....e –abe – mer.....edi –aine – mai.....ir

5 Rassemble ces lettres ou groupes de lettres pour écrire un nom.



oi eau m n



r on c a y



t c on i r



p gn r ei oi

.....

6 Complète en t'aidant de l'exemple. percher → perchoir

sécher → → mouchoir

raser → → arrosoir

7 Écris le nom correspondant à chaque dessin.



.....

Évaluation 5 *La Baba-Yaga* *Babayaga*



Date : _____

Nom : _____

Compréhension

Connaissances et compétences : – identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ;
– manifester sa compréhension (choix d'une reformulation, réponse à des questions).

1 Numérote les étapes de ce résumé.

- a. Une fillette dont la mère est morte vit avec son père et sa marâtre.
- b. La fillette s'enfuit, mais l'ogresse la poursuit.
- c. Pour se débarrasser d'elle, la marâtre l'envoie chez sa sœur, une ogresse.
- d. La fillette donne du lard au chat qui lui offre un peigne et une serviette magiques.
- e. La fillette va chez l'ogresse ; là, elle comprend que celle-ci veut la manger.
- f. Grâce à la serviette magique, la fillette rentre chez elle saine et sauve.

1
...
...
...
...
6

2 Colorie les mots ou groupes de mots qui correspondent à l'histoire.



- a. L'ogresse, quand elle se déplace, utilise un mortier un pilon un balai .
- b. Le chat mange le lard ronronne griffe Anoushka aide Anoushka.
- c. L'ogresse a ouvert un restaurant une épicerie un supermarché.
- d. L'ogresse est arrêtée par une large rivière une épaisse forêt.

3 Écris A ou B pour indiquer la version du conte qui peut correspondre à chaque phrase.



Version A :
La Baba-Yaga

- a. L'héroïne du conte s'appelle Anoushka.
- b. L'héroïne du conte s'appelle Miette.
- c. La fillette reçoit des conseils d'un crapaud.
- d. La fillette reçoit des conseils de sa tante.
- e. Elle entend les ordres de l'ogresse à sa servante.
- f. Elle ne sait pas se servir des objets magiques.



Version B :
Babayaga

★ 4 Réponds aux questions.

Pour quelles raisons l'héroïne est-elle en danger ?

.....

Quels sont les objets magiques qui lui permettent de rentrer chez elle ? Comment ?

.....



Connaissances et compétences : – regrouper des mots par famille ;
 – trouver un ou des mots d'une famille donnée ;
 – préciser le sens d'un mot connu ;
 – reconnaître ou donner des mots ou expressions de sens équivalent ;
 – classer des mots par catégories sémantiques (le corps) ;
 – préciser le sens d'une expression figée connue.

1 Colorie de la même couleur les mots de la même famille. Il te faut quatre couleurs.

pardon	indiscret	prudence	imprudent	prudent	discrétion
imprudence	heureux	pardonne	malheureux	discret	impardonnable

2 Complète avec un mot de la même famille. Plusieurs réponses sont possibles.

malintentionné → adroit →
 inexcusable → poli →

3 Colorie de la même couleur les mots de sens équivalent. Il te faut quatre couleurs.

mioche	ouvrage	môme	bambin	moche	bouquin
automobile	laid	enfant	voiture	livre	vilain

4 Complète avec un mot en rapport avec la même émotion. Plusieurs réponses sont possibles.

amitié – intelligent – peur – triste – bête – colère – rage – amour – frayeur – chagrin

affection → terrifié →
 fureur → peiné →

5 Barre l'intrus dans chaque série.

a. nez – yeux – oreilles – ventre

c. genou – bras – jambe – cou

b. dos – tête – ventre – taille

d. nuque – main – coude – bras

★ 6 Relie les expressions qui ont le même sens.

- | | |
|--|------------------------|
| Ne pas avoir sa langue dans sa poche. ● | ● Faire trop de bruit. |
| Se voir comme le nez au milieu de la figure. ● | ● Être bavard. |
| Prendre ses jambes à son cou. ● | ● Être très visible. |
| Casser les oreilles des autres. ● | ● Se mettre à courir. |



Connaissances et compétences : – orthographier sans erreurs les mots invariables ;
 – respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ;
 – utiliser ses connaissances orthographiques.

1 Écris les mots dictés.

.....

2 Barre les mots dans lesquels tu n’entends pas [ʒ].

bougie – légume – girafe – guirlande – jouet – orange – bijoutier – géant – gymnastique

3 Complète ces mots avec c ou ç.

mer...i – ...itron – le...on – la...et – gla...on – ...einture – fran...ais

4 Complète chaque série en t’aidant de l’exemple.

- | | | |
|------------------------|------------------|-------------------|
| a. coller → collage | jardiner → | maquiller → |
| b. ogre → ogresse | tigre → | prince → |
| c. table → tablette | filles → | statue → |
| d. pincer → en pinçant | foncer → | avancer → |

5 Dans chaque phrase, barre le mot en gras qui ne convient pas.

- | | |
|--|---|
| a. Le lion est un animal sauvage. | c. Pour couper le bois, papa utilise une hache. |
| loin | âge. |
| b. L’oiseau est dans sa cage. | d. À la fin d’une phrase, on met un poids d’interrogation. |
| cache. | point |

★ **6 Écris le mot qui correspond à chaque définition.**

- a. Petit siège suspendu à deux cordes sur lequel les enfants s’amusent à se balancer.
 → C’est une
- b. Produit qui sert à entretenir et faire briller le cuir des chaussures.
 → C’est du
- c. Petit traîneau que les enfants utilisent pour glisser sur la neige.
 → C’est une
- d. Objet formé de deux longues barres verticales, réunies par des barreaux qui servent de marches. → C’est une

Évaluation 6 *Avalanche le Terrible*



Date : _____

Nom : _____

Compréhension

Connaissances et compétences : – identifier les personnages, les évènements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ;
– manifester sa compréhension (choix d'une reformulation, réponse à des questions).

1 Écris *Il* ou *Elle* pour indiquer le personnage dont on parle.



Avalanche

- a. habite dans une belle et grande cité.
- b. quitte son village avec son bison.
- c. veut conquérir le bout de la terre.
- d. terrifie ses adversaires par son nom.
- e. charme l'armée par la beauté de son chant.
- f. invite le héros à partir et à revenir en ami.
- g. rentre à pied dans son village.



la jeune fille

2 Relie les parties de phrase qui vont ensemble.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| Le père d'Avalanche ● | ● s'enfuyait en poussant de petits cris. |
| Les habitants du village ● | ● n'ont pas peur d'Avalanche. |
| Le champion envoyé par la ville ● | ● refuse de lui offrir un nouveau cheval. |
| Les habitants de la cité ● | ● rient d'Avalanche, puis se soumettent. |

3 Propose un autre titre pour l'histoire.

.....

4 Réponds aux questions.

a. Pour quelles raisons Avalanche se déplace-t-il sur un bison ?

.....

.....

★ b. Pourquoi les villages et les villes se soumettent-ils à l'armée d'Avalanche ?

.....

.....

★ c. Pourquoi les soldats d'Avalanche s'installent-ils dans la cité ?

.....



Vocabulaire

Connaissances et compétences : – reconnaître les formes utilisées dans un dictionnaire ;
 – classer des noms par catégories sémantiques (temps, guerre et paix) ;
 – préciser le sens d'un mot connu ;
 – sélectionner le sens d'un mot qui convient dans un contexte donné.

1 Barre les mots qu'on ne peut pas trouver sous cette forme dans un dictionnaire.

mignon – terribles – vieux – feront – avais – sera –
 ridicule – obéissante – jeunes – faire – avoir – était

2 Barre l'intrus dans chaque série.

- a. jour – mois – semestre – matin – trimestre
 b. soir – aube – hier – crépuscule – après-midi
 c. demain – hier – trimestre – avant-hier
 d. heure – journée – minute – seconde



3 Écris un autre mot pour ces catégories de l'exercice 2.

a. b. c.

4 Relie les phrases de sens équivalent.

- | | |
|--------------------------------|-----------------------------|
| Il y a du soleil. ● | ● Il va y avoir de l'orage. |
| Il pleut de grosses gouttes. ● | ● Le temps est ensoleillé. |
| Le temps est orageux. ● | ● Le ciel est nuageux. |
| Le ciel se couvre de nuages. ● | ● Le temps est pluvieux. |

5 Colorie :

- en rouge, les mots qui te font penser à la guerre ;
 – en bleu, ceux qui te font penser à la paix.

fortifications	accueil	soldats	attendri	inviter	attaquer
amitié	armée	muraille	doux	combattre	conquérir

6 Souligne la définition qui convient pour le mot en gras.

Il fait une chaleur **terrible** !

- a. Qui fait très peur.
 b. Très forte, difficile à supporter.
 c. Turbulente, insupportable.



Connaissances et compétences : – orthographier sans erreurs les mots invariables ;
 – respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ;
 – utiliser ses connaissances orthographiques ;
 – différencier des graphèmes proches ;
 – écrire les lettres muettes de mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur les mots de la même famille.

1 Écris les mots dictés.

.....

2 Souligne le mot qui correspond au dessin.



modelage
 montage
 montagne
 campagne



point
 poire
 boire
 foire



mixeur
 mixte
 moteur
 mineur



teigne
 pagne
 poigne
 peigne

3 Complète en t'aidant de l'exemple. orage → orageux

courage → honte →

4 Dans chaque phrase, barre le mot en gras qui ne convient pas.

a. Dans les champs, les paysans ramassent le **foie**.
foin.

b. Janvier est le premier **mois** de l'année.
moins

c. Mon grand-père a pêché un énorme **poinçon**.
poisson.

5 Complète chaque phrase avec un mot de la même famille que le mot en gras.

a. Il aime faire de la **poterie**, il a fait un très joli

b. Elle va chez le **dentiste** car elle a mal à une

c. Il fait beaucoup de : c'est un véritable **sportif**.

6 Écris le nom correspondant à chaque dessin.



.....

★ 7 Complète en t'aidant de l'exemple. absenter → un absent

chanter → un regarder → un

Évaluation 7 *Le pirate qui détestait l'eau*



Date : _____

Nom : _____

Compréhension

Connaissances et compétences : – identifier les personnages, les événements et les circonstances temporelles et spatiales d'un récit qu'on a lu ;
– manifester sa compréhension (choix d'une reformulation, réponse à des questions).

1 Relie les parties de phrase qui vont ensemble.

- | | | | |
|--|---|---|----------------------------------|
| Le capitaine dégage une horrible odeur | ● | ● | parce qu'il sent mauvais. |
| Triple-J croit facile de trouver une fiancée | ● | ● | parce qu'il est très riche. |
| Les matelots se débarrassent du capitaine | ● | ● | parce qu'il parle gentiment. |
| Lady Bonne Fourchette apprécie Triple-J | ● | ● | parce qu'il n'aime pas se laver. |

2 Numérote les étapes de ce résumé.

- a. Le capitaine Triple-J est un redoutable forban, un pirate dégoûtant.
- b. L'équipage de son bateau n'en peut plus de son odeur et l'abandonne sur une île.
- c. Il monte à l'abordage d'un navire où on croit qu'il est déguisé en pirate.
- d. Le capitaine envoie son second chercher une fiancée, mais il n'y a pas de volontaire.
- e. Avec Lady Bonne Fourchette, il ouvre une auberge nommée *Au beau pirate*.
- f. Là, il est nettoyé et rencontre la cuisinière qui va devenir sa femme.
- g. Ensemble, ils ont trois pirateaux à qui Triple-J raconte l'histoire d'un pirate très soigné.

1
...
...
...
...
...
7

3 Propose un autre titre pour l'histoire.

.....

4 Réponds aux questions.

a. Pour quelles raisons Triple-J ne se lave-t-il pas ?

.....

b. Pourquoi le capitaine n'est-il pas heureux sur l'île ?

.....

★ c. Qu'est-ce qui a permis à Triple-J de trouver le bonheur sur le navire ?

.....



Connaissances et compétences : – classer des noms par catégories sémantiques (mer, bateaux, marins, propreté) ;
 – préciser le sens d'un mot connu ;
 – reconnaître ou fournir des mots ou expressions de sens équivalent.

1 Barre l'intrus dans chaque série.

- a. canot – barque – mât – radeau – voilier
- b. mousse – voile – dunette – coque – ancre
- c. matelot – équipage – capitaine – pont
- d. flots – vagues – rouleau – houle – vent



2 Écris le nom de chaque catégorie de l'exercice 1 et un nouveau mot pour chacune d'elles.

Catégories

Nouveaux mots

- a.
- b.
- c.
- d.

3 Relie les phrases de sens équivalent.

- La mer est calme. ●
- L'eau est claire. ●
- Il y a une forte houle. ●
- L'eau de mer a un goût de sel. ●
- L'eau est limpide.
- La mer est agitée.
- L'eau est salée.
- C'est une mer d'huile.

4 Complète avec un verbe de sens proche.

murmurer → crier →

5 Colorie :

- en bleu, les mots qui te font penser à la propreté ;
- en rouge, les mots qui te font penser à la saleté.

bain	sale	malpropre	crasseux	shampoing	parfum
hygiène	laver	douche	répugnant	dégoûtant	toilette



Connaissances et compétences : – orthographier sans erreurs les mots invariables ;
 – respecter les correspondances entre les phonèmes et les graphèmes ;
 – choisir un graphème en respectant des règles orthographiques liées au genre des noms ;
 – écrire les lettres muettes de mots fréquemment rencontrés en s'appuyant sur les mots de la même famille ;
 – différencier des homophones courants en s'appuyant sur les lettres finales muettes.

1 Écris les mots dictés.

.....

1 Barre l'intrus dans chaque série.

- a. plongeon – bourgeon – wagon – pigeon c. conseil – sommeil – soleil – miel
 b. rangeant – navigant – changeant – bougeant d. seul – fauteuil – écureuil – chevreuil

3 Complète ces mots avec *g* ou *ge*.

oran...ade – ma...icien – rou...ole – villa...ois – ré...ime – ven...ance

4 Transforme ces verbes en t'aidant de l'exemple.

- changer → nous changeons corriger →
 bouger → manger →
 ranger → rédiger →

5 Complète les mots dans chaque série.

ail ou **aile** : trav..... – méd..... – port..... – vol.....
eil ou **eille** : or..... – corb..... – rév..... – appar.....
euil ou **euille** : écur..... – faut..... – f..... – chev.....

6 Écris le nom correspondant à chaque dessin.



.....

★ 7 Souligne le mot qui correspond au dessin en t'aidant des lettres muettes.



pore
 porc
 port



raz
 ras
 rat



laid
 lait
 lai

100

cent
 sans
 sang