

Lire et écrire avec la  
littérature de jeunesse :  
des dispositifs fertiles au  
cycle 3.

P.Picques –  
I.E.N Liévin

## Bibliographie

### Lire et écrire au cycle 3

- Beltrami D, Quet F, Rémond M, Ruffier J – Lectures pour le cycle 3 – Enseigner la compréhension par le débat interprétatif – Hatier 2004
- Bourdin JN, Leroy J – Itinéraires de littérature et maîtrise de la langue – Cycle 3 - Retz – 2005
- Cassagnes P, Garcia – Debanc C, Debanc JP – 50 activités pour apprivoiser les livres en classe ou en BCD - CRDP Midi Pyrénées – 1995
- Cèbe S, Goigoux R, Thomazet S - Enseigner la compréhension  
[http://media.eduscol.education.fr/file/education\\_prioritaire\\_et\\_accompagnement/54/4/lire\\_ecrire\\_enseigner\\_comprehension\\_115544.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/education_prioritaire_et_accompagnement/54/4/lire_ecrire_enseigner_comprehension_115544.pdf)
- Devanne B – Lire et écrire – Des apprentissages culturels - Bordas – 2000
- Giasson J - Lecture: de la théorie à la pratique 2<sup>e</sup> – Morin et associés, Gaetan – 2003
- Giasson J – La compréhension en lecture – De Boeck université - 1990
- Gion ML (sous la direction) – Les chemins de la littérature au cycle 3 - Sceren – 2003
- Gion ML, Slama P- Lire et écrire avec le roman policier – Cycle III/6<sup>ème</sup> 5<sup>ème</sup> – CRDP Académie de Créteil
- Les actes de la DESCO – La lecture et la culture littéraires au cycle des approfondissements- Sceren – CRDP Académie de Versailles – 2004
- Miri N, Rabany A – Littérature : album et débat d'idées - Bordas - 2003
- Tauveron C (sous la direction) – Lire la littérature à l'école de la GS au CM - Hatier – 2002

# PLAN

1. Quels textes lire et écrire ? Avec quelles finalités ?  
Comment ?

2. Les obstacles à la compréhension des élèves

- des problèmes de compréhension imputables aux élèves eux-mêmes
- des problèmes de compréhension programmés délibérément par les textes
- des problèmes de compréhension imputables à certaines modalités d'enseignement

3. Les compétences à développer chez les élèves

4. Les points de vigilance

- Donner du sens aux activités de lecture et d'écriture
- Privilégier le décroisement
- S'inscrire dans une progressivité
- Mettre en oeuvre diversité et différenciation pédagogiques

5. Des dispositifs fertiles

- pour lire
- pour écrire

# 1. Quels textes lire et écrire ? Avec quelles finalités ? Comment ?

- Tous les types de textes avec une prédilection pour le narratif et sans négliger l'argumentatif

**Attention:** - Typologie d'Adam

- Des apprentissages :
  - Fonctionnement textuels
  - Savoirs littéraires, culturels et encyclopédiques
  - Stratégies de décodage, de compréhension et d'interprétation
- Une dérive possible : l'instrumentalisation de la littérature
- Un choix complexe
- La nécessité de varier les modalités de travail
- Un principe fondamental : la complexification des concepts du cycle 1 au collège



## 2. Les obstacles à la compréhension des élèves en lecture

- des problèmes de compréhension imputables aux élèves eux-mêmes

  - des pré-acquis non maîtrisés

  - des problèmes d'ordre cognitif

  - des problèmes d'ordre culturel

  - des stratégies non disponibles

- des problèmes de compréhension programmés délibérément par les textes.

## Annexe I

Les élèves de la Desco - Suren 2004

Catherine Touvern : "La lecture comme jeu, à l'école aussi"

### Des textes réticents

**Parce qu'ils conduisent délibérément le lecteur à une compréhension erronée (présence de leurre qui conduisent à la méprise)**

- Papa ! Corentin (l'École des loisirs) ;
- Mademoiselle Sauve-qui-peut, Corentin (l'École des loisirs) ;
- romans policiers à énigme ;
- « Cœur de lion » in *Nouvelles histoires pressées*, Bernard Friot (Milan).

**Parce qu'ils empêchent délibérément la compréhension immédiate de l'intrigue**

- En adoptant un point de vue insolite (parfois caché) :
  - pour un point de vue de fourmis, *Les Deux Fourmis*, Chris Van Allsburg (l'École des loisirs),
  - pour un point de vue de puceron, « Le Bouton de rose » in *L'Épicière rose*, Kalebka (Nathan),
  - pour un point de vue de caillou, *Cœur de pierre*, Philippe Dorin (Souris Noire, Syros) ;
- en adoptant un point de vue polyphonique :
  - Verte, Marie Desplechin (l'École des loisirs) ;
- en adoptant le point de vue ambigu ou contradictoire d'un narrateur peu fiable :
  - *Moi, Fifi*, Grégoire Solotareff (l'École des loisirs),
  - *Journal d'un chat assassin*, Anne Fine (l'École des loisirs) ;
- en pratiquant l'ironie ;
- en pratiquant le relais de narration :
  - *L'Enfant Océan*, J.-C. Mourlevat (Pocket Junior) ;
- en faisant silence sur l'identité du personnage principal ou sur son mobile ou sur son but ou sur l'issue de sa quête :
  - *Le Mur*, Angel Esteban,
  - *Les Sables émouvants*, Thomas Scotto et Éric Battut (Milan) ;
- en faisant silence sur une portion de l'histoire (ellipse narrative) ;
- en gommant les relations entre personnages ou les relations de cause à effet :

- *Yakouba*, Thierry Dedieu (le Seuil Jeunesse) ;
- en perturbant l'ordre chronologique :
  - *La Rose et l'Anneau*, W. Thackeray (l'École des loisirs) ;
- en enchâssant des récits dans le récit ;
- en brouillant les reprises anaphoriques ;
- en brouillant les frontières du monde fictif réaliste et du monde fictif imaginaire, récits de rêve, récits fantastiques, par exemple :
  - *Boréal-Express*, Chris Van Allsburg (l'École des loisirs),
  - *L'Épave du Zéphyr*, Chris Van Allsburg (l'École des loisirs),
  - *Le Chant des baleines*, Blythe (l'École des loisirs),
  - *Demain les fleurs*, Thierry Lenain (Nathan) ;
- en adoptant une logique non cartésienne :
  - *Sur l'île des Zertes*,
  - *Georges Lebac*,
  - *Bizarre... Bizarre*,
  - *Les Chaussures neuves*, Claude Ponti (l'École des loisirs),
  - *L'Abominable Histoire de la poule*,
  - *Le Colonel des petits pois...* Christian Oster (l'École des loisirs) ;
- en citant, transformant d'autres textes dans le texte :
  - *Les Lèvres et la tortue*, Christian Oster (l'École des loisirs),
  - *La Nuit du grand méchant loup*, Rascal (l'École des loisirs),
  - *C'est moi le plus fort*, Ramos (l'École des loisirs) ;
- en mettant en scène la lecture ou l'écriture :
  - *Le Petit Homme de fromage et autres contes trop faits*, Scieszka (Le Seuil Jeunesse),
  - *C'est l'histoire d'un loup et d'un cochon*, Rascal et P. Elliott (Pastel) ;
- en masquant ou perturbant les valeurs attendues :
  - *Poussin noir*, Rascal (l'École des loisirs).

### Des textes proliférants

Avant de comprendre l'intrigue et pour pouvoir la comprendre, il convient de résoudre les problèmes de compréhension. Certains de ces problèmes n'ont qu'une solution possible, d'autres (point de vue caché, ambigu, contradictoire, silences, brouillage des frontières des mondes, ambiguïté de certaines formules ou de mots...) appellent une interprétation préalable.

- des problèmes de compréhension imputables à certaines modalités d'enseignement

## LE CHOIX DES TEXTES

- La lecture gratuite
- La centration sur l' « histoire »
- La prédilection pour le narratif et le poétique

## LES DISPOSITIFS PEDAGOGIQUES

- Le débat collectif oral
- L'explication préliminaire du vocabulaire
- La pratique dominante du questionnaire
- Le cloisonnement

## DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES FLOUS

- Des compétences trop générales
- Une absence de formalisation
- Une pédagogie de la vérification et non de l'équipement en stratégie

## Les fonctions et les effets des questions

Les questions s'affichent comme une *aide à la compréhension* ainsi qu'en témoigne le titre de la rubrique "*Mieux lire*". On vient de voir qu'elles n'aident pas à comprendre dans la mesure où elles n'engagent pas le travail interprétatif. L'élève interprète sans doute, puisqu'il ne peut faire autrement qu'interpréter. Mais son interprétation, refoulée, ne fait pas partie de la règle du jeu instituée. Les questions fonctionnent au mieux comme un instrument de *vérification de la compréhension*, mais comme un instrument qui serait mal étalonné puisqu'il s'en tient à une *compréhension de surface* et qu'il pose parfois lui-même des *problèmes de compréhension*. Comment comprendre dans notre exemple "*À quoi sert chaque lettre ?*" ? Le lecteur expert lui-même reste perplexe et se demande quelle est la réponse attendue. Les élèves sont bien souvent conduits à des calculs coûteux pour pouvoir répondre. Et c'est la question qui devient alors objet d'investigation en lieu et place du texte. Au bout du compte, les questions ne servent guère qu'à *s'assurer que l'élève a lu le texte*, c'est-à-dire *l'a parcouru des yeux et en a, si possible, mémorisé chacun des éléments*. Comment l'élève a lu le texte, c'est-à-dire *comment il s'y est pris pour comprendre et ce qu'il a compris* est en dehors de leur champ d'investigation (aucune question sur les manières de lire).

Au-delà de leur faible utilité, les **questionnaires** de ce type ne sont pas sans dangers. Ils se **substituent tout d'abord à l'acte de lire** : la rédaction des réponses (accompagnée éventuellement d'un fichier auto-correctif dans d'autres manuels) occupe en effet l'essentiel du temps inscrit comme temps de "lecture" dans la grille d'activités de la semaine. Parce qu'on ne lit pas ou presque dans le temps de lecture, parce qu'on y remplit des questionnaires, certains enfants de cycle III interrogés par M.C. Guernier<sup>1</sup>, en viennent à penser que lire, c'est précisément répondre à des questions, plus exactement que l'activité de lecture est au service de l'activité première de réponse à des questions. Il ne faut guère s'étonner, dès lors, s'ils avouent avoir trouvé la stratégie adéquate leur permettant de répondre aux questions sans lire intégralement le texte et surtout sans avoir à le relire ("*je lis d'abord les questions, après je regarde le texte*", sous-entendu : je lis sélectivement le texte pour y trouver la réponse). Le questionnaire a, dans ce cas, pour effet paradoxal d'empêcher la lecture du texte questionné. D'autres élèves pensent que les questions posées ont pour objectif d'apprendre à répondre à des questions, voire à faire des phrases correctes. Elles sont donc rattachées, dans leur esprit, à l'expression écrite et non à la lecture. D'autres enfin ne leur trouvent aucune finalité. Voilà donc une pratique répandue, qui fonctionne comme une évidence, dont on est sûr qu'elle "apprend à comprendre", et qui, si on l'examine d'un peu près, n'est pas loin d'aboutir à l'effet inverse de celui qu'elle vise. Dans l'affaire, ce n'est évidemment pas la *question*, en tant qu'outil d'investigation, qui est mise en cause, mais bien plutôt la forme qu'elle prend et la nature des réponses qu'elle sollicite.

### II-3. Quelques obstacles à l'enseignement de la compréhension

En tant que tâche éminemment complexe, la lecture stratégique dont nous souhaitons l'avènement se trouve en particulier fortement remise en cause par la volonté d'adaptation au niveau supposé de la classe. Ainsi certains enseignants opèrent des réductions dans le souci de répondre aux difficultés des élèves: choix de textes simples, segmentation excessive des activités (et donc des textes), contextualisation systématique. On peut allonger cette liste en se penchant sur la nature des questions, sur les aides apportées par exemple sur le plan du vocabulaire qui aboutissent assez souvent à réduire l'implication du lecteur dans la tâche de lecture. Le rituel du questionnement préalable («Y a-t-il des mots que vous ne connaissez pas, des mots que vous n'avez pas compris?») pousse sans doute des élèves à attendre que l'explication vienne de quelqu'un d'autre. Certains s'arrêtent, tout simplement, de lire dès qu'ils rencontrent un mot inconnu ou déclaré difficile. C'est plus souvent le fait des faibles «compreneurs», ceux qui ont une représentation erronée de l'activité de lecture.

Livrer une «traduction» du vocabulaire n'aide pas les élèves à comprendre en s'emparant activement du texte; ceci ne peut que renforcer la représentation des élèves faibles lecteurs selon laquelle la lecture est une activité de décodage, tandis que les bons la considèrent comme une activité de construction de sens.

Certains types de questionnements en usage dans les manuels et dans les classes, ne portant que sur une compréhension de surface, alimentent cette représentation erronée de la lecture en raison de la maigreur des réponses attendues: un mot, une expression. Certains élèves, d'ailleurs remarquablement adaptés à une telle pédagogie, savent «échantillonner» le texte et se focaliser sur l'endroit où figure la réponse, qu'ils extraient: ils répondent à la demande du maître en n'ayant jamais lu le texte entier. On peut s'interroger sur les enjeux de ce genre de situation, sur les représentations qu'ont les élèves des questions posées, même si le maître pense que ses questions évaluent le niveau de compréhension de ses élèves.

- p 15 -

Dans tous les cas, les stratégies qui permettent d'aller vers la compréhension ne sont ni explicites, ni travaillées. Ce qui ne veut évidemment pas dire qu'il n'y a pas de travail en classe pour améliorer la compréhension des textes, mais celui-ci, parce qu'il est implicite pour les élèves et pour le maître, reste le plus souvent aléatoire. Plus gravement, le caractère invisible des processus de compréhension accentue les différences entre les élèves, entre l'enseignant et les élèves s'il n'est pas exploré ou analysé. Faute d'être expliqués, les processus qui conduisent à la bonne compréhension (celle de l'enseignant) finissent par passer pour magiques, tellement ils semblent aller d'eux-mêmes. Et le mauvais lecteur (celui qui n'a pas compris la même chose que les autres) peut légitimement penser qu'il est irréversiblement exclu du territoire de la lecture puisqu'il ne détient pas le secret qui fait voir aux autres la même chose qu'à l'enseignant. Si les élèves savaient ce qu'est comprendre un texte, ils développeraient des comportements de lecteur, des stratégies adaptées aux problèmes à résoudre.

- p 14 -

- Lectures par le cycle 3 -

Collection Associpre -

Hachette.

### 3- Les compétences à développer chez les élèves :

- En lecture :
  - Un comportement de lecteur actif
  - Des connaissances sur les textes
  - Une culture
  
- En écriture :

#### La planification :

- Comprendre la situation de communication
- Planifier le travail

#### La mise en texte

- Convoquer ses savoirs (fonctionnements textuels – culture littéraire et encyclopédique)
- Faire fonctionner son imaginaire

#### La révision

- Se donner des stratégies de relecture
- Convoquer ses compétences linguistiques (transfert et décontextualisation)

#### 4- Les points de vigilance :

- Donner du sens aux activités de lecture et d'écriture
    - Choisir les textes – supports en fonction d'objectifs didactiques
    - Annoncer les compétences visées
    - Formaliser le savoir : trace écrite, récitation de textes
- Cf « Les chemins de la littérature au cycle 3 » - ML Gion - Sceren



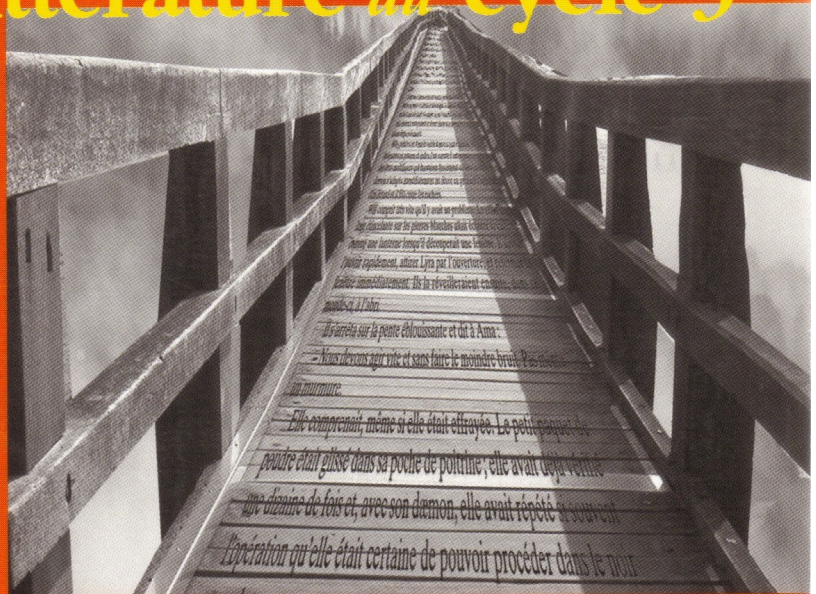
ARGOS DÉMARCHES

# L

## es chemins de la littérature au cycle 3

Max Butlen  
Françoise Caminade-Riffault  
Madeleine Couet  
Laure Delattre  
Anne Dupin  
Brigitte Gaston-Lagorrie  
Geneviève Poletti  
Pierrette Slama  
Nicole Wells

sous la direction de  
Marie-Luce Gion





# Sommaire

|                  |   |     |
|------------------|---|-----|
| - Introduction - | Des lectures polyphoniques  | 13  |
|                  | De quelques concepts théoriques   | 15  |
|                  | Propositions de dispositifs didactiques   | 24  |
|                  | Bibliographie   | 33  |
| - Chapitre 1 -   | Chacun cherche son chat, <i>Le Chat Botté</i>   |     |
|                  | Introduction  | 39  |
|                  | Du conte oralisé au conte écrit : un premier contact  | 41  |
|                  | De l'appropriation à une première interprétation :  |     |
|                  | Portrait des personnages  | 46  |
|                  | Du chat imaginé au chat représenté  | 49  |
|                  | Les épisodes du récit ou les ruses du chat  | 54  |
|                  | Première ruse : la fausse mort  | 56  |
|                  | Deuxième ruse : la fausse noyade ou l'habit fait-il le moine ?                              | 59  |
|                  | Troisième ruse : la menace aux paysans ou la peur du loup-garou                             | 60  |
|                  | Quatrième ruse : l'ogre ou le mangeur mangé   | 61  |
|                  | La « substantifique moelle »  | 63  |
|                  | <i>Le Chat Botté</i> , une filiation, un héritage   | 65  |
|                  | Conclusion  | 69  |
|                  | Bibliographie   | 70  |
| - Chapitre 2 -   | La Fontaine et autres fabuleux fabulistes   |     |
|                  | Le choix d'un corpus : quels critères ?   | 77  |
|                  | Entrer dans le monde de la fable  | 82  |
|                  | Importance de l'illustration  | 85  |
|                  | Comprendre en comparant   | 89  |
|                  | Le récit et sa morale   | 90  |
|                  | La représentation animalière  | 93  |
|                  | L'art du dialogue   | 98  |
|                  | Utiliser les ressources des cédéroms  | 101 |
|                  | Les fables, une ouverture sur l'interculturel   | 103 |
|                  | En guise de conclusion  | 104 |
|                  | Annexes   | 107 |
|                  | Bibliographie   | 108 |
| - Chapitre 3 -   | <i>Pinocchio</i> et le roman de formation   |     |
|                  | Réception de l'œuvre : des chiffres et des événements datés qui en traduisent la popularité | 115 |
|                  | La question de l'auteur   | 116 |

|                |  |     |
|----------------|--|-----|
|                | Au cœur des significations de <i>Pinocchio</i>   | 122 |
|                | Un kaléidoscope de tonalités et de genres  | 131 |
|                | Dispositif pédagogique   | 136 |
|                | La structure du récit  | 139 |
|                | Les lieux  | 144 |
|                | Le temps   | 147 |
|                | Les personnages  | 148 |
|                | <i>Pinocchio</i> et le théâtre   | 151 |
|                | Le mensonge, un leitmotiv  | 154 |
|                | Les métamorphoses de <i>Pinocchio</i>  | 158 |
|                | Vers le cinéma   | 159 |
|                | Annexes  | 160 |
|                | Bibliographie  | 161 |
| <br>           |  |     |
| - Chapitre 4 - | Entrer dans la littérature par le théâtre  |     |
|                | Du corps au texte à partir de <i>L'Enfant Océan</i>  | 170 |
|                | De l'intérêt d'un texte narratif   | 170 |
|                | <i>L'Enfant Océan</i>  | 172 |
|                | Un texte qui s'inscrit dans une tradition littéraire : le<br>mythe de l'ogre développé à partir de<br>plusieurs motifs | 184 |
|                | Des limites du texte narratif  | 185 |
|                | <i>L'Ogrelet</i>   | 185 |
|                | <i>Mange-moi</i>   | 195 |
|                | Un texte lacunaire qui fait de la lacune exhibée<br>une caractéristique du genre                                       | 195 |
|                | Une structure qui met en avant le coup de théâtre  | 196 |
|                | Une structure lacunaire qui joue de la double<br>énonciation   | 200 |
|                | Bibliographie  | 205 |
| <br>           |  |     |
| - Chapitre 5 - | Lecteur abusé, lecteur amusé, lecteur avisé : fausses pistes et<br>stéréotypes   |     |
|                | Fausses pistes et stéréotypes  | 209 |
|                | Un exemple de démarche sur les fausses pistes  | 211 |
|                | Les éléments qui induisent en erreur   | 214 |
|                | Sur la piste des fausses pistes  | 217 |
|                | Lectures en réseau et formation littéraire des<br>lecteurs   | 222 |
|                | Pour aller vers d'autres lectures  | 229 |
|                | Synthèse   | 233 |
|                | Ouverture vers d'autres modes d'expression<br>artistique   | 235 |
|                | Pour conclure  | 236 |
|                | Bibliographie  | 236 |

|                |  |    |
|----------------|--|----|
| - Chapitre 6 - | <i>Je est un autre : journal intime et récit autobiographique</i>          |    |
|                | Approche du "genre"  | 21 |
|                | Approche du journal intime   | 21 |
|                | Gros plan sur <i>Mon Je-me-parle</i>                                       | 21 |
|                | Quelques clés de lecture de ce récit                                       | 21 |
|                | Les étapes de la démarche d'approche                                       | 21 |
|                | Mise en réseau avec d'autres journaux intimes                              | 20 |
|                | Approche du récit autobiographique   | 20 |
|                | Gros plan sur <i>Léon</i>  | 20 |
|                | Quelques clés de lecture de ce récit                                       | 20 |
|                | Les étapes de la démarche d'approche                                       | 20 |
|                | Deux autobiographies fictionnelles en album                                | 21 |
|                | Gros plan sur <i>Otto, autobiographie d'un ours en peluche</i>             | 21 |
|                | Gros plan sur <i>Le Loup rouge</i>   | 21 |
|                | La mise en réseau de récits autobiographiques                              | 21 |
|                | Ouverture vers d'autres pistes de travail                                  | 21 |
|                | Annexes  | 21 |
|                | Bibliographie  | 21 |
| - Chapitre 7 - | Exploration des mondes de Morpurgo et Place                                |    |
|                | Une démarche généralisable   | 21 |
|                | La comparaison en jeu  | 21 |
|                | Le choix de l'auteur   | 21 |
|                | Les projets de lecture autour d'un auteur                                  | 30 |
|                | Entrer dans l'univers de deux auteurs : Michael Morpurgo et François Place | 30 |
|                | Michael Morpurgo   | 30 |
|                | Présentation de l'auteur et de son œuvre                                   | 30 |
|                | Le dispositif pédagogique proposé pour entrer dans son œuvre               | 30 |
|                | Le roman <i>Le Secret de Grand-père</i>                                    | 30 |
|                | Élargissement à l'œuvre de Michael Morpurgo                                | 31 |
|                | François Place   | 31 |
|                | Un auteur illustrateur   | 31 |
|                | Proposition d'un dispositif pédagogique                                    | 31 |
|                | L'entrée dans l'œuvre  | 31 |
|                | Propositions de mise en œuvre  | 31 |
|                | Conclusion de ce chapitre  | 31 |
|                | Annexes  | 31 |
|                | Résumés des livres de Michael Morpurgo                                     | 31 |
|                | Bibliographies   | 31 |

Privilégier le décloisonnement :

- Entre différents champs disciplinaires : la pédagogie de projet

Exemple : Le luthier de Venise – Clement – L'école des loisirs

D. Louchet – I. Pouilly – B. Sauvage

CE2 : Une page d'un carnet de voyage

CM1 : Des jeux d'écriture

CM2 : Un récit fantastique de métamorphose

- Entre les sous-domaines de français

Cf : « Itinéraires de littérature et maîtrise de la langue » - JN Bourdin et J Leroy - Retz

- S'inscrire dans une progressivité des apprentissages

Exemples :

- Une programmation/progression possible au cycle 3
- Le conte, du cycle 1 au collège



## LECTURE / REDACTION

### CE2

#### 1) Texte narratif

- Récit d'expérience vécue
- Conte philosophique
- Genre policier = album d'enquête
- Récit / BD d'initiation
- Le genre épistolaire*
- La lettre privée

#### 2) Texte descriptif

- Portrait physique et moral

#### 3) Texte explicatif

- Repérer les différents types de textes explicatifs
- Attention : Textes fictionnels/Textes documentaires*

#### 4) Texte informatif

- La Une du journal

#### 5) Texte argumentatif

- Affiche / annonce publicitaire

#### 6) La poésie

- Les caractéristiques de la poésie traditionnelle
- Jeux poétiques = acrostiche

#### 7) Le théâtre

- Les caractéristiques du texte de théâtre = le dialogue

### CM1

#### 1) Texte narratif

- Autobiographie
- Conte étiologique (des origines)
- Genre policier = album parodique
- Récit / BD d'aventures
- La lettre officielle

#### 2) Texte descriptif

- La description de lieux

#### 3) Texte explicatif

- Le texte documentaire scientifique

#### 4) Texte informatif

- Le fait divers

#### 5) Texte argumentatif

- Publi-reportage

#### 6) La poésie

- La poésie moderne = jeux sur la forme
- Une forme fixe = Le sonnet, le rondeau, le blason
- Jeux poétiques = S + 7

#### 7) Le théâtre

- La farce

### CM2

#### 1) Texte narratif

- Autobiographie fictive
- Conte parodique
- Genre policier = roman à fausse piste
- Récit / BD de science-fiction / fantastique
- La lettre collective = la correspondance scolaire

#### 2) Texte descriptif

- Portrait et description subjectifs

#### 3) Texte explicatif

- L'article d'encyclopédie

#### 4) Texte informatif

- L'interview

#### 5) Texte argumentatif

- Dialogue argumenté

#### 6) La poésie

- Le texte poétique moderne engagé
- La forme fixe = la fable
- Jeux poétiques = Haïku / Tautogramme

#### 7) Le théâtre

- Le théâtre contemporain



JEAN-CÔME NOGUÈS

ANNE ROMBY

# LE GÉNIE DU POUSSE-POUSSE



MILAN  
jeunesse



## La légende des origines

Il s'agit d'un récit merveilleux qui explique l'origine des phénomènes les plus divers. Il peut se donner comme purement imaginaire, et c'est alors un conte ; mais si un groupe humain lui a accordé foi et l'a considéré comme une explication authentique de la réalité, on parle en ce cas de «mythe». Voici un exemple de chacun de ces récits.

### Formation de l'étang du Mas

Il y avait autrefois, au château du Mas, en Anjou, un jeune seigneur dont l'épouse était d'une grande beauté et que l'on disait fée. Ils étaient heureux autant qu'on peut l'être ; une seule chose chagrina le prince : sa fiancée lui avait fait promettre de ne jamais regarder ses pieds, sous peine de voir s'anéantir leur bonheur. Il avait consenti, et n'y avait bientôt plus songé.

Mais par la suite l'interdiction devint pour lui un véritable tourment. À la fin, il n'y tint plus. Un soir, tandis que sa dame dormait profondément, il étendit au pied du lit une fine couche de la cendre de l'âtre. Le lendemain, quand la dame du Mas se leva, son seigneur se pencha et vit, imprimées dans la cendre, deux pattes d'oie.

— Qu'avez-vous fait, cher seigneur ? s'écria la jeune femme.

Au même moment, le tonnerre gronda, la terre s'ouvrit et engloutit château et châtelains dans un étang qui se creusa soudainement. Un étang dont on ne trouve pas le fond.

### Le Soleil et la Lune

Lolo-le-Soleil et Ipeu-la-Lune furent mariés et eurent pour enfants les coqs et les étoiles.

Tous les jours, pendant que le Soleil partait labourer la surface de la Terre pour l'ensemencer, la Lune apprêtait les repas.

Les coqs et les étoiles s'affrontèrent un matin dans une lutte rangée, sanglante.

Ipeu-la-Lune leur mère les battit, les priva de nourriture. Au retour de son mari, elle lui rapporta les faits. Furieux, le Soleil projeta les coqs et les étoiles sur la Terre.

— Seuls les coqs ont provoqué cette bataille, il faut rappeler les étoiles, sanglota Ipeu.

Le Soleil se fâcha, brutalisa sa femme, la répudia\*. Il descendit sur la Terre, renvoya les étoiles à leur mère. Il dit aux coqs :


— Restez sur la Terre. Apprenez l'art du combat aux Hommes.

Annoncez surtout chaque jour le moment de mon passage à la Lune votre mère. Que jamais je ne la rencontre sur mon chemin.

Depuis lors, les coqs habitent la Terre et les étoiles le ciel. Depuis lors aussi, la Lune se cache quand le Soleil paraît.

Légende centrafricaine rapportée par Ipeko-Etomane et citée dans *L'Afrique noire en poésie*,  
© Editions Gallimard.

Racontez à votre tour un conte ou une légende expliquant l'origine de «quelque chose» en vous inspirant, si vous le désirez, des suggestions qui précèdent.

 **1-** Ne donnez pas d'explication réaliste ou scientifique. Une légende des origines est un texte imaginaire.

Cependant, vous ne devez pas modifier les caractéristiques actuelles des êtres ou des choses dont vous aurez choisi de conter la naissance ; on doit pouvoir les reconnaître, au terme de votre récit, tels qu'ils apparaissent aujourd'hui.

Il serait même souhaitable que votre légende rende compte, non seulement de la naissance de quelque chose, mais aussi du plus grand nombre possible de ses aspects originaux. Prenons pour exemple l'origine des saisons : la légende pourra expliquer également leur nom, l'ordre de leur succession, les phénomènes propres à chacune d'elles, la diversité de leur manifestation dans le monde (songez aux déserts, aux moussons...), etc.

**2-** Vous pouvez traiter un seul des thèmes proposés ci-dessus ou plusieurs à la fois à condition de faire apparaître entre eux des liens de dépendance (comme dans le texte «Le Soleil et la Lune»). Il est par exemple possible d'expliquer simultanément l'origine de la nuit, du sommeil et des rêves, et pourquoi pas de la pluie et des rayures du zèbre !

**3-** Pensez bien à décrire la situation initiale antérieure au changement et commencez par des formules du genre : «Autrefois» ; «Au tout commencement» ; «Il y a très très très longtemps» ; etc. pour indiquer que vous allez remonter à l'origine des choses.

Dans l'état final précisez ce qui a été modifié depuis le changement raconté et expliquez où en sont les choses désormais. Introduisez cette dernière partie par des formules comme : «C'est pourquoi aujourd'hui» ; «C'est depuis ce temps que...» ; etc.

Attention pour les animaux : n'oubliez pas d'expliquer comment leurs congénères se sont vus affublés de la même particularité morphologique\*.

Prologues et expressions

Alain Troué - Mollen

①

Voici quelques éléments qui vous aideront .

• **Origine d'une curiosité géologique**

— Une curiosité naturelle connue dans la région où vous habitez ou que vous auriez visitée ailleurs.

— Un des phénomènes géologiques suivants (dont les noms peuvent évidemment vous inspirer) : les cañons ; les geysers ; les marmites de géants (cavités creusées par l'érosion tourbillonnaire des torrents) ; les demoiselles coiffées ou cheminées des fées (hautes colonnes d'argile sur lesquelles posent en équilibre d'énormes cailloux) ; des roches bizarres (dites ruiformes) dont le modelé fait songer à des choses ou des êtres particuliers ; la Chaussée des géants (en Irlande) ; un site datant de l'âge de bronze (les alignements de Carnac, Stonehenge, la pierre des fées de Locmariaquer...).

• **Origine d'un toponyme\* ou d'un nom de rue**

Commencez par relever, sur carte ou sur plan :

— des noms de rues, de squares, de quartiers... de la ville où vous habitez ;

— des lieux-dits du canton, de la région, du département... où est implanté votre collège.

Ne seront retenus, parmi ces noms, que ceux présentant un caractère poétique, et dont les raisons qui leur ont valu d'être choisis comme toponymes demeurent mystérieuses, oubliées, ou inconnues. Car c'est la légende qui aura pour tâche d'élucider le mystère de ces noms, en racontant quels faits, quels phénomènes, furent à leur origine.

À titre d'exemple, voici les noms de quelques rues de Paris au XIX<sup>e</sup> siècle, puisés dans le *Guide parisien* d'A. Joanne (Hachette, 1863) :

|                         |                           |                           |
|-------------------------|---------------------------|---------------------------|
| Rue des Blancs-Manteaux | Rue du Puits-qui-Parle    | Rue des Mauvaises-Paroles |
| Rue des Deux-Écus       | Rue de la Perle           | Rue du Château-des-Fleurs |
| Rue des Enfants-Rouges  | Rue de la Femme-sans-Tête | Rue des Portes-Blanches   |
| Rue de L'Épée-de-Bois   | Rue du Pont-aux-Biches    | Rue des Trois-Chandelles  |

• **Origine du nom vulgaire ou vernaculaire\* d'une plante ou d'un animal**

Exemples : La chouette effraie ; la bête à bon Dieu (coccinelle) ; la veuve noire (araignée) ; le poisson-sac ; le requin-marteau ; le poisson-chat ; l'étoile de mer ; le bâton du diable (phasme) ; l'herbe du bon chasseur (tanaïs) ; l'amanite tue-mouches (champignon) ; etc.

• **Origine d'une particularité morphologique propre à un animal**

Raconter comment sont venus : des bois au cerf, des bosses au chameau, des rayures au zèbre, un long cou à la girafe, une poche ventrale au kangourou...

• **Origines diverses**

Origine de la pluie, de la nuit, du sommeil et des rêves, du temps, des saisons, de la mort, du rire, de l'écriture (difficile), d'une lettre de l'alphabet, de l'ennui, de la peur, du feu.

- Choisir des textes « résistants »
- Mettre en œuvre diversité et différenciation pédagogiques :
  - Diversité pédagogique :
    - Varier les activités
    - Prendre en compte les différents profils cognitifs
  - Différenciation pédagogique :
    - Pendant le temps de lecture individuelle :  
« retarder » les plus rapides
    - Pendant le temps de recherche individuelle :
      - Varier les consignes
      - Varier les tâches

Exemples :

- « Une leçon mouvementée » - Christian Lamblin
  - « L'enfant et la rivière » - Henri Bosco
  - « Le petit Nicolas » - Goscinny
- « Le problème » - M. Aymé

## 5- Des dispositifs fertiles

### A – En lecture :

- Multiplier les dispositifs de 1<sup>ère</sup> présentation de texte
- Lire en réseau (cf C. Tauveron) : des réseaux
  - Sur les personnages
  - Par genre
  - Intertextuels
  - Intratextuels
  - Sur des problèmes d'écriture
- Remettre un texte dans l'ordre
- Mettre les textes en voix
  - Lecture à haute voix
  - Récitation
  - Mise en scène

C'est dans cet esprit que peut être à nouveau, et autrement, envisagée la présentation fractionnée. Et, paradoxalement, ce sont les textes courts qui se prêtent le plus volontiers à la fragmentation entendue comme manipulation stratégique corrélée explicitement à un objectif d'apprentissage précis. Loin des rituels, nous posons qu'il n'existe pas de dispositif de présentation (et bien entendu de questionnement) des textes concevable indépendamment de l'étude précise des problèmes de compréhension ou d'interprétation qu'ils soulèvent. Le maître, loin de s'en remettre à des automatismes, doit donc penser à la façon dont il s'entremet, non point seulement pour faire interagir les élèves, mais pour faire "prendre" le dialogue entre un texte précis et les élèves. Bien souvent, le choix d'une "mise en scène" de présentation concertée, se donnant pour objectif déclaré de faire tomber les jeunes lecteurs dans le piège préparé par le texte pour mieux l'identifier ou de leur faire pointer les zones d'ombre, est le meilleur moyen de provoquer les questions et les réponses des élèves, sans questions et réponses préconstruites du maître. Les deux points suivants donnent quelques exemples de ces dispositifs adaptés à la singularité du texte et provocateurs de réactions.

### Lecture par dévoilement progressif

Le texte, découpé stratégiquement par le maître en des fragments de longueur pouvant être très variable, et ne correspondant pas nécessairement à une pause notée comme telle (alinéa, fin de phrase), est présenté aux élèves en livraisons successives mais sur un temps relativement court (une ou deux séances au maximum). La technique ne vaut qu'appliquée à un texte qui s'y prête, c'est-à-dire un texte qui conduit délibérément le lecteur sur de fausses pistes, le manipule à sa guise et à la seule condition que le maître ait su pratiquer un découpage avisé, notamment aux moments où le texte programme une erreur d'interprétation. Dès lors que le découpage oblige le lecteur à emprunter de fausses routes, il convient de considérer les errances interprétatives

comme des étapes nécessaires à la compréhension du texte. À partir de chaque fragment distillé, les élèves exposent oralement ou par écrit (il convient d'alterner les deux modalités) leurs attentes et au-delà le système interprétatif qu'ils ont commencé à mettre en œuvre, système corrigé, réorienté ou non par la venue du fragment suivant. La technique permet de faire émerger "naturellement" les interprétations, sans questionnement ou presque du maître.

Précisons que les écrits demandés (par exemple la suite immédiate de l'histoire) ne relèvent pas de l'"expression écrite". Ils sont à considérer par le maître et les élèves comme des écrits "réactifs", transitoires, éphémères, finalement jetables dès utilisation, au service de la lecture et comme tels ils ne sont pas à évaluer ou à réécrire. Voici l'exemple d'un texte court se prêtant bien au dévoilement progressif, *une* manière possible de le découper, *des* raisons possibles d'agir ainsi.

Colombe Tavernier - Lire la littérature à l'école

- Privilégier les tris de textes  
Cf Garcia – Debanc « 50 activités pour  
apprivoiser les livres en classe ou en BCD »

Fiches 21 : Puzzles à trier  
22 : Puzzles dispersés  
26 : Le personnage dans la description  
et le dialogue  
27 : Lire un roman entier



**PEDAGOGIE**  
**DANS LE 1<sup>er</sup> DEGRE**

Paul CASSAGNES

Claudine GARCIA-DEBANC Jean-Pierre DEBANC

**50 activités**  
**pour apprivoiser les livres**  
**en classe ou en B.C.D**

**2<sup>ème</sup> édition**



**CDDP de Tarbes**  
**CRDP Midi-Pyrénées**

- Explorer l'implicite

Cf « Lectures pour le cycle 3 – Enseigner la compréhension par le débat interprétatif »

→ Identifier le message d'un texte

Textes : L'ours et les deux amis

Le chien envieux

Le fils qui avait mal tourné

La Barricade



→ Découvrir les secrets d'un personnage

Texte : Le plat du chien

→ Apprécier l'humour d'un texte

Textes : Blagues

Chou

- Se centrer sur les personnages dans le récit

→ Résoudre des énigmes

Textes : Le robot  
Colline

→ Se représenter un personnage à travers ses paroles et ses actes

Texte : Madison

→ Suivre les personnages au fil de l'histoire

Textes : Il était une fois  
L'hélicoptère

Mise en situation

Textes de B. Friot

CE2 : « Prudence » et « Texte libre »

CM1 : « Soupçon » et « Rencontre »

CM2 : « Scène » et « Il ou elle »