

Étude de la langue

1 Construire des mots par composition ou dérivation (p. 280)

Observer et réfléchir

1. Les mots *rétroviseur*, *vision* et *visualiser* partagent le radical *vis-*. Celui-ci désigne la vue.
2. *rétroviseur* est un nom, *vision* est un nom et *visualiser* est un verbe.
3. rétroviseur – vision – visualiser
4. visage, viseur, télévision

S'exercer

1. Identifier

1.

	Nom	Verbe	Adjectif
bord	abordage	border	bordé
courage	encouragement	encourager	courageux
conte	conteur	raconter	conteur
terre	territoire	enterrer	terrestre

2.

Nom	Verbe	Adjectif	Adverbe
douceur	adoucir	doux	doucement
patience	patienter	patient	patiemment
gaieté	égayer	gai	gaiement
fréquentation	fréquenter	fréquent	fréquemment
folle	affoler	folle	follement

3. a. et b.

1. Classe des verbes
peupler → dépeupler
habiller → déshabiller
2. Classe des noms
espoir → désespoir
glace → glacier
3. Classe des adjectifs
familier → familial
discipliné → indiscipliné
4. Classe des adverbes
normalement → anormalement
agréablement → désagréablement

2. Manipuler

4.

	Nom	Verbe	Adjectif
fleur	fleuriste	fleurir	fleuri
dos	dossard	adosser	dorsal
mer	marin	amerrir	maritime

5. *nourri-*

1. nourrisse
2. nourrissant
3. nourrisson
4. nourricier
5. nourriture
6. 1. véritable 4. affluence
2. vérifiables 5. accident
3. influence 6. incident

7. Les élèves pourront employer des adverbes tirés de cette liste : *secrètement*, *d'abord*, *assez*, *accidentellement*, *ainsi*, *alors*, *enfin*, *généralement*.

3. S'exprimer

8. Les élèves pourront ainsi raconter la vie insolite d'un objet en se plaçant de son point de vue. L'humour émanera du décalage entre la réalité perçue par l'objet et la réalité humaine.

2 Identifier les principaux préfixes (p. 282)

S'exercer

1. Identifier et manipuler

1. impitoyable – hypersensible – accourir – indiscutable – rebâtir – transporter
2. décentré – déloyal – indisponible – improbable – défaire – impoli – déblocage – inactif – desserrer – invulnérable – insubmersible – dématérialiser – indétectable
3. déconstruire, reconstruire – immoral, amoral – redire, dédire – rechute, parachute – déposer, reposer – déraisonnable, irraisonnable – déplanter, replanter – importer, transporter – supermarché, hypermarché – illimité, délimité – encodage, décodage – déranger, arranger
4. « impitoyable » : qui n'éprouve pas de la pitié.
« inaccessible » ; qui n'est pas accessible.
« impérissable » : qui ne peut pas périr.

5.

ten-	form-	branch-	color-
<ul style="list-style-type: none"> • Retenir (<i>re-</i> : rapprochement) • Obtenir (<i>ob-</i> : pour/solidement) • Détenir (<i>dé-</i> : pour renforcer le sens du verbe) • Tenir (<i>ten-</i> : avoir en main) 	<ul style="list-style-type: none"> • Transformer (<i>trans-</i> : au-delà) • Déformer (<i>dé-</i> : action inverse) • Reformuler (<i>re-</i> : répétition) • Former (<i>form-</i> : forme, figure, manière) 	<ul style="list-style-type: none"> • Débrancher (<i>dé-</i> : cessation) • Rebrancher (<i>re-</i> : répétition) • Brancher (<i>branch-</i> : branche, ramification, partie) 	<ul style="list-style-type: none"> • Multicolore (<i>multi-</i> : plusieurs) • Incolore (<i>in-</i> : sans) • Décolorer (<i>dé-</i> : action inverse) • Couleur (<i>color-</i> : couleur)

jet-	jou-	pli-
<ul style="list-style-type: none"> • Rejeter (<i>re-</i> : éloignement) • Projeter (<i>pro-</i> : devant) • Jeter (<i>jet-</i> : action de jeter, projection, mouvement) 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejouer (<i>re-</i> : répétition) • Déjouer (<i>dé-</i> : action inverse) • Jouer (<i>jou-</i> : jeu, divertissement, réalisation) 	<ul style="list-style-type: none"> • Plier (<i>pli-</i> : partie repliée sur elle-même) • Déplier (<i>dé-</i> : action inverse) • Replier (<i>re-</i> : répétition)

2. S'exprimer

6. L'élève pourra employer des verbes au présent de l'indicatif ou à l'imparfait. Afin de faciliter l'écriture de la caricature, le professeur pourra conseiller l'usage des préfixes privatifs très productifs en français.

3 Identifier les principaux suffixes (p. 283)

S'exercer

1. Identifier et manipuler

1.

Nom	Adjectif	Adverbe	Verbe
fleuriste directeur émotion chirurgien	peureux propret	lentement tendrement	traîna <u>ss</u> er

2. beauté – jalousie – bonté – froideur – égalité – longueur – stupidité – honnêteté – cherté

3. rarement – utilement – raisonnablement – librement – heureusement

4. a. « bandelette » : petite bande
« méditation » : action de méditer
« décidément » : de manière décidée

b. « animal » : on ne peut pas ajouter de suffixe mais on peut remplacer par « bestiole » (petite bête, avec un sens péjoratif), « chat » : « chaton » (diminutif), « oiseau » : « oisillon » (diminutif), « cour » : courette » (diminutif), « jardin » : « jardinet » (diminutif), « vert » : « verdâtre » (péjoratif).

2. S'exprimer

La description se fera à l'imparfait.

4 Découvrir l'origine des mots (p. 284)

Observer et réfléchir

1. *hippique* (du grec *hippos*) renvoie à ce qui entretient un rapport avec les chevaux et *équitation* (du latin *equus*) désigne l'art de monter à cheval.
2. On reconnaît l'élément *-ippe*.
3. On peut lui associer le nom *hasard*.
4. *week-end* vient de l'anglais et désigne la fin de semaine.

S'exercer

1. Identifier

1. pizza (italien) – chewing-gum (anglais) – parking (anglais) – clown (anglais) – faire du shopping (anglais) – sandwich (anglais) – pyjama (persan) – cacahuète (mexicain) – spaghetti (italien)

2.

Grec	Latin
téléphone phonétique glossaire polyglotte francophone	parité vivipare vivace impair apparier vivifiant

2. Manipuler

3. *ambulare* : ambulance – ambulatoire – ambulancier
labor : laborieux – labeur – laborieusement
urbs : urbain – urbanisme – urbanité
locus : localisation – local – localité
monstrare : monstre – démonstration – démonstratif

mare: maritime – marin – mer
 littera: littéral – littérature – littéraire

4. scripteur → *scribere*
 quadrumane → *quater* – *manus*
 mercantile → *merces*
 homicide → *occidere*
 prédateur → *praeda*
 affabulation → *fabula*

5. démographie – géologie – mythologie – polygraphe
 – pathologie – autographe – mythomanie – monologue
 – autobiographie – oligarchie – monarchie – polygone

6. humeur → *humor*
 peccante → *peccare*
 exhalaison → *ex* – *halare*
 influence → *in* – *fluere*
 entendez → *intendere*

3. S'exprimer

7. Les élèves pourront entre autres s'appuyer sur les suffixes *-logue* (psychologue, mythologue...) et *-graphe* (géographe, biographe...).

5 Employer les mots génériques (p. 286)

S'exercer

1. Identifier

1. bûcheron – meunier – tailleur – **métier** – valet – chasseur
2. scie – marteau – **outil** – faux – clé – pince
3. biche – lapin – loup – **mammifère** – lion – cheval
4. capucine – marguerite – jacinthe – rose – **fleur**

Habitation	Véhicule	Pierre précieuse	Arbre
Tente	Moto	Rubis	Pommier
Yourte	Vélo	Saphir	Chêne
Ferme	Carrosse	Émeraude	Frêne
Hutte	Fiacre	Diamant	Bouleau
			Peuplier

3. a. Il était une fois un **mammifère carnassier de la famille des canidés (loup)**, à pelage gris jaunâtre, vivant dans les forêts d'Europe, d'Asie et d'Amérique, qui **s'irrita** (se fâcha) contre un **petit de la brebis à la fourrure très appréciée (agneau)**, au bord d'un **cours d'eau peu considérable (ruisseau)**, pour se découvrir après recherche une bonne **faculté au moyen de laquelle l'homme peut connaître et**

juger (raison) de le **manger en déchirant avec ses dents (en parlant des bêtes féroces)** (dévorer); et c'est bien ce qu'il **commit ou réalisa** (fit).

Yak Rivais, *Les Contes du miroir*, « Le loup et l'agneau », L'École des loisirs, 1988.

b. mammifère – carnassier – canidés – faculté – bêtes

1. exister – devenir – paraître – sembler – se révéler → **être**
2. accomplir – fabriquer – constituer – construire – élaborer → **faire**
3. posséder – acquérir – détenir – conserver – garder → **avoir**
4. s'exprimer – déclarer – proférer – dévoiler – raconter → **dire**

2. S'exprimer

5. 1. Cet acteur **est devenu** célèbre en moins d'une journée.
2. Il **a accompli** des merveilles avec cette épave.
3. Cet athlète **possède** une endurance hors du commun.
4. Le jury **a dévoilé** la liste des gagnants.
6. Les élèves pourront s'aider des mots suivants pour décrire la scène représentée: *femme* – *enfants* – *arbre* – *maison*.

6 Employer synonymes et antonymes (p. 287)

S'exercer

1. Identifier

1. adroit = habile; fourbe = rusé; tromper = doubler; force = puissance; intrus: troubler
2. sincère ≠ hypocrite; adroit ≠ maladroit; faible ≠ puissant; sage ≠ imprudent; niais ≠ astucieux

Ce sont tous des adjectifs qualificatifs.

3. TOUR – SUPERCHERIE – DUPERIE – LEURRE

4.

Couples de synonymes	Couples d'antonymes
extraordinaire/incroyable	rapide/lent
bâtiment/navire	lourd/léger
obscur/ténébreux	transparent/opaque
passion/admiration	accélérer/ralentir
construire/ériger	affamé/rassasié
imaginaire/chimérique	

Intrus: justice/justesse; conversation/conservation

5. 1. Rien ne sert **courir**, tout vient à point à qui **sait** attendre.
2. La raison du plus **fort** est toujours la **meilleure**.

3. On a **souvent** besoin d'un plus **petit** que soi.
4. Selon que vous serez **puissant** ou **misérable**, Les jugements de Cour vous rendront **blanc** ou **noir**.
6. a. ignorer ≠ savoir – connaître – comprendre
réussir ≠ échouer – perdre – manquer
hurler ≠ chuchoter – se taire – murmurer
affaiblir ≠ affermir – fortifier – revigorer
commencer ≠ terminer – achever – arrêter
réunir ≠ séparer – arracher – diviser
- b. J'ai réussi/échoué aux examens de fin d'année.
J'ai commencé/terminé à/de rédiger mon exposé d'histoire.
7. 1. Pour arriver à ce résultat, c'est **enfantin**.
2. J'ai trouvé sa plaisanterie plutôt **banale**.
3. Cette route est **praticable**. Prenons-la!
4. Son explication a rendu la solution **limpide**.
5. Il est d'un caractère **arrangeant**.

2. S'exprimer

8. Les élèves pourront employer l'imparfait pour décrire la forme initiale (celle du prince) et le présent de l'indicatif pour décrire l'état final de la métamorphose (celui du crapaud).
- Synonymes de *beau* : joli, élégant, agréable, charmant.
 - Antonymes de *beau* : laid, moche, affreux, horrible.

7 Maîtriser le champ sémantique (p. 288)

Observer et réfléchir

1. L'adverbe *mortellement* possède trois sens principaux :
- d'une manière qui cause la mort
 - douloureusement
 - excessivement
- Le verbe *saboter* possède de nombreux sens dont :
- faire des sabots
 - faire du bruit avec des sabots
 - jouer au sabot
 - détériorer
2. Le texte emploie l'adverbe *mortellement* dans son troisième sens.
Le texte emploie le verbe *saboter* dans son deuxième sens.

S'exercer

1. Identifier

1. cardiologie – loup – Asie – plateau – Jules Verne – corde – pied – lumière – ours – grave
2. 1. peine. 2. rouler. 3. tramer. 4. corbeille. 5. coupe. 6. repaire. 7. four. 8. Toile.

3.

- | | | | |
|---------------------|---|---|----------------------------|
| tomber des cordes | • | • | sortir |
| mordre la poussière | • | • | avoir de l'influence |
| porter le chapeau | • | • | pleuvoir très fort |
| prendre la porte | • | • | perdre |
| avoir le bras long | • | • | obtenir l'impossible |
| décrocher la lune | • | • | être tenu pour responsable |

4. 1. D'ici vingt minutes, nous tomberons dans les **bouchons (sens figuré)**./Ce **bouchon (sens propre)** en silicone a révolutionné l'industrie de la bouteille.
2. Ce garçon m'a fait une excellente **impression (sens figuré)**./L'**impression (sens propre)** en couleur aura un effet retentissant.
3. Quel expert ! Il en connaît un **rayon (sens figuré)** sur le sujet !/Les **rayons (sens propre)** du magasin vont être réorganisés.
4. Les **maïns (sens propre)** de cette artiste ont été assurées pour une fortune./En dix ans, je n'ai pas perdu la **main (sens figuré)**.

2. Manipuler

5. a. et b.

- Il a promis d'emmener le cheval sur la **carrière**. (sens propre)/Depuis dix, ce chanteur nous assure qu'il met fin à sa **carrière**. (sens figuré)
- Si je ne t'avais pas sorti de l'eau, tu serais **noyé** maintenant. (sens propre)/Ces jours-ci, Paul se **noie** dans le travail. (sens figuré)
- L'**explosion** a été entendue à des kilomètres. (sens propre)/À la fin de la représentation, ce fut une **explosion** d'applaudissements. (sens figuré)
- Le **boa** du zoo mesure plus de dix mètres. (sens propre)/Ce soir, elle porte son **boa** en plumes. (sens figuré)
- Cette **mine** a été fermée il y a des années. (sens propre)/Tu as une sale **mine**. C'est la grippe. (sens figuré)
- La **farce** de cette dinde est succulente. (sens propre)/Il adore faire des **farces** à ses voisins. (sens figuré)
- Je t'ai cueilli un bouquet de **fleurs**. (sens propre)/Il te fait une **fleur** en ne citant pas ton nom. (sens figuré)
- J'ai confectionné cette robe avec un **patron** que j'ai trouvé dans un magazine. (sens propre)/Depuis l'an dernier, il est son propre **patron**. (sens figuré)
- Ce panneau indique le **sens** de la circulation. (sens propre)/C'est un homme de bon **sens**. (sens figuré)
- Cette **figure** s'appelle un trapèze. (sens propre)/Tu te **figures** que je vais te croire. (sens figuré)

6. 1. Un chapeau sur la **tête** et il est méconnaissable.
2. Cette prise **électrique** est réservée aux appareils ménagers.
3. L'air est **glacial** ce soir.
4. Une fois arrivé en vacances, je vais **plonger** dans la piscine.
5. Après le repas, c'est ton tour de **passer l'éponge** sur la table.

7. 1. Doux :

- Le pelage de cet animal est très doux. (sens propre)
 - C'est un garçon naturellement doux. (sens figuré)
- 2. Ardent :**
- Ce buisson ardent commence à m'inquiéter. (sens propre)
 - C'est un ardent défenseur des droits de l'homme. (sens figuré)

3. Obscur :

- Dans quelques instants, il fera trop obscur pour marcher. (sens propre)
- La solution me paraît bien obscure. (sens figuré)

4. Solide :

- Ce pont ne m'apparaît pas suffisamment solide. (sens propre)
- Leur amitié reste solide. (sens figuré)

5. Lumineux :

- J'aperçois un point lumineux dans le ciel. (sens propre)
- Ton idée est lumineuse. Parles-en au chef. (sens figuré)

8. 1. Le cœur 2. L'enveloppe 3. La chute

9. 1. avoir la langue bien pendue

2. tourner sept fois sa langue dans sa bouche

3. donner sa langue au chat

4. avoir un mot sur le bout de la langue

10. 1. avaler une couleuvre : ce n'est pas un compliment

2. travail de fourmi : c'est un compliment

3. curieux comme une fouine : ce n'est pas un compliment

4. avoir le cafard : ce n'est pas un compliment

3. S'exprimer

11. Les élèves pourront s'inspirer des expressions présentes dans les exercices précédents.

8 Identifier et construire un champ lexical (p. 290)

S'exercer

1. Identifier

1. 1. jeu 2. vacances 3. ruse

2.

Monstre	Nature
hideux	flore
cyclope	rivière
terreur	félin
épouvanter	forêt
horrible	faune
cruauté	parfum
affreux	repos
	chant

Intrus : *comédie – moralement*

2. Manipuler

3. Souvenir, souvenir, que me veux-tu ? L'automne

Faisait voler la grive à travers l'**air atone**,

Et le soleil dardait un rayon **monotone**

Sur le **bois jaunissant** où la bise détone.

Paul Verlaine, « Nevermore », *Poèmes saturniens*, 1866.

Au travers du champ lexical de l'automne, le poète exprime sa mélancolie.

4. 1. Les grandes personnes m'ont conseillé de laisser de côté les dessins de serpents boas ouverts ou fermés, et de m'intéresser plutôt à la géographie, à l'histoire, au calcul et à la grammaire.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, 1941.

On trouve ici le champ lexical des savoirs (*orthographe, science, conjugaison*).

2. Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,

Picoté par **les blés**, fouler l'**herbe menue** :

Rêveur, j'en sentirai **la fraîcheur** à mes pieds.

Je laisserai **le vent** baigner ma tête nue.

Arthur Rimbaud, « Sensation », 1871.

On trouve ici le champ lexical de la nature (*fleur, rivière, arbre*).

3. S'exprimer

5. Le professeur pourra fournir cette liste de mots en correction : *piolet – sac – corde – gourde – baudrier – casque – lampe – mousquetons – gants – chaussons d'escalade*.

6. Les élèves pourront employer des mots comme : *bateau – sable – méduse – dune – baie – écume – galet – rivage*.

S'exercer

1. Identifier

1. un roi (indéfini) – le (défini) prince charmant – l'(défini) aventure – des (indéfini) sortilèges – de la (partitif) boue – une (indéfini) forêt – les (défini) ogres – les (défini) armes des (défini contracté) héros – le (défini) matin de la (défini) bataille – du (partitif) courage – de (indéfini) précieux amis – le (défini) retour du (défini contracté) roi

2. Manipuler

1. Le prince revient du (défini contracté) château.
 2. Le monstre exige du (partitif) vin et du (partitif) fromage.
 3. Pour excuser son retard, il prétend avoir ramassé du (partitif) bois.
 4. Le fils du (défini contracté) roi organise un grand bal.
3. Le Loup se mit à courir de toute sa force par le (défini) chemin qui était le plus court, et la (défini) petite fille s'en alla par le (défini) chemin le (défini) plus long, s'amusant à cueillir des (indéfini) noisettes, à courir après des papillons, et à faire des (indéfini) bouquets des petites fleurs qu'elle rencontrait.

D'après Charles Perrault, *Le Petit chaperon rouge*.

3. S'exprimer

4. Les élèves penseront à employer les traditionnelles formules d'ouverture du conte ainsi que l'imparfait et le passé simple.

Observer et réfléchir

1. Les mots en gras sont des noms.
2. On peut remplacer ces et ses par les et sa et son par la. Ce sont donc des déterminants.
3. leurs physionomies – leurs attitudes ; cette parole – sa lèvres

Les mots surlignés doivent être mis au pluriel si le nom auquel ils se rattachent est au pluriel ou au singulier si le nom auquel ils se rattachent est au singulier.

S'exercer

1. Identifier

1.

Déterminants possessifs	Déterminants démonstratifs
mon tes leurs nos ma sa mes	cette

Intrus : moi – tien – vôtre – celles – ceux

2.

Déterminants possessifs	Déterminants démonstratifs
ses (idées)	ce (départ) cette (somme) cette (hâte) ce (prétexte)

2. Manipuler

3. 1. Mais tous ces travaux familiaux lui parurent, ce matin-là, extrêmement doux. 2. Évidemment sur cette terre nous sommes beaucoup trop petits pour ramoner nos volcans. 3. Et, sur les indications du petit prince, j'ai dessiné cette planète-là. 4. Je regardais, à la lumière de la lune, ce front pâle, ces yeux clos, ces mèches de cheveux qui tremblaient au vent [...].

D'après Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*.

4. 1. Le petit prince a égaré son écharpe rouge. 2. Je trouve que cet auteur a beaucoup de talent. 3. Sa meilleure amie est une criminelle. 4. Il a disparu dans cet étrange désert. 5. Ce bruit de moteur le réveille tous les matins. 6. Ce garçon m'a l'air un peu étrange.

5. a.

Déterminants possessifs	Déterminants démonstratifs
ses (idées)	ce (départ) cette (somme) cette (hâte) ce (prétexte)

3. S'exprimer

6. Le professeur pourra proposer en correction le passage suivant :
 - Bonne nuit, fit le petit prince à tout hasard.
 - Bonne nuit, fit le serpent.
 - Sur quelle planète suis-je tombé ? demanda le petit prince.

- Sur la Terre, en Afrique, répondit le serpent.
 - Ah !... Il n'y a donc personne sur la Terre ?
 - Ici c'est le désert. Il n'y a personne dans les déserts. La Terre est grande, dit le serpent.
- Le petit prince s'assit sur une pierre et leva les yeux vers le ciel :
- Je me demande, dit-il, si les étoiles sont éclairées afin que chacun puisse un jour retrouver la sienne. Regarde ma planète. Elle est juste au-dessus de nous... Mais comme elle est loin !
 - Elle est belle, dit le serpent. Que viens-tu faire ici ?
 - J'ai des difficultés avec une fleur, dit le petit prince.
 - Ah ! fit le serpent.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Gallimard, 1943.

11 Identifier et employer les pronoms personnels

(p. 294-295)

Observer et réfléchir

- 1. moi** : d'Artagnan (nom propre, singulier) ; **eux** : des gens (GN, pluriel) ; **je** : d'Artagnan (nom propre, singulier) ; **les** : des gens (GN, pluriel) ; **m'** : d'Artagnan (nom propre, singulier) ; **il** : mon père (GN, singulier) ; **me** : d'Artagnan (nom propre, singulier).
- Le mot surligné répond à la question « qui sera tenu pour leur complice ? ». Il occupe donc la fonction de sujet.

S'exercer

1. Identifier

1. Mais s'ils (3^e pers. du pluriel) nous (2^e pers. du pluriel) approchèrent, ils se (3^e pers. du pluriel) tinrent du moins à une distance regrettable pour des chasseurs. Plusieurs fois, je (1^{re} pers. du singulier) vis le capitaine Nemo s'arrêter et mettre son fusil en joue ; puis, après quelques instants d'observation, il se (3^e pers. du singulier) relevait et reprenait sa marche.

Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers*, 1870.

2. Tant mieux pour moi, monsieur, si vous (sujet) me (COI) parlez, comme vous (sujet) le (COD) dites, avec franchise ; car alors vous (sujet) me (COS) ferez l'honneur d'estimer cette ressemblance de goût ; mais si vous (sujet) avez eu quelque défiance, bien naturelle d'ailleurs, je (sujet) sens que je (sujet) me (COD) perds en disant la vérité ; mais, tant

pis, vous (sujet) ne laisserez pas que de m'(COD)estimer, et c'est à quoi je (sujet) tiens plus qu'à toute chose au monde.

Alexandre Dumas, *Les Trois Mousquetaires*, 1844.

2. Manipuler

3.

Personne	Fonction	Genre	Pronom
1 ^{re} du pluriel	COD	Masculin	nous
3 ^e du pluriel	Sujet	Féminin	elles
3 ^e du singulier	COI	Masculin	lui
2 ^e du pluriel	COD	Féminin	vous
3 ^e du singulier	Sujet	Féminin	elle

4. 1. Ils sont au service du roi Louis XIII. 2. Aucun adversaire n'ose s'opposer à eux. 3. Ils le traversèrent à cheval. 4. Elles l'espèrent. 5. Pour réussir, d'Artagnan les refusera. 5. Sophie était gourmande, nous l'avons déjà dit ; elle n'oublia donc pas ce que sa bonne lui avait recommandé, et, un jour qu'elle avait peu déjeuné, parce qu'elle avait su que la fermière devait apporter quelque chose de bon à sa bonne, elle lui dit qu'elle avait faim.

D'après La Comtesse de Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, 1859.

6. Lui, furieux, avait traversé l'antichambre en trois bonds et s'élançait sur l'escalier, dont il comptait descendre les degrés quatre à quatre, lorsque, emporté par sa course, il alla donner tête baissée dans un mousquetaire qui sortait de chez lui par une porte de dégagement, et, le heurtant du front à l'épaule, lui fit pousser un cri ou plutôt un hurlement.

D'après Alexandre Dumas, *Les Trois Mousquetaires*, 1844.

7. Quant à la pensée du professeur, elle (sujet) avançait évidemment ce convoi trop lent au gré de son impatience. Nous (sujet) étions seuls dans le wagon, mais sans parler. Mon oncle revisitait ses poches et son sac de voyage avec une minutieuse attention. Je (sujet) vis bien que rien ne lui manquait des pièces nécessaires à l'exécution de ses projets.

Jules Verne, *Voyage au centre de la terre*, 1864.

3. S'exprimer

8. Les élèves insisteront sur les détails du costume du mousquetaire (vêtements, chapeau...).

12 Identifier et employer les pronoms possessifs et démonstratifs (p. 296-297)

Observer et réfléchir

1. les miennes : féminin pluriel – celui : masculin singulier
2. les miennes : mes questions (GN) – celui : un volcan (GN)

S'exercer

1. Identifier

1.

Pronoms possessifs	Pronoms démonstratifs
la mienne	ceci
les nôtres	ça
la leur	celui-là
le tien	ce
les siens	ceux
les tiennes	

Intrus : tiennent – votre

2. 1. Les autres pas me font rentrer sous terre. **Le tien** (pronom possessif) m'appellera hors du terrier, comme une musique.
2. Il faut que tu **tiennes** (verbe) ta promesse, me dit doucement le petit prince, qui, de nouveau, s'était assis auprès de moi.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Gallimard, 1943.

2. Manipuler

3. son avion (le sien) • cette étoile-là (celle-là) • ton enfance (la tienne) • mes planètes (les miennes) • nos personnages (les nôtres) • leurs rêves (les leurs) • votre fleur (la vôtre) • ce conte-ci (celui-ci) • ses souvenirs (les siens) • mon retour (le mien).
4. 1. Si Passepartout triompha, **cela** se comprend de reste.
2. **Celui-ci** jonglait avec des bougies allumées, qu'il éteignit successivement quand elles passèrent devant ses lèvres.
3. Devait-il sacrifier de nouveaux hommes avec si peu de chances de sauver **ceux** qui étaient sacrifiés tout d'abord ?
4. Voici une montre. C'est **la mienne**, répondit le greffier.

D'après Jules Verne, *Le Tour du monde en 80 jours*, 1873.

5. Les mouvements de cette armée étaient réglés comme ceux d'un ballet d'opéra. D'abord venait le tour des allumeurs de réverbères de Nouvelle-Zélande et d'Australie. Puis **ceux-ci**, ayant allumé leurs lampions, s'en allaient dormir. Alors entraient à leur tour dans la danse **ceux** de Chine et de Sibérie. Puis eux aussi s'escamotaient dans les

coulisses. Alors venait le tour de ceux de Russie et des Indes. Puis de **ceux** d'Afrique et d'Europe.

D'après Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Gallimard, 1943.

6. L'un sert à l'introduction de l'air inspiré, l'autre à l'issue de l'air expiré, et la langue ferme **celui-ci** ou **celui-là**, suivant les besoins de la respiration. Mais, moi qui affronte des pressions considérables au fond des mers, j'ai dû enfermer ma tête, comme **celle** des scaphandres, dans une sphère de cuivre, et c'est à cette sphère qu'aboutissent les deux tuyaux inspireur et expirateur.

D'après Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers*, 1870.

3. S'exprimer

7. Les élèves devront s'efforcer de rédiger des répliques brèves et faire varier les pronoms possessifs et démonstratifs.

13 Éviter les répétitions : les reprises nominales et pronominales (p. 298-299)

Observer et réfléchir

1. *l'horrible créature ; le monstre ; le monstre ; ce monstre immortel*
2. Les pronoms personnels employés afin d'éviter la répétition du nom « têtes » sont : *en, les, elles*.

S'exercer

1. Identifier

1.

Ulysse	Les Athéniens	Aphrodite
le héros	ils	la déesse
le	le peuple d'Athènes	celle-ci
il	eux	elle
un combattant	les habitants	la
celui-ci	leur	

2. combattant/guerrier ; territoire/région ; pays/nation ; monstre/créature ; héros/défenseur ; bête/chimère
Intrus : *victoire*

3.

Reprises nominales	Reprises pronominales
le messager des dieux	le
le dieu éblouissant	Il

2. Manipuler

1. Les immortels/Ils se réjouissent de son retour.
2. Exaspéré, son mari décida d'emprisonner **Aphrodite**/l'emprisonner.
3. Il se présenta comme le **guerrier/celui** qui avait débarqué la région de ses monstres.
4. **Son apparition/Elle** suscita la curiosité des plus valeureux d'entre nous.
5. **Ce récit/Celui-ci** se déroule en des temps lointains.
5. Un roi de Thrace, Diomède, possédait des juments indomptables aux narines projetant des flammes. Pour nourrir ces créatures, il leur offrait en pâture les étrangers échoués sur le rivage.

Eurysthée chargea Héraclès de s'emparer des monstres et de les lui amener à Mycènes. [...]

Aussitôt découvertes les écuries, le guerrier tue palefreniers et valets, s'empare de Diomède, dépose son corps dans les mangeoires d'airain où les bêtes le dévorèrent avec avidité. Les animaux, solidement attachés, sont embarqués sur le navire [...].

D'après Émile Genest, *Contes et légendes mythologiques*, 1929.

6. Cette chasse dura toute une année. **Héraclès** affronta les bourrasques de l'automne dans les plaines ventées, **le guerrier** parcourut les flancs enneigés des collines d'Arcadie, **le héros** respira les senteurs des lilas au creux des vallées. **Le demi-dieu** courait toujours derrière elle quand les chaleurs de l'été la forcèrent à ralentir. Profitant de la fraîcheur d'un bois, la biche s'arrêta pour se reposer. Le héros infatigable s'approcha alors en silence et l'enveloppa d'un filet qui la retint prisonnière.

Claude Pouzadoux et Frédérick Mansot, *Contes et légendes de la mythologie grecque*, Nathan, 1994.

7. a. Le monstre :

- reprises nominales : *la bête, l'animal*
- reprises pronominales : *il, lui*

Persée :

- reprises nominales : *l'homme*

3. S'exprimer

8. Les élèves devront employer le champ lexical de la violence et pourront s'appuyer sur ces exemples de reprises :

Le monstre :

- reprises nominales : *la bête, l'animal, la créature...*
- reprises pronominales : *il, lui, celui-ci...*

Persée :

- reprises nominales : *l'homme, le héros, le fils de Zeus, le demi-dieu...*
- reprises pronominales : *il, lui, celui-ci...*

9. Le professeur pourra aider les élèves en leur soumettant cette description :

Les Amazones n'acceptaient aucun homme parmi elles. Elles s'en passaient fort bien et trouvaient elles-mêmes, à la chasse, le gibier nécessaire à leur nourriture. En outre,

elles étaient de farouches guerrières et les peuples voisins ne s'aventuraient guère sur leur territoire.

Claude Pouzadoux et Frédérick Mansot, *Contes et légendes de la mythologie grecque*, Nathan, 1994.

14 Repérer le sujet de la phrase et ce qu'on en dit (p. 300-301)

Observer et réfléchir

1. Les groupes surlignés ne peuvent être supprimés sans endommager le sens de la phrase.
2. Chaque verbe souligné s'accorde en personne avec son sujet.
3. Le groupe « un arbre au feuillage argenté et aux baies vertes » se trouve après le verbe.
4. **Dieux et mortels** : GN; **Poséidon** : nom; **Elle** : pronom
5. **Dieux et mortels** : se rassemblèrent; **Poséidon** : frappa; **Elle** : avait posé

S'exercer

1. Identifier

1. **Prométhée** (nom) décide de sauver la race humaine.
2. **Le titan** (GN) offre le feu aux hommes.
3. **Celui-ci** (pronom) fut trahi par son frère imprudent.
4. **Zeus** (nom) décide de le punir.
5. **Le puissant souverain** (GN) laisse éclater sa fureur.
6. **Il** (pronom) l'attache à un rocher.
7. **Souffrir** devient son quotidien.
2. 1. **Héraclès/est** le fils de Zeus.
2. **Il/débarrasse** le monde de ses monstres.
3. **Les exploits de ce demi-dieu/traversent** les âges.
4. **Le héros/tue** ses propres enfants.
5. **Son courage et sa force/ne lui servent** plus à rien.
3. 1. **Thésée triomphe du Minotaure** (complément du verbe). Ainsi devient-il (sujet) un héros.
2. Son père avoue **ses crimes passés** (complément du verbe). Le crois-tu (sujet) innocent ?
3. **Persée s'attaque à la Gorgone** (complément du verbe). De son sang naît **Pégase** (sujet).
4. **À peine s'accordent-ils** (sujet) le temps de réfléchir. Depuis des heures, ils ne font que **se battre** (complément du verbe).

2. Manipuler

4. 1. Elle voulut les délivrer. 2. Ils furent partagés. 3. Ils ne nous servent à rien. 4. Elle semble interminable. 5. Elles seront sacrifiées.

5. 1. Les mortels s'exposent à la vengeance des dieux.

2. Il mérite son éclatante victoire.

3. Thèbes était une illustre cité antique.

4. Vivre reste son seul désir.

5. La veille, je me suis rendu au temple.

6. Ce guerrier ignorait le secret de ses origines.

6. L'étrange cri retentit encore, terrifiant, et ses vibrations se répercutèrent longtemps. Thésée continuait sa progression en essayant de ne pas se laisser impressionner. Il était arrivé au bout d'une longue descente et se trouvait en bas d'un escalier en colimaçon.

D'après Marie-Odile Hartmann, *Ariane contre le Minotaure*, Nathan, 2004.

7. a. et b. Zeus (nom, 3^e personne du singulier) les entendit gémir, hurler et rugir tour à tour. Il (pronom, 3^e personne du singulier) se prépara à combattre et saisit ses armes. Le choc (GN, 3^e personne du singulier) fut terrible : la terre (GN, 3^e personne du singulier) trembla, le ciel (GN, 3^e personne du singulier) s'embrasa et la mer (GN, 3^e personne du singulier) se dressa en une vague bouillonnante. Entre les crocs des dragons jaillissait (GN, 3^e personne du singulier) un feu que détournaient (GN, 3^e personne du pluriel) les éclairs divins. Soudain, rassemblant toutes forces, Zeus (nom, 3^e personne du singulier) lança un trait puissant de sa foudre qui (pronom, 3^e personne du singulier) enflamma d'un seul coup les multiples têtes de dragon.

C. Pouzadoux et F. Mansot, *Contes et légendes de la mythologie grecque*, Nathan, 2010.

3. S'exprimer

8. 1. Icare tombe du ciel.

2. Le jeune imprudent tombe du ciel.

3. Il tombe du ciel.

4. Des cieux tombe un jeune garçon.

15 Identifier les compléments du verbe (1) : l'attribut du sujet (p. 302-303)

Observer et réfléchir

1. Les mots en gras sont des adjectifs qualificatifs. Ils apportent une précision sur les mots surlignés (*la mer, le vent, les voiles*).

2. Ces mots ne sont ni supprimables ni déplaçables.

3. Ils s'accordent avec les mots *la mer, le vent, les voiles*.

4. Les verbes qui les séparent des expressions surlignées sont : « était » (*être*), « paraissait » (*paraître*) et « furent » (*être*).

S'exercer

1. Identifier

1. 1. Cela lui paraissait **invraisemblable** (adjectif).

2. Il était **brisé** (adjectif).

3. Deux cabines de l'arrière restaient **inoccupées** (adjectif).

4. Cela lui paraissait **terrible** (adjectif).

5. Fix resta fort **décontenancé** (adjectif).

D'après Jules Verne, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*, 1872.

2. se diriger • avoir l'air • formuler • être • ressembler • voyager • avoir • devenir • se nommer • perdre • demeurer • parier • se montrer • crier • se révéler • sembler.

3. 1. Cela lui paraissait certain. • Il paraîtrait ici que cela ne m'étonnerait pas.

2. Cela était difficile à imaginer. • Il était à Londres.

3. M. Fogg, les bras croisés, restait immobile. • Mrs. Aouda restait dans le wagon.

D'après Jules Verne, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*, 1872.

2. Manipuler

4. – Les passagers étaient assez nombreux.

– L'erreur de Passepartout ressemblait à un accident

– Fogg a l'air d'un parfait honnête homme.

– Le vent était très fort.

5. Vous savez que **notre collègue** est un excentrique (sensationnel). **Son exactitude** en tout est bien connue (répandue). Il n'arrive jamais ni trop tard ni trop tôt, et il apparaîtrait ici à la dernière minute, que **je** n'en serais pas autrement surpris (décontenancé).

D'après Jules Verne, *Le Tour du monde en quatre-vingts jours*, 1872.

6. a. Il paraissait tout **joyeux**, comme si le poids de ses affaires se trouvait subitement **allégé**, et qu'il fût **délivré** de toute inquiétude. Il se frotta les mains et respira largement, en homme fort, certain de réussir, en homme heureux, qui possédait le bonheur et qui était de taille à se défendre.

Maurice Leblanc, *813*, 1910.

3. S'exprimer

7. – Le nom de l'enquêteur est **légendaire** (attribut)./Il est **sur place** (C. C.).

– Il restera **médecin** (attribut)./Il te reste **cinq minutes** (COD).

– Le voyageur apparaît **content** (attribut)./Il apparaîtra **ici même** (C. C.).

– Son attitude demeure **suspecte** (attribut)./Il demeure **rue Alexandre Dumas** (C. C.).

8. Le professeur attendra des élèves qu'ils mettent en valeur l'attitude de l'homme (*curieux, inquiet...*) ainsi que son aspect physique (*élégant...*).

16 Identifier les compléments du verbe (2) : COD et COI

(p. 304-305)

Observer et réfléchir

1. On ne peut pas supprimer les groupes surlignés sans modifier le sens des phrases.
2. Des messagers préviendront qui ? – La douleur des mères troyennes ou achéennes ressemble à quoi ?
3. *les* se situe avant le verbe.
4. *à* est une préposition et *les* un pronom personnel complément.

S'exercer

1. Identifier

1. Les armées s'affrontent **violemment**. (adverbe, C. C. de manière)
- Leur flotte se trouve **encore loin**. (adverbe, C. C. de lieu)
- Il a enlevé **cette jeune fille**. (GN, COD)
- À la mort de son ami, il devient **triste**. (adjectif, attribut du sujet)
- La ville échappe à **sa destruction**. (groupe prépositionnel, COI)
1. Achille continue **sa guerre**. (COD)/Il continue à **travailler**. (COI) 2. Le soldat réussit à **survivre**. (COI)/L'athlète réussit **sa course**. (COD) 3. Le général commande à **ses troupes**. (COI)/Il commande **son repas**. (COD)
- Le roi cherche à **vaincre**. (COI)/Il cherche **un défenseur**. (COD) 5. Les dieux changent **d'avis**. (COI)/Patrocle change **son armure**. (COD) 6. Hector veille **sur la ville**. (COI)/Elle veille **le malade**. (COD) 7. Au fond, ils pensent **le contraire**. (COD)/Ulysse pense à **son fils**. (COI)
1. Toute la nuit, il y a **songé**. (COI)
- Priam **la respecte**. (COD)
- Sa famille **te déteste**. (COD)
- Les dieux **les observent**. (COD)
- Les troupes ennemies **en parlent**. (COI)
- En secret, il **le trahit**. (COD)
- Les enfants **vous implorent**. (COD)

4.

Verbes qui introduisent directement un complément	Verbes qui introduisent indirectement un complément
témoigner abolir abriter hériter damner manigancer mâchonner	convenir téléphoner découler douter recourir

2. Manipuler

1. Le chef de guerre écoute **les généraux ennemis**. (groupe nominal, COD) 2. Il n'échappera pas à **son destin**. (groupe nominal, COI) 3. Les généraux exigent **que les soldats rendent les armes**. (proposition subordonnée, COD) 4. La déesse souhaite **parler**. (infinitif, COD) 5. Ajax rend **l'armure** (groupe nominal, COD) à son frère. 6. Il **le** (pronom personnel, COD) blesse au talon.
1. **J'en** (COI) parle. 2. Le roi de Troie **le** (COD) réunit et **les** (COD) rassemble. 3. Ses flèches **la** (COD) brisent. 4. Quand il **le** (COD) croise, il **les** (COD) abandonne. 5. La jeune fille **s'en** (COI) approche. 6. Il **y** (COI) parvient.
- Puis on l'attelle à son robuste char. Automédon **le** conduira. Et d'une voix forte, il **lui** parle.

D'après Homère, *L'Illiade*, adapté par Martine Laffon, Hatier, 2014.

1. Les armées souhaitent **que le conflit cesse**. 2. En écoutant le bruit des vagues, il se souvient **de son village natal**. 3. Le héros **lui** obéit. 4. Le marin pensait **repartir**. 5. Elle **les** rassemble et lui avoue **sa faute**. 6. Depuis dix ans, il raconte **qu'il a été blessé sur un champ de bataille**.

3. S'exprimer

- Il joue **toute la partie**. (COD)/Ces enfants jouent à **se déguiser**. (COI)
– Le chef croit **son soldat**. (COD)/Elle croit en **sa bonne étoile**. (COI)
– Le journaliste écrit **son article**. (COD)/Il écrit à **son frère**. (COI)
– Ils apprennent **le piano**. (COD)/L'enfant apprend à **marcher**. (COI)
10. Le professeur pourra aider les élèves en rappelant les principales activités des Muses représentées autour d'Apollon : jouer de la musique, lire un ouvrage, jouer de la harpe, jouer de la cithare, jouer de la lyre, jouer du violon, jouer du clavecin, jouer de la flûte...

Observer et réfléchir

1. Les groupes de mots qui indiquent des précisions sur le moment où se déroule l'action sont : *À la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759* et *tout à coup*.
2. Ceux qui précisent les lieux concernés sont : *dans la région de l'archipel Juan Fernandez, à six cents kilomètres environ au large des côtes du Chili, sur le pont et à l'extrémité des mâts et des vergues du navire*. Le premier mot de ces groupes est une préposition.
3. « Dans l'archipel Juan Fernandez, à six cents kilomètres environ au large des côtes du Chili, le ciel noircit tout à coup, à la fin de l'après-midi du 29 septembre 1759. » Ces groupes de mots sont donc déplaçables.

S'exercer

1. Identifier

1. *À la fin* (groupe prépositionnel), il reconnut son erreur. 2. L'équipage fit la promesse de *bientôt* (adverbe) revenir. 3. Ils jouaient *lorsqu'un navire se fit entendre*. (proposition subordonnée) 4. *C'est maintenant* (adverbe) que l'aventure débute. 5. La chasse commença *en début d'après-midi*. (groupe prépositionnel) 6. *En débarquant* (gérondif), il se proclama gouverneur de l'île.
2. 1. Les deux compagnons se rencontrèrent *sur la plage*. (adverbe, C. C. de lieu)
2. La vérité éclata *quand il lui révéla son nom*. (proposition subordonnée, C. C. de temps)
3. La lutte eut lieu *ailleurs*. (adverbe, C. C. de lieu)
4. Il jeta les rats *à la mer*. (groupe prépositionnel, C. C. de lieu)
5. *C'était ici* (adverbe, C. C. de lieu) que le rendez-vous a été fixé.
6. *Soudain* (adverbe, C. C. de temps), la pluie se mit à envahir l'île.

2. Manipuler

3. L'auteur anglais Daniel Defoe fit paraître le roman d'aventure *Robinson Crusoé*. Il raconte la vie d'un naufragé, qui a vécu et qui a rencontré son serviteur Vendredi. L'œuvre rencontra le succès. Michel Tournier s'inspire de ce roman pour écrire *Vendredi ou la vie sauvage*. Dans ce paragraphe, nous avons supprimé des adverbes (*aussitôt*), des pronoms (*y*), des groupes prépositionnels (*en l'année 1719, en Angleterre, dans ce livre, pendant vingt-huit ans, dans le monde entier, au xx^e siècle*).

4. Robinson s'avança *jusqu'au dernier rideau d'arbres bordant la plage* (C.C. de lieu), et braqua sa longue-vue *sur le navire* (C.C. de lieu) qui stoppait à *deux encablures du rivage* (C.C. de lieu). *Quelques instants plus tard* (C.C. de temps), on entendit la chaîne de l'ancre tinter en se déroulant.

Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, 1971.

5. 1. *Quand le soleil se leva*, les deux compagnons partirent à la chasse. 2. Robinson fut inconsolable *quand son chien mourut*. 3. *Quand l'aventure se finit*, les deux amis se séparent. 4. *Lorsqu'il se réveilla*, il comprit son départ.
6. 1. Pendant la pluie
2. Pendant l'exploration de l'épave
3. À la marée basse
4. Au cours de mon sommeil
7. 1. Le navigateur dort *sur le pont/longtemps*. 2. Il comprit sa victoire *sur le podium/plus tard*. 3. La jeune fille songea à sa lettre *dans sa chambre/dans la journée*. 4. *Là-bas/La veille de la rencontre*, rien ne pouvait plus l'arrêter. 5. Robinson lui fit cette promesse *dans une grotte/quand ils se séparèrent*.
8. Des nuages noirs s'amoncelèrent (*dans le ciel*), et (*au petit matin*) la pluie se mit à crépiter (*sur les branches des arbres*), à ruisseler (*dans les champs*). Vendredi et Robinson s'étaient abrités (*sur une colline*). Vendredi s'échappa (*un instant*) et s'exposa à la douche. Il renversait son visage en arrière, et laissait l'eau couler (*sur sa poitrine*).

Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, 1971.

3. S'exprimer

9. « Le soir venu, Robinson se promenait sur la plage, au nord de l'île quand il aperçut son ami. »

10. La description pourra s'inspirer de celle-ci :

Une vague déferla sur la grève mouillée et vint lui lécher les pieds. Il se laissa rouler sur le dos. Des mouettes noires et blanches tournoyaient dans le ciel redevenu bleu après la tempête. Robinson s'assit avec effort et ressentit une vive douleur à l'épaule gauche. La plage était jonchée de poissons morts, de coquillages brisés et d'algues noires rejetés par les flots. À l'ouest, une falaise rocheuse s'avancait dans la mer et se prolongeait par une chaîne de récifs.

Michel Tournier, *Vendredi ou la vie sauvage*, 1971.

18 Maîtriser l'expression de la manière (p. 308-309)

Observer et réfléchir

1. Les mots surlignés sont des adverbes. Ils se terminent tous les trois par le suffixe – ment.
2. Ceux-ci ne sont pas nécessaires à la compréhension de la phrase. Pour preuve, on peut les supprimer.
3. Afin de les réintroduire dans la phrase, on pourrait faire appel à la question : *Comment ?*

S'exercer

1. Identifier

1. habilement • sur le port • en nageant • la nage • douce-ment • à midi • avec force • à la vapeur • les pirates • en dansant • vers la montagne • une force prodigieuse • avec une force prodigieuse.
2. 1. Notre troupe se déploya **en éventail** (groupe prépositionnel). 2. Il se dirigea **froidement** (adverbe) vers la porte du fortin. 3. J'entendis les hommes sortir **en désordre** (groupe prépositionnel) de la cabine du capitaine. 4. Si j'en avais eu la force, je me serais sauvé **en courant** (gérondif). 5. Il s'entendait **à merveille** (groupe prépositionnel) avec le cuisinier. 6. Pour s'emparer du trésor, il se résolut à un affrontement **sans pitié** (groupe prépositionnel).
3. 1. Nous ramions **doucement** afin de ne pas fatiguer les hommes **prématurément**. 2. Le sentier montait à **pic** jusqu'au sommet. 3. Je filai **au pas de gymnastique** vers l'arrière du bateau. 4. Coupons-les **en morceaux** ! 5. Je crois que M. Arrow était **parfaitement** honnête.

2. Manipuler

4. 1. Il s'éloigna sur ses courtes jambes. 2. J'osai me lever et constatai que ma barque venait de s'échouer sur un banc de sable fin entre deux roches. 3. Les paupières bleues se levèrent. 4. J'entraï dans la cabine du forban.
5. Je refermai **soigneusement** (avec précaution) l'enveloppe, remis les cachets **en place** (avec soin) et courus chez Pain Noir. J'eus le bonheur de l'attendre plus d'une demi-heure. Quand il fit son apparition au coin de la rue, j'étais **innocemment** (naïvement) assis, **jambes ballantes** (l'air détendu), sur une borne, devant sa porte.

Pierre Mac Orlan, *Les Clients du Bon Chien Jaune*, 1926.

6. – abusivement : Il pensait m'accuser abusivement.
– furieusement : Le joueur l'empoigna furieusement.
– malicieusement : L'enfant avait malicieusement rangé ses jouets sous le lit.

- courageusement : L'équipage affronta courageusement la tempête.
– élégamment : L'actrice prit élégamment sa retraite.
– rapidement : La voiture le dépassa rapidement.
– férocelement : La bête rugit férocelement.
– raisonnablement : Il refuse raisonnablement de s'impliquer.
– différemment : Il entreprit cette réforme différemment.
– dangereusement : La traversée fut dangereusement menée.
7. 1. Le docteur salua l'ivrogne **en marchant**.
2. Le pirate lui répondit **avec force**.
3. Le client de l'auberge sortit un couteau **brutalement**.
4. La menace le fit réagir **avec courage**.
5. **En l'entendant**, sa peur lui fit prendre la fuite.
6. Le calme est **lentement** revenu.

3. S'exprimer

8. Ils se fixèrent **avec insistance** et se jetèrent **férocelement** l'un sur l'autre **en s'insultant**.
9. Le professeur invitera les élèves à bien suivre la méthode proposée.
10. Pour décrire cette scène, les élèves pourront employer des expressions comme : *en frappant – sauvagement – en tirant – avec force – cruellement – en tombant – en se brisant – avec méchanceté*.

19 Maîtriser l'emploi de la ponctuation (p. 310)

S'exercer

1. Identifier et manipuler

1. Ceci n'est pas un conte ou une fable, Messires, c'est une histoire vraie, toute vraie. Figurez-vous qu'un paysan, un jour, trouva par hasard deux perdrix dans un buisson tout près de sa ferme. Elles avaient dû se heurter en plein vol, et tomber là à peu près mortes. Cela n'arrive pas souvent.

D'après *Les Fabliaux du Moyen Âge*, trad. par Pol Gaillard et Françoise Rachmuhl, Hatier, 2014.

2. 1. Avez-vous l'heure ?
2. Comme tu as grandi !
3. Comment penses-tu y arriver ?
4. Il a passé sa soirée à jouer.
5. Quelle aventure comptez-vous raconter ?
6. Quelle douceur sa voix !

3. 1. À midi quarante-sept, ce gentleman se leva et se dirigea vers le grand salon, somptueuse pièce ornée de peintures richement encadrées.

2. Autrefois, dans les circonstances les plus favorables, on employait six mois pour aller de New York à San Francisco.

3. Après avoir déjeuné, M. Fogg, Mrs. Aouda et leurs compagnons reprirent leur place dans le wagon.

D'après Jules Verne, *Le Tour du monde en 80 jours*, 1873.

4. 1. Ma sœur adore prendre une glace au café. (on passe du lieu au parfum)

2. Laissons tomber les amis! (on passe de l'appellation au complément d'objet)

3. Le feu s'éteignit naturellement. (on passe de l'appréciation à la manière)

4. Il le regarda partir de la tour. (on passe du sujet à l'objet)

5. Nous allons manger les enfants. (on passe de l'interpellation au complément d'objet)

2. S'exprimer

5. Les élèves emploieront un vocabulaire des sentiments, joueront sur les modalités (interrogatives et exclamatives) et respecteront la mise en page du dialogue.

20

Reconnaître et employer les différents types et formes de phrases (p. 311-312)

Observer et réfléchir

1. La phrase «Je vous ai fait quelque chose, monsieur?» est identifiée à une question car elle se termine par un point d'interrogation.

2. La réponse à cette question est «Oui, coquin, et ta conscience ne te dit que trop ce que c'est».

3. La phrase qui se termine par un point d'exclamation est «Tu l'ignores!». Elle doit être prononcée sur un ton expressif qui souligne l'agacement, la colère du personnage.

S'exercer

1. Identifier

1. LISETTE : Que voulez-vous donc faire, Monsieur, de quatre médecins? (**phrase interrogative**) N'est-ce pas assez d'un pour tuer une personne? (**phrase interrogative**)

SGANARELLE : Taisez-vous. (**phrase injonctive**) Quatre conseils valent mieux qu'un. (**phrase déclarative**)

LISETTE : Est-ce que votre fille ne peut pas bien mourir sans le secours de ces messieurs-là? (**phrase interrogative**)

SGANARELLE : Est-ce que les médecins font mourir? (**phrase interrogative**)

Molière, *L'Amour médecin*, Acte II, scène I, 1665.

2. ARGAN : Ne vous ai-je pas recommandé de me venir dire d'abord tout ce que vous voyez? (**forme négative**)

LOUISON : Oui, mon papa.

ARGAN : L'avez-vous fait?

LOUISON : Oui, mon papa. Je suis venue dire tout ce que j'ai vu.

ARGAN : Et n'avez-vous rien vu aujourd'hui? (**forme négative**)

LOUISON : Non, mon papa. (**forme négative**)

ARGAN : Non? (**forme négative**)

LOUISON : Non, mon papa. (**forme négative**)

Molière, *Le Malade imaginaire*, Acte II, scène VIII, 1673.

Les deux types de phrase utilisés sont la phrase interrogative et la phrase déclarative.

2. Manipuler

3. 1. Louison n'est pas encore rentrée chez elle. 2. N'as-tu pas rencontré quelqu'un? 3. Je ne crois plus entendre Molière. 4. Ne lui donne pas rendez-vous à minuit au pied de la grande horloge. 5. Ils ne nous racontent pas des histoires médicales. 6. Je n'y suis pas allée et il n'y en avait plus.

4. 1. Vous a-t-elle promis d'apprendre son texte? 2. Penses-tu qu'elle va venir? 3. Va-t-elle prendre des leçons de théâtre? 4. Son père a-t-il reçu les médecins dans sa chambre? 5. Un entretien est-il prévu avec le valet?

5. 1. Ah! la traîtresse. (colère)

2. Mamour! (affection)

3. Ah! quelle surprise agréable, mon père! (surprise)

4. Cela est admirable! (admiration)

5. Ô Ciel! ah, fâcheuse aventure! Malheureuse journée! (désespoir)

6. Pardon, mon papa! (excuse)

Molière, *Le Malade imaginaire*, Acte II, scène VIII, 1673.

6. 1. Tu viendras nous voir danser!

2. Écoutez-le parler.

3. Ne pas nourrir les animaux sauvages. (infinifatif)

4. Finis tes devoirs! (présent de l'impératif)

3. S'exprimer

7. Dans les lignes 4 à 13, l'auteur emploie essentiellement des phrases injonctives (« N'épargnons point nos pas ») et interrogatives (« Par où irons-nous ? »).

21 Distinguer la phrase simple de la phrase complexe (p. 313-314)

Observer et réfléchir

1. La phrase « Pendant ce temps, le magnanime Ulysse était rentré chez lui » ne comporte qu'un seul verbe conjugué. Le sujet du verbe est « le magnanime Ulysse ».
2. Toutes les autres phrases en contiennent plusieurs.
3. Athéna répandit ensuite généreusement la beauté sur sa tête **et** elle le rendit plus beau à voir et plus fort et fit descendre de sa tête une chevelure bouclée, pareille à la fleur de jacinthe.
4. Les parties soulignées ne peuvent former une phrase à elles seules car elles ont besoin d'autres mots de la phrase pour exister.

S'exercer

1. Identifier

1. Conte-moi, Muse, l'homme aux mille tours qui **erra** longtemps sans répit¹ après avoir pillé la citadelle sacrée de Troie. (phrase complexe)
Il **vit** des milliers d'hommes, visita leurs cités et **connut** leur esprit. (phrase complexe)
Il **endura** mille souffrances sur la mer en luttant pour sa survie et le retour de ses compagnons. (phrase simple)
Mais il ne **put** en sauver un seul, malgré tout son désir : ils ne **durent** leur mort qu'à leur propre aveuglement, ces fous qui **mangèrent** les vaches du Soleil Hypérion ; et le dieu les **priva** du jour de leur retour. (phrase complexe)

Homère, *L'Odyssée*, trad. Hélène Tronc, « Classico Collège », Belin-Gallimard, 2009.

1. Sans cesse
2. 1. Depuis des mois, Ulysse, l'homme aux mille tours, **voyage** en mer. (1 proposition)
2. Les dangers **sont** nombreux, les dieux **veulent** sa mort. (2 propositions)
3. Le fils d'Ulysse **se nomme** Télémaque. (1 proposition)

4. Le cyclope **dévore** les compagnons d'Ulysse et **enferme** les survivants dans sa grotte. (2 propositions)
5. Les prétendants **exigent** que Pénélope **choisisse** un nouvel époux. (2 propositions)

3. 1. [Tout cela je le sais aussi bien que toi] : [la sage Pénélope est moins éblouissante que toi]. (juxtaposées ; indice : les deux points)
2. [Quand tous les équipements furent en place], [nous nous assîmes]. (juxtaposées ; indice : la virgule)
3. [Le quatrième jour arriva] **et** [tout était prêt]. (coordonnées ; indice : et)
4. [Je dis cela] **et** (coordonnées ; indice : et) [ils firent aussitôt le serment (**que** je leur demandais) (subordonnées ; indice : que)].
5. [La prudente Pénélope s'assit] **et** [les servantes aux bras blancs entrèrent dans la grande salle]. (coordonnées ; indice : et)

Homère, *L'Iliade*, adaptée par Martine Laffon, Hatier, 2014.

2. Manipuler

4. 1. Elle fit un signe de côté **et** le divin Ulysse le remarqua.
2. Sa force est bien supérieure **donc** sa victoire est assurée.
3. Elle lui révéla les manigances de la sorcière, **ainsi** il put se protéger.
4. Ulysse rentra au palais **mais** personne ne le reconnut sous cette apparence.
5. Ces hommes n'écouteront pas **car** le jour de leur mort est arrivé.
5. 1. Ulysse arriva **quand** le cor retentit.
2. Le monstre hurla **parce que** des guerriers arrivèrent.
3. L'île était couverte d'arbres **qui étaient grands comme des géants**.
4. La déesse lui demanda si elle **pouvait** l'aider.
5. Pénélope exigeait **que** les dieux lui rendent son époux.
6. Télémaque décida de quitter la maison **où** il avait grandi.

Juxtaposées	Coordonnées	Subordonnées
:	ou	quand
,	donc	bien que
;	mais	si
	puis	que
	et	de sorte que
	or	parce que
	car	
	ni	

3. S'exprimer

7. Les élèves écriront le texte au présent de l'indicatif et au passé composé. Ils développeront les caractéristiques du héros d'Homère.
Exemple : « Je suis Ulysse, l'homme aux mille ruses. Après avoir triomphé à Troie, j'ai entamé un long voyage jusqu'à mon royaume afin de retrouver mon épouse Pénélope et mon fils Télémaque... ».

Observer et réfléchir

1.

-d	-t	-ent	-e
prend (prendre)	sait (savoir); s'enfuit (s'enfuir); aperçoit (apercevoir); pâlit (pâlir); s'obscurcit (s'obscurcir)	connaissent (connaître); tentent (tenter); tremblent (trembler)	s'éveille (s'éveiller); se dresse (se dresser); jette (jeter)

S'exercer

1. Identifier

1. savons/savon – jeu/joue – éclairs/éclairés – commencement/commencent – sommeil/sommeille – régales/régales – lacet/lacez – statue/statut – soupire/soupir

2. somme – ai – vendons – dort – aiglons – aboiement – disons – fête – vais – lancent – sont – commence – range – joue – racontez – voit – prends – relèvent

3. Ce canot **adhère** (3^e personne du singulier, *adhérer*) à la partie supérieure de la coque du Nautilus, et **occupe** (3^e personne du singulier, *occuper*) une cavité disposée pour le recevoir. Il **est** (3^e personne du singulier, *être*) entièrement ponté, absolument étanche, et retenu par de solides boulons. Cette échelle **conduit** (3^e personne du singulier, *conduire*) à un trou d'homme percé dans la coque du Nautilus, qui **correspond** (3^e personne du singulier, *correspondre*) à un trou pareil percé dans le flanc du canot. C'est par cette double ouverture que je **m'introduis** (1^{re} personne du singulier, *s'introduire*) dans l'embarcation. On **referme** (3^e personne du singulier, *refermer*) l'une, celle du Nautilus; je referme l'autre, celle du canot, au moyen de vis de pression; je **largue** (1^{re} personne du singulier, *larguer*) les boulons, et l'embarcation **remonte** (3^e personne du singulier, *remonter*) avec une prodigieuse rapidité à la surface de la mer. J'**ouvre** (1^{re} personne du singulier, *ouvrir*) alors le panneau du pont, soigneusement clos jusque-là, je mâte, je **hisse** (1^{re} personne du singulier, *hisser*) ma voile ou je **prends** (1^{re} personne du singulier, *prendre*) mes avirons, et je **me promène** (1^{re} personne du singulier, *se promener*).

Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers*, chapitre XII, 1870.

2. Manipuler

4. – j'agis, je sauve, j'envahis, je mets, je veux
– tu agis, tu sauves, tu envahis, tu mets, tu veux
– il/elle agit, il/elle sauve, il/elle envahit, il/elle met, il/elle veut

– nous sauvons, nous pouvons, nous voulons, nous croyons, nous grandissons

– vous sauvez, vous pouvez, vous voulez, vous croyez, vous grandissez

– ils/elles sauvent, ils/elles grandissent

5. 1. je m'exerce 2. il court 3. nous construisons 4. il réussit

5. tu veux 6. je guide 7. vous mettez

6. Les élèves sont invités à se concentrer sur les marques de personne.

7. Maintenant, je **gratouille** avec toutes sortes d'instruments pointus. Je **sonde**, je **pique**, je **plombe**, je **perce**, j'**enfonce**, je **tire**, je **serre**, je **martèle**, j'**arrache** tout ce que vous **voulez**, cher monsieur, tout ce que vous **voulez**... Et si je vous **fais** mal, **dites-le** moi.

Bernard Friot, « Torture sur rendez-vous » dans *Histoires pressées*, Éditions Milan, 2000.

Maintenant, nous **gratouillons** avec toutes sortes d'instruments pointus. Nous **sondons**, nous **piquons**, nous **plombons**, nous **perçons**, nous **enfonçons**, nous **tirons**, nous **serrons**, nous **martelons**, nous **arrachons** tout ce que vous **voulez**, cher monsieur, tout ce que vous **voulez**... Et si nous vous **faisons** mal, **dites-le** nous.

Bernard Friot, « Torture sur rendez-vous » dans *Histoires pressées*, Éditions Milan, 2000.

8. a.

-er	-dre, -tre	avoir; être
trouveront (trouver); éclaire (éclairer); marche (marcher); défie (défier); existe (exister); entraîne (entraîner).	répondit (répondre); connaissez (connaître)	a (avoir); est (être).

b. – Je ne sais s'ils la **trouveront**, **répondit** froidement le capitaine Nemo. Quoi qu'il en soit, vous **connaissez** déjà la première application que j'ai faite de ce précieux agent. C'est lui qui nous **éclaire** avec une égalité, une continuité que n'a pas la lumière du soleil. Maintenant, regardez cette horloge; elle est électrique, et **marche** avec une régularité qui **défie** celle des meilleurs chronomètres. Je l'ai divisée en vingt-quatre heures, comme les horloges italiennes, car pour moi, il **n'existe** ni nuit, ni jour, ni soleil, ni lune, mais seulement cette lumière factice que j'**entraîne** jusqu'au fond des mers! Voyez, en ce moment, il **est** dix heures du matin.

Jules Verne, *Vingt mille lieues sous les mers*, 1870.

3. S'exprimer

9. Les élèves devront utiliser un registre de langue soutenu ; leur message devra contenir au moins cinq verbes conjugués au présent de l'indicatif.

10. Le texte sera écrit à la première personne du singulier et fournira suffisamment de détails sur la géographie et les bâtiments afin que le lecteur puisse à son tour comprendre dans quelle époque la machine s'est arrêtée.

23 Identifier les emplois du présent (p. 318-319)

Observer et réfléchir

1. Les verbes en gras sont conjugués au présent de l'indicatif.
2. Une morale est un jugement souvent bref énonçant un principe de conduite.
3. Un loup **survint** à jeun
Dit cet animal plein de rage
Sire, **répondit** l'Agneau
Ces passages emploient le passé simple.
4. Les passages soulignés correspondent aux paroles prononcés par les personnages.
5. Le verbe conjugué au présent indiquant une action à venir est *allons*.

S'exercer

1. Identifier

1. présent de vérité générale
2. présent de narration
3. présent d'énonciation
2. 1. L'avarice **perd** tout en voulant tout gagner. (Jean de La Fontaine) → présent de vérité générale
2. Je **vais** te raconter l'histoire du Petit Poucet. → futur proche
3. Au petit matin, il **découvre** le trésor et l'**emporte** chez lui. → présent de narration
4. Rien ne sert de courir. (Jean de La Fontaine) → présent de vérité générale
5. Je te **remercie** infiniment pour ton cadeau. → présent d'énonciation
6. La nuit, il **reste** éveillé de crainte que le géant ne vienne. → présent de narration

2. Manipuler

3. Il **attrape** la fourche que portait le vilain tout en poussant ses ânes, il la **charge** d'un bon tas de fumier qu'il lui **présente** sous le nez. Respirant le parfum du fumier, le vilain ne **se souvient** plus de l'odeur des épices. Il **ouvre** les yeux, **saute** sur ses pieds et se déclare complètement guéri.

Les verbes sont au présent de narration.

4. a. Les verbes soulignés sont au présent d'énonciation. On le sait car ils se trouvent dans une situation de dialogue.

b. À ces mots le Corbeau ne se **sentit** pas de joie ;

Et pour montrer sa belle voix,

Il **ouvrit** un large bec, **laissa** tomber sa proie.

Ces verbes emploient un présent de narration.

c. Le proverbe pourra s'appuyer sur la tromperie mise en œuvre : « Le flatté nourrit son flatteur ».

5. a. L'un **passe/passa** un sac à son cou, l'autre **prend/prit** un couteau en main, et les deux **se mettent/se mirent** en route. Le premier **entre/entra** dans le jardin et, sans plus attendre, **coupe/coupa** les choux. Le second **se dirige** vers le bercail, **ouvre** la porte – jusqu'ici tout **est/était** pour le mieux – et **tâte/tâta** le plus gros mouton, histoire de voir un peu. Mais, dans la maison, on **n'est/était** pas encore couché, si bien qu'on **entend/entendit** distinctement ouvrir la porte de la bergerie.

On peut en déduire que ces verbes emploient un présent de narration.

3. S'exprimer

6. Les élèves devront écrire la rencontre à la première personne du singulier et pourront mettre en œuvre le lexique des sentiments.
7. Les élèves devront respecter la mise en page du dialogue et intégrer des passages au présent de narration.
8. Les proverbes pourront s'inspirer de célèbres adages ou de morales.

24 Savoir conjuguer le passé simple (p. 320-321)

Observer et réfléchir

1. Les verbes en gras sont conjugués au passé. Au présent, nous aurions trouvé les formes : *a, entre, prend, tue, va, demande*.
2. Les sujets des verbes sont :
– eut → il

- entra → un jeune étourdi de lapin
- prit → le maître Chat
- tua → le maître Chat
- alla → il
- demanda → il

Les verbes s'accordent en personne avec leur sujet.

3. entra - tua - alla - demanda ; prit ; eut

4. eurent - entrèrent - prirent - tuèrent - allèrent - demandèrent

S'exercer

1. Identifier

1. a. et b.

- ir I	- oire U	- dre I	- er A	- oir U
maigrir	boire	prendre	aller	vouloir
mentir	croire	perdre	dévor	avoir
finir		attendre	porter	voir
réussir		répondre	briser	devoir

2.

3 ^e personne du singulier	3 ^e personne du pluriel
alla	prirent
retira	furent
sut	virent
vint	eurent
dit	survinrent
lut	déposèrent
prit	purent
fut	racontèrent
crut	durent

2. Manipuler

3. Passé simple : il partit - il s'enfuit - elle put - il cria - elle crut - elle dit - il connut - il plut - il sortit - elle dormit - elle pesa - il admit

Présent : il s'enfuit - il pue - il fait - elle dit - il sue - elle tient

4. crut - crurent (croire)
dit - dirent (dire)
dut - durent (devoir)
cria - crièrent (crier)
fit - firent (faire)
fut - furent (être)
montra - montrèrent (montrer)
voulut - voulurent (vouloir)
prit - prirent (prendre)
mit - mirent (mettre)
vint - vinrent (venir)

5. La fée **partit** aussitôt, et on la **vit** au bout d'une heure arriver dans un chariot tout de feu, traîné par des dragons. Le roi lui **alla** présenter la main à la descente du chariot. Enfin, l'heureux jour **arriva** ; on **partit**, et Cendrillon les

suvit des yeux le plus longtemps qu'elle **put**. Lorsqu'elle ne les **vit** plus, elle se **mit** à pleurer.

Charles Perrault, « Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre », *Contes du temps passé*, 1694.

6. a. [...] Peu de jours après, le fils du roi **fit** (faire) publier à son de trompe qu'il épouserait celle dont le pied serait bien juste à la pantoufle. On **commença** (commencer) à l'essayer aux princesses, ensuite aux duchesses, et à toute la cour, mais inutilement. On la **porta** (porter) chez les deux sœurs, qui **firent** (faire) tout leur possible pour faire entrer leur pied dans la pantoufle, mais elles ne **purent** (pouvoir) en venir à bout.

Charles Perrault, « Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre », *Contes du temps passé*, 1694.

3. S'exprimer

7. Les élèves pourront employer les verbes suivants : *métamorphosa* (métamorphoser) - *jeta un sort* (jeter un sort) - *poursuivit* (poursuivre) - *courut* (courir) - *disparut* (disparaître) - *affronta* (affronter)...

25 Savoir conjuguer l'imparfait (p. 322)

S'exercer

1. Identifier et manipuler

1. Nom Imparfait

savon/savons • été/était • décision/décisions • avons/avion • édition/éditions • nage/nageais • portier/portiez • expression/exprimions.

2. vais/allais • lirais/lisais • vis/voyais • dormions/dormons • preniez/prenez • disiez/diriez.

3. Mais je **n'étais** pas tout à fait certain de réussir. Un dessin **allait**, et l'autre ne **ressemblait** plus. Je me **trompais** un peu aussi sur la taille. Ici le petit prince **était** trop grand. Là il **était** trop petit. J'**hésitais** aussi sur la couleur de son costume. Alors je **tâtonnais** comme ci et comme ça, tant bien que mal.

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Gallimard, « Folio », 1999.

4. 1. Nous **pensions** vous dire la vérité. 2. Le chant des oiseaux la **réveillait** chaque matin. 3. L'entraîneur **plaçait** adroitement ses joueurs sur le terrain. 4. La neige **recouvrait** les routes. 5. Les arbres **se balançaient** sous le vent. 6. Sa vie ne **tenait** qu'à un fil. 7. Ses parents **espéraient** les voir franchir la ligne d'arrivée.

2. S'exprimer

5. Le marin quittait sa famille. Il **préparait** ses affaires pour le voyage et **se rendait** dans une auberge en face du port. Il **effectuait** quelques manœuvres avant de partir.

26 Employer le passé simple et l'imparfait dans un récit au passé (p. 323-324)

Observer et réfléchir

1. Imparfait
2. *elle se promenait* : imparfait
3. *observait* : imparfait, action non délimitée dans le temps qui ne fait pas progresser l'histoire.
4. Passé simple : pour des actions ponctuelles, limitées dans le temps.

S'exercer

1. Identifier

1. L'agneau ne **vit** pas le loup qui **l'observait**.
Le sanglier **se rendait** à la mare à chaque fois qu'il **avait** soif.

J'**épluchais** tranquillement des champignons quand l'un d'eux **tomba**, tout noir, du panier.

Passé simple : actions ponctuelles, imparfait : fait habituel, répétition.

2. Le verbe *obligea* évoque un événement qui modifie le cours de l'action.

3. 1. Le matin, Carabosse **faisait** (répétition) frire des œufs de mouche.

2. La vieille choisit un crapaud qui **était** (description) dodu et dont la peau **luisait** (description).

3. Quand je **croisais** (répétition) la sorcière dans la forêt, j'**étais** (description) mort de peur!

4. En entrant dans la cabane, il aperçut une chauve-souris suspendue à une poutre qui **se balançait** (description) doucement et **ronflait** (description) bruyamment.

5. Trois fois par semaine, Carabosse **s'entraînait** (répétition) à faire des acrobaties sur son balai.

2. Manipuler

4. Un soir brumeux de février, Catir **filait** (description) au coin du feu, son corbeau sur l'épaule. Une ombre emmitouflée, surgissant du brouillard, **emprunta** (action) le

chemin caillouteux qui **conduisait** (description) à sa fermette. C'**était** (description) une femme à la démarche fière, enveloppée dans une riche houppelande. Elle **arriva** (action) à la porte branlante, **resta** (action) un instant sur le seuil puis **entra** (action). Le corbeau, dérangé dans sa sieste, **s'envola** (action) et Catir **demanda** (action) sans se retourner ni quitter des yeux son ouvrage :

– Que me vaut l'honneur de votre visite, noble dame ?

Léo Lamarche, *Contes et Légendes des Sorcières*, Nathan, « La Sorcière du Regret », 2007.

5. En ce temps-là, sur terre, il n'y avait pas de forêt ni de savane, il n'y avait pas d'animaux, ni d'hommes, ni de femmes. En ce temps-là, la terre **était** un vaste désert de boue lisse. [...] Dieu **vivait** seul dans le ciel noir, et il **s'en-nuyait** beaucoup. C'est pourquoi l'envie lui **vint** de troubler un instant l'infini. Il se pencha vers la terre, **prit** dans sa main une boule de boue et **fit** un homme, qu'il **appela** Lune.

D'après Henri Gougaud, *L'Arbre à soleils*, Seuil, « Afrique noire », 1979.

3. S'exprimer

6. Les élèves devront impérativement employer l'imparfait de l'indicatif.

7. Le Petit Chaperon Rouge se promenait dans la forêt avec insouciance : la fillette (verbes à l'imparfait : **chantait**, **sifflait**, **dansait**...). Tout à coup, un loup (verbes au passé simple : **surgit**, **hurle**, **l'accosta**...).

8. Les élèves respecteront l'emploi des temps en se référant à la leçon.

27 Savoir conjuguer et employer le futur (p. 325-327)

Observer et réfléchir

1. sera → être ; suivrez → suivre ; dormirez → dormir ; passerez → passer

2. Ces verbes sont conjugués au futur simple de l'indicatif.

3. **suivr/-ez** ; **dormir/-ez** ; **passer/-ez**

4. La formation du verbe s'effectue à partir de l'infinitif auquel on ajoute les terminaisons.

S'exercer

1. Identifier

1. dépassera – aura – dévoilerons – écouteriez – remercieras – lanceront – pourra – finirai – seras – avertirez

2. ELISE. – C'est une chose où vous ne me **réduirez** (réduire/2^e personne du pluriel) point.

HARPAGON. – C'est une chose où je te **réduirai** (réduire/1^{re} personne du singulier).

ELISE. – Je me **tuerai** (tuer/1^{re} personne du singulier) plutôt que d'épouser un tel mari.

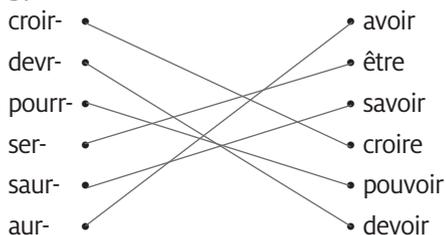
HARPAGON. – Tu ne te **tueras** (tuer/2^e personne du singulier) point, et tu l'**épouser**as (épouser/2^e personne du singulier).

Molière, *L'Avare*, Acte I, scène 4, 1668.

3. font/**feront** → peut/**pourra** → **serai**/suis → **croirons**/croyons → obéissez/**obéirez** → fournis/**fourniras** → **plairont**/plaisent → doit/**devra**

4. ferai (faire) – dira (dire) – mettez (mettre) – abat-tront (abattre) – videras (vider) – finirons (finir) – crieront (crier) – fera (faire) – aurez (avoir) – seras (être) – dicte-ront (dicter) – saura (savoir) – joueras (jouer) – tapotera (tapoter) – apparaîtront (apparaître) – copierez (copier) – accompliront (accomplir)

5.



6. 1. Qui vivra verra. (**vérité générale**)

2. Tu m'attendas dans le couloir! (**ordre**)

3. Chaque jour, il y repensera. (**habitude**)

4. Rira bien qui rira le dernier. (**vérité générale**)

5. Si nous travaillons, nous triompherons. (**hypothèse**)

7. Je saurais/**Je saurai** • Il **travaillera**/Il travailla • Nous négocions/**Nous négocierons** • Tu pensas/Tu **penser**as • Elles **feront**/Elles font • Nous perçons/**Nous percerons** • Vous dormez/Vous **dormirez** • Il **prendra**/Il prendrait • Nous **voudrons**/Nous voudrions • Tu serais/Tu **seras** • Nous plaisantons/**Nous plaisanterons** • Elles sont/Elles **seront**.

2. Manipuler

8. tu entreras • vous accomplirez • j'aurai • ils rencontreront • nous surprendrons • tu croiras • je trouverai • vous agirez • il voudra • nous commencerons • tu sauras

9. 1. Mon oncle nous **appellera** ce soir.

2. Toute la famille **prendra** ses vacances en Italie cet été.

3. Son article **dévoilera** le plus grand scandale du siècle.

4. Il **découvrira** toute la vérité.

5. C'est décidé, demain, je lui **raconterai** tout.

10. 1. Sophie et Paul **seront** dans le même groupe.

2. Tu **viendras** nous rejoindre dans le hall.

3. Je vous **sauverai** !

4. Sa fille **voudra** le revoir avant son départ.

5. Nous **aurons** la joie de le retrouver plus tard.

6. Les paysans **pourront** se défendre en cas d'invasion.

7. **Croirez**-vous son histoire ? 8. L'artiste **finira** son travail pour le jour de l'exposition.

11. 1. Le voilier **finira** sa course autour du monde dans la soirée.

2. Nous **viendrons** lui rendre visite dès demain.

3. Les candidats **patienteront** dans la salle principale.

4. Vous **découvrirez** la réponse à la fin du roman.

5. J'**effectuerai** tout mon possible.

6. Cette fusée se **déplacera** à la vitesse de la lumière.

7. Nous **apercevrons** toute la scène de là-haut.

12. 1. nous lirons – vous lirez – ils liront

2. nous ferons – vous ferez – ils feront

3. nous fournirons – vous fournirez – ils fourniront

4. nous plierons – vous plierez – ils plieront

13. a. Cinq **iront** vers l'ouest chercher la déesse enchaînée. Un sera perdu dans la terre où il ne pleut pas de l'année.

Le fléau de l'Olympe **donnera** la direction.

Pensionnaires et Chasseresses **vaincront** dans l'union.

Il **faudra** résister à la malédiction du Titan.

Et un **périra** de la main d'un parent.

Rick Riordan, *Percy Jackson, Tome III, Le Sort du Titan*, Albin Michel, Wiz, 2008.

14. Celui qui a le pouvoir de vaincre le Seigneur des Ténèbres approche... il **naîtra** de ceux qui l'ont par trois fois défié, il sera né lorsque **mourra** le septième mois... et le Seigneur des Ténèbres le **marquera** comme son égal mais il **aura** un pouvoir que le Seigneur des Ténèbres ignore... et l'un **devra** mourir de la main de l'autre car aucun d'eux ne peut vivre tant que l'autre survit...

D'après J. K. Rowling, *Harry Potter et l'Ordre du Phénix* [2003], trad. J.-F. Mesnard, Gallimard Jeunesse, 2003.

3. S'exprimer

15. Les élèves devront intégrer dans leur règlement intérieur des verbes conjugués au futur présentant une valeur de vérité générale.

16. Vous longerez l'allée principale puis vous tournerez à droite et emprunterez le sentier qui se présentera devant vous.

Observer et réfléchir

1. Les élèves remarqueront la variation en temps de l'auxiliaire (passé composé, plus-que-parfait, futur antérieur) et le maintien du participe passé.
2. ai (présent) – avais (imparfait) – aurai (futur)
Le verbe est tout d'abord conjugué au passé composé (*ai voyagé...*) puis au plus-que-parfait (*avais voyagé...*) et enfin au futur antérieur (*aurai voyagé...*).
3. L'extrait d'*Eragon* est écrit au passé. L'action des verbes en gras se situe avant celles des autres verbes.

S'exercer

1. Identifier

1. nous sommes restés (**rester**) • vous aviez triomphé (**trionpher**) • ils seront arrivés (**arriver**) • j'ai été (**être**) • elles seront parties (**partir**) • tu avais gagné (**gagner**) • je me suis endormi (**s'endormir**) • il s'était perdu (**se perdre**) • vous aurez compris (**comprendre**) • il aura réussi (**réussir**).

Passé composé	Plus-que-parfait	Futur antérieur
nous sommes restés j'ai été je me suis endormi	vous aviez triomphé tu avais gagné il s'était perdu	ils seront arrivés elles seront parties vous aurez compris il aura réussi

2. 1. Tu es parvenu au bout de cette épreuve. (passé composé)
2. Il/Elle/On avait reconnu son agresseur. (plus-que-parfait)
3. Ils/Elles étaient arrivés à l'heure. (plus-que-parfait)
4. Vous aurez couru toute cette distance. (futur antérieur)
5. Nous serons partis les premiers. (futur antérieur)
6. Nous avons trouvé la solution. (passé composé)
7. Ils/Elles auront décidé de nous accompagner. (futur antérieur)
3. 1. Il s'était endormi depuis des heures quand la sonnerie le réveilla. (antériorité par rapport à une situation passée; plus-que-parfait)
2. Nous nous dépêchons pour rien : le train est déjà parti. (antériorité par rapport à une situation présente; passé composé)
3. Il accepta son invitation pourtant il avait juré de refuser (antériorité par rapport à une situation passée; plus-que-parfait).

4. Tu le vois toujours; tu n'as pas retenu la leçon! (antériorité par rapport à une situation présente; passé composé)

2. Manipuler

4. elle est partie – elle était partie – elle sera partie
nous avons commencé – nous avions commencé – nous aurons commencé
j'ai été – j'avais été – j'aurai été
ils se sont souvenus – ils s'étaient souvenus – ils se seront souvenus
tu as su – tu avais su – tu auras su
nous avons pris – nous avions pris – nous aurons pris
tu as cru – tu avais cru – tu auras cru
j'ai nagé – j'avais nagé – j'aurai nagé
vous avez surpris – vous aviez surpris – vous aurez surpris
elles ont voyagé – elles avaient voyagé – elles auront voyagé
nous avons dépassé – nous avions dépassé – nous aurons dépassé

5.

passé composé		
je	suis	entré
nous	sommes	partis
elles	sont	restées
Ils	ont	fini
Vous	êtes	sortis
Tu	es	allé
plus-que-parfait		
Tu	avais	voulu
Nous	avions	gagné
Elles	avaient	connu
Il	avait	pris

3. S'exprimer

6. Les élèves pourront s'appuyer sur les propositions suivantes :
 - frapper dans des casseroles,
 - hurler,
 - faire chanter un coq,
 - faire sonner toutes les pendules du château.

29 Savoir conjuguer et employer le conditionnel présent (p. 330-331)

Observer et réfléchir

1. Ce texte est écrit au passé.
2. **a.** C'est le radical du futur simple de l'indicatif.
b. La terminaison soulignée est empruntée à l'imparfait de l'indicatif.
3. « Mon père **est** absent de Paris depuis plusieurs jours et ma mère m'a **dit** qu'il ne **reviendra** que la semaine suivante. Je **suis** donc bien étonné de le voir debout à mon chevet. »

S'exercer

1. Identifier

1. Conditionnel Futur

irai/irais – serais/seras – restera/resterait – vengerons/vengerions – frapperiez/frapperez – **pourraient/pourront**.

2. Conditionnel Imparfait

Aurais/avais – venais/viendrais – punirait/punissait – cherchions/chercherions – saviez/sauriez – admettaient/admettraient

3. Le premier de ces hommes devait envoyer un son au moment où Nevers passerait la Clarabide, le second quand il entrerait en forêt, le troisième quand il arriverait aux premières maisons du hameau de Tarrides.

Paul Féval, *Le Bossu*, 1857.

2. Manipuler

4. que tu puisses • qu'il lancent • que j'aie • que vous poursuiviez • que tu prennes • qu'ils tiennent • que nous voyions • que tu changes • que j'apprenne • que vous sembliez • que nous jaillissions

5. La princesse **se percerait** la main d'un fuseau ; mais, au lieu d'en mourir, elle **tomberait** seulement dans un profond sommeil qui **durerait** cent ans, au bout desquels le fils d'un roi **viendrait** la réveiller.

Charles Perrault, « La Belle au bois dormant », *Contes de ma mère l'Oye*, 1697.

6. 1. Le marquis s'arrêta et voulut juger de l'effet que **ce nom produirait** sur l'homme tatoué. 2. Roland commença par se demander à quoi **il emploierait** ces trois mortelles heures. 3. Je t'ai promis que **tu saurais** tout absolument. 4. J'ai cru que **nous n'en finirions** pas. 5. Oh ! Mon pauvre cœur a battu bien fort lorsque ma mère m'a annoncé que

nous partirions bientôt. 6. Il a été convenu que **Fabien et sa femme habiteraient** chez moi jusqu'à la fin du deuil.

7. 1. J'entendais dire souvent qu'il mourrait. 2. La comtesse s'écriait que vous ne viendriez pas. 3. Je croyais que tu ne viendrais pas. 4. Il déclarait qu'il t'épouserait. 5. Walter Bright était libre de quitter la marine quand bon lui semblerait. 6. Il devinait que ce nouveau défi resterait sans réponse. 7. Je me jurais que j'ensevelirais mon secret au plus profond de mon cœur.

8. a. et b.

Cendrillon vient de recevoir une robe et un carrosse de sa marraine la fée.

Quand **elle fut** (passé simple) ainsi parée, **elle monta** (passé simple) en carrosse ; mais **sa marraine lui recommanda** (passé simple), sur toutes choses, de ne pas passer minuit, l'avertissant que, si elle **demeurait** (imparfait) au bal un moment davantage, **son carrosse redeviendrait** (conditionnel) citrouille, **ses chevaux des souris, ses laquais des lézards, et que ses vieux habits reprendraient** (conditionnel) leur première forme.

Elle promet (passé simple) à sa marraine qu'**elle ne manquerait** (conditionnel) pas de sortir du bal avant minuit.

Charles Perrault, « Cendrillon ou la Petite Pantoufle de verre », *Contes de ma mère l'Oye*, 1697.

9. ils bondiraient – nous bondirions – tu bondirais – vous bondiriez

ils sauraient – nous saurions – tu saurais – vous sauriez
ils trouveraient – nous trouverions – tu trouverais – vous trouveriez

ils prendraient – nous prendrions – tu prendrais – vous prendriez

3. S'exprimer

10. Les élèves penseront ici à associer un complément d'objet au verbe conjugué.

30 Savoir conjuguer et employer l'impératif présent (p. 332-333)

Observer et réfléchir

1. Les verbes dont le sujet n'est pas exprimé sont : « Prenez, allons, tâchons, cherchons, épargnons, courons, oublions, visitons, allons, dis, parle, hâte, expédions, dépêche ». Tous ces verbes sont utilisés pour donner des ordres.

2.

Verbes	Infinitif	Personne
Prenez	Prendre	2 ^e personne du pluriel
Allons	Aller	1 ^{re} personne du pluriel
Tâchons	Tâcher	1 ^{re} personne du pluriel
Cherchons	Chercher	1 ^{re} personne du pluriel
Épargnons	Épargner	1 ^{re} personne du pluriel
Courons	Courir	1 ^{re} personne du pluriel
Oublions	Oublier	1 ^{re} personne du pluriel
Visitons	Visiter	1 ^{re} personne du pluriel
Allons	Aller	1 ^{re} personne du pluriel
Dis	Dire	2 ^e personne du singulier
Parle	Parler	2 ^e personne du singulier
Hâte	Hâter	2 ^e personne du singulier
Expédions	Expédier	1 ^{re} personne du pluriel
Dépêche	Dépêcher	2 ^e personne du singulier

3. On remarque que le verbe *Parle* ne prend pas de -s.

S'exercer

1. Identifier

1. **Préparez** (préparer, 2^e du pluriel) votre, **préparez** (préparer, 2^e du pluriel) votre pâte

Dans une jatte, dans une jatte plate

Et sans plus de discours

Allumez (allumer, 2^e du pluriel) votre, **allumez** (allumer, 2^e du pluriel) votre four

Prenez (prendre, 2^e du pluriel) de la, **prenez** (prendre, 2^e du pluriel) de la farine

Versez (verser, 2^e du pluriel) dans la, **versez** (verser, 2^e du pluriel) dans la terrine

Quatre mains bien pesées

Autour d'un puits creux,

Autour d'un puits creusé

Choisissez (choisir, 2^e du pluriel) quatre,

Choisissez (choisir, 2^e du pluriel) quatre œufs frais

Qu'ils soient du matin faits

Car à plus de vingt jours

Un poussin sort,

Un poussin sort toujours...

« Le cake d'amour » dans *Peau d'Âne*, film de Jacques Demy, 1970.

2. Sache (**savoir**) • commençons (**commencer**) • brille (**briller**) • bâtissez (**bâtir**) • veuillez (**vouloir**) • soyez (**être**) • aie (**avoir**) • nageons (**nager**)

3.

Ç	L	A	S	S	E
Ø	T	O	N	S	I
Ψ	N	I	S	M	R
R	S	I	G	A	A
S	D	N	E	R	P
Z	E	C	R	O	F

2. Manipuler

4. **Faites** bouillir une livre d'épaule de mouton avec quelques abats, le tout découpé en petits dés. **Faites** revenir dans un peu de graisse de porc, quatre gros oignons taillés en tranches fines, quelques poireaux et quelques cardons coupés en morceaux, un bol de petits pois nouveaux et un bol de fèves fraîches. **Ajoutez** la viande au légume avec son eau de cuisson en y mettant un bouquet garni : sarriette, thym, romarin, sauge, laurier et quatre bonnes gousses d'ail. **Liez** à la farine, salez, poivrez et laissez mijoter pendant deux bonnes heures.

Robert Escarpit, *Les Contes de la saint-Glinglin*, LGF, « Le Livre de poche jeunesse », 2014.

5. 1. **Va** à la gare./**Vas-y**. 2. **Dessine-moi** un mouton./**Dessines-en** un. 3. **Ouvre-lui** la porte./**Ouvres-en** une boîte. 4. **Attrape** ma main./**Attrapes-en** une. 5. **Accroche-le** au mur./**Accroches-y** ton manteau.

6. 1. Ne lui dis pas la vérité. 2. Ne recommence pas ! 3. N'en parle à personne. 4. N'y retourne pas.

7. **Prépare/préparons** votre, **prépare/préparons** votre pâte Dans une jatte, dans une jatte plate Et sans plus de discours

Allume/allumons votre, **allume/allumons** votre four **Prends/prenons** de la, **prends/prenons** de la farine **Verse/versons** dans la, **verse/versons** dans la terrine

Quatre mains bien pesées

Autour d'un puits creux,

Autour d'un puits creusé

Choisis/choisissons quatre,

Choisis/choisissons quatre œufs frais

Qu'ils soient du matin faits

Car à plus de vingt jours

Un poussin sort,

Un poussin sort toujours...

3. S'exprimer

8. Hissez le pavillon noir ! • Virez à bâbord ! • Faites feu à mon signal ! • Levez l'ancre !

9. Les élèves pourront s'inspirer de cette suite. Le professeur pourra ainsi proposer le texte avec les verbes à l'impératif à replacer.

Un bol de lait entier

Bien crémeux s'il-vous-plaît

De sucre **parsemez**

Et vous amalgamez

Une main de beurre fin

Un souffle de levain

Une larme de miel

Et un soupçon de sel.

Il est temps à présent

Tandis que vous brassez

De glisser un présent

Pour votre fiancé.

Un souhait d'amour s'impose

Tandis que la pâte repose
Lissez le plat de beurre
Et laissez cuire une heure.

« Le cake d'amour » dans *Peau d'Âne*, film de Jacques Demy, 1970.

31 Maîtriser les accords au sein du groupe nominal

(p. 334-335)

Observer et réfléchir

1. « Leurs bateaux rapides » : masculin pluriel ; « une grande armée » : féminin singulier ; « le vieux roi » : masculin singulier ».
2. Ces GN sont composés de déterminants (*leurs, une, le*), de nom (*bateaux, armée, roi*) et d'adjectifs (*rapides, grande, vieux*).
3. a. Leur bateau rapide ; des grandes armées, la vieille reine.
- b. À la classe des noms.

S'exercer

1. Identifier

1. le dieu illustre • la formidable aventure • des murailles infranchissables • un magnifique présent • une seule tâche • ces mains effroyables • d'autres temps • quelques chants funèbres • une seule parole meurtrière • certaines assemblées royales • un vieux et fidèle serviteur.
2. 1. Apollon, l'enveloppe d'un grand nuage sombre (masculin singulier). 2. Il attelle ses chevaux à son char ensanglanté (masculin singulier). 3. Ses frères ont recueilli ses cendres (féminin pluriel) dans une belle urne d'or (féminin singulier). 4. Ce sacrifice lui accorde la gloire éternelle (féminin singulier). 5. Hadès règne sur un royaume sombre et cruel (masculin singulier). 6. Même ses meilleures guerrières (féminin pluriel) trouvèrent la mort dans cette sinistre bataille (féminin singulier).

2. Manipuler

3. une lutte fratricide – mon bouclier étincelant – quelques guerriers farouches – certaines mères endeuillées
4. son éternelle reconnaissance • d'extraordinaires histoires • ton immédiate convocation • ce légendaire affrontement • son héroïque victoire • de divins combattants.

5. 1. La jeune fille sort, elle porte sur sa longue tunique de lin blanc une ceinture brodée, sur sa tête et ses épaules un voile léger.
2. Dans la plaine, on dirait une marée humaine.
3. Athéna, la déesse guerrière, soutient les Achéens.
4. Les soldats enragés se donnent des coups mortels.
5. Les dieux capricieux favorisent un camp puis l'autre.
6. Même le vieux roi Nestor porte son armure étincelante.
6. Ulysse entend le clapotis des vagues qui se brisent sur le ventre des navires. Il pense au port d'Ithaque où les marins racontent leurs lointains voyages. À sa terre natale, à sa demeure, aux champs d'oliviers plus haut sur la colline et d'où l'on voit la mer.

Homère, *L'Illiade*, adapté par Martine Laffon, Hatier, 2014.

7. un immense désert blanc • la légendaire ville antique • nos incessantes luttes sanglantes • sa longue course hippique • leurs belles armures étincelantes • l'extraordinaire pouvoir divin • d'immenses familles réconciliées • son inévitable victoire annoncée • de terrifiants frissons meurtriers • un étonnant monument naturel.

8. Deux cités antiques y sont aussi représentées avec un incroyable domaine. C'est la vie des hommes mortels qu'Héphaïstos a gravée sur ce légendaire bouclier : les moissons abondantes, les riches vendanges, les bœufs puissants et les bouviers avec leurs chiens féroces. Une mémorable scène de chasse où deux lions redoutables attaquent un taureau gigantesque.

Homère, *L'Illiade*, adapté par Martine Laffon, Hatier, 2014.

9. a. C'est ainsi que les hommes (masculin pluriel) meurent à la guerre (féminin singulier). Et leurs âmes (féminin pluriel), ne connaîtront aucun repos, car personne ne leur donnera, aux morts (masculin pluriel), des funérailles convenables (féminin pluriel), ni leur offrira les libations rituelles d'eau (féminin pluriel), d'huile (féminin singulier), de miel (masculin singulier) et de vin (masculin singulier). Alors, les âmes des défunts (féminin pluriel) viendront hanter les vivants (masculin pluriel), leur rappelant sans fin les horreurs (féminin pluriel) des combats (masculin pluriel). Longtemps encore, après la bataille (féminin singulier), on entendra leurs cris (masculin pluriel) mêlés aux hennissements des chevaux affolés (masculin pluriel).

Homère, *L'Illiade*, adapté par Martine Laffon, Hatier, 2014.

3. S'exprimer

10. Les élèves doivent non seulement s'appuyer sur le vocabulaire de la nature mais également fournir des descriptions de bâtiments.

11. Les élèves pourront s'appuyer sur l'illustration « Le Triomphe d'Achille » (Franz Matsch, Achilléon, Corfou : sur Google Images) ainsi que sur le portrait d'Achille (ex. 2 p. 349).

Observer et réfléchir

1.

Singulier	Pluriel
Dépose	Se rangent
Surgit	Baissent
Retrouve	Réapparaissent

2. « la » est un pronom personnel complément.

3. Dans la troisième phrase, le pronom « il » est sujet des verbes « porte » et « souffle ».

4. Les dieux **surgissent** une conquête à la main. Ils la **portent** à leur bouche et **soufflent** longuement comme dans une trompe. Les verbes et le pronom personnel « il » ont été mis au pluriel (3^e pers. du pluriel).

S'exercer

1. Identifier

1. Junon, depuis la nuit des temps, **se méfie** de son époux. 2. Autrefois, elle **vivait** sur les bords de la rivière. 3. Jupiter **écoute** les plaintes de sa fille. 4. Le messager leur **rappelle** leur mission. 5. Aussi **puissiez-vous** avoir raison. 6. Andromède et Persée **défient** la colère d'un titan.

7. **Pensent-ils** surpasser les dieux ?

2. 1. « Encore toi », dit-il (derrière). 2. L'angoisse (devant) l'envahit une nouvelle fois. 3. Pour quelle raison viendrait-il (derrière) nous rendre visite ? 4. Le char (devant) s'envola vers les cieux. 5. Narcisse (devant) contemple encore son reflet. 6. Telle fut sa volonté (derrière). 7. Une nuit vint le désastre (derrière).

3. 1. Cérès, mère des moissons, avait une fille. 2. Proserpine, qui était d'une beauté incomparable, vivait en Sicile. 3. Le dieu l'aperçut, l'aima et l'enleva pour l'éternité. 4. Pluton, à ce moment précis, se mit dans une colère noire. 5. Cérès, inconsolable, dépérit. 6. Jupiter, qui devait prendre une décision, imposa une solution.

2. Manipuler

4. Elles se mirent à briser les charrues, à tuer les bœufs avec leurs laboureurs, elles ordonnèrent aux sillons de se sécher, aux semences de pourrir. L'oiseau se précipita sur les grains ; la tige, à peine sortie de terre, se flétrit, sous l'excès de la pluie

ou du soleil ; **la mauvaise herbe** étouffa **le plant** qui avait résisté et bientôt la Sicile perdit sa réputation de fertilité.

Françoise Rachmullh, *16 Métamorphoses d'Ovide*, Flammarion Jeunesse, 2010.

5. Quant à la terre, **elle** souffre sous l'action de la chaleur. **Les nuages** s'évaporent, **les sommets des monts** s'embrasent, **le sol** se crevasse, **les moissons** d'elles-mêmes prennent feu, **arbres et prés** se consomment, **sources et fleuves** se tarissent, **les forêts** sont anéanties. Des villes, **des nations entières** périssent, et **toutes les montagnes** flambent, le Parnasse à double cime, l'Etna, volcan redoutable, l'Hélicon, séjour des Muses, et l'Olympe et le Caucase et les Alpes et l'Apennin.

Françoise Rachmullh, *16 Métamorphoses d'Ovide*, Flammarion Jeunesse, 2010.

6. 1. Ce char était **prodigieux**. 2. Le soleil est **décoloré**. 3. Sa peau devient **noire**. 4. Leurs jambes paraissent **puissantes**. 5. Ses bras deviennent **rigides**. 6. La nuit est **venue**.

7. **a.** et **b.** « Si le dieu des Morts a enlevé ta fille, ce n'est pas pour lui faire outrage, c'est parce qu'il l'aime. [...] Pourtant, si tu tiens à les séparer, Proserpine reviendra sur la terre. À une condition toutefois : qu'elle n'ait rien mangé là-bas. Si elle a pris chez les Ombres nourriture ou breuvage, elle ne **peut** retourner vivre chez les mortels. La loi qui l'interdit est formelle. »

c. L'adjectif qualificatif « formelle » s'accorde au féminin singulier avec le nom « loi ». « formelle » est un attribut du sujet.

8. verbes/sujet

Les humains d'abord **se réfugient** au sommet des collines ou dans des barques, naviguant au-dessus de ce qui était leur champ de blé, leur vigne, leur ferme. Des poissons **perchent** dans les arbres des chênes. L'eau **monte** encore, **recouvre** les toits, les tours les plus hautes. Ses remous **entraînent** des loups avec des brebis, des lions, des tigres, des cerfs, des sangliers. Les oiseaux **volent** longtemps et, ne sachant où se poser, **tombent**.

Françoise Rachmullh, *16 Métamorphoses d'Ovide*, Flammarion Jeunesse, 2010.

3. S'exprimer

9. Les élèves pourront s'inspirer des textes des exercices précédents.

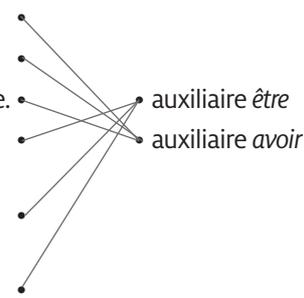
33 Maîtriser les accords du participe passé (p. 338-339)

Observer et réfléchir

1. étaient habillés/étaient marqués
2. « Ces futurs morts »/« Leurs visages » sont les sujets des participes passés en gras (masculin pluriel).
3. Le participe passé « révélé » est précédé de l'auxiliaire *avoir* (« avait »).
4. « La clientèle du Bon Chien Jaune » est le sujet du verbe souligné (féminin singulier).

S'exercer

1. Identifier

1. Vous aviez voyagé toute la nuit. •
Il a vécu toute sa vie sur une île. •
J'aurai participé à cette aventure. •
Tu as été très courageuse. •
Elles sont montées à bord malgré la tempête. •
Nous fûmes abordés par le bateau pirate. •
- auxiliaire être
auxiliaire avoir
- 

2. Phrases 1 – 3 – 4 – 6.

3. a. Elle (féminin singulier) – un peloton de soldats décédés (masculin pluriel) – nous (masculin pluriel)
- b. Le participe passé « grimé » précédé de l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde pas.
Le participe passé « tombés » précédé de l'auxiliaire « être » s'accorde en genre et nombre avec son sujet (masculin pluriel).
Le participe passé « embarqué » précédé de l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde pas.

2. Manipuler

4. Elles sont crues – Elles sont apparues – Elles sont réussies – Elles sont comprises – Elles sont vues – Elles sont abordées – Elles sont vendues – Elles sont accomplies – Elles sont voulues – Elles sont rendues – Elles sont poussées – Elles sont accomplies – Elles sont connues
5. 1. Ils ont **traversé** les sept mers. 2. Les cartes au trésor seraient **dissimulées** dans la doublure de sa veste. 3. Le son des canons a été **entendu** jusqu'au port. 4. Les marins ont **ressenti** la peur de leur vie. 5. La vérité pourra-t-elle être **découverte**? 6. L'équipage avait **retrouvé** un survivant. 7. Le fortin serait **protégé** par quatre pirates. 8. L'île était **occupée** par des fantômes. 9. La tempête avait

repris au petit matin. 10. Vous êtes tous **tombés** dans notre piège.

6. La chanson s'était arrêtée aussi brusquement qu'elle avait **commencé**, interrompue, aurait-on dit, au milieu d'une note, comme si quelqu'un avait posé la main sur la bouche du chanteur. Venant de si loin, à travers l'atmosphère limpide et ensoleillée, parmi les arbres verdoyants, elle m'avait paru mélodieuse et aérienne. L'effet produit sur mes compagnons n'en fut que plus étrange.

Robert Louis Stevenson, *L'Île au trésor*, trad. de l'anglais par J. Papy, chap. 32, Gallimard, 1974.

7. 1. Lorsque nous sommes **arrivés** sur l'île, nous avons été **attaqués**. 2. Sur la plage, nous avons **découvert** des crânes humains. 3. Nous avons **marché** un peu loin et sommes tombés sur un étrange édifice.

8. En mer, les hardis écumeurs!

Nous sommes allés de Fez à Catane...

Dans la galère capitane

Nous avons été quatre-vingts rameurs.

On a signalé un couvent à terre.

Nous avons jeté l'ancre près du bord.

À nos yeux s'est offerte tout d'abord

Une fille du monastère.

Près des flots, sourde à leurs rumeurs,

Elle a dormi sous un platane.

Victor Hugo, « La Chanson des pirates », *Les Orientales*, 1829.

9. a. Le participe passé « vu » précédé de l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde pas.

Le participe passé « allé » précédé de l'auxiliaire « être » s'accorde en genre et en nombre (masculin singulier) avec son sujet (il).

Le participe passé « remis » précédé de l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde pas.

Le participe passé « pourvue » précédé de l'auxiliaire « être » s'accorde en genre et en nombre (féminin singulier) avec son sujet (la caverne de Ben Gunn).

Le participe passé « donné » précédé de l'auxiliaire « avoir » ne s'accorde pas.

S'exprimer

10. Les élèves devront employer plusieurs verbes (*secouer – chavirer – souffler – hurler – monter...*). Dans le récit du capitaine, les élèves pourront exprimer également les réactions de son équipage, l'aspect de son bateau ou la force de la tempête.

34 Orthographier correctement les sons « s », « k », « g » et « j » (p. 340)

S'exercer

1. Identifier

1. garçon – lagune – gascon – frigo – dégât – gâteau – gomme – déguster – garer – gorgone – goûter – légume...

2. c : constance • cuirasse • annonce • glaçon • contenance • cardinal

g : regard • incorrigible • goût • auberge • figure • piège • obligeance

s : caserne • puissance • secours • curiosité • insaisissable • présent • conséquence

2. Manipuler

3. blessé • ceinture • soupçon • frisson • précipiter • assemblée • glaçon • secousse • avance • colimaçon

4. a. Ces six chauds chocolats-ci sont-ils aussi chauds quand ces six chocolats-là font leur show ?

5. a. Le commissaire, **qui** jusque-là avait tenu sa tête baissée sur ses papiers, la releva pour voir à **qui** il avait affaire. Ce commissaire était un homme à la mine rébarbative, au nez pointu, aux pommettes jaunes et saillantes, aux yeux petits mais investigateurs et vifs, à la physionomie tenant à la fois de la fouine et du renard. Sa tête, supportée par un cou long et mobile, sortait de sa large robe noire en se balançant avec un mouvement à peu près pareil à celui de la tortue tirant sa tête hors de sa carapace.

Alexandre Dumas, *Les Trois Mousquetaires*, 1844.

35 Orthographier les sons « é » et « è » (p. 341-342)

Observer et réfléchir

1. traversé – avais – ordonné – et – trouvé – pierres – déga-gée – quelqu'un – aller – intérieur – mélodieuse

2. traversé – ordonné – trouvé – intérieur – mélodieuse

3.

Noms	Verbes
pierres intérieur	traversé avais ordonné trouvé aller

S'exercer

1. Identifier

1.

Infinitif	Participe passé
dépasser boucher lever braver	préparé allé dansé conseillé arboré voilé

Intrus : *hôtelier* – *voilier*

2. Lorsque ces enfants se virent seuls, ils se mirent à **crier** (infinitif) et à **pleurer** (infinitif) de toute leur force. Le petit Poucet les **laissait** (conjugué) **crier** (infinitif), sachant bien par où il **reviendrait** (conjugué) à la maison : car, en marchant il avait **laissé** (conjugué) **tomber** (infinitif) le long du chemin les petits cailloux blancs qu'il **avait** (conjugué) dans ses poches.

Charles Perrault, « Le Petit Poucet », *Contes de mère l'Oye*, 1697.

2. Manipuler

3. 1. L'attaque du château avait commencé (**s'était poursuivie**) à l'aube. 2. Le capitaine se mit à **marcher** (**suivre**) sur une jambe. 3. Son courage avait assuré (**permis**) notre victoire. 4. L'heure était venue de se **lever** (**se battre**) 5. Décidé à **trouver** (**découvrir**) le trésor perdu, l'aventurier prit la mer.

4. 1. Après tout, il **connaissait** les risques. 2. Comme toujours, vous **pensez** avoir raison. 3. J'**allais** sortir quand le téléphone sonna. 4. En acceptant sa proposition, tu **savais** où tu mettais les pieds. 5. Ses amis l'**invitaient** à renoncer.

5. pistolet • arrivée • rêve • bonnet • collègue • lecture • assez • indemne • tonnerre • excellent • quelques • bavarder • derrière • après • goélette • perroquet • élève • honnête • extrémité • terrain • refermer • progrès • reflet • dernier • blême

6. 1. Le sommet enneigé les empêche d'**accéder** à cette partie de la montagne. 2. Il lui fixa rendez-vous sur le quai. 3. L'aigle se **fait** rare dans cette région. 4. Son bracelet lui va à ravir.

7. 1. Le gardien scelle les issus. 2. Nous révélons un véritable scandale. 3. Quel froid ! On gèle sur place !

4. Elle achète sa première voiture. 5. Vous vous inquiétez pour rien, il va rentrer.

8. a. On admirait, on s'extasiait... et l'on regardait avec effroi la chambre de la victime, l'endroit où gisait le cadavre, le parquet démuné de son tapis ensanglanté, et les murs surtout, les murs infranchissables au travers desquels avait passé la criminelle. On s'assurait que le marbre de la cheminée ne basculait pas, que telle moulure de la glace ne cachait pas un ressort destiné à la faire pivoter.

Maurice Leblanc, *Arsène Lupin contre Herlock Sholmès*, 1908.

3. S'exprimer

9. Les élèves pourront réutiliser des mots des exercices précédents.

10. Mots attendus dans la description: « Douanier Rousseau, cheminée, fenêtre, ciel, Eiffel, vert (clair ou foncé), quai, Seine, verrière, marché, île de la Cité ».

36 Distinguer et employer les homophones: a/à, est/et (p. 343)

S'exercer

1. Identifier

1. Beaumagnan s'explique d'un mot: c'est (verbe) un ambitieux. Dès le début, il a (verbe) mis sa vocation religieuse, qui est (verbe) réelle, au service de son ambition, qui est (verbe) démesurée, et (conjonction) l'une et (conjonction) l'autre l'ont conduit à (préposition) se glisser dans la Compagnie de Jésus où il occupe un poste considérable. La découverte du mémoire le grisa.

Maurice Leblanc, *La Comtesse de Cagliostro*, 1924.

2. Manipuler

2. Une femme, Joséphine Balsamo, (a) été transportée dans la salle de l'ancienne tour, où vous étiez tous réunis en soi-disant tribunal. Son procès (a) été instruit de la façon la plus déloyale (et) la plus perfide. Vous étiez l'accusateur public, monsieur, (et) vous avez poussé la fourberie (et) la vanité jusqu' (à) laisser croire que cette femme (a) été votre maîtresse.

Maurice Leblanc, *La Comtesse de Cagliostro*, 1924.

3. a. Fausse manœuvre, et (conjonction) qui a (verbe) coûté la vie à (préposition) la malheureuse. Ce n'est (verbe) que

plus tard que j'ai compris votre ruse ignoble et (conjonction) que j'ai pu reconstituer votre crime dans toute son horreur, la descente de vos deux complices par l'escalier du Curé, la barque trouée et (conjonction) la noyade.

Maurice Leblanc, *La Comtesse de Cagliostro*, 1924.

37 Distinguer et employer les homophones: ou/où, mais/mes (p. 344)

S'exercer

1. Identifier

1. 1. Mais (conjonction) où (adverbe) est-elle passée? Je croyais qu'elle serait dans sa chambre ou (conjonction) dans le salon. 2. J'ai retrouvé mes (déterminant) pulls, mes (déterminant) lunettes, mon portefeuille, mais (conjonction) impossible de mettre la main sur mes (déterminant) chaussettes.

2. Manipuler

2. 1. Mais où allons-nous? 2. Je prends mon sac ou mes chaussures? 3. Dis-moi où elle est ou je m'énerve. 4. Je parle de mes projets mais tu n'écoutes pas.

3. a. Voilà, lui dit-il, les clefs des deux grands garde-meubles, voilà celles de la vaisselle d'or et d'argent, qui ne sert pas tous les jours, voilà celles de mes (déterminant) coffres-forts, où (adverbe) est mon or et mon argent, celles de mes (déterminant) coffrets où (adverbe) sont mes (déterminant) pierreries, et voilà le passe-partout de tous les appartements. Pour cette petite clef-ci, c'est la clef du cabinet au bout de la grande galerie de l'appartement bas: ouvrez tout, allez partout, mais (conjonction) pour ce petit cabinet, je vous défends d'y entrer, et je vous le défends de telle sorte, que s'il vous arrive de l'ouvrir, il n'y a rien que vous ne deviez attendre de ma colère.

Charles Perrault, « La Barbe Bleue », *Contes de ma mère l'Oye*, 1697.

38 Distinguer et employer les homophones : la/là/l'a/l'as (p. 345)

S'exercer

1. Identifier et manipuler

1. Le prince d'Arcole a vu jadis **la** (déterminant) comtesse de Cagliostro. Il **l'a** (contraction du pronom et avoir) conduite à Modane. Il **la** (pronom) revoit à Versailles.
2. Tu **l'as** (contraction du pronom et avoir) dit toi-même. J'ai repris **la** (déterminant) valise.
3. Ils **la** (pronom) transportèrent jusqu'au banc d'église qui marquait le milieu de **la** (déterminant) salle.
4. Durant deux heures elle déploya toute **la** (déterminant) grâce de son esprit et de sa beauté, et elle obtenait de moi **la** (déterminant) promesse que je viendrais **la** (pronom) voir le lendemain.

D'après Maurice Leblanc, *La Comtesse de Cagliostro*, 1924.

2. 1. Elle est partie sans son écharpe, elle l'a oubliée, elle l'a laissée **là** sur ce portemanteau. 2. Je sais qu'il va venir avec **la** voiture, même s'il l'a garée tout près. 3. Il a rencontré Michelle à une soirée, et toi, où l'as-tu rencontrée ? 4. La peur l'a pris, il a couru **là**, sur la route, sans se retourner.

La Comtesse de Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, 1859.

3. 1. Poltron ! tu l'as appelé poltron ! 2. **La** bonne posa son ouvrage et suivit Sophie à l'antichambre. 3. Paul **la** retourna, **la** regarda de tous les côtés, puis **la** remit à Sophie en secouant **la** tête. 4. Sophie, Sophie, es-tu **là** ? 5. C'est à moi que ton papa l'a envoyée. 6. **La** poupée tient par des cordons. 7. Non ; il va rester **là** ou tout auprès jusqu'à **la** nuit.

La Comtesse de Ségur, *Les Malheurs de Sophie*, 1859.

2. S'exprimer

4. Les élèves pourront employer des expressions comme : « la mère – la fille – la tient » ou encore indiquer des emplacements précis du tableau à l'aide de l'adverbe « là ».

39 Connaître les particularités du registre merveilleux (p. 346-347)

Observer et réfléchir

1. Les événements extraordinaires de ce texte sont la présence d'une fée et la multiplication des métamorphoses magiques.
2. Une fée est responsable de ces événements. C'est la marraine de Cendrillon.
3. Elle agit ainsi pour permettre à Cendrillon de se rendre au bal.

S'exercer

1. Identifier

1. Les textes 1, 3 et 4 appartiennent au registre merveilleux.
- 2.

Personnages	Êtres surnaturels	Objets
prince reine princesse roi Cendrillon	ogre fée sorcière chat botté	bottes de sept lieues baguette pantoufle de verre miroir magique

2. Manipuler

3. Verbe : s'émerveiller

Nom : merveille

Adverbes : merveilleusement

4. 1. métamorphose 2. maléfice 3. sorcière 4. ogre 5. baguette 6. enchanteur

3. S'exprimer

5. Les élèves sont invités à exploiter les caractéristiques du registre merveilleux comme l'intervention de la magie ou le fait d'être doté de pouvoirs surnaturels.

40 / Connaître les particularités du registre épique (p. 348-349)

Observer et réfléchir

1. Les personnages présents dans ce texte sont le héros Thésée et le Minotaure.
2. Le Minotaure est une créature mythologique mi-homme, mi-taureau, né des amours de Pasiphaé et d'un taureau blanc envoyé par Poséidon. Le texte emploie les expressions « bête », elle » et « monstre pour le désigner.
3. L'emploi d'adjectifs comme « énorme », « agile », de verbes désignant la violence des actions comme « chargea », « arracher », « s'élança », « planter » ou de précisions comme « perdre beaucoup de sang » rendent ce combat extraordinaire.

S'exercer

1. Identifier

1. Les textes 1, 3 et 4 appartiennent au registre épique.
2. Bientôt, Achille revêt ses armes, au milieu de ses hommes. Ses yeux brillent comme deux flammes, ses dents grincent, on dirait un fauve à l'affût de sa proie. Les armes forgées par Héphaïstos sont parfaites. L'armure s'ajuste bien à son corps et les crins d'or de son casque voltigent au vent. Achille prend la lance si lourde et si longue que personne, à part lui, ne peut soulever.

2. Manipuler

3. titanique • prodigieux • monstrueux • colossal • monumental • phénoménal.
4. 1. Il s'efforce de donner de grands coups bien lourds. (des coups d'une grande violence) 2. Le bruit de la bataille le remplit de rage. (nourrit sa fureur) 3. La rage lui brûla le cœur. (lui consuma les entrailles) 4. Sa force était alors celle d'un ours. (celle d'un géant) 5. Leurs yeux étincellent de mille feux. (ressemblent à des flambeaux)
5. Le chat qui était d'une force et d'une agilité incomparables ne l'eut pas plus tôt aperçue qu'il poussa un hurlement de titan puis en un instant se jeta dessus avec la puissance d'un colosse, et la mangea.

Charles Perrault, « Le Maître chat », ou « Le Chat botté »,
Contes de ma mère l'Oye, 1697.

3. S'exprimer

6. Les élèves sont invités à utiliser le lexique de la violence, de l'exagération voire du surnaturel afin de restituer au mieux le registre épique.

42 / Le vocabulaire du théâtre (p. 351-352)

S'exercer

1. Identifier

1.

Répliques	Noms de personnages	Didascalies
<ul style="list-style-type: none"> • La, la, la • J'entends quelqu'un qui chante et qui coupe du bois • La, la, la... Ma foi, c'est assez travaillé pour boire un coup; prenons un peu d'haleine • Voilà du bois qui est salé comme tous les diables 	<ul style="list-style-type: none"> • Sganarelle • Valère 	<ul style="list-style-type: none"> • entre sur le théâtre en chantant et tenant une bouteille. • Il boit et dit après avoir bu

2. 1. Cette pièce est au programme de la Comédie-Française cette année. (Lieu)/Molière s'est illustré dans le genre de la comédie. 2. Une fois monté sur scène, il devient une autre personne. (Lieu)/Dans cette scène, Sganarelle s'enivre. 3. Ce théâtre a complètement été rénové. (Lieu)/ Nous allons entamer notre étude sur le théâtre.

2. Manipuler

3. 1. costumier 2. comédien 3. régisseur 4. dramaturge 5. éclairagiste 6. metteur en scène
4. 1. loge 2. parterre 3. rideau 4. corbeille 5. poulailler 6. scène

3. S'exprimer

5. a. Le texte devra respecter les conventions de l'écriture théâtrale (noms des personnages, répliques et didascalies). b. Les conseils pourront prendre la forme de phrases injonctives. Les élèves pourront également faire appel au conditionnel et intégrer le vocabulaire du lieu théâtral dans leur présentation.

S'exercer

1. Identifier et manipuler

1.

Comparé	Outil de comparaison	Comparant
• Des divans profonds	comme	des tombeaux
• Ses yeux brillaient	comme	des astres
• Où l'eau creuse des trous grands	comme	des tombeaux
• Le ciel s'ouvre à ce chant	comme	une oreille immense
• Les éruptions volcaniques sont	comme	des feux de cheminée

2. 1. comparaison 2. personnification 3. énumération 4. périphrase 5. métaphore

3. 1. Des arbres grands comme **des immeubles** 2. Un serpent mince comme **un doigt** 3. Mon petit bonhomme devint pâle comme **la neige** 4. Je sentais son cœur battre comme **celui d'un oiseau qui meurt**.

2. S'exprimer

4. soleil → l'astre du jour • aigle → le seigneur du ciel • bibliothèque → le temple des savoirs • sceptre → le symbole de puissance • rose → la fleur à épines • poisson → l'habitant des mers • jeu → un moment joyeux • planisphère → le monde en papier

5. fleur → Que de couleurs pour un seul jardin : roses, tulipes, bleuets et violettes ! • oiseau → Piverts, faucons, cigognes et cygnes vivent en harmonie dans cette forêt. • bateau → La flotte se composait d'un porte-avion, de plusieurs patrouilleurs, de trois cuirassiers et d'un immense croiseur. • arbre → De nombreux arbres comme le chêne, le sapin, le merisier ou le bouleau sont en train de disparaître de nos forêts. • pays → En moins de quatre jours, il aura visité le Mexique, les États-Unis, le Canada et le Japon. • sentiment → Un étrange mélange de colère, de joie, de tristesse et de sympathie l'envahit.

Crédits images: couverture, de gauche à droite : Granger collection NY/Aurimages ;
The British Museum/The Trustees of the British Museum/Dist. RMN-Grand-Palais ;
Kharbine-Tapabor ; Jean Vigne/Kharbine-Tapabor.

Illustrations couverture : Hélène Swynghedauw

Maquette et mise en page : Anne Aubert

Suivi éditorial : collectifedition.net



Récits du Déluge

► *En quoi les récits fondateurs, d'origines diverses, proposent-ils une interrogation sur l'Homme et sur la nature ? Quelles sont les similitudes et les différences entre ces récits ?*

Objectifs

- Lire et dire des récits porteurs d'une culture commune.
- Analyser et réutiliser des procédés d'écriture pour rendre un récit clair et vivant.

Présentation de la séquence

Dans le questionnement « Récits de création ; création poétique », les programmes invitent à étudier des « récits de création, appartenant à différentes cultures ». C'est dans cette perspective que s'inscrit cette séquence. En effet, les différents textes du corpus puisent dans des œuvres d'époques, de cultures et de natures différentes. Leur étude est organisée dans un ordre chronologique afin de dégager la filiation entre certains textes et montrer comment une même thématique va traverser des époques et des cultures différentes. Au-delà de la diversité, qu'il est indispensable de souligner, il faudra aussi insister donc sur les similitudes qui relient ces œuvres. En ce sens, il peut aussi être intéressant de travailler en lien avec l'EMC et évidemment le programme d'histoire.

Un des objectifs de cette séquence s'attachera donc logiquement à faire émerger une culture commune à travers cette thématique riche qu'est le Déluge. L'étude des œuvres littéraires permettra quant à elle de découvrir puis d'identifier des procédés d'écriture qui rendent ces textes vivants, mais aussi d'étudier différents moyens pour structurer clairement un récit.

Bibliographie

- Françoise Rachmuhl, *16 métamorphoses d'Ovide*, Flammarion Jeunesse, 2010.
- Flore Talamon, *Noé face au Déluge*, Nathan, 2012.

Sites à consulter

- Sur le site de la BNF, des ressources notamment iconographiques de qualités qui retracent les grandes

étapes de la vie de Noé : <http://expositions.bnf.fr/parole/zoom/13/01.htm>

- Sur le site Dinosoria, un regard scientifique et archéologique sur le mythe du Déluge : <http://www.dinosoria.com/deluge.htm>
- Des ressources supplémentaires sur le site de l'académie de Créteil : <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article334>

Entrer dans la séquence

p. 209

Les trois documents proposés sur cette page permettent d'aborder de trois manières différentes le Déluge. L'extrait du dictionnaire propose une mise au point lexicale avec deux définitions (le nom propre et sa définition mythologique, et le nom commun avec aussi une approche par le sens figuré). Le tableau de Francis Danby offre quant à lui une entrée dans les récits fondateurs et dans l'amplification liée à ce genre de récits. Enfin la photographie replace la notion de déluge dans le contexte réel et permet de proposer un point de départ pour une activité d'écriture.

Plongez dans le déluge

1. Le tableau correspond à la première définition du mot déluge. En effet, le peintre met en avant la violence du phénomène (nuages, mouvement), il s'agit bien ici d'un cataclysme. De plus les arbres arrachés et la montagne qui est presque submergée indiquent que les eaux ont recouvert la terre.

On pourra aussi proposer une version vidéo-projetée aux élèves pour qu'ils soient attentifs aux détails et notamment à l'ange en pleurs qui se trouve au premier plan (à droite) du tableau afin qu'ils perçoivent le lien avec la Bible.

2. La liste des adjectifs n'est pas fermée, on travaillera surtout sur la justification des choix des élèves et sur les différences et/ou points communs des ressentis. On insistera peut-être davantage sur tout ce qui a trait à la frayeur, la mort, l'idée d'apocalypse, la violence, la nature déchaînée.

3. Les couleurs dominantes dans ce tableau sont le bleu, le noir et le blanc. Ce sont trois couleurs froides. On peut remarquer qu'elles sont contrastées. À travers ces couleurs, le peintre souligne à la fois la violence de cette scène et le destin de l'humanité : mourir.

Racontez un déluge

4. Cette fois, l'image renvoie à la deuxième définition du mot déluge car il s'agit, non plus d'un déluge fictif, mais bien réel.

5. Pour cette activité, on peut :

– lancer les élèves dans l'écriture et, à partir de leurs productions, commencer à établir une liste du vocabulaire des intempéries ;

– préparer ce travail en amont en proposant un travail de groupes sur ce lexique.

On peut aussi proposer un fond sonore pour accompagner l'activité d'écriture. Le site YouTube propose une grande variété de documents sonores, par exemple :

<https://www.youtube.com/watch?v=5fNLEPrNi2A>

La consigne peut être légèrement modifiée si l'alternance imparfait / passé simple n'a pas été révisée : on réécrit le texte de départ au présent.

Lecture 1

p. 210-211

L'épopée de Gilgamesh

Objectifs

- Découvrir la première épopée connue.
- Raconter un cataclysme.

Pour cette étude, il sera important de rappeler aux élèves que l'épopée de *Gilgamesh* est l'un des plus anciens textes écrits de l'humanité.

Il est possible d'entrer dans cette lecture par le visionnage de cette courte animation réalisée par des élèves de lycée. Elle propose une bonne entrée en matière de l'épopée et on pourra aussi s'en servir pour le bilan de la séance :

<https://www.youtube.com/watch?v=8ROmOShydA>

Je découvre le texte

1. Le travail sur la lecture de l'image permettra de s'assurer que les élèves ont compris le sens global du texte. Ce n'est pas une lecture aisée du fait des nombreux noms propres

inconnus qui déstabilisent les élèves, il est donc important de leur montrer comment contourner ces difficultés en mettant en place des stratégies de lecture.

Sur cette illustration, nous retrouvons l'embarcation qu'Utanapishtî, sur le conseil des dieux, a construite. De plus la couleur et l'épaisseur des nuages illustrent parfaitement « une nuée noire [qui] monta de l'horizon » (l. 1). Par ailleurs, la hauteur des vagues et l'écume donnent à voir « la tempête [qui] souffl[e] furieusement » (l. 9) ainsi que les « bourrasques, pluies battantes et ouragans » (l. 24-25) qui sévissent sur la terre pendant six jours et sept nuits.

2. Pour cette question, se référer aussi à la page Méthode (p. 223). Avant de mettre les élèves en activité, il peut être judicieux, afin de compléter l'activité précédente, d'élaborer avec eux une carte mentale de ce texte (qui, où, quand, quoi, pourquoi). Les groupes (de quatre élèves maximum) devront surtout se concentrer sur les choix de lecture et leur justification, afin de travailler conjointement la compréhension et les ressources de la voix et du corps pour exprimer une émotion.

Je comprends le texte

3. Les sujets des verbes des lignes 1 à 8 :

« se leva » → l'aube

« monta » → une nuée

« était » → Adad

« tonnait » → il

« sillonnaient » → les hérauts divins (qui)

« arracha » → Nergal

« fit (déborder) » → Ninurta

« brandissaient et incendiaient » → les dieux infernaux

« déploya » → Adad

« avait été » → tout ce qui

« fut brisée » → la terre

Parmi ces verbes, il y a essentiellement des verbes d'action qui nous expliquent comment a commencé le déluge. Les sujets sont essentiellement les dieux ce qui ne laisse aucune ambiguïté sur les responsables de cette catastrophe.

4. La figure de style utilisée ici est la comparaison. On identifie en effet le comparé, « la terre », le comparant « le pot » et l'outil de comparaison « comme ». Elle met en évidence la terrible violence du phénomène car la planète devient aussi fragile qu'un pot.

5. Les attributs du sujet qui sont rattachés aux dieux sont : « épouvantés » (l. 12), « accroupis sur le sol » (l. 13), « pelotonnés comme des chiens » (l. 14) et « prostrés » (l. 22). Ils mettent en évidence la terreur des dieux face à ce déluge qui les dépasse. Cela accentue encore la violence du cataclysme.

6. Dans ce texte, le pronom personnel sujet « je » renvoie à Utanapishtî puisque c'est lui le narrateur. Une fois le déluge terminé, il perdure par le silence qui règne sur la terre. Un silence qu'on pourrait qualifier de « mort » car il est la preuve que toute l'humanité a été anéantie. On pourra aussi souligner le recours à la répétition et à l'exclamation.

J'écris pour interpréter le texte

7. Pour cet exercice, on pourra élaborer un brouillon avec les élèves pour noter les procédés les plus significatifs : les comparaisons, les attributs relevés, le choix de certains GN (la malédiction, son silence de mort... l'adverbe « furieusement »). On peut aussi imposer certains mots aux élèves pour qu'ils construisent leur synthèse (tout d'abord, ensuite, de plus, enfin).

8. On travaillera d'abord le brouillon des élèves, sous forme de questions : quel est le dieu choisi ? Quel est son rôle dans le Déluge ? Quelles comparaisons utiliser ? Quels mots du texte peut-on réemployer ? Le(s)quel(s) utiliser ?

POUR BIEN ÉCRIRE

Les **déeses** étaient épouvantées par le déluge. Elles s'enfuirent en grimant jusqu'au plus haut du ciel, ou bien elles restèrent accroupies sur le sol, pelotonnées comme des chiens.

L'HISTOIRE DES MOTS

Dans le groupe nominal « une pluie diluvienne », l'adjectif permet de qualifier une pluie extrêmement forte.

L'adjectif « antédiluvien » signifie littéralement qui remonte à avant le déluge, plus généralement il permet de qualifier quelque chose ou quelqu'un de très ancien, voire démodé.

L'expression « après moi, le déluge » signifie qu'on est indifférent à ce qui se passera après notre mort.

Lecture 2

p. 212-213

L'arche de Noé

Objectifs

- Lire un récit biblique.
- Repérer les indications de temps qui organisent un récit.

Pour entrer dans cette lecture analytique, il est important de vérifier les connaissances des élèves. Ils ont souvent déjà entendu parler de Noé sans en avoir conscience.

On peut faire le point sur la Bible, juste après cette vérification et avant d'entrer dans le texte.

Cet extrait forme un diptyque avec l'extrait du Coran (Lecture 4) qui va davantage insister sur l'alliance entre Dieu et Noé et qui explique donc plus précisément les raisons pour lesquelles Noé est choisi pour sauver l'humanité.

Je découvre le texte

1. Noé doit construire une arche pour y embarquer un couple de chaque espèce animale, sa femme, ses fils et leurs femmes. C'est Dieu, Élohîm, qui lui confie cette mission.

2. Il faudra donner aux élèves la correspondance entre les centimètres et les coudées : une coudée équivaut à 50 cm. On peut aussi envisager un travail en collaboration avec le collègue de mathématiques pour calculer les dimensions de l'arche (d'abord en centimètres puis en mètres).

Je comprends le texte

3. Le texte est organisé en trois parties :

- lignes 1 à 16 : la mission confiée à Noé ;
- lignes 17 à 46 : le récit du Déluge ;
- lignes 47 jusqu'à la fin de l'extrait : la décrue.

4. Les procédés d'écriture qui permettent d'insister sur l'ampleur du phénomène sont :

- les répétitions (par exemple, répétition du verbe grandir et des mots de la même famille) ;
- les énumérations (l. 26-29 et 36-39) ;
- l'emploi du déterminant (tout/toute/tous) ;
- l'adverbe « beaucoup ».

5. • pendant quarante jours → Le Déluge.

• cent cinquante jours → Les eaux continuent à monter au-dessus de la terre.

• alors → Dieu se souvient des habitants de l'arche.

• au bout de quarante jours → Noé ouvre pour la première fois la fenêtre de l'arche et lâche le corbeau et la colombe. Si cette dernière revient vers Noé, le corbeau, lui, ne revient pas.

• encore sept autres jours → Noé lâche à nouveau la colombe qui revient encore mais tient en son bec un rameau d'olivier frais.

• encore sept autres jours → Noé lâche pour la dernière fois la colombe qui ne revient plus.

Je m'exprime à l'oral

6. Pour cette activité, on pourra proposer aux élèves de s'aider de la correction de la question 5 (la forme tabulaire peut être plus pratique pour cet exercice) mais on insistera sur le fait qu'il ne s'agit que du canevas qu'ils devront compléter oralement devant la classe. On peut aussi les inviter à préparer cet exercice à la maison devant leur famille, leurs amis... L'objectif est d'habituer les élèves à développer un propos en public à partir d'une prise de notes, mais aussi de leur faire prendre conscience de l'importance de préparer un oral.

L'HISTOIRE DES MOTS

Les mots de la même famille que « genèse » : génétique, gène, généticien, généalogie, génome, anxiogène, électrogène, hétérogène, homogène, hydrogène, oxygène, pathogène, photogénique. On pourra, si on le souhaite, compléter cette liste avec les mots formés sur la base latine *gens, gentis*.

La colère de Jupiter

Objectifs

- Découvrir un mythe gréco-romain.
- Identifier des procédés d'écriture qui permettent de rendre vivant un récit.

Ce récit extrait des *Métamorphoses* d'Ovide (adapté pour les enfants par Françoise Rachmuhl) relate à la fois le choix de Jupiter de détruire l'humanité et comment l'humanité a été recréée. L'extrait étudié est assez long et permet de découvrir à la fois le mythe du Déluge chez les Romains et d'étudier une des métamorphoses d'Ovide avec Deucalion et Pyrrha.

On pourra proposer une lecture en trois temps :

– lignes 1 à 26 : les raisons du Déluge et le choix de Jupiter ;

– lignes 27 à 65 : le Déluge et deux survivants ;

– lignes 66 à la fin : Pyrrha et Deucalion repeuplent la terre.

À chaque étape, on fera le point sur ce que les élèves ont compris.

Je découvre le texte

1. Ce texte est organisé en deux parties. Dans un premier temps les dieux détruisent l'humanité. Ensuite deux survivants, Deucalion et Pyrrha, sont chargés de repeupler la terre.

2. Dans ce récit du Déluge, c'est le dieu Jupiter qui décide de déclencher un déluge. Il demande de l'aide à son frère Neptune (dieu des Océans) car il juge que les pluies diluviennes ne sont pas suffisantes pour s'assurer de l'anéantissement de l'humanité.

3. Voici quelques liens que l'on peut proposer aux élèves pour réaliser leurs recherches :

- <http://www.areopage.net/Mythologie/Theogonie/Promethee.htm>
- <http://www.philolog.fr/le-mythe-de-promethee/>
- <http://mythe.canalblog.com/archives/2010/08/05/18749663.html>

Prométhée et son frère Épiméthée étaient deux Titans qui avaient aidé Jupiter dans son combat contre les autres Titans. Pour les remercier, Jupiter leur confia une mission très importante : créer les hommes et les animaux. Épiméthée (qui signifiait en grec « celui qui pense après coup ») fut chargé de la création des animaux, Prométhée (en grec, « celui qui pense avant ») de la création des hommes. Épiméthée, qui ne réfléchit pas assez, octroya aux animaux tous les dons indispensables pour être autonomes et libres. Lorsque Prométhée voulut créer l'homme, il ne lui restait plus beaucoup de qualités à lui donner. Il décida alors de voler aux dieux le secret du feu et des arts dont il gratifia les hommes. Fou de colère, Jupiter condamna le Titan à être enchaîné à un rocher et à avoir, pour l'éternité, le foie dévoré chaque jour par un aigle.

Je comprends le texte

4. Cette question, abordée sous des formes légèrement différentes dans les Lectures 1, 2 et 3, permet de mettre les différents textes en perspective. On insistera davantage pour cet extrait sur le choix des adjectifs, des verbes, de certaines expressions (« sans rivages », « jusqu'à l'horizon »), des noms.

5. Les deux humains qui incitent les dieux à repeupler la terre sont Deucalion et sa femme Pyrrha. Ces deux personnages font preuve de qualités qui touchent les dieux : la vertu (« on ne pouvait trouver homme plus vertueux », l. 59), le respect des dieux (« ni femme plus respectueuse envers les dieux », l. 60) et des ancêtres (« j'aurais peur d'offenser l'ombre de ma mère morte », l. 96-97).

6. Pyrrha refuse de suivre l'oracle car elle interprète son message au sens propre et pense qu'elle va devoir déterrer le squelette de sa grand-mère et répandre ses os. En fait les « os de votre grand-mère » est à comprendre de manière métaphorique. En effet, c'est une image qui désigne les roches, les pierres (« les os ») de la terre (qui est en fait la « grand-mère »).

7. Une fois que les pierres touchent le sol, elles se transforment petit à petit en être humain : « une vague forme humaine », « chair », « squelette », « veines », « des hommes », « des femmes », « race nouvelle des humains » (l. 105-108).

8. Au début, les temps utilisés dans le texte sont essentiellement l'imparfait et le passé simple. Or à partir de la ligne 29, c'est le présent qui est utilisé. Ce temps permet de rendre plus vivant ce récit passé. C'est ce qu'on appelle un présent de narration.

Je m'exprime à l'oral

9. Cette activité permet de travailler une des compétences liées à la maîtrise de l'oral : « Parler en prenant en compte son auditoire. » Pour préparer ce travail, on proposera aux élèves de saisir dans le moteur de recherche « Déluge Ovide » afin d'affiner la recherche.

Ce travail peut être mené seul ou par groupe de deux. On indiquera aux élèves que leur présentation sera organisée en deux temps et qu'elle devra durer environ 5 minutes :

– présentation de l'œuvre d'art (pour cela suivre l'encadré Méthode) ;

– justification de ce choix. Les ressemblances entre le texte d'Ovide et le tableau (citer les passages du texte et les mettre en lien avec des éléments précis du tableau), le passage du récit présenté (le Déluge ou la création d'une nouvelle race humaine).

La présentation doit obligatoirement se faire avec un support multimédia amené par les élèves (l'image projetée au reste de la classe).

L'HISTOIRE DES MOTS

L'adjectif qui est formé sur la racine de « titan » est titanésque. Le paquebot est le *Titanic*. C'est la taille prodigieuse du navire qui était ainsi mise en avant.

« Construis ce vaisseau »

Objectifs

- Étudier un récit coranique,
- Comparer différentes versions d'un même mythe.

Si tous les textes de la séquence sont à mettre en perspective, celui-ci forme un diptyque avec l'extrait de la Genèse étudié en Lecture 2.

Dans ce passage du Coran, on retrouve Noé. Mais ce texte sacré insiste davantage sur l'alliance qui s'établit entre Noé et Dieu.

Je découvre le texte

1. Dans cet extrait, Dieu s'adresse à Noé pour lui confier une mission comme dans le récit de la Genèse.
2. L'ordre évoqué à la ligne 10 est celui que Dieu avait confié à Noé c'est-dire construire un vaisseau.
3. Une fois cet ordre donné et le vaisseau achevé, Dieu déclenche le déluge, le cataclysme. C'est ce que signifie « le four se mit à bouillonner ».

Je comprends le texte

4. Les hommes que Dieu choisit de sauver sont tous des personnes croyantes. Ceux qui ne sont pas croyants sont qualifiés d'« injustes » par Dieu.
5. Ces deux verbes sont conjugués à l'impératif présent car Dieu donne ses ordres à Noé.
6. On reconnaît dans « au milieu des vagues semblables à des montagnes » une comparaison qui permet de souligner la taille prodigieuse des vagues.

Je compare les textes

En fonction de la classe et du temps que l'on souhaitera consacrer à cette activité, il peut être judicieux de constituer des groupes homogènes. Chaque groupe aura alors à charge de compléter une ligne. Il sera tenu compte du niveau des élèves car les textes des Lectures 2 et 3 sont plus denses. La restitution générale sera alors assurée par le professeur (créer un document commun que chaque groupe complètera et qui sera déposé sur le serveur du collège dans l'espace classe est aussi un gain de temps). Il est aussi possible de laisser les élèves travailler seuls ou en binômes pour traiter l'intégralité du tableau.

Textes	<i>Gilgamesh</i>	la Genèse	<i>Les Métamorphoses</i>	le Coran
Date du texte	Vers 2500 av. J.-C.	Du VII ^e au I ^{er} siècle av. J.-C.	I ^{er} siècle ap. J.-C.	VII ^e siècle ap. J.-C.

Qui décide du Déluge ?	les dieux	Dieu	Jupiter	Dieu
Pour quelle(s) raison(s) ?		À cause des crimes de l'humanité	Parce que le mal règne parmi les hommes et pour punir Prométhée.	Parce que les hommes ne sont pas assez croyants.
Qui est épargné et pourquoi ?	Utanapishtî	Noé et sa famille, car il est « juste » et « parfait ».	Deucalion et Pyrrha car lui est vertueux et elle respectueuse des dieux.	Noé et tous les croyants.

Mots et expressions pour décrire le Déluge

<i>Gilgamesh</i>	une nuée noire monta de l'horizon / il tonnait / Nergal arracha la soupape des vannes célestes / Ninurta fit déborder les barrages des eaux d'en haut / les dieux infernaux [...] brandissaient des torches / Adad déploya [...] son silence de mort, réduisant en ténèbres tout ce qui avait été lumière / la terre fut brisée comme un pot / la tempête souffla furieusement / on ne voyait plus personne au milieu des trombes d'eau / pendant six jours et sept nuits / bourrasques, pluies battantes et ouragans continuèrent de saccager la terre
la Genèse	les eaux s'accrurent et soulevèrent l'arche / les eaux grandirent et s'accrurent / beaucoup, beaucoup au-dessus de la terre et toutes les hautes montagnes [...] furent recouvertes / les eaux avaient grandi de quinze coudées de haut / les eaux grandirent au-dessus de la terre durant cent cinquante jours
<i>Les Métamorphoses</i>	le Notus lève son visage effrayant, aussi sombre que la poix / des cataractes se déversent / déchaînez votre violence / ils roulent leurs flots furieux / entraînant tout sur leur passage / l'eau monte encore, recouvre les toits, les tours les plus hautes / la terre entière est recouverte par une immense étendue d'eau sans rivages
le Coran	le four se mit à bouillonner / des vagues semblables à des montagnes

L'HISTOIRE DES MOTS

Le nom *credo* désigne toutes les règles, les principes sur lesquels reposent nos opinions. Avec une majuscule, il désigne la prière contenant les principales règles de la religion catholique et qui affirme la croyance de celui qui l'énonce.

Le Déluge au cinéma

Objectif

- Étudier la représentation du Déluge dans le cinéma contemporain.

Les deux œuvres cinématographiques choisies réécrivent d'une manière plus ou moins directe le thème du Déluge. *La Prophétie des grenouilles* est une réécriture annoncée du Déluge, alors que dans *Les Bêtes du Sud sauvage* le Déluge est avant tout une thématique. Les deux films mettent en scène de jeunes personnages, même si les adultes sont présents.

La Prophétie des grenouilles

1. Cette question est à traiter uniquement à partir du titre (prophétie, prophète), de l'illustration de l'affiche (motif de l'arche) et des photogrammes (variété des animaux, deux personnages perdus au milieu de l'eau, la pluie et le tempête).

2. La durée de la bande annonce permet de faire plusieurs visionnages. Dans la bande annonce, il n'est à aucun moment fait mention d'une divinité. La parole prophétique est confiée à des animaux, les grenouilles.

3. Nous pouvons tout d'abord nous interroger sur l'appellation « conte ». En effet, divers éléments rappellent ce genre. Il y a les animaux doués de parole. Il y a bien une situation initiale – la famille de Tom qui accueille la petite Lili, tout le monde semble heureux – et un élément perturbateur, le Déluge. En quoi, maintenant, est-ce une réflexion sur la tolérance ? Tout d'abord, la famille de Tom est une famille recomposée : Juliette et Ferdinand (différence d'âge et d'origine) ont adopté Tom. Mais c'est aussi un récit sur les difficultés de vivre ensemble. La situation veut que des animaux (herbivores et carnassiers) se retrouvent dans un lieu confiné. Chacun va devoir faire des efforts pour que ce ne soit pas la loi de la jungle. On le voit dans la bande annonce, cette cohabitation ne se fera pas sans heurts ni tensions. Enfin, l'image des deux éléphants, collés l'un à l'autre et qui se disputent, offrent une représentation claire des difficultés du vivre ensemble, même lorsque l'on est proches.

Les Bêtes du Sud sauvage

4. Comme pour *La Prophétie des grenouilles*, on s'appuiera uniquement sur l'affiche et les photogrammes. Ce sera l'occasion d'amener les élèves à percevoir les différents degrés de l'inspiration. Ici, c'est davantage le thème de l'eau, de l'inondation (images 5 et 6), mais aussi l'univers merveilleux (images 4 et l'affiche) qui seront abordés.

5. Les éléments du film qui renvoient à la réalité sont le lieu géographique (État de Louisiane aux États-Unis), un

événement historique (l'ouragan Katrina) qui a ravagé une partie de cet État et la vie dans le bayou (appelé le bassin dans le film). On pourra mentionner que dans un souci de réalisme, le réalisateur a choisi des acteurs débutants et donc inconnus. Toute la partie qui concerne les aurochs installe le film dans un univers merveilleux, onirique. Les élèves seront peut-être aussi sensibles à la maison qui flotte et à sa forme étrange, on pourra alors l'ajouter aux éléments qui ne semblent pas appartenir à la réalité.

6. Parmi les éléments qui font que ce film peut être considéré comme un conte, il y a les éléments merveilleux (les aurochs essentiellement), on entend même dans la bande annonce l'héroïne dire « Il était une fois ». De plus, le personnage principal est une fillette qui semble livrée à elle-même malgré la présence de son père. On voit qu'elle est déterminée, courageuse et volontaire, des qualités qui définissent souvent les héros de conte. On entend aussi son père lui dire qu'un jour elle sera le « roi » du bassin. Enfin, quand Hushpuppy déclare que dans l'univers tout fonctionne très bien quand tout est à sa place, mais qu'il suffit qu'un petit morceau se casse pour que tout soit bouleversé, cela peut rappeler les situations des héros au début des contes qui sont bouleversés par un élément perturbateur.

Bilan

On attendra des élèves qu'ils choisissent un des deux films pour traiter cette question. La réponse rédigée sera de 5 à 7 lignes maximum. Les élèves devront réutiliser en partie les réponses faites aux questions portant sur le film choisi, mais on encouragera bien sûr l'apport d'éléments personnels. L'objectif est que les élèves interrogent la notion de réécriture d'un mythe.

L'Antiquité et nous

La tempête dans l'Antiquité

Objectif

- Explorer le thème de la tempête dans les épopées antiques.

L'extrait choisi permet de revenir sur le genre de l'épopée, mais aussi de montrer en quoi le thème des éléments déchaînés comme punition divine était un motif récurrent dans la littérature antique. De même, on retrouve des procédés d'écriture propres à la littérature épique ou antique qui permettront d'établir des liens au niveau du style entre *Gilgamesh*, *Les Métamorphoses* et cet extrait de *l'Énéide*.

Il semble indispensable de traiter d'abord la rubrique « Qui sont-ils ? » avant d'entrer dans le texte.

Enfin des parallèles pourront évidemment être établis avec *L'Odyssée* si le texte a été ou sera étudié dans l'année (cf. Séquence 4).

Je comprends les documents

1. Le narrateur de ce récit est Énée lui-même. Nous pouvons nous appuyer sur l'introduction, mais surtout sur le recours aux 1^{res} personnes du singulier et du pluriel (pronoms personnels et déterminants possessifs).

2. Les locutions qui marquent la violence de la tempête sont : « l'onde se hérissa », « les vents font bouillonner la mer », « les plaines liquides se soulèvent », « ballottés sur le vaste gouffre », « des feux redoublés déchirent les nuages ».

3. Les marins doivent ressentir une grande peur, mais aussi une grande impuissance face à ces éléments déchaînés par Neptune.

4. Le premier point commun est l'intervention d'une divinité. La tempête, comme le Déluge, est présentée comme un châtement divin. La violence et la force implacable des éléments sont aussi communes (et la manière de les qualifier est assez similaire). Enfin, la dernière similitude est relative à la place laissée aux hommes : ici ils semblent réduits à l'impuissance, jouets de la volonté divine.

5. Bien que les effets artistiques attachés à la statuaire gréco-romaine soulignent la puissance de ces dieux (expression des traits du visage d'Éole, corps musclé de Neptune, position autoritaire et regard déterminé), leur apparence humaine contrebalance cette toute-puissance.

À vous de créer

6. *tempesta* : tempête (tempétueux, tempêter, intempestif)
pluvia : pluie (pluvieux, pluviométrie, pluvial)

nubes : nuage (nébulosité, nébuleux)

nimbus : nimbes (nimber, cumulonimbus)

diluvium : diluvien (déluge)

7. Pour cette activité d'écriture, on travaillera les écrits intermédiaires. Les élèves auront d'abord à construire leur production au brouillon (pourquoi pas sous forme de carte mentale ou tabulaire) en faisant apparaître distinctement les parties. Pour chacune, ils devront spécifier ce dont elle traitera, choisir quelques mots ou expressions.

Une fois ce travail fait, ils passeront à la rédaction en barrant au fur et à mesure sur leur écrit intermédiaire tous les éléments utilisés.

Selon le temps que l'on souhaitera consacrer à ce travail, on peut envisager une restitution en utilisant un logiciel type Photocrit, ce qui permettra d'inclure des illustrations et d'insister davantage encore sur l'importance de la structure du récit. Point qui est très largement travaillé dans cette séquence.

On attendra un texte d'une dizaine de lignes (même longueur que le texte étudié).

Comprendre une consigne

Cette méthodologie est utile à la partie S'exprimer à l'oral, mais aussi pour la question 2 de la Lecture 1.

Étape 1 • Comprendre la consigne

1. La classe grammaticale des mots surlignés en bleu est le verbe. Ils indiquent les tâches à accomplir.

2. Le premier est conjugué au présent du mode impératif.

3. Les mots surlignés en jaune précisent les tâches indiquées par les verbes.

Une lecture expressive est une lecture à travers laquelle on s'efforce de faire comprendre les intentions de l'auteur, ce qu'il a voulu faire ressentir au lecteur. Il s'agit donc aussi mettre en avant les sentiments et les émotions ressenties par le(s) personnage(s). L'adverbe « attentivement » indique qu'il va falloir relire plusieurs fois le texte pour s'assurer que le sens en est compris.

4. Le connecteur de temps qui est utilisé est « après ».

5. Il faut d'abord lire silencieusement plusieurs fois le texte en vérifiant qu'on a bien compris le sens et ce que l'auteur voulait nous faire ressentir. Ensuite, on essaie de faire des lectures à hautes voix qui rendent précisément ce qu'on a compris du texte.

Étape 2 • S'organiser pour préparer le travail demandé

6. Pour bien répondre à la consigne, on peut constituer un mini cahier des charges :

– ai-je bien lu plusieurs fois le texte, silencieusement ?

– je vérifie que j'ai compris le sens global (s'il le faut, je construis une petite carte mentale) ;

– je note au brouillon les idées qui me viennent au fil de mes lectures pour la mise en voix.

7. Pour faire une lecture à voix haute, on peut s'entraîner devant des amis, des membres de la famille... On peut aussi s'enregistrer/se filmer (téléphone, caméra...).

8. Il faut déterminer tous les outils dont on a besoin pour mener à bien le travail. Si certains mots ne sont pas bien connus, voire totalement inconnus, il faut un dictionnaire. S'il y a un enregistrement qui servira de « brouillon », il faut s'assurer que l'on a le matériel nécessaire et en état de marche.

Étape 3 • Réaliser le travail demandé

9. 10. Ces questions peuvent être menées en classe par groupes de deux ou trois, lors d'un temps consacré mais clairement délimité (une dizaine de minutes semble un temps suffisant si les groupes sont hétérogènes).

11. 12. Questions à mener individuellement à la maison ou en étude.

Cette activité peut être un entraînement très formateur pour l'atelier S'exprimer à l'oral. Les élèves pourront certes s'auto-évaluer, mais aussi évaluer leurs camarades. On peut à ce titre élaborer avec eux un système de binôme : un élève évalué et un élève correcteur, avec permutation des rôles. Il faudra évidemment leur fournir une grille d'évaluation qui fasse ressortir les points forts et les points à travailler pour la tâche finale d'oral.

Vocabulaire

p. 224

Les mots issus des mythes et des religions

Objectif

- Enrichir son vocabulaire en découvrant le lexique lié aux mythes fondateurs.

Connaître et utiliser les mots des religions

1. monothéiste, athée, polythéiste, panthéon
2. 1. Celui qui ne croit pas en Dieu est **athée**.
2. Les Grecs comme les Romains croyaient en plusieurs dieux, ils étaient **polythéistes**.
3. Juifs, chrétiens et musulmans croient en un seul dieu, leur religion est **monothéiste**.
4. Le **panthéon** romain rassemble toutes les divinités de la mythologie romaine.
- 3.

Nom des religions	L'islam, le catholicisme, le judaïsme
Livres sacrés	Le Coran, la Bible, la Torah
Lieux de culte	La mosquée, l'église, la synagogue
Chefs de prière	L'imam, le prêtre, le rabbin
Pratiquants	Les musulmans, les catholiques, les juifs

Découvrir des expressions héritées des récits bibliques

4. 1. Pleurer comme une Madeleine : verser des larmes en abondance
2. Habiter un véritable Éden : vivre dans un lieu paradisiaque
3. Donner un baiser de Judas : embrasser une personne que l'on trahit
4. Vivre un calvaire : vivre une épreuve longue et douloureuse
L'expression 1 fait référence à Marie-Madeleine.

L'expression 2 renvoie au jardin d'Éden d'où furent chassés Adam et Ève après le péché originel.

L'expression 3 évoque le dernier baiser que Judas, un des apôtres, a donné au Christ et qui a permis aux soldats romains de repérer qui était le messie et de l'arrêter.

L'expression 4 est à rattacher à l'exécution du Christ. Le calvaire désignant la croix que l'on dresse en souvenir de sa crucifixion.

S'initier au latin

5. a. b. *feliciter* : avec bonheur → félicitation
femina : femme → féminin
amorem : amour → amoureux
facies : le visage → face, facies
arte : l'art → artiste
corporis : le corps → corporel
manus : main → manuel

À vous d'écrire !

Cette activité peut être envisagée de deux manières :
– une recherche préalable des mots, puis l'activité d'écriture ;
– l'activité d'écriture puis, à partir des différentes productions et en fonction des connaissances des élèves, la rédaction en commun d'un petit lexique (définition proposée par les élèves).

Grammaire

p. 225

Utiliser les connecteurs de temps et de lieu

Objectif

- Repérer et employer les connecteurs de temps et de lieu.

Identifier les connecteurs

1.

Connecteurs de temps	Connecteurs de lieu
enfin, alors, puis, quelques instants plus tard, tout à coup, il y a longtemps, c'est alors que, peu après, par la suite	partout, aux abords, au loin, ici, dehors, auprès, à l'endroit où, dans le lointain, du côté de, çà et là

2. Il faudra indiquer aux élèves que certains connecteurs ne peuvent pas entrer dans ce classement.
Du plus proche au plus éloigné : ici, auprès, à l'endroit où, aux abords, du côté de, au loin, dans le lointain.

3. Les connecteurs de temps dans ce texte sont : après la création, mais un jour, tout d'abord, alors, finalement, immédiatement.

Ils servent d'abord à structurer le récit, à se repérer chronologiquement et dans la durée.

4. Les connecteurs de temps sont : alors, puis, un jour, puis deux, encore trois, quatre, cinq six jours.

Les connecteurs de lieu sont : là, à l'horizon, à douze fois douze coudées, y.

Utiliser les connecteurs de temps et de lieu pour écrire

5. Pour cet exercice il n'existe pas de corrigé type. En revanche, on s'assurera de la cohérence des productions, qu'il n'y a pas de répétitions et que les élèves ont bien utilisé des connecteurs de temps et non de conséquence pour certains enchaînements.

6. Pour les élèves plus en difficultés, on pourra proposer ce travail à partir du résumé dans l'ordre. Ils auront donc à replacer les connecteurs de temps qui sont signalés ici *en italique* : *Un jour* Dieu constate que les hommes font le mal, il décide de déclencher le déluge. *Alors* Il charge Noé de construire une arche et d'emmener avec lui et sa famille un couple de chaque espèce. *Durant quarante jours* Le déluge s'abat sur la terre. *Pendant cent cinquante jours* Les eaux continuent de monter. *D'abord* Noé lâche un corbeau qui vole dans le ciel en attendant de pouvoir se poser. Ensuite il libère une colombe qui, ne trouvant pas de terre ferme, revient auprès de Noé. *Sept jours plus tard* Noé libère à nouveau la colombe, qui revient portant en son bec un rameau d'olivier. *Après une semaine de plus* il laisse la colombe s'envoler une dernière fois, elle ne revient plus. *Alors* Noé comprend que les eaux ont diminué et qu'il est temps de débarquer.

Prolongement

Demander aux élèves de récrire ce résumé en remplaçant « Noé » par « Noé et sa femme » et « une colombe » par « deux colombes ». Et bien sûr de faire tous les changements nécessaires.

S'exprimer à l'oral

p. 226

Raconter le Déluge à l'aide d'ombres chinoises

La lecture expressive a été abordée dans cette séquence (Lecture 1 et Méthode). Cette activité est donc une évaluation qui s'inscrit dans la perspective de mise en voix des

textes. Le travail invite à réaliser un court spectacle d'ombres chinoises (de 5 à 7 minutes maximum) qui mette en scène un extrait choisi par les élèves parmi les Lectures.

Cette activité peut être liée à celle proposée en page S'exprimer à l'écrit.

Le travail peut être adapté en fonction de la classe. Pour une classe qui présente un niveau solide, on suivra la démarche proposée dans le manuel. Pour des élèves plus en difficultés, on pourra travailler uniquement à partir des extraits étudiés en lecture analytique.

Pour gagner du temps, on effectuera une recherche avec les mots clés – modèles, silhouette, ombres, chinoises – pour obtenir des modèles prêts à imprimer.

On peut aussi laisser libre cours à la créativité des élèves :
– travail en liaison avec un collègue d'arts plastiques qui prendra en charge la réalisation des marionnettes avec les élèves ;

– pour les élèves qui maîtrisent les gestes, ils peuvent intégrer à leurs marionnettes des personnages réalisés avec l'ombre de leurs mains (Internet propose aussi des tutoriels). Quelques sites qui proposent des pistes de réalisation (castelet, silhouettes...) et de mises en œuvre :

• <http://theatredesombres.free.fr/atelier.htm>

• <http://ombres-et-silhouettes.wifeo.com/pedagogie.php>

• <http://ombres-et-silhouettes.wifeo.com/technique-du-theatre-dombres.php>

Si l'on ne peut consacrer trop de temps à cette activité, on pourra choisir un seul récit, de ce fait une seule série de silhouettes sera nécessaire.

Compétences

D1 • Mettre en voix un texte après préparation.

D1, D2 • Participer à des échanges.

D1 • Mettre en œuvre un projet artistique.

S'exprimer à l'écrit

p. 227

Rédiger un récit de déluge

Notons dès à présent que ce travail peut tout à fait être associé à l'atelier S'exprimer à l'oral. Dans ce cas, le spectacle d'ombres chinoises sera le récit rédigé par les élèves eux-mêmes.

Cette activité a pour but d'amener les élèves à réinvestir dans leur propre production écrite les éléments de langue étudiés dans les lectures analytiques, les procédés d'écriture, la structure du récit (avec utilisation des connecteurs de temps et de lieu), le vocabulaire découvert ou redécouvert dans les Lectures. La finalité étant que les élèves perçoivent

le lien entre les différentes séances de la séquence dans l'objectif d'améliorer leurs productions écrites.

Pour les groupes, on essaiera de respecter une hétérogénéité constructive afin que chaque élève trouve sa place. De même, on pourra orienter, avec bienveillance, la répartition des textes à rédiger.

Pour l'élaboration des fiches ressources, on peut conserver les binômes de relecture afin d'aider les élèves plus en difficultés.

On insistera bien sur l'importance de respecter les couleurs indiquées dans la consigne (pour que les élèves perçoivent l'importance du vocabulaire, des procédés d'écriture, des outils de la langue pour faire évoluer leurs textes).

On peut aussi élaborer pour les élèves plus en difficultés des « feuilles de route », étape par étape, dans lesquelles on inclura les conseils pour améliorer le texte.

Pour l'ensemble des élèves, les fonctions d'annotation du texte (disponibles sur tous les logiciels de traitement de texte), si les remarques sont concises et ciblées, peuvent être un outil précieux pour les aider à améliorer leurs productions.

Cette activité repose donc sur l'exploitation des écrits intermédiaires.

À l'issue de ce travail on peut envisager d'éditer les textes et de les regrouper dans un recueil qui sera accessible au CDI.

Compétences

D1 • Construire une posture d'auteur.

D1 • Mettre en œuvre une démarche de production de textes.

D1 • Pratiquer le brouillon.

D1, D2 • Participer à des échanges dans des situations diversifiées.

Faire le point

p. 228-229

Évaluation

Le roman de Flore Talamon est une adaptation en littérature jeunesse du récit biblique du Déluge. Certains personnages sont inventés par la romancière. Le passage sélectionné ne présente que des personnages issus du texte biblique. Il s'agit de la « suite » de l'extrait étudié en Lecture 2. Il se situe juste au moment où Noé libère pour la dernière fois la colombe hors de l'arche.

1. Mobiliser les acquis de la séquence

1. 2500-1300 av. J.-C. : *L'épopée de Gilgamesh*

vii^e-i^{er} siècle av. J.-C. : La Bible (l'Ancien Testament)

i^{er} siècle ap. J.-C. : *Les Métamorphoses* d'Ovide

Vers 650 ap. J.-C. : Le Coran

2. La première épopée connue est celle de *Gilgamesh*.

3. La Torah est le livre sacré du judaïsme, le Coran celui de l'islam et la Bible celui du catholicisme.

4. Cf. question 6 de la Grammaire.

5. Dans la Bible et le Coran, le mot Déluge, qui prend une majuscule, désigne le cataclysme déclenché par Dieu au cours duquel des pluies torrentielles inondent la terre et détruisent tous les êtres vivants.

2. Lire et comprendre un texte fondateur

6. Cet extrait se situe au moment où la décrue est suffisamment avancée pour que les habitants de l'arche puissent se réinstaller sur la terre ferme. Noé vient de lâcher pour la dernière fois la colombe (« la colombe n'était pas rentrée », l. 7). De plus l'arche vient de heurter quelque chose (« un heurt brutal », l. 3). Ils débarquent : « les hommes posaient les pieds sur la terre. » (l. 12-13)

7. L'action se déroule sur quelques heures, un peu moins de vingt-quatre heures. Noé libère la colombe, il est mentionné ensuite que d'autres événements surviennent « au cours de la nuit ». C'est à « l'aube » (juste au moment du lever du soleil) que Noé constate que la colombe n'est pas revenue. Enfin, le débarquement ne se produit que « peu de temps après » après ce constat.

8. L'adjectif « spongieux » signifie détrempe. Le sol est tellement gorgé d'eau, qu'en marchant Noé et sa famille font ressortir l'eau qui ne s'est pas encore infiltrée.

9. La comparaison évoque la naissance et donc le début de la vie. En sortant de l'arche, en posant les pieds sur cette terre « neuve », Noé et sa famille commencent une nouvelle vie. En effet, l'humanité repart à zéro, tout est à recréer.

3. Écrire

10. Pour commencer ce travail on pourra demander aux élèves de se représenter ce à quoi peut ressembler la terre après avoir été submergée pendant 190 jours. À cette occasion on pourra noter au tableau tous les éléments donnés par les élèves. S'ils manquent d'idée, on les guidera avec des entrées : le sol, la végétation, les habitations.

On leur demandera ensuite de construire le plan de leur récit : que vont-ils décrire, dans quel ordre ?

Ils pourront ensuite élaborer une liste des sentiments que Sem va ressentir face à ce spectacle. Enfin ils devront établir une liste des noms, adjectifs, verbes et expressions pour décrire le paysage dévasté.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un récit de tempête

1. Cet extrait se déroule pendant la nuit, en effet le narrateur indique clairement le moment par la locution « de cette nuit ».

2. Le narrateur insiste sur l'obscurité à travers des expressions comme : « les éteint toutes », « le monde devient subitement une voûte de cave » et « le ciel et la mer étaient d'encre ».

3. Les références à la mer et à la navigation sont nombreuses dans ce texte. Nous pouvons déjà relever le nom « mer » qui est répété trois fois. D'autres noms ou groupes nominaux désignent eux aussi la mer : « des paquets d'eau » et « la houle ». Nous pouvons aussi citer les termes propres à la navigation, comme : « ourque », « voiles », « pont », « écubiers », « tribord », « bâbord » et « cabine ». Enfin, il y a aussi le terme « écume » qui renvoie à la mer.

4. Les noms employés pour désigner la tempête expriment la violence du phénomène : « cyclone », « déluge ». Certains adjectifs la soulignent davantage : « effrayante », « furieux ». Le choix des noms ou groupes nominaux participent du même effet : « des paquets d'eau », « des jets de bave », « l'écume ».

Nous pouvons ensuite citer les effets produits par les figures de style, surtout la métaphore : « jets de bave », « devenaient

autant de bouches ouvertes revomissant l'écume à la mer », « Les crachats de la houle ». Ces métaphores tendent à la personnification qui fait tantôt de la mer un monstre, tantôt de l'ourque un être humain malade et qui souffre. Nous pouvons enfin évoquer les compléments circonstanciels : « éperdument », « plus haut », « à chaque instant ».

2. Écrire

On pourra commencer par analyser le sujet avec les élèves afin de définir avec eux les exigences du sujet. On pourra, à cette occasion, (re)définir avec eux ce qu'est une suite de texte :

– cohérence avec le texte de départ (narrateur, cadre spatio-temporel, personnages, système des temps, niveau de langue...);

– progression de l'intrigue (le texte inventé doit bien présenter une progression par rapport au texte de départ).

On analysera aussi les balises du sujet : une description, le naufrage.

Dans un second temps, en fonction des besoins de la classe :

– les élèves poursuivent seuls le travail au brouillon et rédigent ensuite leur texte ;

– on guidera le travail du brouillon en proposant une réflexion commune sur le vocabulaire à utiliser, les procédés d'écriture pour montrer la violence de la tempête (on pourra renvoyer les élèves aux questions spécifiques sur les procédés abordés dans les lectures analytiques), l'organisation du texte (les parties, les paragraphes et les connecteurs de temps et de lieu).

Redoutables pirates

► *En quoi les romans de pirates sont-ils aussi des récits d'aventures ? Comment tiennent-ils le lecteur en haleine ?*

Objectifs

- Identifier les éléments caractéristiques d'un genre.
- Étudier la figure du pirate en littérature.

Présentation de la séquence

Si le roman d'aventures trouve ses origines dès l'Antiquité, le roman de piraterie qui en découle acquiert ses lettres de noblesse au cours du XIX^e siècle. Aussi, les textes qui composent cette séquence répondent à l'entrée « Récits d'aventure » des programmes du cycle 3 et posent les liens qui se tissent entre le roman d'aventures et les récits de pirates. Ils interrogent ainsi la capacité d'un texte à tenir en haleine son lecteur par le biais d'une histoire et d'un imaginaire qu'il déploie. Les extraits retenus, exemplaires du genre, proposent un parcours thématique et culturel dans lequel l'élève se confronte à ses propres attentes et où il est amené à questionner sa propre relation à la lecture.

Bibliographie

- Eugène Sue, *Kernok le pirate* [1830], Éditions de Borée, 2014.
- Jules Verne, *Le Phare du bout du monde* [1901], Folio Gallimard, 2004.
- Jules Verne, *Les Révoltés du Bounty* [1879], Libro, 2013.
- Jean-Yves Tadié, *Le Roman d'aventures* [1982], Gallimard, « tel », 2013.

Site à consulter

Une vidéo sur les pirates du XVIII^e siècle :
<https://www.youtube.com/watch?v=IjN3GWNPs4g>

Entrer dans la séquence

p. 143

Les activités proposées dans cette entrée en matière permettent d'introduire le thème de la séquence au travers deux activités, de lecture (« Hissez le pavillon noir ») et de production (« Partez à l'abordage »), réunies sous la bannière du pavillon des pirates : le *Jolly Roger*.

Hissez le pavillon noir

1. Des pirates ont pris possession de l'*Hispaniola*, le navire du narrateur. Celui-ci va devoir résister à leurs attaques. Les élèves pourront repérer la vision infernale que prend le boulet tiré de la goélette.
2. Le *Jolly Roger* est le symbole de la piraterie. C'est un pavillon noir représenté traditionnellement par deux tibias surmontés d'une tête de mort, il a été essentiellement utilisé par les pirates anglais du XVII^e siècle.
3. Ces quatre pavillons possèdent des couleurs et des dessins différents. L'attention des élèves pourra être dirigée sur le caractère original de certains pavillons afin de mettre en évidence l'effet recherché par les pirates, à savoir faire naître la terreur dans le cœur de leurs adversaires. Le professeur prolongera ces activités par la projection d'autres exemples de *Jolly Roger*.

Partez à l'abordage

4. Le professeur invitera les élèves à effectuer des recherches sur le vocabulaire de l'aventure. Les motivations des élèves devront être rapprochées de celles des pirates en littérature.
5. Une fois réalisé, le *Jolly Roger* pourra être montré et présenté à la classe. Les motifs retenus seront exposés et justifiés.

Un témoin en danger

Objectif

- Comprendre l'importance du hasard au départ d'une aventure.

L'extrait qui ouvre le groupement de textes est tiré d'une œuvre fondatrice du roman de piraterie au XIX^e siècle. Le roman de R.-L. Stevenson permet ainsi aux élèves de prendre conscience des liens qui se tissent entre aventure et piraterie en littérature. Le hasard que met en œuvre ce passage apparaît ainsi comme une caractéristique fondamentale des récits d'aventures.

Je découvre le texte

1. Le professeur insistera sur les éléments d'une lecture expressive (rythme, élocution, etc.). Concernant le résumé, le choix des élèves devra être justifié. Par exemple, le résumé du dernier paragraphe devra rapporter le suspens de la scène et le danger qui surprend le jeune Jim Hawkins.

Je comprends le texte

2. L'action se déroule à bord de l'*Hispaniola*, la goélette qui amena Jim Hawkins et l'équipage sur l'île. L'extrait mentionne de nombreux éléments désignant le bateau ou des éléments du bateau : « son beaupré » (l. 4), une « couchette » (l. 9), « la barre » (l. 12), « les ralingues » (l. 12) « l'étrave » (l. 15) et « les flancs du navire » (l. 15).

3. Le jeune Jim Hawkins quitte sa « couchette » (l. 9) et court « sur le pont » (l. 10) et entre tout entier dans un « tonneau » (l. 16). Aucun des matelots à bord – ils sont « tous à l'avant » (l. 11) – ne remarque alors sa présence. En outre, l'homme à la barre observe les ralingues. Le jeune homme passe donc inaperçu.

4. Les participes passés « entré » (l. 16) et « endormi » (l. 21), précédés de l'auxiliaire être s'accordent en genre et en nombre avec le sujet. Ici, le « je » désignant le jeune Jim Hawkins, les participes passés prennent les marques du singulier et du masculin.

5. Le narrateur se retrouve dans une position dangereuse : caché au fond d'un tonneau et entouré de terribles pirates, parce qu'il souhaitait manger une pomme avant de dormir. C'est donc le hasard qui l'amène à se confronter au danger, condition nécessaire à l'apparition de l'aventure.

6. Le mot qui définit clairement le genre auquel appartient ce texte est « aventure » (l. 7).

J'écris pour interpréter le texte

7. Le professeur pourra alors donner aux élèves les définitions de *mutinerie* ou de *conjurat*ion. La phrase rédigée

annonce l'action des pirates, leur volonté de prendre possession du navire et explique la peur ressentie par Jim Hawkins.

POUR BIEN ÉCRIRE

Le mot qui qualifie une personne vivant sur une île est « insulaire ».

L'HISTOIRE DES MOTS

On retrouve dans le dernier paragraphe plusieurs exemples de verbes à l'infinitif situés derrière une préposition : « à [me] lever » (l. 25), « à parler » (l. 26), « de [me] montrer » (l. 29), « à [me] faire comprendre » (l. 32).

Prolongement

Lecture du roman de Jules Verne, *Les Révoltés du Bounty*. Le roman met en effet en œuvre les motivations d'un équipage engagé dans une mutinerie.

Au bord du gouffre

Objectif

- Comprendre comment le récit capte l'attention du lecteur.

Cet extrait permet d'interroger la capacité d'un récit d'aventures à tenir en haleine son lecteur. Ainsi, il sera pertinent pour le professeur d'insister sur les procédés employés par l'auteur pour dilater le temps et repousser le plus loin possible le dénouement attendu.

Je découvre le texte

1. Les personnages de ce texte sont :
- le narrateur, John Trenchard, qui s'exprime à la 1^{re} personne « je » (l. 1) ;
 - son compagnon, Elzevir Block (l. 13) ;
 - le geôlier (l. 1).

Je comprends le texte

2. Le narrateur remonte du fond d'un puits, assis dans un seau, après avoir découvert un diamant de grande valeur. Arrivé à la surface, le geôlier freine l'âne qui immobilise le jeune garçon dans le vide.

3. Le geôlier va tenter de s'emparer du joyau. Le lecteur s'interroge sur la manière dont l'action va évoluer.

4. Le joyau est un diamant ayant appartenu au célèbre pirate Barbe-Noire. Il est entre les mains du narrateur.

5. Le geôlier se montre cupide et sournois. Son but est de s'emparer du trésor quitte à menacer le jeune garçon de mort.

6. Le narrateur compare sa situation à celle d'Aladin car, tout comme lui, il se trouve à la merci d'un homme méchant qui menace de le tuer s'il ne lui remet pas son trésor.

7. Les verbes « pourrais » et « risquerais » sont conjugués au conditionnel. Ils expriment l'hypothèse énoncée dans la menace du geôlier.

J'écris pour interpréter le texte

8. Le professeur rappellera aux élèves la présence de l'ami du narrateur (cf. Méthode). Ils pourront aussi employer le lexique de la ruse (cf. Vocabulaire, p. 200).

Le récit doit être écrit à la 3^e personne et respecter les éléments de l'extrait (cadre, époque, personnages présents). Il doit intégrer un dialogue vivant et rythmé entre les personnages. Pour cela, il faudra veiller à préciser le ton adopté.

Les élèves devront imaginer une ruse permettant un renversement de la situation : John est libre tandis que le geôlier se retrouve à son tour prisonnier dans le puits. Pour cela, ils pourront mettre à profit la cupidité du geôlier.

Le texte sera ensuite lu à voix haute par trois élèves de la classe.

L'HISTOIRE DES MOTS

La racine latine *terror* se retrouve dans des mots comme « terroriser », « terroriste », « terrifier », « terrible » ou « terrifiant ».

POUR BIEN ÉCRIRE

« vexé » (l. 6), « pied » (l. 6), « terre » (l. 7), « ferme » (l. 7), « expression » (l. 17), « souterraine » (l. 23), « terreur » (l. 31) sont des mots dans lesquels le -e ne prend pas d'accent.

Prolongement

Diffuser l'extrait du film de Fritz Lang, *Les Contrebandiers de Moonfleet* (1955), qui correspond à ce passage et dont est tiré le photogramme de la page 147.

Lecture 3

p. 148-149

Un pirate sanguinaire

Objectif

- Analyser le portrait d'un pirate légendaire.

Le roman de piraterie oppose en général le héros à un adversaire cruel et sanguinaire. Grand adversaire du héros Peter Pan, le capitaine Crochet se révèle un être double, à la fois raffiné et terrifiant.

Je découvre le texte

1. Le portrait du capitaine Crochet le présente comme un personnage terrifiant à la fois « sinistre » (l. 8) et « courtois » (l. 16).

Je comprends le texte

2. Le capitaine Crochet possède « un teint de bistre » (l. 6), « frise ses cheveux en longues boucles » (l. 7) et s'habille à « la mode du temps de Charles II » (l. 27-28). Surtout, il possède un « crochet de fer » (l. 38) à la place de la main. Il se montre moralement « courtois » (l. 16), possède d'indéniables « talents de conteur » (l. 15) et fait preuve « d'un courage indomptable » (l. 21-22) et d'une grande cruauté.

3.

Grand seigneur	Cruauté
« Il se prélassait, allongé dans un vulgaire chariot » (l. 3) « ses yeux sont teintés d'un bleu de myosotis de profonde mélancolie » (l. 9-10) « noble physionomie » (l. 9) « allure racée » (l. 13) « air de grand seigneur » (l. 13) « soigne sa diction » (l. 17) « distinction de ses manières » (l. 19) « sa façon de se vêtir » (l. 26-27)	« Redoutable individu » (l. 5) « ses cheveux en longues boucles [...] un air sinistre » (l. 7-8) « plonge son crochet dans le corps » (l. 10-11) « profère des jurons » (l. 17)

4. Le capitaine Crochet prend peur à la vue de son sang « [...] qui est épais et d'une couleur insolite » (l. 25-26). Le professeur pourra suggérer que cette peur du sang peut également signifier la crainte éprouvée par le personnage à l'idée de mourir.

5. Les termes « le plus » indiquent le degré supérieur d'une idée. L'expression modifie les adjectifs « noir » (l. 1) et « gros » (l. 1) et attire l'attention sur le capitaine Crochet.

J'écris pour interpréter le texte

6. Les élèves devront ici écarter les termes péjoratifs de l'extrait et les remplacer par des expressions de sens contraire afin d'effacer le trait de caractère principal du capitaine Crochet (cf. Méthode).

En raison de la longueur du texte, le travail pourra être effectué par groupe de trois élèves. Chaque élève se charge de modifier une phrase de la description. Le but étant avant tout de repérer les termes péjoratifs (« redoutable », « comparses », « chiens », « teint de bistre », « cadavre enfumé », « chandelles noires », « air sinistre », « profonde mélancolie ») qui orientent la tonalité de la description. Chaque texte sera lu en classe. La classe élira le portrait le plus sympathique.

L'HISTOIRE DES MOTS

On retrouve le nom « mélancolie » dans la construction de l'adjectif « mélancolique ».

POUR BIEN ÉCRIRE

Les adjectifs qualificatifs qui se terminent par -eux s'écrivent -euse au féminin singulier et -euses au féminin pluriel.

Lecture 4

p. 150-151

À l'abordage!

Objectif

- Étudier une scène d'abordage.

Le texte permet ici aux élèves de découvrir une scène d'abordage, moment attendu du roman de piraterie, mais également de préparer le travail des pages d'Histoire des arts (p. 152-153).

Je découvre le texte

1. Le *Hollandais-Volant* est le nom d'un navire maudit condamné à sillonner les mers jusqu'à la fin des temps (cf p. 152-153).

Les élèves devront mettre en évidence l'emploi des mots « légende », « mystère » et « vaisseau fantôme » généralement associés aux réponses données. En outre, ils devront parvenir à évoquer le nom de Mac Orlan en associant le mot « roman » ou « littérature » aux recherches, celui de Wagner à l'aide des mots « musique » ou « opéra » ou encore mentionner les titres de films comme *Pirates des Caraïbes* ou *Pandora* en associant « cinéma » aux mos-clés.

Je comprends le texte

2. Les pirates se déguisent en squelettes. Ils cherchent ainsi à faire naître l'épouvante dans le cœur de leurs adversaires.

3. Les comparaisons qui soulignent l'aspect surnaturel de la scène :

- « je fus tel un mort accroché dans les haubans » (l. 9-10) ;
- « le navire était comme un arbre fantastique » (l. 13) ;
- « le *Hollandais-Volant* ressemblait à un immense catafalque » (l. 26) ;
- « nous bondîmes à l'abordage comme des diables, ou plutôt comme des morts » (l. 31).

4. Les pirates impressionnent leurs adversaires grâce à la musique (ouïe) de « la messe des trépassés » (l. 18) qu'ils miment grâce à leurs sinistres déguisements (vue).

5. Une fois à bord du navire marchand, les pirates jettent l'équipage à la mer. Le canon devient inutile, l'épouvante a envahi le cœur des pauvres marins.

6. Après l'attaque, le narrateur reste pétrifié d'horreur face à la cruauté des pirates.

7. Le narrateur est tout d'abord exprimé par le pronom « je » (l. 1), puis par le pronom « nous » (l. 21) quand il parle de l'équipage. Le retour au pronom « je » à la fin du texte traduit la distance que prend le narrateur avec le comportement sauvage des pirates dans lequel il ne se retrouve pas.

J'écris pour interpréter le texte

8. Le texte doit être écrit à la 1^{re} personne et s'appuyer sur le champ lexical de la cruauté afin de souligner la violence innommable dont font preuve les pirates.

Le texte devra rappeler les circonstances de l'attaque des pirates en insistant sur l'aspect surnaturel de leur approche. Les élèves veilleront ensuite à comparer les pirates à des bêtes sauvages. Le texte sera ensuite mis en scène en classe à travers une lecture expressive faite par son auteur.

L'HISTOIRE DES MOTS

Le nom « crépuscule » sert à former l'adjectif « crépusculaire ».

POUR BIEN ÉCRIRE

Le nom « équipage » désigne un groupe d'individus.

Histoire des arts

p. 152-153

Le Hollandais-Volant à travers les arts

Objectif

- Comprendre la transformation d'une légende populaire en objet artistique.

La légende du *Hollandais-Volant* (*The Flying Dutchman* en anglais) trouve ses origines dans de multiples récits très anciens remontant pour certains au XVII^e siècle et aux grandes traversées océaniques. Elle raconte l'histoire d'un capitaine et de son navire, condamnés à errer sur les océans pour l'éternité pour avoir osé braver une terrible tempête. Depuis, son apparition signifierait aux marins qui l'aperçoivent le signe d'un désastre tout proche. Ce travail doit permettre aux élèves de saisir le processus de transformation d'une légende populaire en objet artistique.

Le goût du mystère

1. Sur le tableau, on reconnaît le *Hollandais-Volant* à son aspect fantomatique. Au milieu d'une tempête, il semble jaillir des flots et apparaît recouvert d'un halo de lumière spectrale. S'approchant du navire de droite, il annonce la disparition prochaine de celui-ci sur les récifs dont il s'approche dangereusement.

2. L'écoute du morceau devra faire naître les impressions d'inquiétude et de mystère.

Tout d'abord, l'utilisation des cors et des bassons accentuent le registre fantastique lié à l'apparition du *Hollandais Volant*. L'usage ensuite des violons restituent la fureur de la tempête. Le compositeur favorise les tonalités graves et puissantes qui amplifient le caractère saisissant et spectaculaire qui accompagne l'apparition vaisseau fantôme.

3. Les adjectifs « flamboyant » (v. 2), « puni » (v. 3), « scélérate » (v. 4), « sinistre » (v. 5) soulignent l'aspect diabolique du navire. Victor Hugo reprend et poursuit la tradition qui consiste à présenter le *Hollandais-Volant* comme un bateau qui semble jaillir de l'enfer pour frapper les mortels.

Un personnage inquiétant

4. L'affiche du film de Gore Verbinski représente un squelette à la barre d'un navire. Elle suggère l'idée du bateau maudit conduit par un équipage fantôme qui sillonne les mers du globe.

5. Dans le film *Pirates des Caraïbes : le secret du coffre maudit*, le capitaine du *Hollandais-Volant* ainsi que son équipage apparaissent comme des monstres marins. Cette métamorphose renforce l'aspect surnaturel et effrayant des personnages.

Bilan

6. La légende du *Hollandais-Volant* circule d'un art à l'autre. Ainsi, elle se trouve aussi bien en peinture (doc. 1), en musique (doc. 2), qu'en poésie (doc. 3) et même au cinéma (doc. 4 et 5).

Prolongements

- Proposer aux élèves d'autres adaptations du *Hollandais-Volant* comme celle que l'on trouve dans la bande dessinée *Nova*, numéro 15, avril 1979, avec les dessins de John Buscema sur un scénario de Stan Lee (éditions Lug, Semic).
- Visionner le documentaire : <https://www.youtube.com/watch?v=o4YkLUgV-gM>

L'Antiquité et nous

p. 154-155

Piraterie en Méditerranée

Objectif

- Découvrir la piraterie antique.

Le professeur insistera ici sur la présence des pirates dès l'Antiquité en mer Méditerranée rappelant ainsi les faits

de piraterie que l'on trouve déjà dans des œuvres illustres comme *L'Odyssée* d'Homère.

Je comprends les documents

1. Pour souligner l'immobilité du navire, Ovide le compare à un bateau « à sec dans une rade » (l. 1-2).

2. Bacchus signale sa présence sur le bateau par l'utilisation de ses attributs divins. Ainsi, le lierre qui serpente les avirons, le raisin qui couronne son front ou son « javelot que des pampres enlacent » (l. 7-8) sont les caractéristiques traditionnellement associées au dieu de la fête. Les élèves pourront également remarquer la présence des tigres, des lynx et des panthères à bord du navire pirate qui sont les animaux liés à la divinité.

3. Dans sa colère, Bacchus métamorphose les pirates tyrrhéniens en dauphins.

4. Voici quelques exemples de mots que *mare* a également donné : « marin », « maritime », « marée », « marinage » ou « marine ».

À vous de créer

5. Pour aider les élèves, on peut leur demander d'employer le vocabulaire de la métamorphose et de décomposer la transformation des pirates en plusieurs étapes, chaque étape correspondant alors à une phrase.

Méthode

p. 155

Réussir un exposé

La recherche documentaire nécessaire à la mise en place d'un exposé permet aux élèves de confronter la vision des pirates qu'en donnent les auteurs de la séquence à la réalité historique, d'en mesurer les écarts et les ressemblances.

Étape 1 • Se documenter et cadrer son sujet

1. Un exposé sur la piraterie peut recouvrir ces thèmes :

- la vie en mer ;
- le quotidien des pirates ;
- les pirates célèbres ;
- les pirates en littérature.

2. Les documents sont :

- une illustration représentant le pirate Edward Teach, dit Barbe-Noire ;
- un extrait de l'ouvrage documentaire de Gilles Lapouge : *Les Pirates*, (éditions Phébus, 1988).

Étape 2 • Sélectionner les informations utiles

3. Le véritable nom de Barbe-Noire (Black Beard) est Edward Teach. Il a vécu au début du XVIII^e siècle.

4. Ces informations sont insuffisantes pour la réalisation d'un exposé. L'exemple donné d'un pirate ne suffit pas à fournir suffisamment de renseignements pour élaborer une présentation complète de la piraterie. Il est donc nécessaire de poursuivre la recherche documentaire afin d'explorer d'autres aspects de la piraterie.

5. Les éléments qui peuvent venir nourrir le contenu de l'exposé sont les précisions sur l'aspect physique et le costume du pirate Barbe-Noire. Il conviendrait d'approfondir l'exposé en apportant des informations relatives à l'époque (dans quel contexte la piraterie s'inscrit-elle ?), l'organisation sociale des pirates (comment les pirates organisent-ils leur vie sur mer ?) ainsi que sur les éléments culturels laissés par la figure du pirate voire sur la piraterie contemporaine.

Étape 3 • Partager ses découvertes

6. Le choix de la forme a pour but de capter l'attention des auditeurs. Ainsi un diaporama complètera la présentation orale par une série d'illustrations annotées, une affiche proposera sur un seul support l'ensemble des informations tandis que l'interview fera appel à une mise en scène spécifique.

7. Afin de capter l'auditoire, il convient d'aborder le sujet par un élément particulier révélateur de la piraterie (le récit d'une célèbre bataille, le portrait d'un pirate, le montant estimé des richesses accumulées par un pirate, etc.).

8. Enfin, il faudra veiller à équilibrer l'exposé entre les différentes illustrations et les informations données afin d'éviter l'effet encyclopédie ou l'idée d'un exposé qui se contenterait d'une succession d'images.

Vocabulaire

p. 156

L'aventure et la piraterie

Objectif

- Enrichir mon vocabulaire de l'aventure et de la piraterie.

Ces activités de vocabulaire prolongent et précisent le lexique spécifique qu'emploient les auteurs de romans de piraterie.

Explorer le vocabulaire de l'aventure

1. O D Y S S É E
2. F O R T U N E
3. É Q U I P É E
4. E X P É D I T I O N
5. P É R I L
6. H A S A R D
7. É P R E U V E

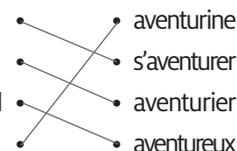
2.

s'engager dans une aventure

celui qui tente l'aventure

qui relève de l'imprévisible et du hasard

Pierre précieuse de couleur verte



Exprimer le courage

3. L'adjectif formé autour du mot cœur est « courageux ». Le verbe formé autour du mot cœur est « encourager ».

4. Vocabulaire du courage : audace – courage – bravoure – témérité – vaillance.

Vocabulaire de la peur : frayeur – panique – effroi – épouvante – terreur.

5. 1. avoir du cœur au ventre

2. ne pas avoir froid aux yeux

3. prendre son courage à deux mains

4. avoir mangé du lion

Découvrir le vocabulaire de la piraterie

6. brigand → brigander

écumeur → écumer

pirate → pirater

boucanier → boucaner

escroc → escroquer

voleur → voler

7. 1. mât

2. bâbord

3. tribord

4. poupe

5. haubans

6. proue

7. cordage

8. Signaler aux élèves que les mots peuvent se lire de gauche à droite (lettres cerclées) et inversement (lettres en gras), de haut en bas (lettres cerclées) et inversement (lettres en gras), et en diagonale (lettres en italique).

E	R	D	U	O	P	R	O	U	E
M	A	T	T	E	L	U	O	B	L
A	N	C	R	E	s	D	N	i	I
S	E	R	I	A	S	R	O	C	O
I	S	A	B	R	E	O	N	O	V
S	A	B	O	R	D	B	A	R	P
v	e	G	R	O	G	A	C	D	O
E	C	A	D	R	O	B	A	A	U
r	B	E	A	U	P	R	E	G	P
M	O	U	S	Q	U	E	T	E	E

Mot à trouver : Silver.

9. Le professeur invitera les élèves à relire les portraits des différents pirates de la séquence, y compris celui de Barbe Noire (p. 155). À partir de là, un relevé minutieux des termes liés à la violence et à la peur sera effectué.

Il faudra veiller à organiser le portrait en commençant par une description de la silhouette du pirate puis s'orienter vers des détails du costume. Enfin, les élèves s'attacheront à rapporter les expressions du visage. Surtout, ils devront mettre en évidence une caractéristique qui démontre l'extrême cruauté de leur personnage.

Grammaire

p. 157

Les formes du pluriel

Objectif

- Connaître le pluriel des verbes, des noms et des adjectifs.

Ces activités prolongent les notes initiées par la rubrique « Pour bien écrire » des pages 149 et 151.

Accorder le sujet et le verbe

1. Nous sommes liés pour la vie.
2. Ces jeunes filles sont devenues des pirates.

3. Vous êtes arrivés à temps.

4. Piller et se battre ne sont pas des idées à prendre à la légère.

2. 1. L'équipage se met au travail.

2. À bord, les passagers du navire se préparent au combat.

3. Tout le monde s'interroge sur la raison de sa présence.

4. La foule se rassemble sur la place publique.

5. Aucun homme ne peut survivre.

6. Les marins renoncent à la piraterie.

Accorder les noms et les adjectifs

3. • ajout d'un -s : océans – navires – pavillons – batailles

• ajout d'un -x : fabliaux – fabliaux – aveux – pieux – eaux – bateaux – drapeaux

• changement de terminaison : généraux – canaux

• restent identiques : croix – palais – prix – souris – nez

4. • ajout d'un -s : terrifiants – lourds – agressifs – sombres – nocturnes – autres – incroyables

• ajout d'un -x : beaux

• changement de terminaison : médiévaux – spectraux

• restent identiques : courageux – valeureux – ténébreux

5. mes meilleurs matelots – les pavillons noirs – ces étranges cuisiniers – ses ennemis mortels – les voiles blanches – des canons bruyants – tes légendaires trésors – les impitoyables corsaires – les interminables voyages

6.

Noms		Adjectifs	
Singulier	Pluriel	Singulier	Pluriel
gaillard	taches	grand	rugueuses
peau	mains	vigoureux	couturées
couleur	cicatrices	noisette	noirs
queue	ongles	enduite	cassés
goudron		bleu	
col		couvert	
habit		livide	
balafre		sale	
joue			
blanc			

7. b.

Verbes	Sujets
était	le coffre du matelot
portaient	plusieurs vêtements
eus	je
gardaient	ces vêtements
avait donné	qui (→ l'attentat)
aperçus	j'
savais	je
était	c'
représentaient	qui (→ deux ou trois douzaines de masques incompréhensibles, burlesques et blafards)

c.

Adjectifs	s'accorde avec
maculé	le coffre du matelot (masculin singulier)
accrochés	plusieurs vêtements (masculin pluriel)
anciennes / sombres	taches (féminin pluriel)
sinistres	traces (féminin pluriel)
autre	maître (masculin singulier)
grande / peinte	caisse (féminin singulier)
incompréhensibles / burlesques / blafards	masques (masculin pluriel)

8. Les élèves doivent produire une description de cinq à dix lignes qui passera en revue plusieurs membres de l'équipage pirate. Ils s'attacheront notamment à la description des vêtements portés et des armes détenues. Les portraits des pirates pourront également insister sur des détails physiques remarquables (cicatrices, bandeaux, membres mutilés...). Les élèves seront encouragés à employer des synonymes du nom prisonnier (détenu, captif, condamné...). Leur capitaine fera l'objet de la description la plus minutieuse. Celle-ci devra être insérée à la fin du texte.

Prolongement : dictée supplémentaire

Cet extrait tiré du roman *Les Aventures de Tom Sawyer* démontre la survivance de la figure du pirate dans la littérature d'aventures tout au long du XIX^e siècle. Outre le lien avec la séquence précédente du manuel qui assure une continuité dans les apprentissages, elle permet de revenir avec les élèves sur le vocabulaire de la piraterie et l'accord du pluriel dans les groupes nominaux.

Il serait pirate. C'est cela. Pirate. Maintenant son avenir lui apparaissait tout tracé, tout auréolé de hauts faits. Son nom serait connu dans le monde entier et inspirerait aux gens une sainte terreur. Son navire, *L'Esprit des Tempêtes*, labourerait les mers d'une étrave glorieuse tandis que son pavillon noir, cloué à la corne du mât, claquerait fièrement au vent. Alors, à l'apogée de sa gloire, il reviendrait brusquement respirer l'air du pays natal, il entrerait à l'église de sa démarche hardie, le visage basané, tanné par le souffle du large. Il porterait un costume de velours noir, de hautes bottes à revers, une ceinture cramoisie à laquelle seraient passés de longs pistolets.

Mark Twain, *Les Aventures de Tom Sawyer* [1876], trad. par P. F. Caillé, revue et corrigé par Y. Dubois-Mauvais, Hachette Jeunesse, 2008.

1. Relevez dans ce texte les mots qui évoquent le monde de la piraterie.
2. Justifiez l'accord des mots soulignés.
3. Écrivez ce texte sous la dictée de votre professeur.

Réaliser une interview imaginaire

La mise en œuvre d'une interview permet ici aux élèves de s'associer et de s'identifier à des figures liées au monde de la piraterie.

Cet atelier invite les élèves à prendre conscience de l'importance du travail préparatoire pour la réalisation d'une activité orale. Même si elle revêt la forme d'une interview, celle-ci écarte donc l'improvisation. En outre, elle s'intègre parfaitement à la séquence en prolongeant le thème de la forfaiture liée à la piraterie et amène à en interroger les conséquences matérielles et humaines en individualisant le récit d'un rescapé.

Étape 1 • Définir le cadre de l'interview

Il s'agit de mettre en scène l'interview d'un jeune mousse ayant survécu à l'abordage de son navire marchand. Pour cela, les élèves devront former un groupe dans lequel l'un d'eux jouera le rôle du jeune mousse et trois autres ceux des journalistes. Le professeur rappellera aux élèves l'importance à accorder à la création d'un état civil du rescapé afin d'amplifier le réalisme de l'entretien. S'il est de nationalité étrangère, le nom doit donc avoir des consonances en rapport avec le pays d'origine.

Le travail préparatoire pourra se présenter sous la forme d'un synopsis dans lequel les élèves renseigneront les circonstances exactes de l'abordage. Ainsi, ils devront préciser la route maritime du navire marchand, son nom et sa cargaison et décrire sommairement les activités quotidiennes du jeune mousse à bord. Enfin, il conviendra de résumer l'attaque des pirates et de proposer une explication au fait que le jeune mousse ait survécu.

Étape 2 • Préparer les questions et les réponses de l'interview

Les questions et les réponses devront être élaborées collectivement. Les questions pourront respecter la chronologie des faits en interrogeant tout d'abord le jeune mousse sur ses activités à bord puis sur les circonstances de l'abordage. Le témoignage s'appuiera sur un lexique des sentiments qui soulignera la terreur ressentie par le survivant au cours de l'attaque. Enfin, les journalistes pourront conclure l'interview en questionnant le rescapé sur sa perception de la piraterie. Les élèves pourront pour cela s'inspirer de cette scène d'abordage :

Soudain, Virmoutiers posa sa lunette et nous cria :

– Tirez à pleine charge, ils nous ont vus et sont frappés par la foudre.

Mathieu Miles commanda le feu sans hésiter et toutes les pièces de tribord crachèrent sur le bâtiment dans un bruit épouvantable. De longues traînées de fumée rampaient sur l'eau et nous empêchaient de voir. La brise fut longue à les dissiper. Enfin nous aperçûmes l'adversaire désemparé, son mât de misaine abattu et son beaupré plongeant à demi dans l'écume.

Nous virâmes de bord en nous rapprochant et nous lâchâmes la deuxième bordée de nos canons. Cependant que la fumée se dissipait, nous reçûmes deux ou trois boulets qui passèrent trop haut mais crevèrent le foc et une voile d'étai.

– À l'abordage ! À l'abordage ! hurlions-nous ainsi que des démons. À ce moment notre beaupré s'engagea dans les haubans de l'adversaire et nous dégringolâmes comme des singes, le couteau aux dents et la hache à la main.

Pierre Mac Orlan, *Les Clients du Bon Chien jaune*, Les Arts et le Livre, 1926.

Étape 3 • Enregistrer l'interview

Avant de jouer l'interview en classe, les élèves seront invités à s'enregistrer afin de repérer les arrangements possibles et les problèmes d'élocution. Ainsi, ils pourront s'attribuer les rôles qui leur conviennent le mieux. Le professeur les encouragera aussi à jouer sur les modalités (notamment les phrases interrogatives et exclamatives) afin de rendre leur récit le plus expressif.

Compétences

- D1 • Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- D1, D3 • Participer à des échanges dans des situations diversifiées
- D1, D2 • Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

S'exprimer à l'écrit

p. 159

Écrire le journal de bord d'un pirate

Cette activité incite l'élève et réinvestir les éléments qui peuvent mettre un lecteur en haleine. La mise en place d'une atmosphère, d'un effet d'attente et le récit d'une scène d'action suffit alors à mettre en résonance une production personnelle et les textes étudiés.

Étape 1 • Déterminer le cadre du journal

L'écriture devra avant tout s'appuyer sur une phase de recherches durant laquelle les élèves auront à réunir les principaux éléments qui viendront nourrir leur récit. Ainsi,

le professeur les guidera dans l'écriture préalable et nécessaire d'une carte d'identité fictive qui reprendra l'ensemble des caractéristiques de leur personnage (nom, nationalité, époque, nom du bateau, etc.).

Étape 2 • Décrire le voyage et l'atmosphère à bord

Le récit débutera par la mise en place d'un cadre, celui du voyage en mer. Il s'attachera à renseigner le lecteur sur la vie quotidienne des pirates entre les pillages. Les élèves pourront réinvestir le vocabulaire de la mer et celui des constituants d'un navire, travaillés au cours de la séquence. Le texte se composera de paragraphes clairement délimités entre eux par des retours à la ligne et des dates précises afin de respecter la forme d'un journal. Certaines parties seront davantage développées et des jours peuvent être passés sous silence.

Étape 3 • Raconter une scène d'action

Le professeur imposera le récit d'une scène d'abordage sur le modèle de celle écrite par Pierre Mac Orlan (Lecture 4). Cet écrit implique l'usage du vocabulaire de la piraterie (p. 156) mais aussi celui des sentiments. Le récit insistera sur la cruauté des pirates au cours de l'attaque.

Compétences

- D1 • Écrire à la main de manière fluide et efficace.
- D1 • Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture.
- D1 • Acquérir le sens et l'orthographe des mots.

Faire le point

p. 160-161

Évaluation

1. Mobiliser les acquis de la séquence

1. Long John Silver : *L'île au trésor* / Barbe-Noire : *Moonfleet* / *Le Hollandais-Volant* : *Les Clients du Bon Chien Jaune* / Jacques Crochet : *Peter Pan*
2. Robert L. Stevenson (1850-1894) - John Meade Falkner (1858-1932) - James M. Barrie (1860-1937) - Pierre Mac Orlan (1882-1970)
3. L'abordage.
4. La cruauté.

2. Lire et comprendre un récit

5. Dans cet extrait, le bâtiment en question se révèle en réalité un bateau. On peut s'en assurer grâce aux expressions « naviguait » (l. 1) et « pleine voile » (l. 2). Les pirates s'apprêtent à donner l'assaut de ce navire.

6. L'extrait se situe à l'aube. On le sait grâce l'évocation du « soleil levant » (l. 2).

7. Les « livrées de guerre » dont nous parle le texte sont les costumes de squelette que revêtent les pirates pour effrayer leurs adversaires.

8. Les pirates attendent patiemment, sous les ordres de Mathieu Miles, que les passagers de l'autre bateau les aperçoivent. Ainsi, ils cherchent à provoquer l'horreur et la terreur chez les adversaires comme l'indique l'expression « profiter de leur désarroi » (l. 20-21).

9. Une fois les bâtiments suffisamment proches, le lecteur peut s'attendre à suivre le récit d'une scène d'abordage.

3. Écrire

10. Les élèves reliront la double-page Histoire des arts (p. 152-153) consacrée à la légende du *Hollandais-Volant*. Les textes devront impérativement intégrer les éléments participant d'une atmosphère fantastique. Ils insisteront sur la peur ressentie par les membres de l'équipage et déploieront un vaste lexique des sentiments.

Compétences évaluées

D1, D5 • Lire

Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.

D1 • Écrire

– Écrire de manière fluide et efficace.

– Recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un récit

1. L'action se situe dans une auberge ou une taverne. On le sait grâce aux mots « consommateurs », « tables », « clients », « cabaretier ».

2. Le personnage qui apparaît dans cet extrait est un dénommé Long John Silver. C'est un cabaretier.

3. Le narrateur évoque M. Trelawney et les trois pirates, « le capitaine, Chien Noir, et l'aveugle ».

4. On peut penser que Long John Silver est un véritable boucanier car il correspond à la description physique du marin que le narrateur avait attendu à « L'Amiral Benbow ».

2. Écrire

5. Les paroles et les actions du cabaretier devront restituer sa personnalité. Les élèves pourront s'inspirer de la suite du texte original :

Aussitôt, je rassemblai mon courage, franchis le seuil, et marchai droit vers cet homme en train de bavarder avec un de ses clients, appuyé sur sa béquille.

– Monsieur Silver ? demandai-je en lui tendant le billet.

– Oui, mon gars, c'est bien mon nom, pour sûr. Et toi, qui es-tu ?

À ce moment, il vit la lettre du châtelain, et j'eus l'impression qu'il réprimait un sursaut.

– Oh ! s'exclama-t-il d'une voix forte. Je comprends : tu es notre nouveau mousse. Très heureux de faire ta connaissance.

Et il me donna une vigoureuse poignée de main.

R. L. Stevenson, *L'Île au trésor* [1883], chapitre VIII, trad. de Jacques Papy, Belin-Gallimard, « Classico », 2013.

En complément, le professeur pourra projeter le portrait de Long John Silver par Peter Jackson (xx^e siècle) : www.art.fr/oeuvre/p22114959715-sa-17660600/peter-jackson-long-silver.html

Il demandera aux élèves d'imaginer les accessoires à ajouter au costume afin de faire de ce personnage un véritable pirate. Les réponses pourront comprendre l'évocation d'armes caractéristiques (sabre, pistolet), d'un perroquet à l'épaule ou d'un bandeau à l'œil.

Nom :

Prénom :

Classe :

Évaluation

Cabaretier ou boucanier ?

Le jeune Jim Hawkins est contraint de quitter « L'Amiral Benbow », l'auberge qu'il tenait avec ses parents après que celle-ci fut le théâtre d'une querelle sanglante entre pirates. Avant de partir pour une chasse au trésor sur une île mystérieuse, il doit retrouver un dénommé Long John Silver.

Presque tous les consommateurs étaient des matelots. Ils parlaient si fort que je demeurai sur le seuil de la porte, sans oser entrer.

Pendant que j'attendais, un homme sortit d'une pièce adjacente : d'un seul coup d'œil, je compris que ce devait être Long John. Il avait la jambe gauche coupée au ras de la hanche, et il s'appuyait sur une béquille dont il se servait avec une prodigieuse dextérité en sautillant dessus comme un oiseau. De très haute taille, d'aspect robuste, il avait un visage blême, plutôt laid, aussi gros qu'un jambon, mais intelligent et souriant. À vrai dire, il semblait de fort joyeuse humeur, sifflait comme un merle en se déplaçant entre les tables, et accordait à ses clients préférés un bon mot ou une tape sur l'épaule.

Or, pour vous dire la vérité, dès que j'avais appris par la lettre de M. Trelawney l'existence de Long John, j'avais craint qu'il ne fût justement ce fameux marin amputé d'une jambe, dont j'avais si longtemps guetté l'arrivée à « L'Amiral Benbow ». Mais un seul coup d'œil sur cet homme suffit à me rassurer. Ayant vu le capitaine, Chien Noir et l'aveugle, je me croyais capable de reconnaître un vrai boucanier : créature très différente, à mon sens, de ce cabaretier si propre et si aimable.

R.-L. Stevenson, *L'Île au trésor* [1883], chapitre VIII, « Classico », trad. de Jacques Papy, Belin-Gallimard, 2013.

1. Lire et comprendre un récit

1. À votre avis, dans quel lieu se situe l'action ? Quels indices vous permettent de répondre ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



2. Quel personnage apparaît dans cet extrait ? Donnez sa profession.

3. Quels sont les autres personnages évoqués par le narrateur ? Qui sont « le capitaine, Chien Noir, et l'aveugle » ?

4. Retrouvez l'indice suggérant que ce personnage est bel et bien un boucanier.

2. Écrire (Exercice à rédiger sur une feuille à part.)

5. Imaginez les premiers mots échangés entre le narrateur et l'homme à la jambe tranchée. Pensez à insérer des indications sur l'attitude du cabaretier autour des répliques.

Ulysse mis à l'épreuve

► Comment les monstres de *L'Odyssée d'Homère* incarnent-ils les peurs de l'être humain ?

Objectifs

- Comprendre la figure du monstre dans l'Antiquité et saisir le sens des émotions fortes qu'elle suscite.
- Étudier l'influence des mythes antiques dans nos représentations.
- Découvrir un récit fondateur : *L'Odyssée* d'Homère.

Présentation de la séquence

Cette séquence s'inscrit parfaitement dans la lignée des nouveaux programmes en ce qu'elle présente un héros aux prises avec différentes figures de monstres. Elle invite les élèves à réinterroger la notion de monstruosité, souvent réduite à un caractère physique, puisque c'est l'apparence, au premier abord, qui engendre la peur et le rejet. Par ailleurs, les élèves, à travers les textes proposés, constateront que c'est la réflexion, bien plus que la violence, qui permettra au héros d'échapper aux monstres. Enfin, les questionnements proposés pour expliquer les textes leur permettront de prendre conscience du caractère rationnel des monstres créés dans la littérature, en ce qu'ils constituent une représentation symbolique des peurs humaines.

Bibliographie

- Jane Werner Watson, *L'Iliade et l'Odyssée d'après Homère*, Les Deux Coqs d'or, 1956. Texte illustré disponible en ligne : http://www.clg-truffaut-asnieres.ac-versailles.fr/IMG/pdf/iliade_odysee.pdf
- Homère, *L'Odyssée*, trad. du grec ancien par Hélène Tronc, Belin – Gallimard, « Classico Collège », 2009.
- Bibliographies complémentaires proposées en ligne : <http://www.cndp.fr/crdp-lille/IMG/pdf/Ulysse.pdf>
http://www.louvre.fr/sites/default/files/medias/medias_fichiers/fichiers/pdf/louvre-voyage-d039ulyse-bibliographie.pdf

Sites à consulter

- Le site *Mediterranees.net* (<http://www.mediterranees.net/mythes/ulysses/epreuves/index.html>) présente un dossier complet pour chaque épreuve d'Ulysse abordée dans les lectures proposées ici (autres sources, interprétations contemporaines et iconographie très variée). Par ailleurs, des petits jeux sont également proposés : <http://www.mediterranees.net/mythes/ulysses/jeux.html>
- La BnF propose également une thématique intitulée « Homère, sur les traces d'Ulysse », avec de nombreuses ressources : <http://expositions.bnf.fr/homere/>
- Le Louvre aborde l'œuvre par les arts avec des notices et des pistes pédagogiques (*L'Odyssée* dans les collections d'art grec) : <http://www.louvre.fr/pistes-de-visite/l-odysee-dans-les-collections-d-art-grec>

Entrer dans la séquence

p. 79

Nous souhaitons ici que les élèves prennent contact avec l'œuvre et le héros qu'ils vont rencontrer tout au long de la séquence, et qu'ils comprennent ce qu'est une odyssée. L'activité d'écriture permettra, de manière ludique, de vérifier si ces éléments ont été assimilés et d'apporter si besoin les précisions nécessaires afin de découvrir la séquence.

Découvrez un héros grec

1. Troie est le nom de la ville citée ; elle est située en Asie Mineure (plus précisément en actuelle Turquie).
2. La guerre de Troie a opposé les Troyens aux Grecs. Ce sont les Grecs qui ont triomphé.
3. Le groupe nominal qui caractérise Ulysse est « l'homme aux mille tours ». Il souligne l'inventivité d'Ulysse, sa ruse.

Partez à l'aventure avec Ulysse

4. Une odyssée désigne un long voyage parsemé d'aventures.

5. L'odyssée d'Ulysse peut être dangereuse car :

– il va rencontrer des personnages dangereux (le Cyclope, les Sirènes...);

– le voyage en mer peut aussi comporter des dangers naturels (tempêtes, rochers...).

Pour l'activité d'écriture, on demandera aux élèves de respecter autant que possible la cohérence avec la période et les lieux évoqués. Ils pourront prendre appui sur la page Repères (p. 78).

Lecture 1

p. 80-83

Ulysse et le Cyclope

Objectifs

- Identifier le caractère monstrueux du Cyclope.
- Découvrir les limites de la force et le pouvoir de la ruse.

Ce premier texte plonge les élèves dans l'une des aventures d'Ulysse les plus connues. Au-delà de l'aspect culturel, il vise à faire réfléchir les élèves sur la notion de monstruosité (Polyphème est avant tout un monstre à cause de sa conduite, indépendamment de son apparence) et à leur faire prendre conscience que la force du héros ne réside pas ici dans ses capacités physiques.

Je découvre le texte

1. Le Cyclope des studios Pixar est une sorte de créature, contrairement à Polyphème, qui conserve malgré tout une apparence humaine. Ainsi Bob n'a-t-il pas de corps, de barbe, de nez, ni même de vêtements.

2. L'ogre mange également de la chair humaine.

Je comprends le texte

3. Les expressions qui indiquent que le Cyclope inspire la peur sont : « leur cria-t-il », « voix terrible », « leur cœur fut brisé d'épouvante. » Elles montrent à quel point la seule voix du Cyclope est terrifiante.

4. La force du Cyclope est suggérée par :

– le fait qu'il saisit les hommes sans la moindre difficulté et leur fracasse le crâne (l. 17-20, 31-32);

– sa capacité à boucher l'entrée de la grotte avec une pierre énorme, que les hommes, même en nombre, ne peuvent pas faire bouger (l. 28-33 et 87-88).

5. Le Cyclope est désigné par les noms « monstre » (« la poitrine du monstre », l. 27) et « géant » (l. 30). Sa taille le distingue ici d'un être humain.

6. Ulysse décide de ne pas tuer le Cyclope car il se retrouverait piégé dans la grotte. En effet, une énorme pierre, que seul le Cyclope peut bouger, en bouche l'entrée.

7. Voici les différentes ruses employées par Ulysse :

– saouler le Cyclope pour l'endormir;

– trouver un moyen de l'aveugler pour pouvoir sortir sans être vu;

– dire au Cyclope que son nom est « Personne » pour que les autres Cyclopes croient que personne n'a attaqué Polyphème;

– se cacher sous un mouton pour sortir de la grotte sans que Polyphème le remarque, et employer la même ruse pour ses hommes.

J'écris pour interpréter le texte

8. Voici quelques adjectifs qu'on pourrait employer pour qualifier le Cyclope : terrifiant, monstrueux, géant, cruel, fort, bête...

On attend des élèves qu'ils justifient chaque réponse par un exemple précis. Il peut être intéressant de comparer leurs réponses et de prolonger l'activité à l'oral en les faisant débattre s'ils ne sont pas d'accord, ou bien en travaillant sur le vocabulaire employé (niveau de langue, intensité, degré...).

9. Les élèves pourront reprendre les éléments du texte et des illustrations, et en ajouter d'autres. Ils peuvent rédiger un récit complet, ou choisir de faire intervenir Pénélope pour créer un vrai dialogue. Dans ce cas, on pourra travailler la ponctuation du dialogue et la formulation de questions. Quels que soient les choix des élèves, on veillera à ce qu'ils ne comportent pas d'incohérences et à ce qu'ils prennent bien en compte la dimension orale du récit. Pour aider les élèves, il est possible de leur fournir ou de leur faire élaborer une grille de critères de réussite.

L'HISTOIRE DES MOTS

On pourra citer : cycle, tricycle, cyclone, cyclomoteur, cyclique... Il peut être intéressant de demander aux élèves de consulter le dictionnaire et de sélectionner les mots qui conviennent.

POUR BIEN ÉCRIRE

p. 81 • L'exemple le plus simple est « an » et « en ». On peut aussi relever : « dans » / « dent » ; « sans » / « sens » / « sent » / « cent » ; « tante » / « tente » ; « rang » / « rend »... On pourra interroger les élèves et noter leurs réponses au tableau afin de lister les homophones et de lever les difficultés. Cette activité pourra être prolongée par une petite dictée ou par des exercices en ligne, nombreux sur Internet.

p. 82 • « Il a saisi cette épée pour affronter cet étrange monstre. » La confusion entre « cet » et « cette » est fréquente. Il conviendra de réinvestir ce point pour faire en sorte que les élèves prennent l'habitude de l'appliquer.

La déesse Circé

Objectifs

- Découvrir un personnage monstrueux et séduisant.
- Comparer deux textes traitant du même sujet.

Après avoir découvert le Cyclope à l'aspect terrifiant, Ulysse affronte un autre danger : le « monstre » est cette fois une belle jeune femme. Encore une fois, nous pourrions amener les élèves à réfléchir sur la figure du monstre, tout en partageant le plaisir de la découverte de deux récits issus de l'Antiquité.

Je découvre les textes par les images

1. L'illustration d'Edmund Dulac (p. 84) présente Circé comme une jeune femme mystérieuse, plongée dans ses pensées. Elle est vêtue et maquillée de couleurs aussi sombres que celles de la nuit environnante. Deux félins apprivoisés l'accompagnent. Peut-être est-elle triste, solitaire, mélancolique, comme si elle attendait un retour, puisqu'elle scrute la mer. La toile de Wright Barker (p. 85), au contraire, est marquée par des couleurs claires et une forte lumière. Circé est richement vêtue de couleurs habituellement opposées symboliquement : blanc (pureté, virginité, innocence), noir (mal, mort, laideur), or (richesse, beauté). Son geste est accueillant, elle sourit et invite le visiteur, mais la présence des félins est effrayante : d'une part, parce que la plupart des animaux vivants nous toise d'un air menaçant ; d'autre part, parce que Circé marche sur la peau d'un tigre.

Prolongement

Il est possible de diriger les élèves sur la page iconographique du dossier du site Mediterranees.net signalé plus haut (Sites à consulter) pour les faire s'exprimer, oralement, par écrit, ou à l'aide d'outils de lecture de l'image, sur d'autres œuvres qu'ils pourront choisir.

2. La toile de Baker est plus proche du texte inspiré d'Homère. En effet, Circé y est accueillante (l. 13-14), elle chante (présence de la lyre sur la toile) et un aspect brillant (« porte brillante ») apparaît avec la couleur dorée à différents endroits de la toile. L'illustration de Dulac au contraire se rapproche du texte inspiré de Virgile : la scène se passe la nuit, et le côté sombre de la déesse y est évoqué.

Je comprends les textes

3. Dans le premier texte, on note la présence de « loups », et de « lions » (l. 3). Les « porcs » (l. 20) apparaissent aussi, mais pour évoquer les hommes transformés (différents des animaux environnant la demeure de Circé).

Dans le second texte, des « sangliers » et des « ours » (l. 6) s'ajoutent aux « lions » (l. 4) et aux « loups » (l. 5).

Dans les deux textes, il s'agit d'animaux habituellement sauvages, imposants et dangereux.

4. Dans le texte inspiré d'Homère, les animaux viennent accueillir les hommes (l. 4-6). Cela crée une atmosphère à la fois inquiétante (les animaux sont des félins) et rassurante (les animaux semblent inoffensifs et bienveillants). Les hommes doivent avoir l'impression d'arriver dans un autre monde, magique et mystérieux.

Dans le texte inspiré de Virgile, au contraire, les animaux hurlent, ils sont « irrités ». C'est la peur qui doit envahir Ulysse et ses compagnons à ce moment. L'atmosphère créée est pour le moins effrayante.

5. Circé, quand elle est seule, chante et tisse. Ce sont deux activités artistiques tout à fait banales qui ne présentent pas de lien avec la cruauté de ses actions envers les hommes.

6. Les groupes nominaux présentent Circé comme une déesse et une magicienne, à la fois jolie et cruelle.

Premier texte :

- « déesse aux mille boucles, douée de voix humaine » (l. 1) ;
- « la déesse » (l. 4).

Second texte :

- « la magicienne » (l. 1) ;
- « la redoutable fille du Soleil » (l. 3) ;
- « la cruelle déesse » (l. 6).

7.

Ce qui rend Circé attirante	Ce qui rend Circé effrayante
Elle est jolie. Elle chante d'une voix « merveilleuse ». Elle est accueillante. Elle offre des sièges confortables et à manger.	Elle est entourée de bêtes sauvages. Elle ensorcelle les hommes pour les transformer en animaux.

J'écris pour interpréter le texte

8. L'objectif ici est de laisser libre cours à la pensée des élèves : ils peuvent aimer les deux textes ou n'en aimer aucun ; l'essentiel est qu'ils sachent en expliquer les raisons. On pourra également travailler la qualité de l'expression en proposant des tournures variées.

9. Critères de réussite proposés : cohérence du récit, détails de la transformation, prise en compte de l'interlocuteur, choix du vocabulaire, emploi et conjugaison du passé composé, langue (orthographe, syntaxe, ponctuation).

Comme il s'agit d'un exercice court, on peut envisager de former des groupes de quatre élèves : chacun écrit son texte, puis le passe à son voisin, qui le réécrit en l'améliorant. À la fin, chaque élève récupère son texte et rédige une version finale à partir des améliorations proposées.

Ulysse et les Sirènes

Objectifs

- Découvrir le mythe d'Ulysse et des Sirènes.
- S'interroger sur l'attitude du héros face à un monstre tentateur.

Je découvre le texte

1. Les Sirènes présentes sur les images sont surprenantes car ce sont des créatures mi-femmes, mi-oiseaux. Sur les deux images, elles observent le navire. Sur le vase, elles l'attaquent. Elles ont de grandes ailes, colorées sur l'illustration, les cheveux noirs attachés, des pattes aux griffes acérées.
2. L'activité se veut ludique, mais elle nécessite que les élèves réfléchissent et s'accordent sur différents critères : vitesse de lecture, intonation, écoute réciproque pour que tous soient entendus... On pourra leur proposer de s'enregistrer, puis de partager les enregistrements.

Je comprends le texte

3. Les Sirènes de *L'Odyssée* ne sont pas bienveillantes :
 - « dangers contre lesquels on les avait mis en garde : c'était l'île des Sirènes » (l. 3-4) ;
 - « entourées des ossements des hommes que leurs chants avaient attirés à la mort » (l. 5-6).
4. Elles réussissent à ensorceler les hommes grâce à leurs chants :
 - « dont les chants ensorcelaient les hommes » (l. 3-4) ;
 - « des hommes que leurs chants avaient attirés » (l. 5-6) ;
 - « les notes de leur chant harmonieux » (l. 12-13) ;
 - « leur voix avait tant de charme » (l. 26).
5. Les Sirènes flattent Ulysse (l. 14-15). Elles affirment que leur chant est beau (l. 17). Elles se disent capables de prédire l'avenir (l. 23). Les Sirènes promettent à Ulysse de le rendre plus sage (l. 24-25).
6. Le mode employé est l'impératif. Il est employé car les Sirènes invitent Ulysse à faire ce qu'elles souhaitent.
7. La ruse d'Ulysse est de faire en sorte que ses hommes n'entendent pas les chants des Sirènes : il leur fait se boucher les oreilles avec de la cire.
8. Ulysse s'attache au mât du bateau pour pouvoir entendre le chant des Sirènes sans danger.

J'écris pour interpréter le texte

9. On attend surtout ici que les élèves développent leur réponse en expliquant leur choix. Il est possible, ensuite, d'élargir la discussion sur un sujet plus vaste portant sur le fait d'être attiré par des choses ou des personnes qui peuvent être mauvaises pour nous.

10. Les Sirènes apparaissent comme des monstres à cause de leur apparence hybride et par le fait qu'elles cherchent à faire naufrager les hommes.

Toutefois, une réponse nuancée sera acceptée si elle est expliquée. On peut demander aux élèves de construire un tableau d'idées au brouillon ou l'élaborer ensemble à partir des réponses de la classe, puis on demandera de rédiger de courts paragraphes présentés avec un alinéa, chacun comportant une idée principale.

POUR BIEN ÉCRIRE

Ulysse leur avait demandé de ne pas lâcher leurs rames.

LECTURE DE L'IMAGE

1. Cette représentation ne cherche pas à reproduire la réalité. D'une part, parce que l'épisode représenté n'est lui-même pas réel, d'autre part, parce que la mise à l'échelle n'est pas respectée, et que les rochers sont bien trop proches.
2. Les Sirènes sont représentées à différents moments : celle qui se trouve en haut à droite, ailes repliées, est en simple observation, tandis que celle qui lui fait face a les ailes déployées et s'apprête à attaquer. La dernière, au centre, plonge vers les hommes pour les assaillir.
3. Il s'agit d'une céramique à figures rouges sur fond noir. On pourra faire observer les différents types de céramiques à partir de la recherche d'images (voir également les ressources proposées dans les compléments des pages Histoire des arts).

Charybde et Scylla

Objectifs

- Identifier dans les monstres une personnification de dangers naturels.
- Exprimer des émotions fortes et s'interroger sur leur sens.

Je découvre le texte

1. Un détroit désigne un passage étroit entre des montagnes, ou un espace de mer étroit entre deux terres. Le danger est de s'échouer ou de heurter les rochers.
2. Il est également possible pour cette question de faire travailler les élèves sur un logiciel de traitement de l'image, comme PhotoFiltre par exemple.

Je comprends le texte

3. Scylla fait jaillir ses six longs cous hors d'une caverne pour dévorer tout ce qui se trouve à proximité (les élèves pourront se référer aux lignes 5 à 14, et en particulier aux trois dernières lignes : « Aucun marin ne peut se vanter d'avoir échappé à Scylla sans pertes car chacune de ses têtes arrache

un homme aux navires à la proue bleu marine et le fait disparaître aussitôt.»

4. On relèvera en particulier les adjectifs riches de sens qui se rapportent à Scylla : « terribles » (l. 1), « funeste » (l. 2), « interminables » (l. 5), « horrible », « serrées », « nombreuses » (l. 6). Le terme « forte » (l. 2) est à différencier car il est employé avec une négation. Ces adjectifs insistent sur l'aspect effrayant de Scylla et sa dangerosité.

5. D'après Circé, Ulysse ne peut vaincre Scylla (l.30-32 : « Scylla n'est pas une mortelle : c'est une calamité immortelle, redoutable, sauvage et cruelle : aucune possibilité d'attaque, aucune de défense. La meilleure stratégie est la fuite! »).

6. Ulysse présume de ses forces au risque de se croire capable de braver les dieux (l. 29-30 : « Ne céderas-tu jamais, même aux dieux immortels? »).

J'écris pour interpréter le texte

7. On pourra demander aux élèves de réinvestir et d'enrichir le vocabulaire travaillé dans la séquence précédente (en particulier les exercices 1, 2, 3, p. 72). On leur demandera de reformuler les éléments du texte en donnant leurs impressions sur l'effet qu'ils provoquent.

8. On attend ici un récit rédigé à la 1^{re} personne du singulier, avec un emploi des temps du passé cohérent. On pourra se référer au préalable à la fiche 26 (p. 323-324) : « Employer le passé simple et l'imparfait dans un récit au passé ». Quant au vocabulaire de la peur, attendu ici, il est abordé page 177. Enfin, l'exercice peut être mené en écriture collaborative (Méthode, p. 93).

Histoire des arts

p. 90-91

Portraits du cyclope Polyphème

Objectif

- Analyser différentes représentations du Cyclope.

Polyphème, mangeur d'hommes

Il est intéressant de comparer cette coupe au vase figurant page 86 pour montrer les différences de style.

La BnF propose deux dossiers complémentaires :

- « les héros dans les vases grecs » :

<http://expositions.bnf.fr/homere/albums/heros/>

- techniques et formes de vases grecs :

http://classes.bnf.fr/rendezvous/pdf/chrono_grecs.pdf

Le Louvre propose de faire découvrir l'évolution de la céramique à partir de seize vases :

<http://www.louvre.fr/routes/la-ceramique-grecque>

1. Trois étapes sont représentées : le Cyclope dévorant un homme (il tient les jambes dans ses mains), Ulysse lui donnant du vin (il lui présente une coupe) puis l'aveuglant avec ses compagnons (pieu tendu vers l'œil). On pourra se reporter à la Lecture 1 proposée pages 80-83.

2. Le père de Polyphème est Poséidon. Il est symbolisé par le poisson.

La brutalité de Polyphème

Le Musée d'Orsay a publié une fiche disponible en ligne au sujet d'Arnold Böcklin, peu connu en France :

<http://urlz.fr/3xMP>

3. Polyphème est rendu impressionnant par sa taille, sa musculature et sa force (il porte un énorme rocher). Sa barbe et ses cheveux, occultant son visage, contribuent également à le rendre effrayant. Par ailleurs, il se trouve debout, et en position haute par rapport au bateau. Son caractère sauvage est suggéré par sa nudité et son aspect hirsute.

Polyphème amoureux

Là encore, la fiche proposée par le Musée d'Orsay apportera de nombreux éléments complémentaires sur l'artiste : <http://www.musee-orsay.fr/fr/collections/autour-de-redon.html>

4. Polyphème n'apparaît pas du tout monstrueux, ni effrayant :

- sa grande taille est dissimulée par la colline derrière laquelle il observe la jeune fille, et son visage est empreint de tendresse ;

- son œil, bleu, paraît porter un regard pour le moins bienveillant ;

- sa tête est penchée, comme s'il était saisi d'amour ;

- il sourit.

5. La jeune femme est la nymphe Galatée, qui partage son amour avec un Acis, un jeune berger. Selon Ovide (*Métamorphoses*, XIII, v. 737-897), Polyphème, jaloux, précipite un rocher de l'Etna sur le jeune homme, qui se retrouve métamorphosé en cours d'eau.

L'Antiquité et nous

p. 92

« Muse, chante-moi ce héros... »

Objectif

- Découvrir les Muses de l'Antiquité.

Quelques ressources complémentaires :

- dossier BnF, « Les Muses et l'épopée » :

<http://expositions.bnf.fr/homere/arret/02.htm>

– dossier archivé du site Musagora :
<http://www.cndp.fr/archive-musagora/muses/musesfr/mythe.htm>

Je comprends les documents

1. Une Muse est une divinité spécialiste d'un art.
2. Voici les différentes Muses et leurs fonctions (des variations peuvent apparaître sur les spécialités selon les ressources consultées):
 - Calliope, Muse de la poésie épique et de l'éloquence;
 - Clio, Muse de l'histoire;
 - Érato, Muse de la poésie amoureuse;
 - Euterpe, Muse de la musique;
 - Melpomène, Muse de la tragédie;
 - Polymnie, Muse du chant;
 - Terpsichore, Muse de la poésie lyrique et de la danse;
 - Thalie, Muse de la comédie;
 - Uranie, Muse de l'astronomie.
3. Les poètes demandent assistance à la Muse pour créer leur œuvre: « chante » (texte 1), « rappelle-moi » (texte 2).
4. Calliope tient une harpe. Rappelons que, dans l'Antiquité, la poésie était « chantée » et accompagnée de musique. On pourrait dire que Calliope est concentrée, appliquée, inspirée...

À vous de créer

5. Le contenu ayant déjà été abordé dans la deuxième question, la principale tâche ici consiste à faire en sorte que tous les élèves sachent comment construire un diaporama. L'idéal serait de les emmener en salle informatique, afin de les guider dans les manipulations et de leur permettre de partager leurs compétences.

Ce travail les prépare également à l'activité proposée page 115 de la séquence 5, pour laquelle on leur demandera d'organiser le contenu de manière à préparer une présentation destinée à être complétée oralement.

On pourra ainsi leur montrer :

- comment effectuer une recherche d'images libres de droits;
- comment insérer, positionner et présenter une image en citant ses sources;
- comment copier une diapositive pour reproduire automatiquement une mise en page;
- comment insérer des zones de texte et bien gérer l'espace sur la diapositive (jeu de couleurs cohérent, polices, taille...).

Méthode

p. 93

Utiliser un pad d'écriture collaborative en ligne

Il existe plusieurs sites en ligne, et gratuits, d'écriture collaborative, et de nombreux tutoriels présentent leur fonctionnement. Outre leur facilité d'utilisation pour l'écriture collaborative, synchrone ou asynchrone, ils permettent également, en général, de :

- conserver le travail sans avoir à l'enregistrer, travailler ensemble sans la contrainte d'avoir à installer un logiciel ou à créer un compte;
- savoir qui a contribué et comment;
- conserver une trace de l'avancée et des modifications des travaux (historique);
- pouvoir exporter le texte dans un autre format.

Ces outils sont particulièrement intéressants pour :

- créer un texte à plusieurs (dans ce cas, il peut être plus efficace de donner un rôle défini à chaque membre du groupe);
- améliorer un texte déjà écrit;
- préparer un travail de recherches plus long et asynchrone.

Vocabulaire

p. 94

Les racines grecques

Objectif

- Enrichir son vocabulaire grâce aux racines grecques.

En ouverture de séquence (p. 79), nous avons présenté le début de *L'Odyssée* avec le texte grec. C'est l'occasion pour les élèves, à partir du vocabulaire présent dans ce passage, de découvrir que le grec aussi se retrouve dans la langue française actuelle.

Découvrir le grec ancien

1. « Andra », « Mousa », « anthropon » (la fin se prononce, comme dans « sonne »), « poly », « psychèn » (le « u » grec devient un « y »).

2.

άνδρα, άνθρώπων	Μοῦσα	πολύ	ψυχὴν
androgyne anthropophage	musique musée	polythéiste polygone	psychologue psychose

Androgyne : personne qui possède à la fois des caractéristiques **d'homme** et de femme.

Anthropophage : mangeur **d'hommes**.

Musée : lieu qui rassemble des œuvres **d'art**.

Musique : **art** de combiner harmonieusement des sons.

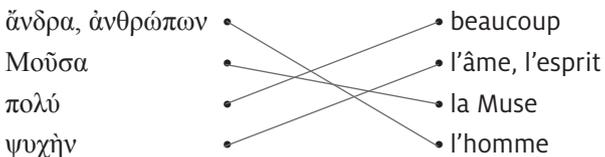
Polygone : figure géométrique à plusieurs côtés.

Polythéiste : qui croit en **plusieurs** dieux.

Psychologue : qui connaît bien le fonctionnement de **l'esprit** humain.

Psychose : maladie de **l'esprit** qui provoque des troubles du comportement.

3.



4. En faisant leurs recherches, les élèves vont apprendre dans un dictionnaire de français de nouveaux mots, mais aussi à différencier ceux qui ont effectivement la même racine de ceux qui ressemblent vaguement. Bien entendu, on s'attellera à faire reformuler les définitions compliquées. Exemples possibles : androïde, andropause, anthropologie, anthropomorphe, muséum, musicologie, polygame, polyglotte, psyché, psychotrope...

Composer des mots à partir des racines grecques

5. Là encore, l'usage du dictionnaire, avec justification en lien avec la racine, est plus que conseillé. On pourra sélectionner, parmi les mots relevés par les élèves, les exemples les plus intéressants à retenir.

Exemples de réponses :

– anti : antiphrase, antihéros, antidote, anticorps, antisèche ;
– péri : périscolaire, périphérie, périphrase, péristyle, périple ;
– para : parapente, paranormal, paragraphe, paramètre, paravent ;

– pro : projecteur, prologue, prolonger, pronom, prophète ;
– syn/m : synchrone, sympathie, syndicat, synthèse, synonyme.

6. La nostalgie désigne une envie de **retour** en arrière.

Un périple désigne un long chemin à parcourir, que ce soit sur mer ou, par extension, sur terre.

Une polémique est un **combat** verbal dans lequel chacun défend ses idées.

La mélancolie caractérise un état de **tristesse**.

7. 1 : **sarcophage**

2. **chronophage**

3. **œsophage**

À vous d'écrire !

8. On pourra utiliser le pad d'écriture collaborative et varier les critères d'exigence selon le niveau des élèves.

On attend ici une seule aventure, donc un début *in medias res*, et un récit, au présent ou au passé, rédigé à la 3^e personne du singulier.

Pour rendre l'activité et son retour ludiques, on pourra proposer une réalisation collective, comme un calendrier (réel ou virtuel) autour duquel les aventures des élèves seraient reliées.

Autre piste : la réalisation d'un livre interactif (type Dida-pages) avec illustrations, ou récits lus intégrés.

Grammaire

p. 95

L'impératif présent

Objectif

- Savoir conjuguer et employer l'impératif.

Cette page peut être particulièrement utilisée en lien avec le chant des Sirènes (lecture 2, p. 86), ou les premiers vers des épopées (l'Antiquité et nous, p. 92).

Conjuguer l'impératif

1. 1. ferme, fermons, fermez

dors, dormons, dormez

cours, courons, courez

danse, dansons, dansez

vends, vendons, vendez

2. Série plus difficile avec des modifications de radical :

mange, mangeons, mangez

viens, venons, venez

fais, faisons, faites

sois, soyons, soyez

prends, prenons, prenez

2. **N'oublie pas** de prendre des vivres pour ce long voyage.

Vas-y, aventure-toi sur les mers. **Écoute** les conseils des anciens et **donnes-en** à tes hommes.

Reconnaître les emplois de l'impératif

3. « aie » (l. 1) → prière

« indique » (l. 4) → prière

« donne » (l. 5) → prière

« restez » (l. 6) → ordre

« approchez » (l. 7) → défense (présence de négation)

Manipuler l'impératif

4. Compagnons, **ne vous découragez pas**. Faites ce qui vous semble le plus juste et **affrontez** les dangers avec courage.

Encore maintenant, **soyez** une fierté pour le peuple grec. **Souvenez-vous** des valeurs que nous défendons tous.

5. a. « cesse », « va », « bâtis », « couvre ».

b. Ces verbes sont conjugués à la deuxième personne du singulier.

c. « va », « cesse » : verbes en « -er », donc absence de « s » final, comme pour « couvre » (voir la leçon page 332 : verbes en « -vrir »). Le mot « bâtis » ne fait pas partie de la liste des exceptions ; le « s » final est donc conservé.

d. On peut varier les modalités de l'exercice, tant dans la mise en œuvre que dans l'évaluation.

On pourra aussi demander aux élèves de remplacer les verbes à l'impératif par des synonymes, eux aussi conjugués de la même façon.

À vous d'écrire !

6. Outre la conjugaison de l'impératif (on pourra demander aux élèves de varier les personnes employées, en faisant en sorte qu'Ulysse s'adresse tantôt au groupe, tantôt à un seul marin), on attend aussi que le récit produit soit cohérent. On pourra, si l'on souhaite, faire travailler les élèves sur le vocabulaire propre à la navigation.

S'exprimer à l'oral

p. 96

Conter un nouvel épisode de L'Odyssée

L'objectif est de faire prendre la parole aux élèves devant la classe pour effectuer une courte présentation. La voix, mais aussi le regard et la gestuelle pourront être travaillés lors de l'exercice. Enfin, l'écoute et la critique constructive seront aussi développées. La prise de parole devrait, comme elle ne prend appui que sur six vignettes, être assez courte, pour favoriser la remédiation et permettre aux élèves de recommencer en s'améliorant.

Préparer la prise de parole

On pourra demander aux élèves, au préalable, de travailler sur le mode d'expression choisi. Ainsi pourront-ils visionner un extrait de journal télévisé, écouter une émission de radio ou s'inspirer de la venue éventuelle d'un conteur, puis lister, avec votre aide et en répondant à la troisième question, les normes et les contraintes propres à chaque situation.

Jouer le rôle de conteur

4. Si possible, projeter la planche vierge au tableau afin d'aider les élèves à se souvenir des étapes de leur histoire

et de leur fournir un support visuel. On peut également leur proposer de venir écrire des mots importants au tableau.

Jouer le rôle d'auditeur

5. Si les élèves n'ont pas l'habitude de s'écouter, on rappellera au préalable les règles de bienveillance et le but des remarques. On leur demandera, au fur et à mesure, de les prendre en compte en améliorant leur présentation. Si l'activité fait l'objet d'une note, on laissera si possible les élèves recommencer l'exercice pour améliorer leur prestation. L'enregistrement audio est pour cela particulièrement intéressant.

Compétences

D1, D2 • Écouter pour comprendre un message oral, un propos, un discours, un texte lu.

D1, D3 • Parler en prenant en compte son auditoire.

D1, D2 • Participer à des échanges dans des situations diversifiées.

D1, D2 • Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

S'exprimer à l'écrit

p. 97

Écrire à plusieurs une nouvelle aventure d'Ulysse

Suite aux différentes lectures, les élèves ont pu découvrir les aventures d'Ulysse et se familiariser avec son univers. Outre ces textes, on pourra également s'appuyer sur l'expression écrite proposée sur la page Vocabulaire (p. 94), puisqu'il s'agit aussi d'inventer une aventure, mais en respectant, cette fois, un schéma narratif plus détaillé. Le travail en équipe, la formulation et la prise en compte de remarques sont à nouveau attendus, comme pour l'activité d'expression orale à la page précédente. L'activité, si elle est réalisée en classe, est prévue pour être menée en deux heures. Selon les classes et les élèves, on ajustera en précisant approximativement la longueur du texte attendue.

Les critères de réussite spécifiques à cet exercice sont :

- la cohérence du récit produit (d'autant plus attendue qu'il s'agit d'une écriture collaborative) ;
- la cohérence dans l'emploi des temps tout au long du récit ;
- l'amélioration entre le premier jet et l'écrit final ;
- la capacité à travailler sérieusement et efficacement en équipe.

Créer des épisodes

On n'hésitera pas à définir un temps limité – soit en globalité, soit par étapes – qu'on annoncera préalablement aux élèves. On pourra aussi les aider lors du choix de l'aventure retenue en les amenant à apporter des justifications raisonnées. Enfin, s'il reste du temps, un premier travail de relecture collective et la répartition des rôles pour l'étape suivante pourront être menés.

Améliorer son texte grâce à des outils numériques

4. L'utilisation d'un pad d'écriture collaborative (voir Méthode p. 93), dans le cadre de cette activité, est particulièrement appropriée. Elle facilite le partage et permet un suivi personnalisé du travail mené. On attribuera une couleur pour chaque rôle afin de faciliter la relecture des travaux et d'éviter que les élèves ne perdent du temps à les choisir. Chaque élève responsable d'un point se charge de saisir les modifications en ligne afin que tous manipulent le clavier. Bien entendu, il ne s'agit pas de le faire travailler seul : si le « chef » a le pouvoir de trancher, une discussion doit néanmoins avoir lieu auparavant et chacun est invité à formuler des suggestions. Le chat permettra d'apprécier la qualité du travail collaboratif.

Compétences

D1 • Produire des écrits variés.

D1 • Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.

D1 • Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

D1, D2 • Acquérir la structure, le sens et l'orthographe des mots.

D1, D2 • Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe.

Faire le point

p. 98-99

Évaluation

Mobiliser les acquis de la séquence

1. *L'Odyssée* raconte les aventures d'Ulysse, un héros grec qui a combattu pendant la guerre de Troie, et qui, pour rentrer chez lui, va devoir affronter, au fil de ses voyages en mer, de nombreux dangers.

2. La principale qualité d'Ulysse est la ruse.

3. Ulysse est parvenu à :

- s'échapper de la grotte du Cyclope ;
- libérer ses compagnons de la déesse Circé ;
- écouter le chant des Sirènes sans faire naufrage ;
- survivre à Charybde et Scylla.

4. Ulysse a fait preuve de ruse en :

- s'attachant au mât du bateau pour éviter d'être attiré par les Sirènes tout en écoutant leurs chants ;
- bouchant les oreilles de ses compagnons avec de la cire pour qu'ils ne soient pas perturbés par ces mêmes chants ;
- donnant du vin à Polyphème pour l'endormir ;
- permettant à ses hommes et à lui-même de s'échapper de la grotte de Polyphème en sortant attachés sous les moutons.

Lire et comprendre un texte court

Cet extrait s'inscrit dans la continuité des textes découverts au fil de la séquence.

5. Pénélope est l'épouse d'Ulysse.

6. Calypso n'est pas présentée comme un monstre, ni par son apparence (l. 14 à 16), ni par des actes cruels (l. 5-6). On sait néanmoins qu'elle le « retient » sept ans.

7. Calypso propose à Ulysse de le rendre immortel et de vivre à ses côtés (l. 5-6).

8. Ulysse s'exposera à nouveau à de terribles épreuves (l. 4 : « si tu savais combien de malheurs le sort te fera endurer »).

9. Ulysse, conscient des dangers qui l'attendent (l. 17-18), souhaite néanmoins repartir (l. 16-17). On pourra relever et expliquer « malgré » (l. 16).

Écrire

10. Les craintes exprimées par Ulysse ne porteront pas, pour être en accord avec le texte, sur les dangers de la mer, mais plutôt sur l'accueil qui lui sera fait à son retour : sera-t-il reconnu ? Comment son peuple réagira-t-il, en le voyant rentrer sans ses hommes ? La solitude ressentie sera d'autant plus forte que c'est la mort qui a emporté ses compagnons, et qu'il n'a à ses côtés ni sa famille, ni ses amis. Quant au désir de retrouver ses terres, on pourra demander aux élèves d'inclure une petite description.

Les critères de réussite spécifiques à cet exercice sont :

- organisation du récit en trois paragraphes, commençant chacun par un alinéa ;
- cohérence du récit (notamment par rapport au contenu du texte et à l'interlocutrice ; pas de louange de Pénélope, par exemple) ;
- emploi d'un vocabulaire soigné et de tournures variées pour évoquer les sentiments : ce dernier point pourra être traité en amont en demandant aux élèves, avant de commencer l'exercice, de rechercher des champs lexicaux et des expressions s'y rapportant. De petites fiches pourront ainsi être établies au préalable et utilisées lors de la rédaction du récit.

Compétences évaluées

D1 • Lire

- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Contrôler sa compréhension.

D1 • Écrire

- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.
- Produire des écrits variés.

Évaluation complémentaire

Sur le texte de la page 99, et afin d'explicitier la ruse, ou du moins l'adresse d'Ulysse, et l'épreuve qu'il endure, on pourra proposer aux élèves l'évaluation qui figure en page suivante.

1. Lire et comprendre un texte

1. Ulysse et Calypso semblent assez proches. Calypso est « amoureuse » (chapeau d'introduction) d'Ulysse et lui propose de vivre avec elle (l. 5-6).
2. Ulysse souhaite plus que tout regagner sa demeure (l. 2-3) et retrouver son épouse (l. 7).
3. Ulysse semble craindre d'offenser la déesse (« ne t'irrite pas contre moi », l. 12 ; on relèvera aussi la présence de l'im-

pératif et sa valeur de prière, étudiés dans cette séquence). Si elle se fâche, il se pourrait qu'elle change d'avis et ne le laisse plus quitter l'île.

Ainsi fait-il preuve de modération dans ses propos lorsqu'il évoque son épouse en comparaison à Calypso, qu'il flatte (« auguste déesse », « éblouissante », « immortelle »), et la raison qu'il donne à son désir de retour n'est pas le désir de retrouver son épouse, mais la nostalgie de ses terres (l. 16-17).

4. Deux facteurs constituent une épreuve pour Ulysse : le premier est la perspective des dangers qui l'attendent en mer ; le second est la volonté de quitter une île sur laquelle l'amour d'une déesse et l'immortalité lui sont offerts.

2. Écrire une suite de texte

5. On attend une maîtrise de la ponctuation du dialogue et l'utilisation d'arguments simples mais cohérents. Par exemple, le prétendant pourra s'appuyer sur la longue absence d'Ulysse et la probabilité de sa mort, mais aussi sur les qualités qui lui sont propres pour se mettre en valeur. Pénélope, quant à elle, pourra insister sur le doute permis sur la mort d'Ulysse et son désir d'attendre davantage, ainsi que sur l'amour qu'elle porte toujours à son époux.

Nouveau programme 2016

Français

L'envol des lettres

CYCLE 3
6^e

Livre du professeur

Sous la direction de Florence Randanne

Agrégée de Lettres classiques
Académie d'Amiens

Jennifer Cléry

Certifiée de Lettres classiques
Collège Jules Ferry, Conty, académie d'Amiens

Florence Cognard

Agrégée de Lettres classiques
Académie d'Amiens

Martine Dewald

Agrégée de Lettres modernes, formatrice
Académie de Caen

Patricia Fize

Agrégée de Lettres modernes
Académie de Caen

Cédric Hannedouche

Agrégé de Lettres modernes
Collège Denis Diderot, Dainville, académie de Lille

Émilie Manidren

Certifiée de Lettres modernes
Collège Val de Nièvre, Domart-en-Ponthieu,
académie d'Amiens

Mirita Merckaert Ribeiro

Agrégée de Lettres modernes,
Missionnée pour l'enseignement du théâtre
DAAC de l'académie d'Amiens

Martine Schwebel

Agrégée d'Arts plastiques

Elvire Sergheraert

Agrégée de Lettres classiques
Lycée Louis Thuillier, académie d'Amiens

Conformément au code de la Propriété intellectuelle (art. L. 122-5), les Éditions Belin autorisent expressément la reproduction par photocopie du présent document, dès lors que les copies seront utilisées exclusivement par les élèves et les personnels de l'établissement d'enseignement qui fait ou fait faire les dites photocopies.

Dans ces conditions, cette autorisation est accordée à titre gratuit. Pour tout autre cas, l'autorisation de reproduction devra être sollicitée auprès des éditions Belin, ou du Centre français de l'exploitation du droit de copie (CFC, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris).

© Éditions Belin, 2016

Toutes les références à des sites Internet présentées dans cet ouvrage ont été vérifiées attentivement à la date d'impression. Compte tenu de la volatilité des sites et du détournement possible de leur adresse, les éditions Belin ne peuvent en aucun cas être tenues pour responsables de leur évolution. Nous appelons donc chaque utilisateur à rester vigilant quant à leur utilisation.

Sommaire

Lectures

Séquence 1 *La rentrée dont vous êtes le héros* 9

Le monstre, aux limites de l'humain

Séquence 2 Les sorcières, de la peur au rire 18

Séquence 3 *La Belle et la Bête* (œuvre intégrale) 32

Séquence 4 Ulysse mis à l'épreuve 46

Séquence 5 Les héros face aux monstres 58

Récits d'aventures

Séquence 6 *Les Aventures de Tom Sawyer* (œuvre intégrale) 69

Séquence 7 Redoutables pirates 82

Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques

Séquence 8 Le Petit Poucet au théâtre (œuvre intégrale) 94

Séquence 9 Tel est pris qui croyait prendre 108

Récits de création ; création poétique

Séquence 10 Récits du Déluge 121

Séquence 11 La poésie au fil des saisons 134

Séquence 12 Bestiaire poétique 148

Le mot

- ❶ Construire des mots par composition ou dérivation 165
- ❷ Identifier les principaux préfixes 165
- ❸ Identifier les principaux suffixes 166
- ❹ Découvrir l'origine des mots 166
- ❺ Employer les mots génériques 167
- ❻ Employer synonymes et antonymes 167
- ❼ Maîtriser le champ sémantique 168
- ❽ Identifier et construire un champ lexical 169
- ❾ Identifier et employer les articles 170
- ❿ Identifier et employer les déterminants possessifs et démonstratifs 170
- ⓫ Identifier et employer les pronoms personnels 171
- ⓬ Identifier et employer les pronoms possessifs et démonstratifs 172
- ⓭ Éviter les répétitions : les reprises nominales et pronominales 172

La phrase

Le groupe verbal et les compléments de phrase

- ❶ Repérer le sujet de la phrase et ce qu'on en dit 173
- ❷ Identifier les compléments du verbe (1) : l'attribut du sujet 174
- ❸ Identifier les compléments du verbe (2) : COD et COI 175
- ❹ Maîtriser l'expression du lieu et du temps 176
- ❺ Maîtriser l'expression de la manière 177

La construction de la phrase

- ❶ Maîtriser l'emploi de la ponctuation 177
- ❷ Reconnaître et employer les différents types et formes de phrases 178
- ❸ Distinguer la phrase simple de la phrase complexe 179

Le verbe

- ❶ Savoir conjuguer le présent de l'indicatif 180
- ❷ Identifier les emplois du présent 181

- ❶ Savoir conjuguer le passé simple 181
- ❷ Savoir conjuguer l'imparfait 182
- ❸ Employer le passé simple et l'imparfait dans un récit au passé 183
- ❹ Savoir conjuguer et employer le futur 183
- ❺ Savoir conjuguer et employer les temps composés 185
- ❻ Savoir conjuguer et employer le conditionnel présent 186
- ❼ Savoir conjuguer et employer l'impératif présent 186

L'orthographe

- ❶ Maîtriser les accords au sein du groupe nominal 188
- ❷ Maîtriser les accords au sein du groupe verbal 189
- ❸ Maîtriser les accords du participe passé 190
- ❹ Orthographier correctement les sons « s », « k », « g » et « j » 191
- ❺ Orthographier les sons « é » et « è » 191
- ❻ Distinguer et employer les homophones a/à, est/et 192
- ❼ Distinguer et employer les homophones ou/où, mais/mes 192
- ❽ Distinguer et employer les homophones la/là/l'a/l'as 193

Les registres

- ❶ Connaître les particularités du registre merveilleux 193
- ❷ Connaître les particularités du registre épique 194

Vocabulaire pratique

- ❶ Le vocabulaire du théâtre 194
- ❷ Les figures de style 195

Utiliser les manuels « L'Envol des Lettres »

Les manuels de notre collection sont organisés pour pouvoir répondre à toutes les exigences du programme, tout en gardant une grande liberté dans le choix des textes et des activités.

Ils se présentent en deux parties : une partie dédiée aux lectures et une partie consacrée à l'étude de la langue.

Le manuel « L'Envol des Lettres » 6^e comporte 12 séquences qui proposent des lectures variées, à la fois sous forme de groupements de textes thématiques et d'extraits d'œuvres intégrales.

► Lecture et expression

Les choix de lectures et les activités d'écriture et d'oral qui leur sont liées, sont organisés à partir de **grandes entrées** (questionnements du programme ou questionnements libres).

Les élèves pourront se familiariser avec des **lectures diversifiées** : textes patrimoniaux, textes de l'Antiquité, littérature étrangère, BD, albums...

Toutes les séquences sont problématisées :

- pour repérer l'intérêt des textes par rapport au questionnement proposé ;
- pour éclairer la lecture des textes par leur confrontation ;
- pour tisser des liens entre les différentes activités de la séquence ;
- pour donner aux élèves l'habitude de ce mode de réflexion et de lecture qu'il devront pratiquer couramment par la suite.

Au début de chaque séquence, nous proposons systématiquement des activités « **Entrer dans la séquence** ». Celles-ci sensibilisent les élèves à l'entrée du programme et les préparent à la lecture des textes ou de l'œuvre étudiés. L'objectif principal est de favoriser l'expression personnelle des élèves, et de les inciter le plus possible à formuler leurs impressions, à partir desquelles on pourra peu à peu aboutir à une ou des problématiques.

Pour donner des repères aux élèves, chaque séquence resitue les textes et les œuvres étudiés dans leur contexte à travers des frises chronologiques, une page et des rubriques « **Repères** », présentes tout au long du manuel.

Les activités proposées à partir des textes étudiés permettent de développer l'**expression écrite et orale** sous toutes ses formes afin que les élèves s'entraînent régulièrement aux différentes formes de discours (notamment raconter, décrire, expliquer) :

- les activités d'écriture et d'expression orale à la fin des lectures permettent de varier les productions demandées selon le niveau des élèves ;
- les activités des pages « **S'exprimer à l'écrit** » et « **S'exprimer à l'oral** » peuvent être proposées en conclusion d'une séquence.

Des pages « **Méthode** », guidées pas à pas, permettent aux élèves d'acquérir des réflexes face à un texte et de maîtriser les principaux savoir-faire.

Dans la continuité des textes étudiés, la page « **Vers d'autres lectures** » propose des suggestions de **lectures cursives**, accompagnées d'activités permettant d'exploiter ces lectures en prolongement des séquences.

Enfin, dans les pages « **Je fais le point** », un bilan et une évaluation viennent clore chaque séquence et permettent de vérifier l'acquisition des compétences essentielles du programme, en lecture et écriture.

► Le programme de lettres au cœur des enjeux de formation

En classe de 6^e, les élèves doivent être capables de comprendre un texte et d'intervenir au sein d'un groupe pour confronter leurs réactions et leurs points de vue.

Comme le préconise le nouveau programme, nous avons fait en sorte que l'enseignement du français rencontre à tout moment les **langues et cultures de l'Antiquité** : au sein des pages « Lectures », on trouve des références à l'étymologie dans la rubrique « L'histoire des mots », et les pages « L'Antiquité et nous » permettent de mieux comprendre notre héritage culturel et de construire des ponts avec les textes étudiés dans les séquences.

Ainsi, les élèves seront à même de mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes et confronter les productions artistiques et littéraires : ce sera là encore l'occasion d'enrichir l'expression personnelle.

Afin d'établir des liens entre des productions littéraires et artistiques issues de cultures et d'époques diverses, on pourra avoir recours aux pages « **Histoire des arts** », « **Mise en scène** » et « **Cinéma** ».

► Étude de la langue

L'étude de la langue doit être envisagée avant tout comme l'apprentissage de procédures pour lire, écrire et parler.

Au sein des séquences, l'apprentissage du vocabulaire, de l'orthographe, de l'étymologie et de la grammaire s'effectue au gré de l'observation des textes, en s'appuyant sur les rubriques « **L'histoire des mots** » et « **Pour bien écrire** » des pages « **Lectures** » et sur les pages « **Vocabulaire** » et « **Grammaire** », qui permettent d'approfondir les notions abordées en vue des activités d'expression. Les élèves pourront se constituer un *mémo* en recopiant, au fil de l'année, les notions présentées dans ces rubriques.

Dans les pages « Lectures », un certain nombre de questions de compréhension prennent appui sur l'observation de faits de langue ou sont articulées avec des faits de langue. Les pages « Vocabulaire » et « Grammaire » permettent systématiquement d'exploiter les faits de langue abordés dans des activités d'expression orale ou écrite, de même que les pages « S'exprimer à l'écrit » et « S'exprimer à l'oral ».

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, constituée de **fiches** d'étude de la langue, nous proposons **une approche progressive** de la langue, fondée sur l'observation et la manipulation des énoncés et des formes.

Les leçons de grammaire sont en effet organisées selon une progression qui va de l'observation à l'expression : « Observer et réfléchir » / « Identifier » / « Manipuler » / « S'exprimer ».

► Contenu du livre du professeur

Ce guide à destination de l'enseignant propose les réponses complètes et détaillées à toutes les questions, ainsi que des ressources complémentaires (prolongements, dictées et évaluations supplémentaires), des pistes pour aller plus loin, des bibliographies et des conseils de mise en œuvre des activités.

La progression au sein des séquences a été explicitée, tout en laissant l'enseignant libre d'organiser son cours selon un ordre différent. Les activités ont été détaillées pour pouvoir être adaptées à des niveaux et des temps de travail divers.

Le Petit Poucet au théâtre

► *Comment les épreuves vécues par le Petit Poucet aident-elles les enfants à grandir ?*

Objectifs

- Comprendre l'importance de la réflexion pour surmonter les épreuves et grandir.
- Étudier la transposition du conte au théâtre.

Présentation de la séquence

Le personnage du Petit Poucet est emblématique du héros de l'enfance qui réussit par la ruse et la stratégie à sauver sa famille de la misère. L'histoire de ce personnage répond donc au thème de la classe de 6^e du nouveau programme : « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ». Directement adaptée du conte de Perrault cette pièce de théâtre permettra d'aborder à la fois le schéma actantiel du conte et sa morale revisitée par l'auteur (« du bienfait des balades »), les adaptations opérées et enfin, par la transposition théâtrale, les spécificités de cet art qui associe le texte et la représentation, genre pointé par le programme. Les extraits choisis vont donc suivre le personnage principal et ses capacités à vaincre les épreuves. Les activités proposées permettront à l'élève de comprendre les processus de la victoire et la fantaisie de l'œuvre que souligne d'emblée le sous-titre, et d'être lui-même mis en situation de création. L'analyse de la mise en scène de la double-page (p.162-163) est en image la transfiguration de tous ces éléments (les cailloux blancs pour la ruse, les personnages pour l'analyse de leur rôle, leur position pour initier la morale, la forêt pour sa présence et sa représentation, l'illusion théâtrale). Demander aux élèves s'ils connaissent le conte, quels souvenirs, quel imaginaire ont-ils gardés ? Pour des élèves allophones, connaissent-ils un conte de leur pays d'origine qui ressemble à celui-ci ? À la fin de l'étude, les éléments récurrents (« les fonctions » de Vladimir Propp) pourront être listés.

L'historique proposé à la page Repères (p.164) donne à l'élève des éléments diachroniques et littéraires qu'il reconnaît ou met en place comme faisant partie de la mémoire collective. Il convient d'explorer ses connaissances du « conte merveilleux » et du « conte de fée ». L'élève est rassuré par les illustrations de cette double-page sorties d'albums lus (ou écoutés) à l'école maternelle et primaire ou encore à la maison. Les élèves peuvent commenter ces illustrations pour rappeler les étapes du conte. Les médaillons en bas de page permettent de visualiser les personnages de la pièce, de les nommer, de les comparer, notamment dans leur posture, maquillage et expression du visage qui rendent compte de leur rôle. Remarquer que dans la pièce le Petit Poucet sera le seul enfant, il n'est pas accompagné de ses six frères, le propos sera donc resserré sur lui. L'image détournée du comédien jouant le Petit Poucet fera dire aux élèves le choix du metteur en scène d'un adulte de petite taille. Ce choix est à rapprocher de la citation de Laurent Gutmann placée en haut de page : l'enfant devient adulte et prend son autonomie, c'est dans l'ordre de la nature.

Bibliographie

- Laurent Gutmann, *Le Petit Poucet ou Du bienfait des balades en forêt dans l'éducation des enfants*, Lansman Éditeur, 2013.
- Une adaptation du texte de Perrault en album (à lire si l'on veut aux élèves).
- L'édition Classiques Garnier (par Gilbert Rouger) qui donne des éléments d'introduction riches et précis pour chaque conte : elle permet de savourer la langue du XVII^e siècle (en lire une page à voix haute).

Sites à consulter

- Sur l'actualité de l'auteur et metteur en scène Laurent Gutmann, le site : <http://www.theatre-contemporain.net/>
- Pour visionner quelques extraits, le site : <http://www.theatre-video.net/>

Redécouvrez le début du *Petit Poucet*

Comparer les entrées des deux œuvres permet de replacer les œuvres dans leur siècle.

1. Le médaillon de l'auteur le situe comme un auteur vivant, le texte a été écrit en 2012. Les élèves pourront retrouver sous le texte et dans le paragraphe historique la date correspondant à Perrault (1697) et calculer les années qui séparent les deux œuvres : 315 ans ; preuve que le patrimoine littéraire, oral, continue d'inspirer les artistes.

2. L'auteur est narrateur dans le texte de Perrault, il s'adresse au lecteur (qu'il prend à partie d'ailleurs avec la présence du « on », ligne 3). Dans l'extrait théâtral, il n'y a pas de narrateur, les personnages parlent à tour de rôle – ce qui est une spécificité du genre théâtral – mais ici les personnages s'adressent au public, « vous », et cela dès la première réplique, ce que confirme la didascalie de la ligne 12. Toutefois, pour les répliques des lignes 6 à 11, les personnages se parlent. Nous avons d'emblée dans cette pièce une interaction entre les personnages et le public (le 4^e mur est brisé). L'enseignant peut profiter de cette question pour placer le vocabulaire du théâtre : personnage, réplique, didascalie. L'élève aura compris que les personnages peuvent se parler et s'adresser au public (la double énonciation).

3. Le conte de Perrault commence par « il était une fois », l'expression populaire qui introduit le conte de fée et le situe dans un passé non défini, qui renvoie à l'intemporalité et à l'universalité (voir la majuscule à l'initiale des personnages-types). C'est Perrault lui-même qui créa cette formule, « Il estoit une fois », dès le conte de Peau d'Âne dans son premier recueil *Contes de ma mère l'Oye* (1697). De nombreux pays ont cette expression : *había una vez* (Espagne), *es war einmal* (Allemagne), *once upon a time* (Angleterre)... Demandez aux élèves s'ils en connaissent d'autres (universalité des contes). La pièce ne commence pas par cette formule puisque le théâtre est basé sur des répliques et non sur un récit, et qu'il suppose le moment de la représentation, sans exclure l'intemporalité et l'universalité des personnages-types : le père, la mère, « tu es ma femme »...

4. Dans le conte, en une ligne efficace, Perrault pose les personnages : père, mère, sept fils, et le métier des parents. Dans la pièce, les enfants ne sont pas présents dès le début, mais l'on sait par l'analyse des médaillons des personnages (p. 164) qu'il n'y a qu'un seul enfant. Pour l'instant les parents sont occupés par leur présentation au public et par le repas, une pizza. Comme dans le conte de Perrault, manger est au centre de l'histoire. Alors que la pauvreté de la famille est dite dans l'extrait de Perrault, ici les parents mangent ostensiblement à leur faim sans faire cas de leur enfant puisque l'enfant est absent. Les élèves peuvent ici imaginer la suite. Mais si vous lisez la suite de la scène, vous apprendrez que le Petit Poucet ne parle pas, son mutisme ne semble plus effrayer les parents.

Prolongement

Vous pourriez demander aux élèves d'écrire le début du conte à leur manière en s'inspirant d'une mise en scène très intéressante (avec des objets) du conte de Perrault par Gianni Bissaca. Puis procéder à une séance de lecture en classe des textes produits. Plusieurs photographies sont possibles dans le dossier en ligne de la compagnie :

http://www.ville-colomiers.fr/download/culture/spectacle/le_petit_poucet_dossier_complet.pdf

Dans cette nouvelle version, théâtrale ou sous forme de récit, l'élève décide ou non d'annoncer le Petit Poucet.

Lecture 1

p. 166-167

Des parents démunis

Objectif

- Comprendre ce qui déclenche l'action.

La pauvreté posée dans l'extrait de la page précédente (p. 165), voici cette première lecture où les parents tergiversent sur la solution à adopter pour s'en sortir : abandonner ou non l'enfant dans la forêt. Cet extrait est intéressant à plusieurs titres : l'événement déclencheur du conte, la stratégie argumentative des parents et leur déculpabilisation, l'humour qui sera présent tout au long de la pièce.

Je découvre le texte

La lecture du texte à voix haute, surtout pour un texte de théâtre, permet, par le jeu des voix, une meilleure compréhension, et, puisqu'il y a lecture, il s'opère inévitablement des choix d'interprétation. Donc, ne pas hésiter à procéder à plusieurs lectures à voix haute pour découvrir les différents ressorts du texte. Précisez aux élèves de prendre le temps de lire sans se précipiter, le temps de respirer ; de faire des choix d'interprétation (le père est-il décidé, hésitant, la mère étonnée ou idiote) ; de décider de couper ou non la parole aux lignes 27 et 34 pour vérifier la réaction du père, autoritaire ou non... Ce sont autant de pistes d'interprétation du texte pour les questions suivantes.

Je comprends le texte

3. Les élèves ont le choix, ils doivent donc en déduire que la faim est le thème de ce passage. Il sera intéressant par la suite de leur demander de grouper les termes :

– le verbe « manger » (l. 5), et ses conjugaisons : « mangerions » (l. 9), « mangerais » (l.10), « mangera » (l. 30). On observe le passage du conditionnel au futur qui indique que la décision est prise ;

– le mot « bouche » (l. 7 et 25). Relever qu'au lieu de dire « abandonner » (qui viendra plus tard, l. 33) c'est l'image de la « bouche » à éliminer qui importe dans cet extrait.

4. L'absence de mots relatifs à l'amour semble indiquer que les parents ne s'en préoccupent pas. Par contre on peut remarquer la présence du mot « heureux » (l. 18) qui participe de la stratégie du père.

5. Relire le début des répliques du père, et observer leur longueur : on en déduit que c'est lui qui mène le dialogue, qui explique, qui suppose, il poursuit la démonstration qu'il a prévue : « C'est toi qui l'a dit » (l. 26). La mère semble ne pas suivre : « Ah bon ? » (l. 12), « Ah non » (l. 19) ; c'est elle qui demande des explications : « Ca veut dire ? » (l. 27) Attirer l'attention sur la longueur des répliques pour en déduire qu'elle subit le dialogue, telle une candide (idiote ?) d'autant qu'elle est culpabilisée (« C'est toi qui l'a dit », l. 26).

6. Ici il est question en fait d'argumentation ; les trois arguments sont : le père part (proposition rejetée), la mère part (idem), le Petit poucet part (l'abandon).

7. La « chance » (l. 39) de partir est l'argument clé. L'expression « nouveau départ » est laudative, comme le mot « chance » et le mot « bien » (l. 37). Le père atténue la portée de leur acte en suggérant que cela est nécessaire pour l'enfant, qu'il ne pourra qu'en trouver du bénéfice, telle une initiation.

8. La mère, plus prosaïque, rappelle les dangers : « tout seul, sans défense » (l. 38). La notion de danger est augmentée par la présence répétée des points de suspension (l. 33 et 38) et le fait que le mari rejette les réticences de sa femme. Elle énonce aussi la responsabilité des parents envers l'enfant : « notre enfant » (l. 33). Cependant le père fait passer la mère pour une naïve, qui retient l'enfant et l'empêche de partir voler de ses propres ailes.

J'écris pour interpréter le texte

9. Les mots sont ceux des questions 7 et 8 auxquels on ajoute les répliques contraires des lignes 31 et 32, puis 35 et 36, et enfin 36 et 37.

10. Laisser les élèves s'exprimer sur la présence de la pizza comme seul plat des parents, ces éléments vont résonner avec leur propre image de ce plat italien, et sa place étonnante ici. La pizza est bien sûr un plat type aujourd'hui, ce qui actualise le conte de façon amusante. C'est aussi pour l'auteur un moyen d'intéresser les jeunes lecteurs qui adorent ce plat consistant et convivial (cf. son texte d'intention dans le dossier indiqué dans la rubrique Bibliographies, où il explique qu'il a écrit cette pièce pour faire plaisir à ses filles).

La pizza est également un plat tout préparé finalement peu économique et idéal pour des parents peu enclins à la cuisine.

POUR BIEN ÉCRIRE

Au futur la terminaison est « rai ».

HISTOIRE DES MOTS

Un méfait.

LECTURE DE L'IMAGE

Se reporter à la Présentation de la séquence plus haut. On peut ajouter le fait que ce sera l'enfant qui sera vainqueur, donc le plus intelligent. Et l'aspect humoristique, l'aspect cocasse que permet sa taille : ici de s'allonger sur la table qu'il dépasse à peine.

Lecture 2

p. 168-169

Seul dans la forêt

Objectifs

- Étudier un monologue.
- Analyser l'expression de la peur.

On retrouve dans l'en-tête du texte la pizza et son apport humoristique, dans un passage pourtant terrible, celui où Petit Poucet ne retrouvera pas son chemin puisque les morceaux de pizza seront mangés par les oiseaux. Il est donc prisonnier de la forêt. La mise en scène photographiée page 169 permet, par la matière, les ombres et les couleurs du voile du décor, de décrire la forêt et l'atmosphère qu'elle dégage. Image à comparer avec la représentation de la forêt de la page 163 (au début du conte).

Le deuxième intérêt de ce texte réside dans sa facture, puisqu'il s'agit d'un monologue. Il sera alors intéressant d'en cerner les caractéristiques avec les élèves.

Je découvre le texte

1. Les mots « bizarres » et « étrange », qui encadrent la première phrase, montrent un Petit Poucet perplexe devant l'attitude de ses parents. Il est conscient en effet que c'est la deuxième fois que se produit cette situation mais il le met sur le compte de l'amusement, « ça les amuse », puisqu'il est question du jeu de « cache-cache ».

2. L'expression « ça devient inquiétant » montre qu'il a compris le rôle des oiseaux. Mais c'est au moment où il entend les loups que son inquiétude s'exprime par le cri, il appelle ses parents.

3. Il s'adresse à lui-même jusqu'à l'arrivée des oiseaux (l. 5), puis aux oiseaux jusqu'au moment où hurlent les loups (l. 14) – moment où il se tourne vers ses parents qu'il appelle à son secours – et enfin, à partir de la ligne 18, il parle aux loups (« vous ») jusqu'à ce qu'il voie une maison. S'il est emporté par la logorrhée c'est qu'il n'attend pas de réponse : la parole lui permet de contenir sa peur en l'exprimant.

Je comprends le texte

4. « On commence à se connaître » : humour simplement car il revoit les oiseaux ou bien déjà un peu d'inquiétude, car à

la ligne 12 il leur dira « vous n'avez qu'à manger des cailloux, ça vous coupera l'appétit ». Il sait donc ce qui s'est passé.

5. Les didascalies signifiant l'angoisse sont progressives :

- « des oiseaux arrivent » (l. 4), mangeurs des objets adjuvants ;
- « la nuit commence à tomber » (l. 7) avec son monde effrayant ;

- « on entend les loups » (l. 14).

Pour indiquer que les hurlements de loups s'intensifient, l'auteur fait preuve d'humour en écrivant « encore les loups » (l. 15), « de plus belle » (l. 18).

L'angoisse du Petit Poucet est également croissante comme le traduit sa gestuelle : il est debout semble-t-il au début du monologue, puis se couche sur le sol (l.18) pour enfin « se recroquevill[er] » d'effroi (l. 23).

6. Cette phrase est composée d'une juxtaposition de propositions construites de la même manière, la construction est donc anaphorique. Et sans lien entre elles, c'est donc la parataxe. Ces deux figures de style accentuent la montée en tension que subit le personnage et son désir d'agir face à l'angoisse qu'il ressent.

7. Le rêve agit comme un refuge, un endroit magique où il se téléporte. Petit Poucet pourra alors dans le rêve agir à sa guise, et ici faire disparaître les loups, objet de sa peur.

Je mets en jeu le texte

8. La progression du jeu est à travailler dans le détail et par étape :

- tout d'abord faire travailler les élèves sans le texte, avec un signe que vous donnerez pour passer à l'étape suivante ;
- puis, pendant que certains répètent le jeu, un élève pourra faire les bruits ou les cris d'animaux ;
- ensuite un élève dira le texte en voix off. Il sera intéressant de décider si la gestuelle du Petit Poucet vient avant ou après la phrase qui décrit cette gestuelle, ceci pour éviter le surjeu ;
- enfin ceux qui auront appris par cœur le texte, tenteront le jeu avec le texte (même question sur le surjeu).

POUR BIEN ÉCRIRE

facile, timide, débile, hostile, rebelle, docile...

HISTOIRE DES MOTS

demeure, déménagement, emménagement...

Prolongement

Si vous voulez étudier d'autres monologues de la pièce, *Le Petit Poucet* en comporte plusieurs avant celui-ci, à chaque étape de son histoire. Vous pourrez les comparer, notamment dans la capacité déductive de Petit Poucet : scène 3 (il parle de son mutisme), scène 5 (lors de la première marche dans la forêt, il trouve l'astuce des cailloux), scène 9 (il critique ses parents et leur manque d'égard envers lui, il cherche des cailloux pour préparer la deuxième balade en forêt). Travailler sur les enjeux et les adresses des monologues. Les faire jouer également par les élèves pour montrer l'évolution du personnage.

Les ruses du Petit Poucet

Objectifs

- Étudier les ruses du Petit Poucet.
- Découvrir le rôle des didascalies.

Deux extraits sont proposés dans cette double-page pour rendre compte des ruses du petit Poucet. Ce sont celles du conte de Perrault, à la différence que l'ogre n'a qu'une fille pour faire écho à Petit Poucet qui est l'enfant unique des bûcherons.

Le premier extrait est le monologue de la fin de la scène 14, lorsque l'ogresse quitte la chambre de sa fille où Petit Poucet doit dormir.

Je découvre le texte

Observer l'image avant de lire le texte permet de pointer les éléments d'analyse du texte car l'image ici est très parlante. Le Petit Poucet vient de mettre sur sa tête la couronne qu'il a prise sur celle de la petite ogresse qui dort. Ses mains terminent le geste et gardent l'écho de la forme de l'objet, tant le personnage est perplexe. D'après l'expression de son visage, il n'est ni serein, ni joyeux, plutôt inquiet. En effet, soit il est pensif devant le geste incongru qu'il vient d'opérer – s'octroyer une couronne alors qu'il est pauvre – soit il est apeuré par les conséquences qu'il pressent. Les élèves peuvent écrire quelques phrases dans ces différentes directions.

Je comprends le texte

3. Dans la scène 14, la couronne de la petite ogresse sur la tête du Petit Poucet va tromper l'ogre qui va tuer sa fille au lieu du Petit Poucet. Dans la scène 18, le Petit Poucet va parler à l'ogre en feignant d'être une pierre, puis réussira à prendre les bottes magiques de l'ogre qui s'est endormi. Dans les deux cas, Petit Poucet a eu un geste courageux, même si les protagonistes dorment. Il aurait pu prendre peur et s'enfuir, ou crier et les réveiller ; non, il a su contenir sa peur et agir. Dans la scène 18, sa ruse est plus complexe, il parle à l'ogre et l'incite à se reposer, lui qui était muet dans sa famille. Il lui donne même un argument imparable : « le garçon que tu cherches a de petites jambes, il n'a pas pu aller bien loin. » (l. 6-7) Il sait donc analyser sa situation et s'en servir contre l'ogre.

4. Sa petite taille lui permet de se rouler en boule et de ressembler à une pierre (cf. les didascalies), et de servir d'argument pour inciter l'ogre au repos.

5. La caille lui permet de comparer sa situation avec celle de l'oiseau et d'avancer dans sa réflexion. Il est pour la caille ce que sont le loup ou l'ogre pour lui. Ce monologue est très

intéressant car le Petit Poucet, qui se compare à la caille qu'il mange, raisonne sur la condition sociale et le déterminisme : « à quoi ça tient d'être du bon côté de l'histoire... » (l. 11) Pour aborder la question sociale et la révolte du Petit Poucet, il sera plus aisé de demander aux élèves d'expliquer cette première phrase : « Moi aussi, j'ai une couronne de roi, si je veux » (l. 10).

6. « Pourquoi pas une robe de princesse pour aller aux toilettes ? » (l. 9) est la phrase comique, à laquelle s'ajoute le mot familier « crétin » (l. 8). Elle permet d'apporter de l'humour à ce passage quasi philosophique sur la liberté de l'individu. Elle permet aussi de se moquer (la satire) de la noblesse, de la richesse ; il est vrai qu'une robe de princesse est encombrante pour faire ce qui incombe par nature à tous les êtres humains. Ici la loi naturelle contredit la loi des hommes qui sépare les individus en fonction de leurs possessions (cf. *L'Ingénu* de Voltaire). Petit Poucet fait preuve de réflexion, de choix d'action, de révolte.

7. La didascalie des lignes 10 à 12 permet de suivre la gestuelle de l'ogre et d'avoir la confirmation que la ruse du Petit Poucet opère.

8. « Mon grand » est l'incise choisie par le Petit Poucet qui permet de montrer que la valeur de l'être n'est pas dans sa taille, puisque lui le plus petit, triomphe à cet instant de l'ogre, le plus grand. Celui-ci est d'ailleurs à ses pieds, endormi ; l'ordre apparent est ainsi renversé.

9. Aux lignes 14 et 15, le nombre de « ça » utilisé (trois fois) et l'expression « je ne voyais pas » montrent l'étonnement de Petit Poucet, déçu semble-t-il puisque la connotation est négative. Est-il déçu par la forme, la matière, la couleur ? Aux élèves de s'exprimer ou d'imaginer.

J'écris pour interpréter le texte

10. À partir des réponses aux questions 3 et 4, faire rédiger aux élèves un paragraphe explicatif.

POUR BIEN ÉCRIRE

Deux formes sont à relever : « elle a » (l.6), « on lui a » (l. 7).

HISTOIRE DES MOTS

Les synonymes de « crétin » sont nombreux selon les niveaux de langue : imbécile, stupide, idiot, sot, simple d'esprit, niais, pour le langage soutenu ou courant ; bête, benêt, débile, andouille, pour le langage familier.

Lecture 4

p. 172-173

Un retour héroïque

Objectifs

- Interpréter le dénouement de la pièce.
- Comprendre la morale d'une histoire.

La fin du conte est également respectée par Laurent Gutmann, avec le retour du Petit Poucet, grâce aux bottes de sept lieues, et chargé de l'or et des pierreries qui rompent la pauvreté de la famille. La morale du conte est connue (cf. p. 173 le septain de Perrault qui conclut – moralité – le conte) : ne pas s'affliger devant le nombre d'enfants et encore moins se plaindre surtout du plus petit, car de lui viendra le bonheur de la famille. Dans la pièce, Gutmann va plus loin, il ne s'arrête pas à la confiance à donner aux plus petits et à l'argent nécessaire au ménage, il met l'accent sur l'amour qui doit régner dans le foyer. Le mutisme de l'enfant dès la scène 1 avait une raison : l'enfant demande de l'amour et les parents vont le découvrir à la fin du conte. La morale est donc double.

Je découvre le texte

1. La comparaison entre la scène 2 (Lecture 1) et cette fin de la pièce est très intéressante car elle va préparer l'analyse de la morale. La stratégie du père pour faire partir Petit Poucet de la maison (une bouche de trop à nourrir) est ici remplacée par la verbalisation de leur amour de parents – « Notre amour pour toi a toujours été immense » (l. 28) – ce qui étonne la mère (l. 30). Les parents embrassent Petit Poucet (didascalie ligne 33), ce qui étonne le Petit Poucet (l. 37). L'enfant de son côté revient à la maison et se met à parler (voir l'étonnement du père ligne 3). Son nom doit changer, car il a grandi physiquement : « Tu es grand » (l. 11), « Je crois qu'on va te trouver un autre nom. » (l. 13) Ainsi les changements sont nombreux et concernent les parents comme l'enfant.

2. Les élèves ont le choix (l. 2 ; l. 6 ; l. 12 ; l. 26 ; l. 28...) et peuvent choisir une phrase du Petit Poucet pour marquer son changement ou une phrase du père ou de la mère qui retrouvent leur enfant et lui parlent d'amour. Les explications seront aussi un moyen d'aborder la relation idéale entre parents et enfants et la nécessité de grandir.

Je comprends le texte

3. Cette fin répond à la situation de pauvreté sur laquelle s'ouvre le conte. La mallette (didascalie l.1 7) que donne Petit Poucet à son père est remplie de pièces d'or (didascalie ligne 18) ce qui devrait les éloigner de la misère et de la faim un certain temps. C'est la fin habituelle du conte comme l'indique la réplique de Petit Poucet : « juste de quoi bien

finir cette histoire, comme doivent finir les contes de fées. » (l. 15 et 16) Noter le phénomène de la double énonciation au théâtre : le personnage s'adresse à l'autre personnage mais aussi au public.

4. Les parents sont davantage heureux du retour de leur fils : « Le vrai cadeau, c'est toi ; de retour à nos côtés », dit la mère (l. 23 et 24).

5. *Money* signifie en anglais « argent ». Cette chanson, du très célèbre groupe pop suédois ABBA, créée en 1976, fait la critique du monde de l'argent à travers une femme qui déplore que son maigre salaire ne lui serve qu'à payer, à grand peine, ses factures. Elle fait part de son « plan » : rencontrer un homme riche, d'où le titre de la chanson « Money, money, money ». Le clin d'œil est lié aux pièces d'or que contient la mallette. Leur rêve d'argent est réalisé. Mais ici le trait est rendu humoristique par le récit inversé : c'est le Petit Poucet qui a rencontré une femme riche (l'ogresse) et l'a dépouillée. Mais la morale n'est pas là (cf. question 1).

6. Le Petit Poucet parle, non pas de l'abandon, mais de la « balade en forêt » (l. 15), et les « babioles » qu'il amène sont les pièces d'or dans la mallette. À prendre comme un nouveau trait d'humour ou d'ironie propre à la pièce, car ses parents ne comprendront pas, puisque Petit Poucet les croit uniquement capables de penser à l'argent. Il joue également au grand seigneur qui a surmonté les épreuves haut la main. Il a grandi, il est donc sûr de lui.

7. Le Petit Poucet a grandi (l. 11), il parle (l. 3), il danse avec ses parents (didascalie ligne 40). Les parents sont étonnés, ils réagissent comme s'ils ne l'avaient pas abandonné : « pourquoi étais-tu parti ? » (l. 7) Ils s'étonnent de la prise de parole de Petit Poucet – « Tu parles maintenant » (l. 3) –, veulent lui donner un autre nom (l. 12 et 13) et s'étonnent encore de leurs paroles d'amour pour lui « ça m'étonne de nous. » (l. 30)

8. Les parents découvrent l'importance de la relation à l'enfant. En disant « Notre amour pour toi a toujours été immense », le père semble dire qu'ils ont toujours aimé leur enfant, mais maintenant ils le disent et le répètent – « tu nous as manqué » (l. 35) –, et ils l'embrassent (l. 33).

J'écris pour interpréter le texte

9. À partir des réponses aux questions 1, 4, 7 et 8, les élèves et rédigent un paragraphe résumant ce que le Petit Poucet et ses parents ont appris.

10. Le plus simple est de laisser les élèves former des vers libres à leur convenance, en actualisant le propos et avec une pointe d'humour s'ils le désirent.

Par exemple :

*Le nombre d'enfants n'est pas un problème,
Quand beaux et grands ils sentent la crème.
Mais si l'enfant s'avère minuscule et blême,
Et qu'il réclame, dans la vide cuisine, sa pizza,
Dans la terrible forêt on l'abandonnera.
Pourtant, rusé et vainqueur, c'est lui qui reviendra
Rappeler que, plus que l'argent, c'est l'amour qu'on leur doit.*

Si une séquence sur la poésie a déjà été menée, profiter de cet exercice pour revoir la longueur des vers ou les rimes et les faire composer avec une ou deux contraintes.

Pour les élèves les plus aguerris, vous pouvez leur proposer d'écrire « à la manière de » La Fontaine. Ainsi, pour reprendre la forme de la morale de la Fontaine, une analyse rapide s'impose : la strophe de la Fontaine est construite de sept vers (septain) de longueur différente.

Vers de Perrault	Longueur des vers
« On ne s'afflige point d'avoir beaucoup d'enfants,	alexandrin (12)
quand ils sont tous beaux, bien faits et bien grands,	décasyllabe (10)
Et d'un extérieur qui brille ;	octosyllabe (8 avec la diérèse /i-eur)
Mais si l'un d'eux est faible ou ne dit mot,	décasyllabe
On le méprise, on le raille, on le pille ;	décasyllabe
Quelquefois cependant c'est ce petit marmot ;	alexandrin
Qui fera le bonheur de toute la famille. »	alexandrin

Notons le jeu des rimes (une rime plate puis deux rimes croisées) mêlé à celui de la longueur des vers qui décroît, pour laisser apparaître l'enfant chétif qui est raillé, et croît de nouveau, lorsque de l'enfant vient le bonheur de la famille.

POUR BIEN ÉCRIRE

Une phrase avec un sujet inversé : « Peu à peu, se répandent sur le chemin les cailloux blancs que Petit Poucet laisse tomber se sa poche. »

HISTOIRE DES MOTS

Une phrase avec le mot « babiole » : « La famille du Petit Poucet est si pauvre qu'ils n'ont pas de quoi s'acheter des babioles. »

Histoire des arts

p. 174-175

Du conte au théâtre, la représentation de l'ogre

Objectif

- Analyser la figure de l'ogre et sa mise en scène au théâtre.

L'ogre, qui vient du latin *orcus*, « enfer, dieu de l'enfer », désigne un personnage imaginaire qui apparaît souvent dans les contes. C'est un géant qui ne pense qu'à manger des animaux de toute sorte et de préférence la chair fraîche des petits enfants. Le féminin est ogresse.

La double-page présente différentes figures de l'ogre dans le conte de Perrault. Une figure dessinée – ici la gravure de Gustave Doré, colorisée au xx^e pour l'édition de 1867 – et deux photographies de mises en scène dont une de l'auteur Laurent Gutmann. La confrontation des trois portraits s'avère riche de symboles à analyser.

Gustave Doré : l'ogre égorgeant ses filles

Cette version colorisée de la gravure ne permet pas de voir que, dans le conte, cette scène se déroule la nuit, la nuit qui explique en partie l'erreur de l'ogre. Vous pourrez d'ailleurs comparer l'originale en noir et blanc et cette version, notamment le rendu de la lumière.

1. 2. Le visage (gros yeux blancs éclairés, front plissé tendu, bouche écartée crispée accompagnant le geste des mains) et les mains (l'une fermée sur le couteau, les veines saillantes, et l'autre tenant la gorge de sa fille) présentent un ogre avide de chair (les yeux exorbités montrent qu'il ne voit pas que ce sont ses filles qu'il égorge). Le couteau est un couteau de boucher : dessiné à plat dans le sens de la gorge à couper, il est immense (il est davantage saillant dans la version originale). Les têtes dévolues au sommeil des petites filles montrent également, par contraste, la cruauté de l'ogre même si elles aussi sont des ogresses, comme le montrent les restes de leur repas sur le drap (restes de poulet et un os est visible sortant de la bouche de la première petite fille à droite).

Gianni Bissaca : l'ogre dévoreur

3. Ici le comédien joue sur une scène uniquement éclairée en contre-plongée par un projecteur placé sous le crâne. Il est alors grandi et prend toute la place. Le fond noir et les vêtements sombres du comédien le mettent en valeur. Le crâne est l'un des symboles de la mort puisque c'est ce qui reste de l'animal ici dévoré. Le comédien tient le crâne fermement par les cornes comme s'il s'agissait d'une arme.

4. Le crâne et le visage du comédien se font écho. La partie de la bouche du comédien, éclairée elle aussi par le projecteur, est grande ouverte et sa langue pendante renvoient au crâne et à sa mâchoire ouverte. C'est l'image de l'ogre prêt à dévorer tout ce qui bouge : on devine les yeux du comédien à l'affût. On imagine des sons gutturaux, une voix grave. Le comédien s'amuse ici avec son public pour créer un sentiment d'effroi mais le tout n'est qu'illusion puisqu'on est au théâtre.

Les élèves doivent bien sûr ouvrir la bouche de cette manière pour s'amuser à entendre les sons que l'ouverture procure.

Laurent Gutmann : un ogre respectable

5. Ici nous sommes en présence d'un couple tout à fait respectable. L'ogre est un monsieur qui se présente en costume, chemise, cravate, et même une pochette, aux couleurs tout à fait passe-partout. Les cheveux poivre et sel, bouclés, sont coupés et coiffés. Madame est elle aussi

habillée comme il faut, voire en habit de soirée, et la couleur de sa robe brillante fait écho à sa chevelure, tout comme le costume de son mari est coordonné à ses cheveux. Le couple est à table, se parle, la dame sourit à son mari, dans une gestuelle fine marquant son statut social, son éducation. Bref, rien de cruel, rien de méchant. Mais on remarque tout de même l'absence d'assiettes et de couverts (mangent-ils avec les mains?). À la lecture des scènes 13, 15 et 16, où le couple se parle, on peut vérifier que l'amour règne entre eux : ce ne sont que « mon amour » par ci, « ma chérie » par là. Vous pouvez d'ailleurs demander aux élèves de les compter si vous leur donnez les scènes à lire (vingt occurrences à la scène 13 les deux expressions confondues, six à la scène 15, dix à la scène 16 : trente-six en tout). C'est édifiant, et humoristique à la fois ! Nous avons donc ici l'image du couple idéal plein d'amour mais aussi caricatural. Quel contraste !

6. L'objet est un (petit) cochon rôti. Ce n'est pas la taille habituelle du cochon qui aurait figuré l'appétit énorme de l'ogre. Ici, petit cochon pour petit appétit. Mais c'est aussi une taille qui renvoie au Petit Poucet ! Le Petit Poucet se cache d'ailleurs, sous la table, dans la même position que le cochon, ironique n'est-ce pas ?

7. La table, la nappe, les chaises, les rideaux et même la salière (ou poivrière) sont dorés comme la robe et la chevelure de l'ogresse : la maison respire donc la richesse. C'est le contraste avec la photographie de la page 167 où l'on voit la maison des parents du Petit Poucet : la pauvreté, parents habillés de vestes de survêtement, mal coiffés, sales. Nous avons donc deux images inversées. Demandez aux élèves de lire le nom des comédiens qui jouent les parents et les ogres, les mêmes bien sûr, ce qui permettra de comparer les deux couples. L'un étant le recto, l'autre le verso. Lequel est le plus cruel ?

Bilan

8. La lumière est de face ou pleins feux dans la mise en scène de Gutmann, comme pour montrer que le couple ne cache rien. Ce qui est faux bien sûr puisque l'homme est un ogre. Tout est vrai, l'amour et la richesse, mais ce sont des ogres. La lumière dans les deux autres images rend la cruauté visible (cf. la question 3).

9. Le couteau, le cochon (et sa salière), le crâne : les objets sont différents comme leur symbolisation, mais tous signifient la mort, à ses différents stades (égorgement, cuisson, dépouillement). L'horreur de la gravure et la terreur qui se dégagent de la photographie numéro 2 sont mises en valeur par le contraste avec la photographie numéro 3.

10. Les élèves ont ici le choix. Bien sûr, l'ogre de la mise en scène de Gutmann ne semble pas, en apparence, cruel. Cependant il fera son office et tuera sa fille comme le conte le prédit. Gutmann nous questionne ici sur les apparences et la réalité.

Prolongement

• Autour de la définition de l'ogre on peut faire des recherches (au CDI) sur des personnages de la mythologie grecque, et comparer leur portrait et leur histoire avec l'ogre des contes. On pense au Cyclope de *L'Odyssée* d'Homère à la Sphinx du mythe d'Œdipe (se reporter aux séquences 4 et 5).

Vous demanderez aux élèves de présenter un exposé devant la classe.

• Toujours autour de la figure de l'ogre, on peut comparer les descriptions qu'en font Laurent Gutmann et Charles Perrault. Version de Laurent Gutmann : « L'ogresse : Non, un ogre ! Mon mari est un ogre ! Il est très gentil mais c'est plus fort que lui, il faut qu'il dévore tout : les sangliers, les moutons, les biches, les cochons, et plus que tout, ce qu'il aime, c'est la chair fraîche des petits enfants comme toi. Il est sorti à l'heure qu'il est mais il ne va pas tarder à rentrer et s'il te découvre ici, crois-moi, tu vas vite y passer. » (scène 12 p. 22) Version de Charles Perrault : « Mais ils avaient à faire au plus cruel de tous les Ogres, qui bien loin d'avoir de la pitié les dévorait déjà des yeux, et disait à sa femme que ce serait là de friands morceaux lorsqu'elle leur aurait fait une bonne sauce. Il alla prendre un grand Couteau et en approchant de ces pauvres enfants, il l'aiguisait sur une longue pierre qu'il tenait à sa main gauche. »

Enfin, on retrouve un ogre dans un autre conte de Charles Perrault : *Le Chat botté*. Faites-le comparer à l'ogre du Petit Poucet (portrait, caractère, attitude, costume). Pour ce faire, vous pouvez faire construire un tableau à double entrée sur ordinateur.

Cet exercice peut préparer au travail d'écriture mettant en jeu ces deux ogres, page 178.

Lecture intégrale

p. 176

Lire Le Petit Poucet de Laurent Gutmann

I. Une pièce inspirée d'un conte merveilleux

1.

Les étapes du conte de Perrault	
situation initiale	la misère de la famille
l'événement déclencheur	la faim
les épreuves	l'abandon dans la forêt à deux reprises
adjuvants	les cailloux blancs, les mini-pizzas, l'ogresse, la couronne
élément de résolution	le sommeil de l'ogre
situation finale	retour du Petit Poucet avec les pièces d'or

2. 3. Un seul objet magique : ce sont les bottes de sept lieues qui prennent la taille des pieds et permettent au Petit Poucet de faire sept lieues en une seule enjambée. Il sera aisé pour lui de retourner dans la maison de l'ogresse pour, grâce à la ruse, lui soutirer la mallette de pièces d'or, car l'ogresse en voyant les bottes croit que son mari les lui a passées. Les bottes magiques lui permettent également très rapidement de retrouver le chemin de sa maison. Les autres objets sont adjuvants mais ne sont pas magiques.

4. La femme de l'ogre est l'alliée du Petit Poucet, elle a pitié de lui et ne veut pas que l'ogre en fasse son repas. Elle réussit donc à différer au lendemain le désir de son mari de le manger et à l'envoyer se coucher au premier étage dans la chambre de sa fille (scène 13). Cependant elle sera horrifiée devant le meurtre de sa fille. Quand le Petit Poucet reviendra frapper à sa porte pour accomplir son stratagème, lui demander la rançon pour les brigands qui auraient kidnappé son mari, elle croit le récit du Petit Poucet et lui donne la mallette de pièces d'or (récit dans le monologue de l'ogresse de la scène 19).

II. Le sous-titre et la morale du conte

5. Demandez aux élèves le sens de « balade » aujourd'hui et d'en rechercher l'étymologie (cf. *ballade* au sens de « poème chanté »), le lien avec les saltimbanques qui au Moyen Âge se déplaçaient sans destination particulière en chantant des ballades (chansons) pour vivre. Il s'agit donc, dans le sens actuel, de promenades, de flâneries. Ce qui dans le conte n'est pas du tout le cas. Par contre, à la fin de la pièce, Petit Poucet dit à ses parents qui le questionnent sur la raison de sa disparition, qu'il s'est baladé (I. 14, p. 172). Le choix de ce mot pour l'auteur pointe l'idée de la nécessité de partir pour grandir.

6. Pour cette question, faire un retour sur les questions 5 et 7 de la page 175, concernant la mise en scène de la pièce.

7. Bien sûr, la morale concerne la ruse du plus petit qui permet de survivre (ici à plusieurs reprises : les cailloux, la couronne, jouer la pierre, les bottes de sept lieues, l'invention des brigands). La nécessité de grandir est également au cœur du texte et est rappelé dans le sous-titre. C'est parce qu'il est hors de chez lui que l'enfant parle, ruse, déploie son intelligence. Mais le plus important semble être le fait que les parents découvrent une nouvelle relation à l'enfant. Pour ce dernier point revenir aux questions 1, 7 et 8 de la Lecture 4.

III. La présence de l'humour

8. Pour cette question, se reporter à la question 10 de la Lecture 1.

9. 10. Les moments amusants sont nombreux lors des scènes de discussion entre l'ogre et de l'ogresse. Lorsque le Petit Poucet est caché sous la table, la tension est forte car l'ogre sent néanmoins la chair fraîche. Un jeu de quiproquo va suivre car le poivre que l'ogresse met sur le cochon provoque

l'éternuement puis la voix du Petit Poucet. Comment cacher cela à son mari, si ce n'est en imitant le Petit Poucet ? Un autre moment amusant est celui de la scène 13, lorsque l'ogre découvre le Petit Poucet caché sous la table et que l'ogresse le protège, il rappelle à sa femme sa chance d'avoir « une chair plus très fraîche », d'être « une carcasse peu appétissante », ce qui la sauve de son ogre de mari ! Mazette, quelle chance !

Un jeu de mots amusant se trouve à la fin de la scène 16 : l'ogresse entend non « bottes de sept lieues » mais « potes ». Dans la scène 13, le moment où l'ogre s'apprête, en cachette de sa femme, à tuer le Petit Poucet, tient davantage de l'humour noir : « Un dernier coup de rouge », lui dit-il, lui faisant croire qu'il est dans la cuisine en train de boire du vin, or il est en train d'égorger sa fille (sans le savoir) et met donc du sang (du rouge) partout.

IV. Ce qu'apporte le théâtre au conte

11. Récit ou dialogue ? L'élève explique ses raisons. Le dialogue au théâtre amène la vivacité de la réaction, qui s'avère dynamique pour le jeu et la gestuelle. Le jeu se fait au temps présent, les personnages peuvent se couper, compléter leurs propos dans l'instant.

12. Les didascalies sont en nombre irrégulier selon les scènes. Elles informent sur le décor, la gestuelle, les émotions des personnages selon la vision de l'auteur. Elles participent à la création d'images chez le lecteur. Demandez aux élèves quelles scènes ils ont particulièrement bien visualisées grâce aux didascalies.

13. À la scène 1 (p. 165) puis au début de la scène 20 (l'extrait de la Lecture 4 correspond à la fin de la scène et de la pièce), les parents s'adressent au public (une didascalie le précise explicitement). Ils se présentent et présentent la situation tentant de rallier le public à leur cause (scène 1), puis, lorsque l'abandon est consommé, ils tentent de cacher leur chagrin en s'adonnant au basket (scène 20). Cette adresse au public leur permet de prendre conscience de leur attitude : « Ne pleure pas devant les gens, ils vont croire que tu n'es pas heureuse », dit le père à la mère. « Je suis prête pour le basket » sonne comme une maxime dans la bouche de la mère, comme pour mieux oublier l'irréparable. Dérisoire bien sûr. Et les voilà pleurant tous les deux jusqu'à ce que Poucet frappe à la porte.

L'ogresse elle aussi s'adresse au public par un monologue qui a le double avantage de montrer une mère désespérée par la mort de sa fille tuée par son ogre de mari, et de raconter dans un récit assez bref comment le Petit Poucet lui a soutiré la mallette de pièces d'or (scène 19). Un dialogue n'aurait pu combler ces deux objectifs.

Le Petit Poucet lui aussi s'adresse à plusieurs reprises au public, on lui compte six monologues qui permettent de suivre son évolution, ses pensées, ses émotions, ses stratégies : scènes 3, 5 et 9 où il demande des cailloux au public, scène 11 (Lecture 2), scène 14 (Lecture 3) et enfin la scène 17 où il s'adresse au public pour critiquer les rêves

où on ne décide de rien. Autant d'éléments riches d'analyse pour étudier l'évolution du personnage.

Bilan

Jouer avec la taille du Petit Poucet

Les éléments donnés dans l'encadré Méthode permettent aux élèves de trouver des idées et de les exploiter. L'univers des Playmobil qu'ils connaissent bien est un moyen également de montrer la petite taille. Le jeu d'ombre, très intéressant, permet d'agrandir comme de réduire la taille, il suffit de s'écartier ou de se rapprocher de la source lumineuse. Un drap tendu et un projecteur de chantier sécurisé (facile à acheter dans un magasin de bricolage) posé au sol suffisent.

À vous de créer !

L'univers du sculpteur Jehan de Villiers est très intéressant et devrait inspirer les élèves par son rapport à la nature. Il a fait paraître chez l'éditeur Castor et Pollux de beaux ouvrages grand format pour présenter ses œuvres, qui peuvent enrichir le CDI du collège et le travail en arts plastiques.

Prolongement : Le Petit Poucet dans le théâtre contemporain

Le Petit Poucet continue de nourrir les auteurs de théâtre d'aujourd'hui qui écrivent autour de son histoire. De nombreuses pièces existent, pour tous les âges, et dans des écritures diverses.

À partir des résumés ci-dessous, demander aux élèves de choisir l'une des quatre pièces de théâtre, de la lire et de la comparer au *Petit Poucet* de Laurent Gutmann (situation initiale, personnages, lieux, événement déclencheur, objets magiques, ogre, situation finale, et pour finir le type d'écriture).

Vous pouvez proposer des extraits de chaque pièce afin d'illustrer les différences stylistiques qui orienteront aussi le choix des élèves.

Mme Zonzon est une raccommodeuse de couples et reçoit aujourd'hui le couple Poucet, Poucet et Marie-Léonie qui ne se supportent plus. Nous reconnaissons très vite notre Petit Poucet et la plus jeune fille de l'ogre : ils sont tombés amoureux pendant la fuite du Petit Poucet de la maison de l'ogre. En racontant ce qui les déchire aujourd'hui, ils retrouvent leur histoire et ses différentes péripéties et surtout ce qui les a unis.

Jean-Claude Grumberg, *Mange ta main, un conte pour enfants précoces ou adultes attardés*, illustrations de Marjorie Pourchet, Actes Sud-Papiers, « Heyoka Jeunesse », 2006.

Comme dans le conte de Perrault, Bled est le plus jeune des sept frères de la famille. Tous vivent dans un appartement trop petit et trop pauvre de l'immeuble d'une cité. L'expulsion est proche.

Les parents décident alors d'envoyer Bled à la recherche d'une maison, lui interdisant de revenir tant qu'il n'a pas trouvé! Bled, part, non sans emporter le téléphone portable qu'il chipe à son frère. Pour vaincre sa peur, il rêve, s'invente des compagnons, Shed, Ti-cœur, et parle tout fort pour rompre le silence. Il réussira bien sûr et reviendra plus fort.

Daniel Danis, *Bled*, L'Arche éditeur, « Théâtre Jeunesse », 2008.

C'est le conte du *Petit Poucet* mais la plus jeune des ogresses refuse son état et devient végétarienne. Elle adore la lecture et sait donc comment le conte va finir, ce qu'elle refuse. Elle rencontre alors Poucet et l'aide à se soustraire au destin pour trouver sa propre liberté dans la fuite.

Gilles Granouillet, *Poucet pour les grands*, Éditions Lansman, 2012.

Remarque : le texte de Gilles Granouillet s'adresse à des lecteurs de 6^e confirmés car la petite ogresse a déjà lu le conte de Perrault et le relit, au fur et à mesure de l'avancée du conte, à sa sœur et à sa mère. Ces passages du conte sont donc en italique. Ils apparaissent avant que les événements qu'ils énoncent ne se réalisent. La question du destin est donc ici posée, puisque les deux héros, vont se libérer du texte originel et inventer leur propre avenir (ils fuient ensemble la maison de l'ogre). Cette question peut être un peu difficile pour les petits lecteurs. Cependant de nombreux passages comiques sont propices au jeu.

C'est le conte du *Petit Poucet* à l'envers, ici c'est le père qui rétrécit (de la taille d'une cerise), piqué par un serpent alors qu'il était dans la forêt avec son fils, pour échapper à la colère de la mère qui le juge trop paresseux. Le père va, avec l'aide de son fils et des livres, apprendre à grandir et à assumer son rôle.

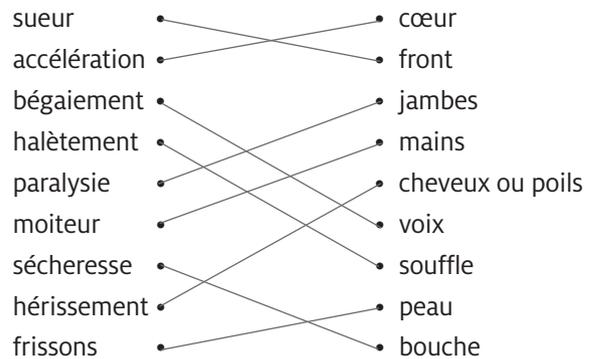
Stéphane Jaubertie, *Everest*, Éditions Théâtrales, 2013.

- « friands morceaux » ;
- « bonne sauce » ;
- « grand couteau » ;
- « l'aiguissait sur une longue pierre ».

Tous ces mots renvoient à son appétit, à son envie de manger des enfants et à la préparation de l'horrible repas, manger des enfants.

Caractériser la peur et ses manifestations

2.



3. Tous ces mots signifient la peur mais à un degré croissant d'intensité :

peur > peureux / crainte > craintif / inquiétude > inquiet / angoisse > angoissé / frayeur > effrayé / effroi > effrayé / panique > paniqué / terreur > terrible ou terrifié (pour celui qui ressent) / épouvante > épouvanté (épouvantable nous emmenant dans un autre sens)

4. les mots familiers pour dire la peur sont : la frousse, la pétoche, les jetons, les chocottes.

D'autres expressions : « avoir les foies », « ça craint », « claquer des dents ».

Comprendre et utiliser les expressions courantes

5. La métaphore de chaque expression permet un dessin réaliste qui amusera les élèves. Par exemple dessiner les jambes réellement en coton pour cette expression. L'imagination n'a pas de limites...

6. Mon cœur se serra.

Mon sang se glaça.

Ma gorge se noua.

Mon corps se pétrifia.

À vous d'écrire !

7. Voici quelques propositions :

Le cheval parcourut la lande déserte en haletant.

La nuit, je m'arrêtai devant le manoir mystérieux.

Ma cousine et moi tombons brusquement dans la cave sinistre.

À tâtons, les enfants s'immobilisèrent en haut de l'escalier sombre.

Vocabulaire

p. 177

L'expression de la peur

Objectif

- Exprimer le sentiment de la peur.

Identifier les mots qui font peur

1. Les expressions qui rendent le personnage de l'ogre effrayant :

- « le plus cruel » ;
- « dévorait des yeux » ;

Vous reculez sans faire de bruit jusqu'à l'allée inquiétante.
8. L'écriture avec contraintes est celle qui, paradoxalement, libère l'imagination. Les contraintes sont des jalons qui au contraire repoussent les limites. Laisser dans votre grille d'évaluation un item pour la créativité, l'imagination de l'élève.

S'exprimer

p. 178

... à l'oral

Jouer l'ogre dans la forêt

Vous pouvez former des groupes de deux ou trois élèves afin que chacun ait un rôle et que toutes les propositions (les images, le son, le jeu) soient investies. La diversité des prestations permettra de mieux en débattre avec le groupe classe.

Prolongement

Sur le jeu, vous pouvez visionner avec les élèves la vidéo *Du conte au théâtre : avec la compagnie Louis Brouillard – Joël Pommerat*. Ce DVD retrace et décline une semaine d'atelier de pratique théâtrale à la Maison du geste et de l'image, semaine durant laquelle les élèves d'une classe de 6^e ont travaillé sur *Le Petit Poucet*, guidés par une comédienne de la compagnie et leur professeur de lettres.

... à l'écrit

Écrire une scène de théâtre

Pour l'exercice de l'écriture d'une scène de théâtre, la didascalie initiale pourra décrire le lieu de la rencontre, le moment ou la situation (devant un animal chassé que les ogres vont se disputer, par exemple).

Pour rechercher les propos de chaque personnage et avancer dans le dialogue, suggérez aux élèves de construire un tableau à deux colonnes, une pour chaque ogre, afin d'écrire en vis-à-vis les éléments de discussion.

Compétences

- D1, D5** • Mettre en œuvre un projet artistique.
- D1, D2** • Parler en prenant en compte son auditoire.
- D1** • Identifier un genre et ses enjeux.
- D1** • Produire des écrits variés.

Faire le point

p. 179

Évaluation

1. Mobiliser les acquis de la séquence

1. Charles Perrault.
2. Situation initiale ; événement déclencheur ; épreuves ou péripéties ; résolution ; situation finale heureuse.
3. Un adjuvant est une personne ou un objet qui aide le héros dans ses épreuves.
4. Didascalies.
5. Monologue.
6. Le metteur en scène.

Compétences évaluées

D1 • Lire

- Identifier le genre du conte et des enjeux.
- Identifier le genre du théâtre et des enjeux.
- Mettre en relation un texte avec les textes lus antérieurement.

D2 • Écrire

- Produire des écrits variés.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un texte

1. C'est une réplique que le Petit Poucet dit seul. Elle est donc adressée au public. Le Petit Poucet, selon la fonction du monologue, donne sa pensée (ce qu'il pense de ses parents) et son sentiment (sa colère devant leur attitude).
2. Ce monologue se situe juste avant la deuxième balade dans la forêt, lorsque ses parents vont l'y abandonner encore une fois (« ils n'ont rien compris la dernière fois », « combien de fois faudra-t-il retourner en forêt », « j'ai encore besoin de cailloux »).
3. Petit Poucet ne peut s'empêcher de dire que ses parents sont « bêtes », car ils vont utiliser le même stratagème pour l'abandonner, l'emmener en forêt. Or Petit Poucet a montré qu'il était capable de revenir, de retrouver son chemin : « ils n'ont rien compris la dernière fois : ils sont persuadés que j'ai retrouvé par hasard le chemin de la maison. »
4. Petit Poucet reproche à ses parents de vouloir se « débarasser » de lui, de ne pas « s'habitu[er] » à lui. La comparaison avec le jouet lui permet de montrer que ses parents se comportent avec lui comme lorsqu'on est fatigué d'un objet avec lequel on s'est bien amusé, ses parents l'abandonnent comme on jetterait un jouet.

5. Petit Poucet s'adresse au public à la fin du monologue, pour qu'il l'aide à trouver des cailloux qui lui serviront comme la première fois à retrouver son chemin (« Est-ce que quelqu'un aurait des cailloux ? [...] je vous l'ai déjà demandé »).

6. Petit Poucet ressent de la colère devant ses parents qui veulent encore l'abandonner dans la forêt. Puis il ressent de la peur à l'idée de ne pas trouver de cailloux (« mais ça ne va pas ça, comment je vais faire, moi ? »). On remarque que dans les deux cas, il utilise des phrases interrogatives. Deux pour la colère et les deux dernières pour exprimer sa peur. Les questions qui révèlent sa colère contiennent en fait la réponse, c'est son exaspération devant l'attitude de ses parents. Le public par ces questions oratoires est donc amené à partager le même sentiment que Petit Poucet. Pour les deux dernières questions montrant sa peur, le public est amené à partager son sentiment mais ne peut l'aider, car personne n'a de cailloux dans ses poches, c'est sûr !

Écrire

7. L'exercice commence comme un jeu où chaque élève peut s'amuser à écrire des contraintes liées à la forêt et aux objets magiques, en sachant que le hasard peut faire qu'il les tirera du chapeau. L'élève doit connaître le schéma actantiel du conte et s'y référer pour écrire après avoir pioché

ses contraintes dans les deux chapeaux. Les contraintes dans l'écriture sont source d'inventions. En effet dans la contrainte, on recourt à des stratégies, des mises en relation et des inventions qui s'exercent en toute liberté et les résultats sont plus fructueux que si on laisse l'élève inventer un conte sans contrainte. Cet exercice permettra également d'évaluer la capacité des élèves à écrire une scène de théâtre (forme, didascalie, modalités). Vous pouvez aussi vous prêter au jeu et participer à toutes les phases. Les élèves adorent lire les textes de leurs professeurs.

8. a. Les Petits Poucets sont tous les enfants du monde qui se sentent petits et malaimés, maltraités à cause de leur taille.

b. L'expression « les forêts du monde » est construite sur une métaphore, la forêt désignant un lieu de dangers, de peurs. Ici la forêt est le monde et ses dangers, ses pièges, ses parties inconnues qui font peur. Mais si le Petit Poucet a réussi à vaincre sa peur et l'ogre, les enfants du monde sont capables également de vaincre tous les dangers et les peurs. C'est le sens du conte.

9. Même si l'enfant a grandi, lorsqu'il revient chez lui il retrouve des choses : des jouets, des livres, des vêtements, le jardin... (le mot chose est à prendre au sens large). L'enfant doit éprouver du plaisir à retrouver la chose et l'élève en expliquer la raison en une phrase pour chaque objet (souvenirs marquants, sentiments, lien avec un événement, une personne...).

Tel est pris qui croyait prendre

► *Comment la ruse permet-elle au plus faible de triompher du plus fort ? Pourquoi rit-on quand le trompeur est trompé à son tour ?*

Objectifs

- Découvrir des textes de différents genres mettant en scène la ruse.
- Analyser des retournements de situation.

Présentation de la séquence

Conformément aux exigences du nouveau programme, cette séquence propose d'étudier le questionnement intitulé « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques » à partir d'un groupement de cinq textes permettant de parcourir différents genres comme la fable, la scène comique au théâtre, ou d'approcher ceux du fabliau et de la farce. Sur une période allant du Moyen Âge au XVII^e siècle, ces textes partagent une unité thématique affirmée autour de la ruse et des rapports de force qu'elle est susceptible de renverser. Ils mettent ainsi en œuvre le principe du retournement de situation sur le mode comique, qui autorise la prise de pouvoir du plus faible sur le puissant. Le trompeur y devient le trompé et la victime désignée y remporte de façon inattendue la victoire.

Bibliographie

- Gudule, *Après vous, M. de La Fontaine...*, *Contrefables*, Le Livre de Poche Jeunesse, 1995.
- Jean de La Fontaine, *Fables*, Belin-Gallimard, « Classico Collège », 2012.
- Molière, *Les Fourberies de Scapin*, Belin-Gallimard, « Classico Collège », 2013.
- *Les Fabliaux du Moyen Âge*, trad. de l'ancien français par P. Gaillard et F. Rachmuhl, Hatier, « Œuvres et thèmes », 2014.

Sites à consulter

- <http://www.jdlf.com>
- <http://classes.bnf.fr/renart/>

Entrer dans la séquence

p. 183

Même si bien des héros de la littérature recourent à elle pour tromper et triompher d'un adversaire considéré comme supérieur (activité 1), la ruse peut tout autant servir à grossir les intentions comiques d'une situation (activité 2).

Démasquez ces héros rusés

- a. Ulysse
- b. Pénélope
- c. Schéhérazade
- d. Renart

Devinez le dénouement

2. Ce photogramme, qui date des débuts du cinématographe à la fin du XIX^e siècle, met en scène un jardinier, un tuyau d'arrosage à la main. Derrière lui, un jeune garçon écrase le tuyau du pied empêchant l'écoulement de l'eau. En se référant au titre, *L'Arroseur arrosé*, on peut émettre l'hypothèse que le jardinier va se faire arroser en voulant vérifier l'origine du problème au moment précis où le jeune garçon aura retiré son pied. Le professeur pourra projeter l'intégralité du court métrage à partir du lien suivant : <https://www.youtube.com/watch?v=0E0IenGJ09o>

Le Corbeau et le Renard

Objectif

- Comprendre la mise en place d'une ruse.

Ce texte est extrait du recueil de Jean de la Fontaine (1621-1695), poète français, essentiellement connu pour ses *Fables* dont le succès ne s'est jamais démenti au cours des siècles. Cette fable, bien connue des élèves, facilite l'entrée dans la séquence dont elle illustre le thème principal. Ici, le Renard, incarnation littéraire de la ruse, démontre les capacités du langage à renverser une situation *a priori* défavorable.

Je découvre le texte

- Les deux personnages présents dans ce texte sont le Corbeau et le Renard. Ce dernier convoite le fromage du corbeau.
- Sur l'ensemble du texte, seul le Renard prend la parole (9 vers sur 18), le Corbeau ne pouvant s'exprimer en raison du fromage qu'il tient dans son bec. Le fabuliste choisit de rapporter directement ses paroles. Le professeur pourra insister sur la capacité du Renard à charmer son interlocuteur par son art de la flatterie.
- Au terme de cette fable, c'est bel et bien le Renard le grand vainqueur de l'affrontement. Non seulement il emporte le fromage avec lui, mais il accorde en plus une leçon au Corbeau en dénonçant sa vanité.

Je comprends le texte

- Le Renard désigne le Corbeau en employant les mots « Monsieur du Corbeau » (v. 5), « joli » (v. 6), « beau » (v. 6). En poussant à l'extrême les qualités de son interlocuteur, le Renard exploite le besoin du Corbeau d'être flatté. En ce sens, on évoquera le rapprochement abusif et fortement teinté d'ironie du Corbeau et de la créature mythologique du *phénix* (v. 9).
- L'utilisation des majuscules dans « Monsieur du Corbeau », et de la particule *du* que l'on retrouve dans les titres nobiliaires, rapproche le Corbeau de la figure de l'aristocrate. Une fois de plus, en comparant le Corbeau à un haut représentant de la société, le Renard amplifie la réalité et se joue de l'orgueil de l'oiseau dépourvu de charmes.
- Dans le vers 6, le Renard emploie des phrases exclamatives qui restituent son enthousiasme feint devant l'aspect physique du corbeau.
- Conformément aux objectifs de la séquence, cette fable est construite sur un évident renversement de situation. Tout d'abord, placé en position de force parce que détenteur du fromage, le Corbeau perd à la fin de la fable son symbole de puissance qu'il abandonne au Renard. Il y a donc un transfert de pouvoir du puissant vers l'aspirant.

8. Les vers 14 et 15 correspondent à la morale (qualifiée de « leçon », v. 16). L'expression Tout flatteur / vit aux dépens de celui qui l'écoute » dénonce le lien qui unit le flatteur à celui qui l'écoute. Il condamne ainsi l'attitude de ceux qui flattent les autres pour arriver à leurs fins, mais aussi celle qui consiste à accepter les louanges sans consistance.

J'écris pour interpréter le texte

- Ces animaux se rapprochent du monde humain. Outre leur capacité à parler, les deux animaux du texte sont personnifiés. Ils sont désignés par des appellations typiquement humaines « maître », « monsieur ». Le Corbeau se montre « honteux et confus » (v. 17) tandis que le Renard est passé maître dans l'art de la louange. Rappelons enfin que l'objet de leur convoitise se trouve être un fromage, nourriture totalement étrangère au monde animal.
- Le professeur acceptera les deux propositions à condition qu'elles soient justifiées. Le Corbeau pourra être préféré pour sa condition de victime comme le Renard mis en valeur par ses facultés à ruser et à tromper son monde.
- Afin de mener à bien ce travail d'écriture, le professeur invitera les élèves à reprendre, pour les imiter, les procédés utilisés par La Fontaine dans sa fable, comme la prééminence du dialogue ou la présence des phrases exclamatives. Il pourra également s'appuyer sur des suites de textes comme celles présentes dans *Après vous, M. de La Fontaine, Contrefables* (Le Livre de Poche Jeunesse, 1995) de Gudule.

L'HISTOIRE DES MOTS

On pourra citer les mots « magistral », « maîtrise », « maîtresse » ou encore « master ».

POUR BIEN ÉCRIRE

Le professeur peut rapprocher l'expression « aux dépens de » d'une autre comme « sur le dos de ». Il veillera à demander aux élèves l'élaboration de phrases employant ces expressions.

LECTURE DE L'IMAGE

- L'illustration représente les animaux de la fable. Le Corbeau, perché sur un arbre, tient en son bec un fromage. Resté au pied de l'arbre, on reconnaît également le Renard.
- Les animaux se fixent du regard. Le Renard lève la tête vers l'oiseau et semble lui adresser la parole. L'artiste cherche ainsi à transmettre chez le spectateur le désir éprouvé par le Renard pour le fromage.

Prolongement possible : On pourra montrer aux élèves la bande annonce du film d'animation *Zootopie* (sorti en 2016) pour les faire réfléchir sur l'anthropomorphisme : <https://www.youtube.com/watch?v=Fm7HXgOdiQM>

Le Coq et le Renard

Objectif

- Découvrir une fable qui déjoue les attentes du lecteur.

Cette fable fonctionne comme un miroir de la précédente, miroir déformant puisqu'elle en détourne les attentes. Ici, le Renard se retrouve une nouvelle fois confronté à un volatile qu'il espère tromper grâce à sa ruse. Préparé par le texte précédent, le lecteur se montre, à l'image du Coq, plus vigilant.

Je découvre le texte

1. Ici, les deux personnages du texte sont le Coq et le Renard. Comme dans la fable précédente, c'est le Renard qui engage la conversation.
2. Afin de répondre à cette question, le professeur pourra inviter les élèves à réfléchir à la construction d'un slogan à partir d'expressions ou de proverbes célèbres (« Tel est pris qui croyait prendre ») de groupes paronymiques (« Le piéteur piégé », « L'arroseur arrosé ») ou de titres réinventés (« Battu à son propre jeu », « La fausse trêve », « Le duel des ruses »...).

Je comprends le texte

3. Contrairement à la fable « Le Corbeau et le Renard », ici, le Renard ne triomphe pas grâce à la ruse qu'il met en place. Bien au contraire, c'est le volatile qui déjoue la stratégie du prédateur et parvient à le mettre en fuite. Les élèves sont invités à remarquer le caractère exceptionnel de la situation : le Renard, animal réputé pour l'efficacité de ses ruses, ne parvient pas à ses fins. Le Coq se montre plus habile.
4. Les adjectifs « adroit et matois » (v. 2) marquent la supériorité du Coq sur le Renard. De plus, en insistant sur la vieillesse de l'animal par la présence de l'adjectif « vieux » (v. 2), l'auteur suggère implicitement la sagesse acquise par l'expérience. Le vécu de l'animal devient à la fois un gage et une promesse de sa réussite à venir.
5. Il est à remarquer que les deux animaux s'interpellent par des termes d'une apparente amitié : « Frère » (v. 3) et « Ami » (v. 15). Ceux-ci donnent l'impression de retrouvailles heureuses et fraternelles. En réalité, ces expressions dissimulent les intentions véritables des deux animaux. Le Coq est conscient des prétentions véritables du Renard.
6. Le dernier vers correspond à la morale de la fable. Il renseigne le lecteur sur le retournement inattendu de la situation. Le Renard est mis en fuite par celui dont il souhaitait faire sa victime. Le prédateur se transforme en proie, ce qui a pour but de susciter le rire du lecteur.
7. Le sujet du verbe *était* (v. 1) se trouve au vers 2 : « Un vieux coq adroit et matois ». Le professeur rappellera les règles des constructions postposées du sujet. Les élèves

pourront au choix relever d'autres sujets inversés de la fable comme : « dit un renard » (v. 3) ; « reprit le coq » (v. 15) ; « dit le renard » (v. 25).

J'écris pour interpréter le texte

8. Ce sujet d'écriture invite les élèves à réfléchir sur le soulagement de l'animal. Le lexique des sentiments devra ainsi être privilégié. Le Coq pourra s'adresser à un autre animal de la basse-cour.

L'HISTOIRE DES MOTS

Le mot « sentinelle » au vers 1 est bien évidemment employé dans son sens de gardien des lieux. Pensons à cette parole de La Flèche dans *L'Avare* de Molière qui l'emploie dans un sens identique : « Êtes-vous un homme volable, quand vous renfermez toutes choses, et faites sentinelle jour et nuit ? » (Acte I, scène 3).

POUR BIEN ÉCRIRE

On retrouve une utilisation de l'adjectif « double » dans le dernier vers : « Car c'est double plaisir de tromper le trompeur » (v. 32). Là encore, le nom situé à droite de l'adjectif demeure au singulier.

La Farce du pâté et de la tarte

Objectif

- Comprendre le mécanisme de la farce.

Ce passage est extrait de l'une des dernières scènes de *La Farce du pâté et de la tarte*. Il peint, de façon comique, le quotidien de la société du Moyen Âge. Ici, la ruse ne fonctionne pas. Le voleur est puni pour son crime par des coups de bâton.

Je découvre le texte

1. Dans cet extrait de farce, trois personnages interviennent successivement sur scène : Baillement (le voleur), Marion (l'épouse du pâtissier Gautier), et le pâtissier qui entre à son tour sur scène.

Je comprends le texte

2. Le voleur déclare à la femme du pâtissier Gautier que ce dernier l'envoie récupérer la tarte qu'il a préparée pour lui. Mais il ignore que Gautier se cache tout près de là, et il espère encore repartir en possession de la pâtisserie.
3. En l'invitant à pénétrer dans la boutique, Marion referme le piège sur le voleur. Ce dernier n'a plus aucune possibilité de s'enfuir.
4. La réplique de Marion des lignes 13 et 14 : « Je vous servirai bien, et vous recevrez davantage que vous ne demandez,

je gage» indique au spectateur le retournement de situation suivant. Le voleur interprète en effet les paroles de Marion au sens propre et imagine obtenir davantage de nourriture. C'est alors que Gautier surgit pour lui administrer une correction.

5. Le lecteur remarque l'usage important de phrases exclamatives. Celles-ci renseignent le lecteur sur l'intonation à donner aux répliques. Afin de restituer le comique lié à cette scène de farce, il convient d'accentuer la plupart des phrases et de les prononcer avec force et de manière expressive.

6. Toutes ces expressions jouent sur le sens premier des mots et le sens différent que leur donnent les personnages de la pièce. Ainsi, le plat qu'espère obtenir Baillevent se révèle en réalité la punition de son vol. Sa dégustation espérée se transforme alors en châtiment. Le rire naît du décalage entre les paroles prononcées par les personnages et les actions effectuées.

J'écris pour interpréter le texte

7. Il s'agira ici pour l'élève d'imaginer une suite possible à cette farce, dans laquelle les deux voleurs s'excuseront mutuellement de leurs ruses. Après avoir lu les textes des élèves, le professeur pourra proposer à la classe une lecture de la fin de la pièce (scène XVI qui suit) pour qu'ils puissent la comparer avec leurs propres productions.

L'HISTOIRE DES MOTS

« À la merci de » signifie « se retrouver sous la menace de quelque chose ou de quelqu'un ». « Sans merci » signifie « sans la volonté d'épargner ». L'expression peut être littéralement traduite par « sans pitié ».

POUR BIEN ÉCRIRE

L'étymologie *bastum* du mot « bâton » a également donné le nom *baston*. Celui-ci désigne de façon familière un combat de rue ou une bataille désordonnée.

Prolongement possible : L'enseignant pourra proposer la lecture de la scène VI où a lieu le premier vol.

Lecture 4

p. 190-191

Les Fourberies de Scapin

Objectif

- Saisir les effets comiques du retournement de situation.

Cet extrait des *Fourberies de Scapin* de Molière illustre la vengeance de Scapin sur Géronte. Le valet, à l'aide d'une incroyable machination et d'incommensurables talents d'acteur, retourne la hiérarchie sociale : le maître est roué de coup par le valet. Cependant, Molière pousse encore plus

loin la connivence avec son lecteur en se jouant avec lui du personnage de Scapin. En mettant en échec sa ruse, il révèle de nouveaux ressorts comiques. Ce texte répond à la cohérence du groupement. Le trompeur est ainsi démasqué.

Je découvre le texte

1. Les deux personnages présents sur scène sont le valet Scapin et Géronte, le père de son maître.
2. L'accessoire principal de cette scène est un sac dans lequel le personnage de Géronte est caché.

Je comprends le texte

3. La lecture des didascalies permet de retrouver le comique de situation caractéristique de la farce. Un personnage administre à un autre une série de coups de bâton. On reconnaît ici le procédé déjà employé par l'auteur de *La Farce du pâté et de la tarte*. En outre, le professeur indiquera aux élèves la réutilisation du thème de l'arroseur arrosé. Alors qu'il frappe Géronte, Scapin est surpris en pleine action et décide de prendre la fuite.

4. La principale difficulté à laquelle doit faire face le comédien ici est de contrefaire sa voix de façon à donner l'illusion à Géronte resté dans le sac qu'il affronte une douzaine de soldats alors qu'il est lui-même en train de frapper le sac.

5. Seul le repérage des guillemets qui encadrent les paroles des prétendus soldats permet au lecteur de différencier les moments où Scapin parle en son nom de ceux où il imite les autres voix.

6. L'auteur annonce le retournement de situation à venir à partir de la didascalie où l'on découvre que « Géronte met doucement la tête hors du sac » (l. 13-14). À partir de ce moment et contrairement à Scapin, le spectateur prend conscience que la supercherie du valet va être découverte.

7. Les verbes « allons », « tâchons », « cherchons », « éparignons », « courons », « oublions », « visitons », « furetons », « irons » sont tous conjugués à la première personne du pluriel de l'impératif présent. Celui-ci permet l'expression d'un ordre. Encore une fois, Scapin tente par l'utilisation de ces nombreux verbes d'impressionner et d'effrayer Géronte qui se trouve dissimulé à l'intérieur du sac.

8. Les deux images correspondent à l'instant précis où Géronte sort la tête du sac et accuse Scapin, au moment où celui-ci « est prêt à le frapper » (l. 20). Les élèves pourront être amenés à comparer les deux photographies : on notera que la mise en scène de Jean-Louis Benoît met plus l'accent sur la surprise de Scapin, qui semble comme figé par son face à face avec Géronte, tandis que la mise en scène de Marc Paquien, par l'exagération dans l'expression des visages, donne plus à voir la dimension farcesque de la scène.

J'écris pour interpréter les textes

9. « Allons, tâchons à trouver ce Géronte, cherchons partout. N'éparignons point nos pas. Courons toute la ville. N'oublions aucun lieu. Visitons tout. Furetons de tous les côtés. Par où

irons-nous ? Tournons par là. Non, par ici. À gauche. À droit. Nenni. Si fait. »

« Ah, camarades, voici son valet. Allons, coquin, il faut que tu nous enseignes où est ton maître. »

« Allons, dis-nous où il est. Parle. Hâte-toi. Expédions. Dépêche vite. Tôt. »

« Si tu ne nous fais trouver ton maître tout à l'heure, nous allons faire pleuvoir sur toi une ondée de coups de bâton. »

« Nous allons t'assommer. »

« Tu as envie d'être battu. »

« Ah ! tu en veux tâter ? Voilà... »

10. Les élèves pourront imaginer le retour vengeur de Géronte. Celui-ci pourra être accompagné d'une douzaine de véritables soldats, qui administreront à Scapin une pluie de coups de bâton. Comme dans l'extrait étudié, de nombreux personnages prendront la parole sur un ton menaçant. La mise en page du dialogue théâtral sera respectée. L'écriture insistera sur l'utilisation de verbes à l'impératif. Les élèves mettront ainsi en scène un nouveau retournement de situation.

POUR BIEN ÉCRIRE

La transposition des phrases déclaratives en phrases interrogatives devra reprendre les éléments de la consigne :

– Bat-il son maître ?

– Vas-tu dans le sac ?

Le professeur pourra proposer d'autres phrases afin de vérifier que les élèves ont bien intégré le processus de transformation et ses contraintes.

Prolongement possible : L'enseignant pourra proposer aux élèves la lecture d'autres scènes farcesques issues des *Fourberies de Scapin*.

Lecture 5

p. 192-193

Le Vilain et la tarte

Objectifs

- Étudier un fabliau.
- Lire un récit qui remet en question la loi du plus fort.

Les élèves peuvent découvrir ici l'intégralité du fabliau. Tout comme la farce (Lecture 3), celui-ci s'ancre dans la société médiévale. La ruse s'appuie ici sur la polysémie du mot « tarte ». L'auteur du fabliau dépeint avec justesse la méchanceté d'un personnage qu'il punit à l'aide de l'ingéniosité d'un paysan. La ruse entre au service d'une justice à rendre.

Je découvre le texte

1. Les élèves devront proposer des titres inspirés de la situation du sénéchal. Ceux-ci pourront mettre en lumière

le retournement de situation final (*L'arroseur arrosé*, *Le sénéchal puni*, *Tel est pris qui croyait prendre...*) ou reprendre le jeu de mots autour de la tarte (*La bataille des tartes*, *Une tarte au visage*, *La méchante tarte...*).

2. Ici, les élèves auront soin de relever les mots et expressions traditionnellement associés à la société ou à la culture médiévale et les archaïsmes en usage dans le texte : « fabliau » (l. 1), « comte » (l. 2), « seigneur » (l. 3), « sénéchal » (l. 3), « écuyers » (l. 17), « chevaliers » (l. 17), « dames » (l. 17), « vilain » (l. 33), « ménestrels » (l. 49), « baladins » (l. 54).

Je comprends le texte

3. Le sénéchal apparaît clairement comme un personnage fourbe et déplaisant, « perfide, avare et rusé » (l. 3). L'auteur insiste sur l'opposition de caractère entre le comte généreux et le sénéchal cruel et hypocrite.

4. Le vilain se présente chez le comte à sa demande. En effet, le seigneur ouvre sa réception à l'ensemble de la population. Quand le vilain arrive, l'auteur souligne son aspect « crasseux, à la tignasse ébouriffée » (l. 29-30) et son grand âge : « Il y avait bien cinquante ans qu'il n'avait pas porté coiffe ou bonnet sur la tête » (l. 30-31).

5. Dès son arrivée, le sénéchal s'emporte contre lui, l'insulte (l. 38-39) et le frappe (l. 44). C'est par esprit de vengeance que le vilain le frappe à son tour devant l'assemblée.

6. Les proverbes sont donnés entre guillemets à la fin du texte : « Qui reste chez lui, se dessèche » (l. 109) et « Qui sort de chez lui obtient profit » (l. 110). Ceux-ci rappellent la nécessité de voyager pour celui qui souhaite s'enrichir. Ils peuvent être en outre lus comme des encouragements au travail et à participer à la vie de la communauté.

7. Le texte exploite les différents sens du mot tarte. Apte à désigner à la fois un plat et une gifle, il actionne à lui seul le principal procédé comique du fabliau qui repose essentiellement sur un retournement de situation.

8. Les élèves pourront relever plusieurs interventions du narrateur dans le texte parmi : « Je vais vous raconter un fabliau » (l. 1) ; « comme je l'ai dit » (l. 14) ; « à mon avis » (l. 20) ; « Que dire de plus dans cette histoire ? » (l. 49). Ces différentes interventions témoignent bien du caractère oral du fabliau, conçu à l'origine pour être raconté à voix haute.

J'écris pour interpréter le texte

9. Ce fabliau illustre la victoire du faible paysan, sincère, travailleur et honnête, sur le puissant sénéchal cruel et avare. La décision du sire Henri à la fin du texte rend ainsi justice à l'homme de bien qu'est le vilain.

10. « Graisser la patte » est une expression qui signifie « corrompre une personne afin d'en obtenir des avantages ou des bénéfices ». Le professeur invitera ses élèves à imaginer un récit dans lequel ils devront jouer à la fois sur le sens premier et le sens figuré de l'expression. Le texte devra reprendre des caractéristiques du fabliau (oralité du texte, intervention du narrateur, récit agréable à écouter, procédés comiques) et du retournement de situation.

POUR BIEN ÉCRIRE

De nos jours, le mot *vil* désigne « une personne méprisable » tandis que *vilain* est surtout employé pour reprocher un comportement à un enfant qui se conduit mal.

Prolongement possible : La lecture du fabliau « La vieille qui graissa la patte au chevalier » (*Les Fabliaux du Moyen Âge*, trad. par P. Gaillard et F. Rachmuhl, Hatier, « Œuvres et thèmes », 2014) pourra être proposée aux élèves.

Histoire des arts

p. 196-197

L'art de tromper le regard

Objectif

- Définir le trompe-l'œil.

L'art du trompe-l'œil est un art de l'illusion. Il trompe la vue et fausse notre perception de la réalité. L'imitation parfaite du réel sur laquelle il repose brouille nos sens et interpelle notre regard.

1. Les trois illustrations représentent à première vue, un jeune garçon s'échappant d'un cadre (doc. 1), une pomme (doc. 2) ainsi qu'une moto dans un garage (doc. 3).
2. La lecture des différentes légendes nous renseigne sur la nature véritable des documents : une huile sur toile (doc. 1), une céramique (doc. 2) et une bâche de garage (doc. 3).
3. Les élèves sont amenés à confronter leurs premières impressions à la réalité. Le trompe-l'œil a agi sur eux et a bouleversé leur perception. L'apparence ne correspond pas à la nature véritable des documents.
4. Le trompe l'œil du tableau de Père Borrell del Caso (doc. 1) repose sur la présence d'un cadre intérieur peint par l'artiste. Celui-ci perturbe la vision de la toile et crée un double effet de profondeur. L'enfant donne l'impression de jaillir du cadre peint. Le professeur attirera l'attention des élèves sur l'importance de la tête, du pied en avant et des mains de l'enfant à l'origine de l'effet de profondeur.
5. Le monumental trompe-l'œil recouvrant la façade du musée Magritte à Bruxelles en 2009 donne l'impression que le bâtiment renferme un décor caché, celui d'une toile célèbre de l'artiste : *L'Empire des Lumières*. Il fut confectionné pour célébrer l'ouverture du musée et rendre hommage au peintre dont les productions ont bien souvent fait appel à la technique du trompe-l'œil.
6. La réalisation de *La Crevasse* par l'artiste Edgar Mueller s'appuie sur une longue préparation. L'artiste et son équipe commencent par tracer les lignes de fuite sur la surface à peindre. La terre semble ainsi s'ouvrir sous leurs pas. Les

tracés sont ensuite minutieusement habillés afin de restituer l'aspect d'un glacier qui se fend en deux. Placé à un endroit bien précis de la réalisation, le passant aura l'impression vertigineuse d'être sur le point de tomber dans le vide.

7. Tous ces trompe-l'œil reposent sur la volonté des artistes de créer un espace de l'illusion de notre réalité. Pour cela, ils s'appuient sur les effets de profondeur ainsi que sur l'imitation exacte des matières et des textures. Le professeur pourra proposer aux élèves d'autres exemples de trompe-l'œil, par exemple dans la publicité.

Prolongements possibles :

- site internet du musée Magritte de Bruxelles : <http://www.musee-magritte-museum.be/Portail/Site/Typo3.asp?lang=FR&id=languagedetect>
- site internet de l'artiste Edgar Mueller : <http://www.metanamorph.com/>

L'Antiquité et nous

p. 198-199

D'Ésope à La Fontaine

Objectif

- Découvrir l'origine antique des fables.

Je comprends les documents

1. Les remarques des élèves doivent prendre en compte les différences entre les mises en page tout comme le contenu des deux textes. Le premier, celui d'Ésope, est écrit en prose sous la forme d'un paragraphe sans retour à la ligne. Le second se rapproche, par la présence des rimes et des vers, d'un poème. En outre, La Fontaine fait le choix d'amplifier certains épisodes dont le repas chez la Cigogne et la façon dont le Renard repart ridiculisé.
2. La fable « Du Renard et de la Cigogne » a été écrite par le fabuliste grec Ésope au VI^e siècle avant notre ère tandis que Jean de La Fontaine, auteur français, intègre son texte à son recueil publié en 1668.
3. Dans ces deux textes, le Renard se sert de l'incapacité morphologique de la Cigogne à manger dans une assiette. Le Renard emploie une ruse comme il le fait dans de nombreux autres textes (voir les deux fables de la séquence, p. 184 et 186).
4. Ces deux textes reposent en effet sur la stratégie du trompeur trompé. Le Renard se retrouve dans la même situation que celle dans laquelle il place la Cigogne. Incapable d'atteindre le contenu d'un « vase à long col et d'étroite embouchure ».

À vous de créer

5. Les textes des élèves seront écrits en prose. Les animaux choisis devront présenter des particularités morphologiques différentes afin de pouvoir raconter un repas impossible.

6. Le professeur pourra proposer la recherche de fables à partir de différents sites internet comme :

- <http://www.la-fontaine-ch-thierry.net/fables.htm>
- http://www.larousse.fr/encyclopedie/personnage/Jean_de_La_Fontaine/128410
- <http://www.larousse.fr/encyclopedie/litterature/%C3%89sope/173166>

Vocabulaire

p. 200

Les mots de la ruse et de la force

Objectif

- Enrichir son vocabulaire pour parler de la ruse et de la force.

S'approprier le vocabulaire de la ruse

1. L'élève pourra s'aider d'un dictionnaire pour cette activité.

Qualités	Défauts
futé	machiavélique
adroit	sournois
astucieux	perfide
débrouillard	trompeur
	roublard

2. malice → malicieux
 perfidie → perfide
 génie → génial
 fourberie → fourbe
 adresse → adroit

On pourra compléter avec deux mots comme :

- finesse → fin
 habileté → habile

3. se moquer → faux
 sincère → franchise
 méfiant → respecter
 hypocrisie → crédule

4. 1. Tel est pris qui croyait prendre.
 2. Avec le renard, on renarde.
 3. Aujourd'hui trompeur, demain trompé.
 4. À trompeur, trompeur et demi.
 5. L'arroseur arrosé.

5. 1. Ces élèves viennent de se faire rouler dans farine. Ils ont vraiment cru à l'existence des sorcières.
 2. Tu leur as joué un tour en leur donnant rendez-vous en pleine nuit!
 3. Mon voisin m'a monté un bateau en me racontant son voyage dans la lune.
 4. Ne joue pas au plus fin avec moi ! Je sais que tu as tort !

Connaître le vocabulaire de la force et du pouvoir

6. 1. La raison du plus fort est toujours la meilleure.
 2. Je plie, et ne romps pas.
 3. Jamais un lourdaud quoi qu'il fasse/Ne saurait passer pour un galant.
 4. Patience et longueur de temps/Font plus que force ni que rage.
 5. Les petits ont pâti des sottises des grands.
 6. Aide-toi, le ciel t'aidera.

7. frêle → maîtriser
 puissance → infortuné
 misérable → fragile
 adroit → force
 dominer → habile

8. 1. USER → RUSÉ
 2. MILAN → MALIN
 3. RENDRA → RENARD
 4. PROMET → TROMPÉ

À vous d'écrire !

9. L'expression « Le pot de terre contre le pot de fer » désigne le combat inégal entre le faible et le puissant. Le professeur pourra entreprendre la lecture de la fable d'où est extraite cette expression (Jean de La Fontaine, *Fables*, V, 2). L'écriture devra impérativement employer le lexique de la ruse et de la force. Le même exercice d'écriture pourra également être proposé à partir des expressions suivantes : « À cœur vaillant rien d'impossible », « Où force règne, raison n'a pas lieu », « À l'impossible nul n'est tenu ».

Grammaire

p. 201

Les mots trompeurs : homonymes et paronymes

Objectif

- Reconnaître et employer les homonymes et paronymes.

Les activités autour des homonymes et des paronymes invitent ici les élèves à réfléchir sur les apparences souvent trompeuses que peuvent revêtir certains mots.

Reconnaître les homonymes

1. pain – pin • autel – hôtel • dessin – dessein • amende – amande • auspice – hospice • lacer – lasser

L'élève pourra s'aider d'un dictionnaire pour cette activité.

2. 1. cour (espace ouvert qui dépend d'une maison ou d'un hôtel) • court (emplacement dédié à la pratique du tennis; contraire de long) • cours (écoulement d'une période, ou leçon, ou verbe « courir » à la 2^e personne du singulier)

2. comte (titre nobiliaire) • conte (genre littéraire) • compte (action de compter)

3. cerf (animal) • serre (griffe de rapace) • serf (personne au service d'un seigneur)

4. mer (étendue d'eau) • maire (élu à la tête d'une ville) • mère (parent)

3. filtre → philtre

Depuis que la princesse a goûté à ce philtre, elle est méconnaissable.

encre → ancre

Notre navire jettera l'ancre au coucher du soleil.

chant → champ

L'animal s'est réfugié dans ce champ de blé.

fois → foi

Même au bord du gouffre, il a toujours gardé la foi.

palais → palet

Le palet a touché un spectateur qui assistait à la rencontre.

balade → ballade

Sa dernière chanson est une jolie ballade.

signe → cygne

Le cygne est un animal redoutable quand on l'agresse.

tante → tente

Sa tente s'est envolée au début de la tempête.

différent → différend

Il serait temps de régler vos différends. Parlez-vous!

golf → golfe

Le golfe de Gascogne est magnifique en cette saison.

Reconnaître les paronymes

4. Réécriture

Le Prince de Motordu mène la belle vie dans son **château** au-dessus duquel flottent des **drapeaux** bleu, blanc, rouge. Il ne s'ennuie jamais l'hiver il fait des batailles de **boules** de neiges, le soir il joue aux **cartes**. Lorsqu'il fait plus doux, on peut le voir filer sur son radeau à voiles.

D'après Pef, *La Belle Lisse Poire du Prince de Motordu*, Gallimard Jeunesse, 1980.

5. 1. Rien ne sert de **courir**, il faut partir à point

2. Tout vient à point à qui sait **attendre**.

3. On a **souvent** besoin d'un plus petit que soi.

4. Trompeurs, c'est pour vous que j'**écris**.

6. 1. Ils se ressemblent tellement, la **confusion** est fréquente.

2. Si tu ne portes pas ton **écharpe**, tu vas attraper froid!

3. Il faut absolument que le roi lise cette **missive**.

4. Il n'a pas intégré le groupe à cause de son **attitude** déplorable.

7. Dictée préparée

Un jour, **deux** fripons arrivèrent **dans** (**préposition**) la ville **où** résidait cet empereur **et** (**conjonction de coordination**) ils se firent passer pour des tisserands. Ils savaient, disaient-ils, tisser la plus belle étoffe du monde. Non seulement les couleurs et le dessin en **étaient** (**verbe**) d'exceptionnelle beauté, **mais** (**conjonction de coordination**) les habits taillés dans cette étoffe avaient la propriété merveilleuse d'être invisible à tout homme indigne **de** son poste **ou dont** (**pronom relatif**) la bêtise passait les bornes permises.

Hans Christian Andersen, *Les Habits neufs de l'empereur*, 1837.

a. Sont indiqués en gras italique les deux couples d'homonymes.

b. Sont indiquées en gras entre parenthèses les classes grammaticales des mots soulignés.

Dictée complémentaire

On pourra proposer aux élèves la dictée suivante en lien avec le thème de la ruse.

Au bout d'un petit moment, il aperçut les géants couchés sous un arbre, ils dormaient et ronflaient si fort qu'ils faisaient monter et descendre les branches. Vivement, le petit tailleur remplit ses deux poches de pierres et grimpa dans l'arbre. Quand il fut au milieu, il se laissa glisser le long d'une branche pour arriver juste au-dessus des dormeurs, et fit tomber ses pierres l'une après l'autre sur la poitrine de l'un d'eux.

Jacob et Wilhelm Grimm, « Le vaillant petit tailleur », *Contes*, trad. de l'allemand par Marthe Robert [1976], Gallimard, « Folio Classique », 2012.

À vous d'écrire!

8. Voici quelques paronymes pouvant être utilisés dans le texte de l'exercice 7 :

fripons : tritons • arrivèrent : arrimèrent • ville : quille • résidait : présidait • monde : ronde • empereur : encreur • tisser : lisser • habits : radis

S'exprimer à l'oral

p. 202

Transformer un fabliau en scène de farce

L'exercice de transposition exige le repérage et la récupération des passages dialogués présents dans le fabliau. Il démontre ainsi l'étroite parenté entre les deux genres. Les élèves sont de cette façon amenés à effectuer implicitement des analogies tonales et situationnelles. Après avoir relu le texte des pages 192 à 195, les élèves commenceront

par identifier les principaux personnages afin de mettre en scène leurs paroles : le paysan Raoul, le cruel sénéchal, le comte Henri ainsi que les ménestrels.

Étape 1 • Réécrire le fabliau en farce

Pour réaliser cette activité, les élèves pourront relever dans le fabliau les paroles suivantes. Ils devront intégrer des didascalies entre ces répliques afin d'indiquer le jeu aux comédiens.

LE SÉNÉCHAL. – Quel malheur ! Je vois ici des gens qui en profitent bien : ils mangent à leur aise, comme si tout ce qu'ils avalent ne coûtait pas plus qu'un œuf ! Parmi ces gens, il y en a bien trente-neuf qui n'ont pas fait un vrai repas depuis un bout de temps.

LE SÉNÉCHAL. – Regardez-moi cet avaleur de pois ! Voyez son air réjoui ! Il lui en faut des platées de légumes pour se farcir le ventre ! Que le haut mal rentre en lui et qu'il crève !

LE SÉNÉCHAL. – Qu'il soit noyé dans les latrines celui qui t'a montré le chemin jusqu'ici !

LE VILAIN. – Sire, par saint Germain, je viens manger, car j'ai entendu dire qu'on peut ici manger autant qu'on veut.

LE SÉNÉCHAL. – Attends, je vais te servir quelque chose. Voilà la tarte que je te prête. Savourez-la bien.

LE VILAIN. – Je vous rends la nappe et la tarte que vous m'avez prêtées ; je ne veux pas les emporter. Il n'est pas bon de prêter à un homme qui ne rend pas ce qu'on lui prête.

LE COMTE. – Pourquoi as-tu maltraité mon sénéchal ? Tu as été fou de le frapper devant moi. Tu t'es fourré dans de bien mauvais draps ! C'est là une grave erreur et je vais te jeter en prison.

LE VILAIN. – Sire, répond le vilain, écoutez-moi, juste une petite minute. Quand je suis entré chez vous, j'ai rencontré votre sénéchal, un perfide et triste personnage, qui s'est moqué de moi, m'a raillé et couvert de reproches. Il m'a donné une grande tarte et m'a dit, en jouant sur les mots, de bien la savourer. Il m'a dit qu'il me la prêtait et qu'il m'apporterait ensuite autre chose à manger. Et quand j'ai eu bien bu et bien mangé, sire comte, que faire d'autre sinon lui rendre sa tarte ? Je n'ai pas voulu qu'on m'accuse, je lui ai donc rendu devant témoins et sous vos propres yeux. À vous déjuger, sire, avant de vous aller laver les mains, si j'ai fait quelque chose de mal qui mérite que vous m'arrêtiez. Car je lui ai rendu ce qui lui appartient, je pense. Je ne lui dois plus rien, nous sommes quittes. Je suis même prêt à lui donner encore une tarte si celle que je viens de lui rendre ne le satisfait pas.

LE COMTE. – Il t'a rendu ta tarte, dit durement sire Henri, et tout ce qui t'appartient.

LE COMTE. – Je te donne ma robe neuve écarlate, car tu m'as fait plus rire que tous les autres ménestrels.

LES MÉNESTRELS. – Sire, vous dites vrai, il mérite amplement votre robe. Jamais on n'a vu un aussi bon vilain. Il s'est bien occupé de votre sénéchal et lui a retourné sa méchanceté.

Étape 2 • Mettre en scène et répéter le texte

Pour leur mise en scène, les élèves feront appel à trois camarades pour incarner les rôles des différents protagonistes (le vilain, le sénéchal et le comte) ainsi que quelques figurants pour les ménestrels. Le professeur doit veiller à ce que les élèves respectent le déroulement du fabliau original tout en favorisant le comique de cette situation. Au besoin, le professeur pourra arrêter la mise en scène après la vengeance du vilain. Le texte, plus court, permet ainsi de s'adapter au niveau d'un groupe ou au temps à donner à l'activité.

Étape 3 • Représenter votre farce

Le principe de la farce s'appuie sur des représentations assez brèves. Le premier temps doit donc en quelques minutes confronter le vilain au sénéchal et se terminer brutalement par la gifle. Le second temps reprend avec la vengeance du vilain pour ensuite laisser sa place à la délibération face au comte. C'est un temps plus complexe qui nécessite une préparation plus longue et sans doute un groupe plus expérimenté.

Compétences

D1, D2 • Participer à des échanges.

D1 • Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris.

D1 • Produire des écrits variés.

S'exprimer à l'écrit

p. 203

Rédiger la suite d'un fabliau

La production d'une suite de texte amène les élèves à réfléchir sur le fonctionnement et la cohérence d'un récit. Ils doivent ainsi respecter les caractéristiques, les personnages et proposer un dénouement conforme au texte initial.

Étape 1 • Poser le cadre de votre récit

1. Ce texte se déroule chez un paysan. Les principaux personnages en sont :

- un paysan ;
- sa femme ;
- un curé.

2. Les expressions qui renforcent l'oralité de ce texte sont les commentaires et les adresses au lecteur comme « Ceci n'est pas un conte ni une fable, Messires, c'est une histoire vraie » ou encore « Figurez-vous ».

3. L'auteur insiste sur la gourmandise de la femme. Celle-ci désobéit à son mari et ne résiste pas à la tentation de manger les perdrix. Le lecteur peut alors s'attendre au retour du mari et à sa colère contre son épouse.

Étape 2 • Multiplier les rebondissements

Les élèves sont ensuite invités à suivre les indications données en multipliant les rebondissements. L'épouse invente une excuse qui explique la disparition des perdrix. Les élèves alternent le récit et les scènes dialoguées. À la colère du paysan que caractérise un discours basé sur le vocabulaire de la force succède l'excuse de la femme qui doit impérativement être accompagnée du lexique de la ruse (p. 200). Une fois le paysan parti, une phrase indique l'arrivée du curé.

Étape 3 • Conclure le fabliau

Le curé part à son tour. L'épouse en profite pour rejeter la faute sur l'homme d'Église. Le fabliau doit se conclure sur une scène comique qui débouche sur un proverbe. Les élèves pourront s'inspirer de ceux donnés à la fin du texte *Le Vilain et la tarte* (p. 195).

Au terme de l'exercice, le professeur pourra proposer la lecture à voix haute des productions des élèves et les confronter au texte original (Anonyme, *Les Fabliaux du Moyen Âge*, « Les Perdrix », adapt. par P. Gaillard et F. Rachmuhl, Hatier, « Œuvres et thèmes », 2014).

Compétences

- D1 • Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- D1 • Produire des écrits variés en s'appropriant les différentes dimensions de l'activité d'écriture.

Je fais le point

p. 204-205

Évaluation

1. Mobiliser les acquis de la séquence

- 1.
- | | | |
|--|---|---------|
| <i>La farce du pâté et de la tarte</i> | • | Comédie |
| <i>Le Corbeau et le renard</i> | • | Farce |
| <i>Les Fourberies de Scapin</i> | • | Fabliau |
| <i>Le Vilain et la Tarte</i> | • | Fable |

2. Parmi ces textes, *La Farce du pâté et de la tarte*, *Le Vilain et la tarte* ont été écrits au Moyen Âge.

3. *Le Corbeau et le Renard* et *Les Fourberies de Scapin* ont été écrits au XVII^e siècle.

4. Le fabliau est un récit satirique du Moyen Âge.

5. La farce est un genre théâtral comique remontant au Moyen Âge et qui repose sur une intrigue simple.

2. Lire et comprendre un récit

Le texte retenu pour l'évaluation est conforme à la thématique de la séquence. Il en exploite les attentes et les objectifs rencontrés. Conformément aux nouveaux programmes, il propose une nouvelle fois un retournement de situation basé sur la ruse. Le plus faible prend le pouvoir et retourne contre le plus fort ses propres armes.

6. La femme raconte aux messagers que son mari est un médecin mais qu'il faut « [...] le battre pour qu'il accepte de vous soigner » (l. 5). Elle ajoute même, afin de les convaincre, qu'il « [...] guérit fort bien les malades quand il a été battu » (l. 7-8).

7. En vérité, elle cherche à se venger de son mari qui a pris l'habitude de la battre chaque matin.

8. L'épouse accuse son mari d'être « [...] si paresseux qu'on n'obtient rien de lui si on ne le bat pas » (l. 2-3).

9. Le verbe *battre* apparaît sous une forme conjuguée ou à l'infinitif dans chaque réplique de l'épouse : « bat » (l. 3), « battre » (l. 5), « a été battu » (l. 8). On le retrouve à la fin du texte lors de la correction que les messagers infligent au paysan (l. 23).

10. L'auteur cherche bien évidemment à faire rire le lecteur en employant les procédés connus de la farce.

11. La ruse a donc parfaitement fonctionné. Les expressions qui renseignent le lecteur à ce sujet sont « nous sommes venus vous chercher » (l. 16) et « C'est le paysan qui ressent les coups cette fois ! Il cède et il a honte » (l. 24-25).

3. Écrire

Les élèves devront proposer un remède sur le mode comique. Celui-ci évacue donc le caractère médical. Le retour du paysan doit également montrer que cette expérience l'a transformé et qu'il ne frappera plus jamais son épouse.

En prolongement, le professeur proposera la lecture originale de la fin de la farce (Anonyme, *Les Fabliaux du Moyen Âge*, « Le paysan mire », adapt. par P. Gaillard et F. Rachmuhl, « Œuvres et thèmes », Hatier, 2014). De même, il invitera les élèves à repérer dans *Le Médecin malgré lui* de Molière la mise en place d'un dispositif similaire transposé cette fois au théâtre.

Compétences évaluées

- D1, D5 • Lire
Comprendre un texte littéraire et l'expliquer.
- D1 • Écrire
 - Écrire de manière fluide et efficace.
 - Recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre.
 - Produire des écrits variés.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves, en lien avec le thème de la ruse, l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un texte

1. L'étranger vient réclamer une récompense après avoir débarrassé la ville d'une invasion de rats.
2. L'étranger n'obtient pas la récompense de la part du bourgmestre et des bourgeois qui lui remettent seulement dix ducats sur les cents qu'ils lui avaient promis.
3. Le joueur de flûte se présente à nouveau et repart avec tous les garçons de la ville.

4. La couleur du chapeau souligne le changement de caractère de l'étranger. Celui-ci va mettre en œuvre son projet de vengeance.

5. Le joueur de flûte repart avec les enfants afin de se venger des adultes responsables de la tromperie dont il a été victime.

6. L'étranger retourne contre les habitants le même stratagème déjà employé pour les débarrasser des rats.

2. Écrire une suite de texte

7. Les élèves pourront s'appuyer sur la conclusion du fabliau (p. 195) dans lequel on trouve déjà employé le stratagème du trompeur trompé. Le professeur pourra conseiller également aux élèves d'employer le présent de l'indicatif, propre à exprimer une vérité générale.

Nom :

Prénom :

Classe :

Évaluation

Le Joueur de flûte de Hamelin

Les gens de Hamelin sont tourmentés par une invasion de rats jusqu'au jour où un étranger propose de les en débarrasser contre une certaine somme d'argent. Le marché conclu, l'homme sort une flûte enchantée de son sac et conduit tous les rats dans la rivière. Il revient ensuite demander son salaire...

Mais, quand l'étranger se présenta à l'hôtel-de-ville pour toucher la récompense promise, le bourgmestre¹ et les bourgeois², réfléchissant qu'ils n'avaient plus rien à craindre des rats, et s'imaginant qu'ils auraient bon marché d'un homme sans protecteurs, n'eurent pas honte de lui offrir dix ducats³, au lieu des cent qu'ils avaient promis. L'étranger réclama ; on le renvoya bien loin. Il menaça alors de se faire payer plus cher s'ils ne maintenaient leur marché au pied de la lettre. Les bourgeois firent de grands éclats de rire à cette menace, et le mirent à la porte de l'hôtel-de-ville, l'appelant *beau preneur de rats* ! injure que répétèrent les enfants de la ville en le suivant par les rues jusqu'à la Porte-Neuve.

Le vendredi suivant, à l'heure de midi, l'étranger reparut sur la place du marché, mais cette fois avec un chapeau de couleur de pourpre, retroussé d'une façon toute bizarre. Il tira de son sac une flûte bien différente de la première ; et, dès qu'il eut commencé d'en jouer, tous les garçons de la ville, depuis six jusqu'à quinze ans, le suivirent et sortirent de la ville avec lui. [...] Ils le suivirent jusqu'à la montagne de Kopenberg, auprès d'une caverne qui est maintenant bouchée. Le joueur de flûte entra dans la caverne et tous les enfants avec lui. On entendit quelque temps le son de la flûte ; il diminua peu à peu ; enfin l'on n'entendit plus rien. Les enfants avaient disparu, et depuis lors on n'en eut jamais de nouvelles.

Prosper Mérimée, « Les Reîtres », *Chronique du règne de Charles IX*, 1829.

1. **Bourgmestre** : maire. 2. **Bourgeois** : tous les habitants. 3. **Ducats** : pièces d'or. 4. **Pourpre** : d'un rouge vif.
5. **Koppenberg** : en Belgique.

1. Lire et comprendre un texte

1. Pour quelle action l'étranger vient-il réclamer une récompense ?

.....
.....

2. De quelle trahison est-il victime ? De la part de qui ?

.....
.....
.....

3. À quels retournements de situation assiste-t-on dans ce texte ?

.....
.....



Bestiaire poétique

► Comment un animal méprisé des hommes devient-il un objet poétique ?

Objectifs

- Dire, lire et écrire des bestiaires poétiques.
- Découvrir à travers les siècles différentes formes poétiques qui expriment le rapport de l'homme aux animaux.

Présentation de la séquence

La question « Récits de création et création poétique » offre l'occasion de faire dire, lire et écrire des poèmes qui expriment le rapport de l'homme au monde animal dans une perspective diachronique, du XVI^e siècle au XX^e siècle. La diversité des formes étudiées témoigne du pouvoir créateur de la parole poétique, quand elle s'attache à la relation entre l'homme et l'animal. Il s'agit d'étudier un corpus poétique où l'animal choisi est décrié par l'humanité en raison de sa laideur apparente ou de son éventuel pouvoir de nuisance. On comprendra comment l'artiste transforme un animal méprisé en objet poétique. La séquence permet aux élèves de construire une culture tant littéraire qu'artistique et de produire des textes poétiques originaux.

Filmographie

- Claude Nuridsany et Marie Pérennou, *Microcosmos, le peuple de l'herbe*, 1996.
- Jacques Perrin et Jacques Cluzaud, *Le Peuple migrateur*, 2001.
- Jacques Perrin et Jacques Cluzaud, *Le Peuple des océans*, 2011.
- Jacques Perrin et Jacques Cluzaud, *Les Saisons : 20 000 ans d'histoire au cœur du monde sauvage*, 2016.

Entrer dans la séquence

p. 257

Les deux activités proposées invitent les élèves à entrer dans le bestiaire par la lecture (images et texte) et par l'écriture. Il s'agit de comprendre comment la laideur apparente peut se transformer en beauté sous la plume du poète et sous l'œil du réalisateur.

Découvrez une figure poétique inhabituelle

1. L'animal est désigné tour à tour par les mots « Le crapaud » (titre), « Un crapaud » (v. 2) et les expressions « Mon joli crapaud », « Mon vilain crapaud ».
2. Le regard que porte l'animal sur lui-même évolue au fil du texte. C'est à travers le dialogue que la modification a lieu. Le groupe de mots « de n'être pas beau » répond à l'apostrophe « mon joli crapaud » ; à la seconde apostrophe « mon vilain crapaud », la réponse est inversée : « je suis très beau ». Le présent de l'indicatif permet d'insister sur le constat.
3. La laideur se transforme en beauté dans l'espace du poème par le jeu des interrogations que mène un interlocuteur non identifié : « pourquoi tu pleures », « pourquoi tu chantes » ; on passe d'un lexique exprimant la tristesse à celui de la joie. Dans le même temps le crapaud prend conscience de ses atouts : sa voix et sa beauté. On assiste à un renversement de l'image de soi et des valeurs incarnées.

Allez à la rencontre du peuple de l'herbe

4. On attend des élèves qu'ils relèvent les éléments suivants :
 - une chenille à queue fourchue et une libellule, deux animaux faisant l'objet d'un film documentaire ;
 - laideur a priori de la chenille (queue fourchue, forme distendue) et de la libellule aux yeux énormes, à la bouche poilue...

– beauté émanant de l'image avec des couleurs translucides (vert et bleu), précision du décor naturel en harmonie avec l'animal...

Pour la description poétique de chaque animal, les élèves doivent :

- recourir à un lexique valorisant ;
- utiliser des images.

Prolongement

Pour enrichir le corpus, vous pouvez proposer deux autres photogrammes tirés du même film, montrant par exemple le moustique cousin en cours de métamorphose et le crapaud accoucheur.

Lecture 1

p. 258-259

L'Amour piqué par une abeille

Objectifs

- Étudier une ode de Ronsard.
- Découvrir un sujet emprunté à l'Antiquité.

Il s'agit de lire un texte de la Renaissance française (Ronsard, poète de la Pléiade) autour de la thématique animale (une abeille) pour inscrire le corpus dans la diachronie. Il importe de confronter le poème à un tableau de la Renaissance germanique. Lucas Cranach a traité de nombreuses fois des scènes mythologiques représentant Vénus et Cupidon. Le texte et l'image s'inspirent tous deux d'un sujet hérité de l'Antiquité, une idylle (XIX *Le voleur de miel*) de Théocrite (poète bucolique grec du III^e siècle av. J.-C.) : Cupidon (Éros/Amour) vola du miel à des abeilles qui le piquèrent. Il se plaignit alors à sa mère, Vénus (Aphrodite, déesse de l'amour terrestre), qu'il était injuste qu'une si petite créature (l'abeille) provoque autant de douleur. À quoi Vénus lui répondit que lui aussi, était petit, mais que ses flèches de l'amour pouvaient, elles aussi, faire très mal.

Je découvre les textes

1. On peut observer des personnages mythologiques.

Au centre du tableau, Vénus (déesse de l'amour) dans sa nudité, pleine de grâce et de charme ; elle porte deux accessoires, un chapeau et un collier. Son corps est animé d'un mouvement de contorsion. Son attribut (la pomme) est peint avec des teintes vives.

Cupidon, fils de Vénus, est doté des ailes du dieu Amour. Il est représenté nu, lui aussi. Il porte dans la main droite

un rayon de miel qu'il a dérobé ; il est attaqué et piqué par quelques abeilles.

Les couleurs claires de la peau mettent en valeur le couple qui échange des regards. Par un effet de perspective, le paysage au loin donne de l'importance à la scène qui se joue au premier plan entre la mère et le fils.

2. Le tableau représente une scène de genre emprunté à la mythologie : Vénus et Cupidon, la mère et le fils, dialoguent dans un jardin, à l'ombre d'un arbre symbolique (pommier). Une forêt est esquissée ; on aperçoit un cerf et une biche. C'est une scène champêtre où les abeilles jouent un rôle actif, puisqu'elles tourbillonnent autour de l'enfant.

On peut établir un parallèle avec le poème de Ronsard. Un décor champêtre apparaît à travers la mention de la saison – « au printemps nouveau » (v. 26) –, des végétaux – « fleurs » (v. 2), « fleurette » (v. 28) – et des animaux – « une ruche », « les avettes » (v. 3). Les personnages, la mère et l'enfant, dialoguent ; ils s'entretiennent au sujet de la piqûre faite par l'abeille.

3. Cueillant des fleurs, Amour est piqué par une abeille (strophes 1 et 2). Il se réfugie alors auprès de sa mère qui le console et qui l'interroge sur sa mésaventure (strophes 3 à 8). Puis Vénus tire la leçon de l'incident (strophes 9 et 10).

Je comprends les textes

4. Dans les deux premières strophes, le poète décrit avec grâce le cadre bucolique et l'action de l'enfant (« cueillait des fleurs »). Des sonorités reviennent en écho à la rime : les mots « fleurette », « avettes » et « main douillette » constituent les principaux éléments du « drame » qui se joue.

5. Le suffixe *-ette* est répété dans le poème à travers les termes « fleurette », « avettes », « main douillette » et « méli-sette ». Il a une valeur de diminutif affectif, car il peut signifier « petite fleur ou petite abeille ». Le poète insiste sur le caractère délicat de l'insecte.

6. La piqûre provoquée par l'insecte entraîne, du point de vue de Cupidon, une douleur importante : « suis perdu » (v. 10), « plaie amère » (v. 12), « quelle enflure » (v. 15). Cela explique les plaintes de l'enfant auprès de sa mère et la recherche de la consolation. Il exagère le propos décrivant les effets de la piqûre et la cause du mal : « un serpenteau » (v. 25), un petit serpent en guise d'une abeille.

7. La leçon est tirée par Vénus, déesse et mère tout à la fois. Elle joue un rôle moralisateur et consolateur. Sur un ton docte et amusé, elle présente un raisonnement analogique introduit par « si doncques » (v. 33). Elle établit un parallèle entre l'insecte et l'enfant :

– l'abeille butine, elle pique avec son dard, « son alène époïnçonne » et l'effet produit est précisé (la piqûre sur « la main ») ;

– le dieu Amour décoche avec force ses flèches « sagettes » et provoque de profondes blessures affectives (« douleur », « cœur »).

J'écris pour interpréter les textes

8. Les élèves doivent rédiger une réponse intégrée à un dialogue : l'abeille donne la réplique à l'enfant. Cela suppose d'employer des verbes introducteurs de parole (répondre, protester, s'exclamer...), le présent de l'indicatif, les marques de l'énonciation (1^{re} et 2^e personnes du singulier). Ils doivent aussi rechercher des éléments de réponse pour caractériser l'attitude de l'enfant piqué : il est douillet, ses propos sont excessifs par rapport à la nature de la piqûre, il est plaintif, injuste et cruel, puisque lui-même blesse ceux qu'il frappe des flèches de l'amour...

L'HISTOIRE DES MOTS

Les noms suivants sont formés à l'aide d'un suffixe à valeur diminutive : poulette, oisillon, chevreau, chevette.

Lecture 2

p. 260-261

J'aime l'araignée...

Objectifs

- Étudier un poème lyrique.
- Découvrir une vision inattendue de l'araignée.

Il s'agit de lire un texte emprunté à un poète romantique (Victor Hugo) qui porte un regard nouveau sur un animal décrié et phobique, l'araignée. On retrouve un écho de l'esthétique des contrastes, chère à Hugo, à travers le rapport entre le laid et le beau, la haine et l'amour.

Il importe de confronter le poème à deux images, inscrites dans des époques différentes (xix^e et xxi^e siècles), pour faire réfléchir les élèves sur la vision que suscite l'araignée dans les arts (peinture et sculpture).

Je découvre les textes

1. On est frappé par les dimensions spectaculaires de la sculpture, environ dix mètres de hauteur sur neuf de large. Les extrémités des huit pattes, très longues, constituent les seuls points de contact avec le sol. Les pattes, à la fois verticales et obliques, donnent l'impression de dominer l'homme qui passe, soit pour l'écraser soit pour le protéger. Le corps en bronze recèle un sac contenant des œufs en marbre, symbole de fécondité. C'est donc sur le principe d'ambivalence que repose cette sculpture monumentale.

2. Le tableau d'Odilon Redon, peintre symboliste, a un titre paradoxal : *L'Araignée souriante*. Elle appartient à une série, puisque l'artiste a peint aussi *L'Araignée qui pleure* (1881, collection privée). L'animal, objet de répulsion, est doté d'attitudes (sourire) et de sentiments humains (pleurer). Il

se caractérise par sa laideur : torse velu, dix pattes et un seul œil apparent.

Le poème de Victor Hugo présente une araignée qui se distingue par sa « laideur » (v. 19), par sa faible constitution (les araignées sont « chétives », v. 5). L'animal est victime de sa mauvaise réputation : « maudites » (v. 5). Il suscite le dégoût, voire la haine chez les hommes en général. L'animal est personnifié, quand il est assimilé à un « gueux » (v. 12).

Je comprends le texte

3. Dans la première strophe, le pronom personnel *je* renvoie au poète qui se distingue du commun des mortels, représenté par le pronom indéfini *on*. L'animal suscite des réactions antithétiques, haine chez les hommes, amour chez le poète, être singulier.

4. Dans les vers 1 et 2 sont exprimés des sentiments diamétralement opposés, l'amour (anaphore du verbe aimer) et la haine.

5. Le poète recourt à des quatrains, composés d'un décasyllabe et d'un pentasyllabe redoublés. Le rythme ainsi créé est régulier tout au long du poème. Le poète cherche à frapper l'esprit du lecteur dans cette vision inhabituelle de l'animal « maudit ».

6. La conjonction de subordination « parce que » revient de manière anaphorique dans les strophes 2, 3 et 4. Elle permet de développer et de multiplier les raisons qui amènent le poète à défendre un animal méprisé des hommes. Il prend le contrepied du point de vue général : objet de haine, animal maudit lié à l'obscurité et aux « abîmes » (v. 14). Le poète prend la défense de l'animal rejeté.

7. Dans la cinquième strophe, le poète s'adresse aux « passants » en utilisant des phrases injonctives (mode impératif : « faites grâce », « plaignez ») et exclamatives. Il invite le lecteur à avoir pitié de l'animal maudit.

8. L'araignée et l'ortie, objets de mépris, réclament la compassion, l'attention des hommes et leur amour. Le mot final « amour » renvoie au verbe inaugural « j'aime » ainsi répété.

J'écris pour interpréter le texte

9. Le poète nous invite à porter un regard nouveau et moins orgueilleux sur l'animal décrié, objet de tous les maux. Il lutte contre les préjugés en nous proposant l'amour en réponse à la laideur. Il prône un amour paradoxal en encourageant le lecteur à transformer la haine en amour.

10. Quelques consignes pour préciser l'exercice d'écriture :
– rédigez un texte en prose composé d'un paragraphe ;
– recourez au lexique de la laideur physique (laid/laideur, moche/mocheté) ou morale (noir/noirceur, vilain/vilénie) ;
– veillez à la correction de la langue.

Les Hiboux

Objectifs

- Analyser la fonction symbolique de l'animal.
- Étudier la forme poétique traditionnelle du sonnet.

Les élèves sont amenés à découvrir une nouvelle forme poétique dans cette séquence, le sonnet. Le texte est consacré cette fois à un animal nocturne, souvent associé à l'idée de mystère (cf. illustration de Julio de Diego, page 263).

Je découvre les textes

1. On est frappé par le décor de la vidéo (www.dailymotion.com) : une nature où la nuit s'installe peu à peu (variation de couleurs); des cris d'animaux se font entendre en continu. Dans ce cadre évoluent des hiboux assis sur une branche. Leurs yeux rouges peuvent inquiéter le spectateur. Un contraste s'établit avec l'image finale du marcheur (l'homme). On est frappé par la voix grave du récitant, par les silences, par les bruits (hululement des hiboux); l'atmosphère est mystérieuse, voire inquiétante.

2. Le sonnet est composé d'octosyllabes. Chaque strophe constitue une unité syntaxique; toutes se terminent par un signe de ponctuation fort, amenant à faire une pause dans la lecture. Il faudra respecter les -e muets et le h aspiré du mot « hibou ».

3. Les hiboux apparaissent comme des animaux étranges et mystérieux dans une atmosphère un peu inquiétante suscitée par la couleur noire. Statiques et hiératiques, ils représentent un modèle pour l'homme qui doit se retirer de l'agitation diurne afin de mieux méditer sur sa condition.

Je comprends le texte

4. Les hiboux évoluent dans un cadre naturel (« sous les ifs noirs qui les abritent », v. 1) et nocturne (déclin du soleil : « Où, poussant le soleil oblique / Les ténèbres s'établiront », v. 7-8).

5. Aux vers 2 et 3 apparaît une image, une comparaison introduite par « ainsi que »; elle met en relation le comparé (« les hiboux ») et le comparant (« des dieux étrangers »). Les animaux, ainsi personnifiés, acquièrent une importance considérable. Cela préfigure la leçon de sagesse qu'ils incarnent.

6. L'atmosphère qui se dégage des deux premières strophes est à la fois lugubre par le jeu des couleurs (contraste entre le noir et le rouge), inquiétante (attitude statique et observatrice des hiboux) et mystérieuse (pourquoi cette attitude? pourquoi cette attente?).

7. L'homme se distingue du hibou par son attitude : à l'animal statique répond l'humain en mouvement perpétuel : « changer de place » (v. 14).

J'écris pour interpréter le texte

8. Les hiboux incarnent la sagesse. Dans les deux quatrains ils apparaissent comme des oiseaux immobiles et inquiétants. Ils appartiennent à l'univers nocturne; « leur œil rouge » (v. 4) leur permet de voir dans les ténèbres de la mort ou du monde intelligible. Les tercets présentent la leçon – verbe didactique « enseigne » (v. 9) et expression de l'obligation « il faut » (v. 10) – de ce sonnet en forme d'apologue; c'est un avertissement qui est donné. L'homme doit, comme les hiboux, se retirer de l'agitation et du tumulte du monde matériel, figuré par le jour, au profit de l'ombre, monde des idées.

9. On peut prolonger avec les élèves la liste des qualités : la patience de l'escargot, l'amitié du dauphin, la gentillesse de l'ours...

Rappeler aux élèves qu'il s'agit de montrer la valeur exemplaire de cette qualité pour l'homme. En matière de construction, il faut respecter la forme poétique : un quatrain avec des rimes éventuellement.

L'Huître

Objectifs

- Étudier un poème en prose.
- Découvrir une représentation poétique de l'huître.

Les élèves sont amenés à découvrir une nouvelle forme poétique dans la séquence, le poème en prose au xx^e siècle. *Le Parti pris des choses* est un recueil de poèmes en prose qui a été publié en 1942. Le titre est paradoxal, car les choses, objets sans conscience, ne peuvent prendre parti. Dans ce recueil, le poète décrit des objets banals, quotidiens. Il refuse le lyrisme et l'utilisation d'un langage artificiel. La poésie doit émerger de l'objet décrit.

Je découvre les textes

1. On est frappé par la disposition du poème qui s'apparente à un texte en prose. Les strophes et les vers ont disparu. Les phrases s'étirent sur plusieurs lignes; elles sont réunies en paragraphes.

2. À la première lecture, on s'étonne de voir qu'un coquillage, peu gracieux, devienne l'objet d'un poème, comme le titre le suggère. Des mots sont empruntés au lexique du quotidien

et de la banalité : « torchon », « couteau » (l. 4) mais l'objet va se transformer peu à peu en sujet poétique : « firmament [...] de nacre » (l. 9), « perle » (l. 13).

3. Le passage « les cieux d'en dessus s'affaissent sur les cieux d'en dessous » constitue une description de l'intérieur de l'huître. Les deux parties intérieures de la coquille sont transformées en objet poétique, par le biais d'une image, la métaphore des « cieux », ce terme peut aussi être entendu avec une connotation religieuse.

Je comprends le texte

4. 5. Le texte est construit en trois temps, correspondant aux trois paragraphes :

– premier paragraphe (l. 1-7). Description extérieure (« d'une apparence », l. 1) et très générale de l'huître close ;

– deuxième paragraphe (l. 8-12). On passe à une description intérieure de l'huître (« À l'intérieur »), elle devient plus précise. On repère des éléments appartenant au réel, « sachet visqueux » (l. 11), qui alternent avec des éléments poétiques « dentelle » (l. 12) ;

– troisième paragraphe. La description succincte d'un élément particulier à l'intérieur de cette huître, la « perle ». La particularité de cette description est marquée par les premiers mots : « parfois très rare ».

Cette progression de l'extérieur vers l'intérieur et du général au particulier est également marquée par une réduction des paragraphes. L'attention est fixée sur des éléments de plus en plus précis. Le premier paragraphe est constitué de plusieurs phrases, le deuxième d'une seule longue phrase, et le troisième d'une seule phrase brève.

6. Les adjectifs qualificatifs « blanchâtre » (l. 2), « verdâtre » (l. 11), « noirâtre » (l. 12) caractérisent l'huître. Ils ont une connotation péjorative. Ils sont formés à l'aide du suffixe *-âtre* qui a une valeur dépréciative.

7. Dans la première phrase, l'huître est comparée à « un galet », comparant lié au domaine de la mer. Cela permet d'insister sur la solidité et la longévité de l'huître.

8. Le poète montre l'ambivalence de l'huître : « à l'intérieur l'on trouve tout un monde ». Elle contient au sens propre des éléments liquides (« à boire ») et solides (« à manger »). Elle présente des aspects sordides qui sont dépréciés (« sachet visqueux et verdâtre ») et des aspects nobles (« nacre »). Elle est à la fois un objet quotidien (un coquillage) et un sujet poétique, transformé par l'écriture (« les cieux »).

9. La phrase finale est très concise. Elle fait référence à la perle que l'huître peut recéler mais à titre exceptionnel, « parfois très rare ».

Les expressions imagées « formule perle » et « gosier de nacre » renvoient au domaine du langage et aux trouvailles ou aux fulgurances ; c'est la parole poétique qui est ainsi désignée. La perle fait aussi référence au bijou précieux que l'on porte (« à s'orner »). La perle représente *in fine* le poème ; elle est l'allégorie de la création poétique.

J'écris pour interpréter le texte

10. Dans un premier temps, on peut inciter les élèves à établir une liste d'objets quotidiens peu séduisants : un vase cassé, une poubelle, une chaussure... On peut faire lire d'autres poèmes de Ponge (« Le Cageot » par exemple).

Quelques consignes pour préciser l'exercice d'écriture :

- rédigez un texte en prose composé d'un paragraphe ;
- recourez au lexique du quotidien banal ;
- transfigurez le réel en objet poétique en employant des termes valorisants et des images, une comparaison et une métaphore et en jouant sur l'inattendu ou l'effet de surprise.

POUR BIEN ÉCRIRE

« Verdâtre » (l. 11) et « noirâtre » (l. 12).

L'HISTOIRE DES MOTS

Le mot *hospital* a perdu le -s et a laissé une marque, l'accent circonflexe : « hôpital ».

Lecture 5

p. 266-267

Scriptoforme du Hérisson

Objectif

- Étudier une forme poétique alliant le texte et l'image.

Les élèves sont amenés à découvrir une nouvelle forme poétique dans la séquence, le scriptoforme, qui allie texte et image. Il rappelle les calligrammes d'Apollinaire, textes qui constituent un dessin.

Je découvre le texte

1. On remarque d'emblée la représentation imagée de l'animal, le hérisson. Puis on aperçoit des pics constitués par la lettre H, première lettre du nom « Hérisson ». Le poète s'est intéressé à un animal peu noble, « Hérisse de Hallebardes » (l. 2).

2. Le portrait du hérisson est brossé en des termes peu flatteurs : il se caractérise par sa laideur, « Hure Horrible » (l. 25), et son caractère acariâtre, « mauvaise Humeur » (l. 32). Il est rejeté, « Haï des Hommes » (l. 1).

3. La lettre H qui se dresse, tel un pic, revient à chaque vers. Elle donne une image dévalorisante de l'animal qui pique.

Je comprends le texte

4. Le terme « scriptoforme » est constitué de la racine latine *script-* (*scribo* : j'écris) et du mot latin *forma* désignant la forme, le type et, par extension, la beauté. Il s'agit d'un poème-image figurant l'animal décrit. Le poème et le dessin

sont mis en relation étroite ; ils ne forment qu'un tout indissociable.

5. Dans ce poème, le pronom personnel de la 2^e personne du singulier est employé de manière récurrente (« tu sais », « tu quittes », « tu te Hâtes »...). Il désigne le hérisson qui est interpellé par le poète.

6. L'expression « tes nuits de Hors-la-loi Hantées de rêves héroïques » fait référence aux activités nocturnes de l'animal qui parcourt, tel un ennemi, les champs et les potagers en quête de nourriture. La nuit est aussi propice aux aventures ; le hérisson s'invente un univers peuplé de héros, grossissant ainsi la recherche de nourriture en épopée.

J'écris pour interpréter le texte

7. Le poète parvient à transformer un hérisson en un sujet poétique par la fusion d'un texte-image, à la manière des calligrammes d'Apollinaire. Il reproduit la forme de l'animal et brosse son portrait en déclinant la lettre H qui caractérise son nom ; sa verticalité suggère la rudesse du hérisson. Toutefois l'animal décrit nous apparaît sympathique dans sa quête de « rêves héroïques » (l. 36), métaphore de la poésie.

8. Il est loisible de présenter aux élèves un autre scriptoforme pour nourrir leur imagination sur des animaux peu nobles ou décrits, devenus objets poétiques. Par exemple « Scriptoforme de l'escargot » par Michel Beau.

Une reproduction du poème est visible sur ce lien : aupieddelatour.midiblogs.com/tag/michel+beau

On peut aussi faire lire « La Chauve-souris » de Desnos, consacré à un animal peu noble et peu chanté en poésie. Le poème ne se comprend que si on associe la forme et la couleur d'un masque (un loup) à celle d'une chauve-souris en vol.

La Chauve-souris

À mi-carême, en carnaval
On met un masque de velours.

Où va le masque après le bal ?
Il vole à la tombée du jour.

Oiseau de poils, oiseau sans plume,
Il sort quand l'étoile s'allume,
De son repaire de décombres.
Chauve-souris, masque de l'ombre.

Desnos, *Chantefables*, 1943.

Autre proposition : le contre-sonnet de Tristan Corbière, « Le Crapaud », où l'animal méprisé constitue le double du poète. Cela préfigure le texte donné en évaluation finale, « Le Lombric » de Roubaud.

Le Crapaud

Un chant dans une nuit sans air...

– La lune plaque en métal clair
Les découpures du vert sombre.

... Un chant ; comme un écho, tout vif
Enterré, là, sous le massif...

– Ça se tait : Viens, c'est là, dans l'ombre...

– Un crapaud ! – Pourquoi cette peur,
Près de moi, ton soldat fidèle !
Vois-le, poète tondu, sans aile,
Rossignol de la boue... – Horreur !

... Il chante. – Horreur !! – Horreur pourquoi ?

Vois-tu pas son œil de lumière...

Non : il s'en va, froid, sous sa pierre.

.....

Bonsoir – ce crapaud-là c'est moi.

Ce soir, 20 Juillet.

Tristan Corbière, *Les Amours jaunes*, 1873.

L'HISTOIRE DES MOTS

Le mot « fructivore » désigne un régime alimentaire à base de fruits. Le mot « carnivore » désigne un régime alimentaire à base de viande.

Histoire des arts

p. 268-269

Les animaux dans les arts

Objectif

- Explorer un bestiaire dans différents domaines artistiques.

Des animaux mythiques

1. La légende (cf. *L'Enéide*) rapporte que le prêtre troyen Laocoon et ses deux fils furent attaqués par des serpents. Le groupe statuaire montre les trois personnages enroulés dans le corps tortueux d'un serpent. Y a-t-il un ou plusieurs animaux ? Il est difficile de se prononcer. Un seul a priori, car une seule tête apparaît.

2. Le serpent, dont on voit la tête et le corps, enserme complètement les personnages ainsi réunis. La force de la bête est suggérée par l'immensité du corps qui enlace le père et ses deux fils. Les mouvements du serpent sont rendus par les nombreux replis de son corps.

3. Le visage du père et ses muscles en tension expriment la puissance du combat et la douleur que l'homme ressent. Les fils présentent une attitude un peu différente : l'un (à

gauche) est déjà écrasé, l'autre (à droite) regarde son père avec effroi.

4. On peut ressentir de la pitié pour les personnages et être sensible à la beauté du groupe statuaire (finesse du marbre sculpté peut-être en un seul bloc, mouvement des corps, drapé, chevelure du père...). Il s'agit d'une œuvre caractéristique de l'art hellénistique.

Un symbole de puissance

5. Le sujet traité par Rubens dans ce tableau est une chasse au tigre, comme l'indique le titre. L'animal occupe une place centrale dans la scène peinte.

6. Différents animaux sont représentés : deux tigres, un lion et un léopard (des félins) face à des chevaux. Le tableau est parfois appelé *La Chasse au tigre, au lion et au léopard*. Ils sont chassés par trois cavaliers de type grec (casque avec aigrettes) et ottoman (turban).

7. Le peintre rend compte de la férocité des félins à travers l'enchevêtrement des éléments peints (hommes confondus avec les animaux), le mouvement des corps et la quasi absence d'arrière-plan.

8. C'est une scène de chasse animée et violente. Dans la tradition baroque, elle se caractérise par le mouvement et la torsion des corps, chez les hommes et les animaux (saut du tigre, chevaux cabrés et cavaliers redressés, lion terrassé...). Les couleurs chaudes (ocre et rouge) dominent. L'impression de tumulte et de chaos l'emporte.

Bilan

9. Dans ces deux œuvres (statuaire et picturale) empruntées à des époques différentes (Antiquité et XVII^e siècle), les animaux occupent une place prépondérante (serpent enlaçant les trois personnages ; tigre, lion et léopard mêlés aux hommes). Ils expriment une vision très particulière de la relation entre l'homme et la bête. Elle est faite de force, de puissance et de violence dans un combat presque corps à corps ; ce rapport est suggéré par la tension et la torsion des corps. C'est une impression générale de confusion et de mort qui domine.

La marche du lion en musique

Dans l'ouverture de la symphonie de Camille Saint-Saëns, le piano accompagne l'entrée majestueuse du lion : dans cette marche, les notes (do majeur, puis la) scandent ses pas. Les rugissements du lion sont imités par les instruments à cordes (les violons) mais d'une façon peu inquiétante. C'est une image plus mesurée (majesté, puissance mais violence atténuée) du lion qui apparaît dans cette œuvre musicale.

Les animaux à travers les livres de poésie

Objectif

- Lire des anthologies pour mieux s'exprimer et mieux écrire.

Lire et expliquer le choix d'un animal poétique

- Le poète célèbre des animaux domestiques et sauvages appartenant à toutes les espèces (insectes, oiseaux, fauves, poissons...). Certains animaux sont peu représentés en poésie (ex. le tamanoir, le gnou).
- Exemple avec le poème « Le Brochet » : le poète traite le thème du voyage sur l'eau en évoquant des fleuves du monde (Tage, Gange, Nil...) qui font appel à l'imagination du lecteur. C'est la métaphore de la poésie, invitation au voyage dans les mots et les sonorités.
- Il s'agit d'un recueil poétique en raison de la forme (strophes, rimes, vers répétés, jeux sonores...) et des thématiques traités (faune et flore).

Composer un recueil de poèmes

On peut proposer par exemple de construire une anthologie autour du chat. Proposition de corpus : Les chats chez Baudelaire, Charles Cros, Eluard, Prévert, Maurice Carême... Voici quelques conseils aux élèves pour le recueil de poèmes :

- notez les impressions à la lecture du poème pour en rendre compte dans le dessin ou partez de la représentation personnelle du chat en fonction du titre proposé par le poète ;
- mobilisez les compétences acquises en cours d'arts plastiques ;
- créez des liens entre le texte et l'image.

Inventer des noms d'animaux imaginaires

- Exemples :
 - la **rhinocérose** est composée du nom d'un animal (rhinocéros) et d'une fleur (rose) ;
 - le **bananaconda** est un mélange de fruit (banane) et de reptile (anaconda).
- Exemple de production :

Le OUISKIWI (un mélange de ouistiti et de kiwi)
Le OUISKIWI est tout petit rikiki.
Avec son énorme corps tout mou
On ne voit jamais son cou.
Toujours seul, le OUISKIWI
Rarement se fait des amis.
Il n'est ni méchant, ni repoussant
Mais les gens ont peur de ses gros yeux tout blancs.

Si on s'approche de ses petits OUISKIWIS
 Il prend son souffle et crie, crie, crie!
 Non, n'ayez pas peur, les enfants!
 Il est juste un peu méfiant!

Écrire pour montrer les qualités et les défauts d'un animal imaginaire

- Vous pouvez préciser la consigne :
- optez pour la prose (paragraphe) ou la poésie (strophe) en respectant les contraintes de chaque genre ou type d'écriture ;
 - décrivez un animal imaginaire ;
 - recensez ses qualités et ses défauts, physiques et / ou moraux ;
 - mobilisez le lexique évaluatif : valorisant ou dévalorisant ;
 - veillez à la correction de la langue.

Réaliser une interview de poète

- Vous pouvez préciser la consigne :
- répartissez les rôles (journaliste/poète) ;
 - recherchez des arguments pour défendre le choix de tel ou tel animal :
 - l'inattendu, l'inhabituel, l'insolite,
 - hommage à des animaux méprisés ou ignorés,
 - célébration la laideur apparente, reflet de la beauté intérieure...
 - décrivez l'animal (ses qualités et ses défauts, physiques et / ou moraux, le contraste entre l'extérieur et l'intérieur, l'être et le paraître...);
 - mobilisez le lexique animal ;
 - veillez à la correction de la langue.

Méthode

p. 271

Repérer des figures de style

Étape 1 • Repérer une personnification dans le poème

1. Le lion est présenté dans le poème (titre et vers 1).
2. Les verbes « écoutent » et « respirent » ont pour sujet « les déserts » ; la nature est personnifiée.
3. Le lion est désigné par les noms communs « le maître » et « le promeneur ». Il a les caractéristiques d'une personne humaine (personnification).

Étape 2 • Distinguer comparaison et métaphore

4. Dans la première strophe, la comparaison est introduite par l'outil « comme ». Le « sommeil » du lion est comparé à « un poids ».
5. La métaphore « son œil de brume » permet de rapprocher deux éléments, le comparé « œil » et le comparant « brume ».

Étape 3 • Interpréter les principales figures de style du poème

6. L'animal et la nature sont personnifiés, car le poète veut montrer la force et la toute-puissance du lion dans le milieu où il vit. Il règne en maître absolu sur l'espace.
7. Le poète donne une vision de l'animal faite de puissance et de majesté.

Vocabulaire

p. 272

Les mots des animaux

Objectif

- Enrichir son vocabulaire pour décrire les animaux.

Caractériser les animaux

1.

Le mâle	La femelle	Le petit	Adjectif pour caractériser l'animal
le cheval	la jument	le poulain	hennissant
le bœuf	la vache	le veau	endormi
le cerf	la biche	le faon	errant
le bouc	la chèvre	le chevreau	calme
le sanglier	la laie	le marcassin	furieux
le lièvre	la hase	le levraut	rapide

2.

Les cris des animaux	Les actions, les attitudes et les caractéristiques des animaux
La cigale stridule. Le corbeau croasse. Le renard glapit. La grenouille coasse. Le loup hurle. Le chien aboie. La génisse mugit. La chèvre bêguète. La brebis bêle. Le lion rugit. L'hirondelle trisse. Le rat des villes couine. La chouette ulule. La laie nasille.	La fourmi s'active. Le mulet porte. Le chêne tient bon. Le roseau plie. Le bouc pue. L'araignée ourdit. Le cygne se vante. Le dauphin cabriole.

Exprimer des défauts ou des qualités

3.

Beauté	Laideur
superbe, magnifique, admirable, extraordinaire, gracieux, ravissant, élégant	moche, laid, hideux, monstrueux, vilain, disgracieux, repoussant

5.

Force	Faiblesse
puissant, important, dominateur, solide, résistant, vigoureux, robuste	fragile, chétif, fluet, frêle, faible, délicat.

Associer des images et des animaux

7. malin comme un singe.

laid comme un singe

rusé comme un renard

excité comme une puce

fainéant comme une couleuvre

fort comme un lion

fier comme un paon

bête comme une mouche

sale comme un cochon

Il s'agit d'images (des comparaisons introduites par « comme »).

8. Exemples :

un crapaud → le roi des étangs

une fourmi → la partisane du travail

un escargot → le champion de la lenteur

un crocodile → le faux dormeur.

9. Deux personnages apparaissent dans la fablette. On peut proposer les comparaisons suivantes :

– doux comme un mouton / sage comme un mouton ;

– habile comme un loup / beau parleur comme un loup.

À vous d'écrire !

Vous pouvez préciser la consigne :

- respectez l'animal proposé, le poisson ;
- écrivez de la poésie (une strophe) ;
- employez des jeux de mots et des jeux sur les sonorités.

Grammaire

p. 273

Les suffixes

Objectif

- Identifier les suffixes et connaître le sens des suffixes pour enrichir son lexique.

Repérer les suffixes

- | | |
|-----------------|-------------|
| 1. volai-ller | pât-ée |
| soupl-esse | herbe-tte |
| bête-ment | danger-eux |
| 2. un ân-on | |
| un renard-eau | un agnel-et |
| un éléphant-eau | un chi-ot |

Utiliser les suffixes pour former des mots

3.

Définitions	Adjectifs
qui a des boutons	boutonneux
que l'on peut voir	visible
que l'on peut reconnaître	reconnaissable

4. le trot → trotter (verbe)
 une aile → un aileron (nom)
 une ferme → une fermette (nom)
 un arbre → un arbrisseau (nom)
 une bûche → une bûchette (nom)
 du lait → un laitage ou un laitier (noms)
 calme → calmement (adverbe)
 grelot → grelotter (verbe)
 griffer → une griffure (nom)
 5. fourche → fourchette
 chanson → chansonnette
 mignonne → mignonnette
 simple → simplet / simplette
 girafe → girafon
 souris → sourisseau

Analyser les éléments composant un mot

6. Voici, sur le tard du jour, que le ciel se duvette, se plumotte, s'édredonne ; il se pompadourise, se douillette, se matelasse, se capitonne de soie grise, gris-rose bleu pervenche très pâle.

Francis Ponge, « Pochades en prose », *Méthodes*, Gallimard, 1971.

• « se plumotte » : verbe se plumoter (néologisme), être couvert ou rempli de plume, formé sur le nom « plume » suivi du suffixe de diminutif *-oter*.

• « s'édredonne » : verbe s'édredonner (néologisme), se couvrir d'un édredon, formé sur le nom « édredon » suivi du suffixe *-onner*.

• « se douillette » : verbe se douilletter (néologisme), formé à partir de l'adjectif « doux » et du suffixe *-et(te)*.

Les autres verbes sont attestés.

7. a. Les verbes conjugués sont : « sort », « prend », « invite », « rit », « berce », « incline ».

b. Les sujets des verbes conjugués sont :

« sort », « prend » → l'abeille

« invite », « rit » → tout

« berce » → l'églantier

« incline » → la clochette

c. Les mots soulignés présentent un suffixe : cloch-ette ; tendr-esse.

8. Précisez à vos élèves qu'ils doivent varier les classes grammaticales : nom, adjectif, verbe.

les groupes de mots répétés : « nu », « haute », « longue », « toujours », « toc ». C'est une aimable fantaisie verbale.

6. Comme dans une comptine, l'histoire est simple et cocasse (accrochage d'un poisson), le sujet banal (le hareng saur), le ton amusé (jeux de répétitions dans les sonorités et mots revenant en écho), autant d'éléments qui rappellent les jeux d'enfants.

Étape 2 • Dire un poème en faisant ressortir sa musicalité

7. 8. 9. Quelques conseils pour aider vos élèves :

– respectez les -e prononcés ou muets ;

– respectez la ponctuation et le rythme du poème ;

– rendez compte du ton amusé en insistant sur les répétitions ;

– rendez compte aussi du ton provocateur en détachant la lecture de la dernière strophe qui révèle les intentions du poète ;

– mimez le texte lu (gestes et attitudes pour accrocher le hareng saur en haut de l'échelle).

Compétences

D1 • Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.

D1 • Mettre en voix un texte littéraire.

D1, D2 • Maîtriser les relations entre l'écrit et l'oral.

D1, D2 • Participer à des échanges dans des situations diversifiées.

S'exprimer à l'oral

p. 274

Jouer avec les mots et les sonorités

Étape 1 • Analyser la musicalité d'un poème

2. Ce qui peut étonner le lecteur qui découvre le texte : le sujet peu noble (hareng saur), le conte simple, les répétitions, le refrain, la part de fantaisie...

3. Les tirets annoncent une série de termes répétés ; on peut marquer une pause ou faire appel à une autre voix.

4. La répétition du même mot à la fin de chaque vers (trois fois) produit un effet de refrain à la fois attendu et inattendu.

5. Le poète joue sur les sonorités en répétant la consonne s (allitération) dans le sujet du poème (hareng saur) et dans les trois séries de mots en écho « sec, sec, sec », « sales, sales, sales », « simples, simples, simples ». Il joue aussi avec les assonances ou les répétitions de voyelles (-a, -o, -u) dans

S'exprimer à l'écrit

p. 275

Réaliser un mur poétique

Pour ce travail collectif on peut envisager de réunir toutes sortes d'espèces, plus ou moins appréciées des hommes, pour composer un bestiaire en lien avec la problématique de la séquence : comment un animal méprisé des hommes devient-il un objet poétique ?

Comme nouvel exemple de production poétique autour d'un animal, vous pouvez soumettre à la classe une image de coléoptère (ici un xylophage) avec en regard le poème « X comme xylophage » de Joëlle Brière (poème calligramme imitant la première lettre de son nom).

Cet insecte est repoussant en apparence (espèce de cafard). Il se nourrit de bois mort ou vivant (*xylon* : le bois / *phage* : manger). Toutefois cette espèce contribue à la qualité du sol forestier : il remplit un rôle écologique en régénérant les sols. Il peut être aussi source d'inspiration poétique.

X comme xylophage

Il se promène
dans les bois, en hiver,
quand la feuille n'y est pas. Il happe
d'abord quelques buissons, comme ça, histoire
de se mettre bonheur en bouche. Il choisit de préférence
quelqu'épineux pour s'activer les papilles. Puis il attaque les arbustes :
un fusain, un églantier, un genévrier commun, un jeune sorbier d'où
s'échappe toute une flottille d'oiseaux. Ensuite, il s'octroie volontiers un
bouleau à l'écorce argentée, un châtaignier dans la fleur de l'âge et même
un jeune acacia. Mis en appétit, il termine par un arbre généreux au
cœur
consistant mais à l'aubier tendre. Un orme. Un hêtre.
Un platane. Un merisier.
Ou le choix du choix :
un chêne
pédonculé,
un rouvre,
un chevelu.
Un chêne qui
a encore un peu
le goût du gland !

Joëlle Brière, *L'alphabet des délices et des souffrances*,
éditions de La Renarde rouge, 2000.

Compétences

- D1** • Produire des écrits variés.
- D1** • Réécrire à partir de nouvelles consignes ou faire évoluer son texte.
- D1** • Écrire avec un clavier rapidement et efficacement.
- D1, D2** • Participer à des échanges dans des situations diversifiées.

Faire le point

p. 276-277

Évaluation

1. Mobiliser les acquis

1. Une ode (Ronsard) ; un sonnet (Baudelaire) ; un poème en prose (Ponge) ; un scriptoforme (Beau).
2. Ronsard : 1524-1585
Hugo : 1802-1885
Baudelaire : 1821-1867
Ponge : 1899-1988
Beau : né en 1937.
3. « J'aime l'araignée » → Hugo
« Scriptoforme du hérisson » → Beau
« l'Amour piqué par une abeille » → Ronsard
« L'Huître » → Ponge
« Les Hiboux » → Baudelaire
4. La laideur, le fait de piquer, la noirceur, la ruse...
5. La bonté, la gentillesse, la tendresse, la richesse intérieure, la sagesse...

2. Lire, comprendre et interpréter

6. Le poème est consacré à un lombric, un ver de terre, qui présente des qualités. C'est une image paradoxale de l'animal souvent méprisé par les hommes.
7. Il s'agit d'une forme poétique déjà étudiée, celle du sonnet. Il présente deux quatrains et deux tercets. Il est écrit en alexandrins.
8. Le titre fait référence à un animal rampant « un lombric », très peu apprécié des hommes et très peu représenté en poésie.
9. L'animal évolue dans un monde particulier, la terre, qu'il laboure au sens propre et qu'il aère pour qu'elle produise davantage de fruits.
10. Le poème est destiné à « un jeune poète de douze ans », un apprenti en poésie qui reçoit une leçon ou des conseils pour écrire.
11. On reconnaît une image, une comparaison introduite par « comme » (v. 9). Elle établit un lien entre le comparé (le poète) et le comparant (le lombric).
Les deux dernières strophes donnent la clef de lecture du poème. Le rôle du lombric consiste à labourer la terre pour la rendre plus fertile ; celui du poète tend à explorer le langage pour créer.
12. Le lombric est le sujet de nombreux verbes de mouvement (se réveiller, bâiller, étirer) et d'actions (mâcher,

digérer, forer, travailler, labourer). Il est personnifié. Il a une qualité fondamentale : il laboure sans cesse et aère la terre qui produit de précieuses récoltes.

3. Écrire

13. Jacques Roubaud se sert d'une comparaison entre le lombric et le poète pour définir à la fois un travail discret (thèmes de la nuit et des profondeurs de la terre), très concret (la terre-les mots) et patient, et une mission essentielle, celle du poète qui permet à la terre et au monde de survivre par le pouvoir enchanteur des mots.

Compétences évaluées

D1, D5 • Lire

- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Identifier le genre poétique et ses enjeux.

D1 • Écrire

- Produire des écrits variés.
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes. Les compétences évaluées sont :

- en lecture :
 - comprendre un texte littéraire et l'interpréter,
 - contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome ;
- en écriture :
 - recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

1. Lire et comprendre un texte

1. L'albatros est le nom donné à une famille d'oiseaux palmipèdes comportant une vingtaine d'espèces. Ces oiseaux se caractérisent par la grande envergure de leurs ailes quand elles sont déployées.

Dans ce poème qui porte en titre « L'Albatros », Baudelaire décrit l'animal à l'aide d'une périphrase : « vastes oiseaux des mers ». Il insiste aussi sur sa dimension exceptionnelle : « ses ailes de géant ».

2. L'albatros évolue dans un cadre spatial particulier : il appartient autant au ciel qu'à la mer. Le lexique céleste apparaît à travers les expressions « rois de l'azur » (v. 6), « ce voyageur ailé » (v. 9), « prince des nuées » (v. 13). Le lexique maritime (mer et navigation) est présent lui aussi : « mers », « navire », « gouffres amers », « avirons », « tempête ».

3. Les marins sont désignés par une périphrase, « les hommes d'équipage » (v. 1), et par leur geste, la capture de l'oiseau (v. 2). Les marins apparaissent comme brutaux, grossiers et cruels. Ils sont décrits à travers la bassesse de leurs actions – « prennent » (v. 2), « agace » (v. 11), « mime » (v. 12) – qui

sont effectuées par simple divertissement, « pour s'amuser » (v. 1). La violence de la capture est soulignée par l'enjambement des vers 1 et 2, la cruauté des sévices infligés à l'oiseau est suggérée par la leur diversité, « l'un agace son bec » / « l'autre mime, en boitant, l'infirme ». L'oiseau devient une victime des hommes et un objet de torture tant physique que morale.

4. L'albatros est caractérisé par des expressions valorisantes, en relation avec le milieu dans le lequel il évolue, le ciel et la mer. Il est désigné d'emblée par une périphrase qui fait référence à sa grandeur exceptionnelle, « vastes oiseaux des mers » (v. 2), qui fait écho à la formule finale, « ses ailes de géant ». La majesté et l'harmonie du vol, la nonchalance et l'absence d'hostilité envers les hommes sont soulignées au vers 3 par la formule « indolents compagnons de voyage ». La beauté de l'oiseau est évoquée à travers l'image « ces rois de l'azur » et le simple adjectif « beau » (v. 10). Sa puissance est doublement exprimée par les termes aux connotations politiques « rois de l'azur » (v. 6) et « prince des nuées » (v. 13) en lien avec l'immensité des espaces, le ciel et la mer. En revanche, quand il est prisonnier des hommes, l'albatros est caractérisé par des expressions dévalorisantes. L'espace devient celui du bateau et du sol. L'oiseau capturé est désigné par un premier couple d'adjectifs aux connotations dépréciatives, qu'il s'agisse du physique ou du moral : « maladroit et honteux » (v. 6). L'adverbe « piteusement » (v. 7) renforce cette connotation négative. Deux autres séries d'adjectifs coordonnés – « gauche et veule » (v. 9), « comique et laid » (v. 10) – évoquent par opposition à l'état premier l'oiseau déchu. Captif sur la terre (« exilé sur le sol », v. 15), il est désormais l'objet des sarcasmes humains, « au milieu des huées » (v. 15).

Deux visions de l'oiseau (noble ou déchu) s'opposent dans le poème, en fonction du lieu qu'il occupe (ciel-mer ou sol).

5. L'adjectif « semblable » (v. 13) permet d'introduire une image, une comparaison explicite entre « le poète » et l'oiseau, désigné par le comparant « prince des nuées ». C'est la clé de lecture du poème qui nous invite à donner un sens allégorique au récit de l'oiseau. Le poète-artiste est adapté à un contexte élevé mais inadapté au monde humain, malveillant et cruel.

6. L'albatros devient le symbole du poète. Ce dernier est assimilé à l'oiseau dans la dernière strophe. Il est défini comme un être supérieur (« ailes de géant ») qui est incompris des hommes et qui est tourné en dérision (« huées ») ; son séjour sur terre est vécu comme un enfer (« exilé »), car il est inadapté au monde et exclu de la société.

2. Écrire un paragraphe argumenté

7. Un jeu d'analogies apparaît entre l'animal et le poète. Les trois premières strophes qui se présentent comme un récit anecdotique sont consacrées à l'oiseau céleste, maltraité par les marins. La quatrième strophe marque une rupture sans lien logique exprimé et établit une comparaison, introduite par l'adjectif « semblable », entre l'oiseau et le poète, en

renversant l'ordre attendu, le poète devient le comparé, l'oiseau le comparant. Comme l'oiseau, le poète est méprisé des hommes. Sa majesté et sa supériorité l'excluent de la société. Les vers 13 et 14 renvoient de façon précise à la liberté et à la grandeur de l'oiseau, les vers 15 et 16 renvoient à sa

condition de prisonnier, victime de la cruauté des hommes. Le poème est fondé sur une double correspondance. L'albatros, « prince des nuées » est personnifié, tandis que le poète est comparé à l'oiseau ; la fusion est totale.

La Belle et la Bête

► *Quel est le rôle du monstre dans le conte de fées ?
En quoi la Bête est-elle un monstre merveilleux ?*

Objectifs

- Étudier la figure du monstre en littérature.
- Lire un conte et étudier son adaptation au cinéma.

Présentation de la séquence

La question inscrite au nouveau programme et intitulée « Le monstre, aux limites de l'humain » offre l'occasion de lire dans la figure du monstre et de ses avatars l'expression d'une violence qui interroge les relations entre les hommes. Le monstre, figure inversée de l'homme, construit en miroir une figure de l'humanité. Cette figure traverse la littérature et c'est cette dimension diachronique qui permet de repérer les grandes évolutions des mythes et récits qui y sont associés. En classe de 6^e cette figure se donne à lire dans les récits mythologiques et dans les contes de fées favorisant une première approche diachronique qui dépasse la seule dimension thématique et permet d'élaborer des éléments de contexte, historiques et littéraires. La dimension merveilleuse déjà abordée en CM1 et CM2 engage les élèves vers une démarche d'interprétation d'œuvres ambitieuses, écrites dans un langage élaboré dont la compréhension constitue également un enjeu de l'approfondissement de la compétence de lecture.

Le choix de *La Belle et la Bête* est fondé sur des raisons qui relèvent de plusieurs ordres :

- pédagogique. La longueur du texte est adaptée aux capacités des élèves de 6^e (plus long que le conte de Grimm ou de Perrault, le récit reste toutefois mesuré et accessible) ;
- littéraire. L'œuvre de Mme Leprince de Beaumont est une réécriture d'un texte plus long qui s'inscrit explicitement dans la veine du récit didactique. Cette intention favorise l'interprétation du texte et la lecture d'un discours qui dépasse le seul plaisir, essentiel toutefois, du récit ;

– historique. Ce conte de fées, plus que d'autres, s'inscrit dans une société datée qui fait entrer les élèves dans des univers qui témoignent d'une époque et d'une culture.

Par ailleurs, le thème du monstre développé dans *La Belle et la Bête* s'inscrit dans la continuité d'un mythe littéraire qui, aujourd'hui encore, participe à la construction de la culture des jeunes au travers de la production filmique et de la littérature de jeunesse. À cet égard, les belles illustrations de Julie Ricossé choisies pour accompagner les extraits témoignent de l'histoire de la diffusion de l'œuvre et de son actualité. Les informations de la page Repères (p. 58) inscrivent la lecture d'œuvre intégrale dans le contexte du conte de fées dont ils rappellent la dimension historique et générique. Il s'agit de souligner que les histoires s'organisent par types de familles selon des scénarios développés avec des variantes selon les pays et les époques.

C'est ainsi que l'histoire racontée par Mme Leprince de Beaumont prend sens avec la biographie de l'auteure et son statut social qui permettent de mieux mesurer un projet éducatif avec le titre du livre et des détails qui ouvrent à une première représentation historique du XVIII^e siècle.

Bibliographie

- Apulée (II^e siècle), « Amour et Psyché », in *les Métamorphoses – l'Âne d'Or*, Folio classique, 1975.
- Giovanni Francesco Straparola (1550), « Le roi porc », in *Nuits facétieuses* : Gallica, <http://visualiseur.bnf.fr/CadresFenetre?O=NUMM-27794&I=157&M=tdm>
- Mme Suzanne de Villeneuve (1740), *La Belle et la Bête*, Folio, 2010.

Sites à consulter

• Sur le site de la BNF on trouvera de nombreuses éditions du texte de Mme de Beaumont illustrées par divers artistes :

<http://gallica.bnf.fr/services/engine/search/sru?operation=searchRetrieve&version=1.2&query=%28gallica%20all%20%22La%20Belle%20et%20la%20B%C3%AAt%20Beaumont%22%29%20and%20dc.type%20all%20%22monographie%22>

• Pour un parcours sur les enjeux littéraires et pédagogiques du conte :

Bonnet Nicolas, « Avatars du conte », Revue Interdisciplinaire « Textes @ contextes », no 8 :

<http://revuesshs.u-bourgogne.fr/textes@contextes/document.php?id=2339> ISSN 1961-991X

Entrer dans la séquence

p. 59

Cette page incite les élèves à retrouver par la lecture des illustrations l'univers stéréotypé du conte de fées et ici de *La Belle et la Bête* telle qu'ils ont pu la rencontrer dans leurs lectures ou dans des films (l'affiche du plus récent, celui de Christophe Gans, ouvre la séquence page 57).

Découvrez les visages de la Bête

1. Dans les deux illustrations du haut (images 1 et 2), les figures de l'ours et du lion offrent des images de la Bête qui insistent sur la puissance et la force de l'animal, et donc sur le danger potentiel ; mais la laideur n'est pas associée au personnage.

En revanche les animaux hybrides des illustrations de la partie inférieure (images 3 et 4) – cheval à crocs d'hippopotame et griffes, et rat géant mâtiné de morse – sont laids et effrayants.

a. Les deux premières illustrations montrent la Bête en situation d'allégeance, de respect, tandis que les deux suivantes insistent davantage sur la compassion de la Belle (image 3) et sa peur (image 4).

b. C'est la 4^e image qui est la plus effrayante et suscite la peur comme le révèle la réaction de la Belle, avec son visage détourné et crispé.

Les autres images relèvent davantage de la représentation anthropomorphique d'animaux, assimilés par leur attitude pour les deux premières à des humains.

c. Conformément aux codes de représentation du conte, les images s'inscrivent peu dans un univers daté, sinon celui du merveilleux, qui construit un Moyen Âge fantaisiste. Ce temps des châteaux est évoqué de manière plus marquée dans les images 1 et 4 avec la coiffure de la Belle notamment, sorte de hénin, et les robes proches de celles que porteraient des reines ou des princesses. L'image 2

renvoie davantage aux costumes et à l'esthétique des XVII^e et XVIII^e siècles. Enfin la Belle de la figure 3 renvoie à l'image d'une jeune fille du XIX^e siècle.

d. Les couleurs sombres et l'absence de vêtement ainsi que les formes animales hybrides sont plus convaincantes pour représenter la figure du monstre.

2. L'analyse ouverte de ces représentations doit amener les élèves à choisir le type de figure de la Bête qu'ils veulent construire et ouvrir à une grande diversité d'images devant permettre à la classe de mutualiser des éléments d'une culture déjà installée et partagée dans *L'Album de la Bête*.

Lecture 1

p. 60-61

Il y avait une fois...

Objectifs

- Étudier le début d'un conte
- Se représenter les personnages

L'*incipit* du conte constitue un seuil incontournable à la compréhension de la fiction. Il présente les invariants du récit et engage à une lecture qui va se centrer sur les conséquences de la ruine soudaine du père de la Belle.

Les extraits qui suivront vont dérouler la trame narrative en suivant le personnage principal dans ses relations avec la Bête pour montrer l'évolution de ses sentiments et conclure ainsi sur le triomphe de la bonté sur la beauté et l'esprit.

On pourra conduire les élèves à comprendre la portée éducative du récit en questionnant les élèves sur la signification d'un conte de fées publié dans un ouvrage qui contient aussi des leçons et des conseils moraux.

Je découvre le texte

Dans ces trois questions il s'agit de permettre aux élèves de relever les invariants du début d'un récit : les personnages et le lieu où ils vivent, l'événement qui vient bousculer un ordre stable et les conséquences qui s'ensuivent.

1. Les personnages sont les membres d'une même famille : le père, un riche « marchand », « trois garçons et trois filles ». La cadette est si belle qu'on ne « l'appelait, quand elle était petite que la Belle enfant » (l. 6-7).

On pourra faire remarquer aux élèves qu'il n'est nulle part fait mention de la mère, certainement disparue au début de l'histoire.

2. La ruine soudaine du marchand, « tout d'un coup, le marchand perdit son bien » (l. 24-25), constitue la rupture qui va changer la vie des personnages.

3. L'événement qui lance la dynamique narrative va également contraindre les personnages à quitter « la ville » pour se retrouver à la « campagne ».

Je comprends le texte

L'*incipit* du conte se poursuit avec le portrait des personnages qui souligne les oppositions déjà relevées entre la richesse et la pauvreté, la ville et la campagne, la noblesse et le monde paysan.

4. Contrairement à ses sœurs qui éprouvent de la « jalousie » (l. 7) devant sa beauté, la Belle est à la fois belle est bonne « meilleure qu'elles ». (l. 9) Tandis que ses sœurs éprouvent de l'orgueil à être riches, passent leur temps en mondanités, « elles faisaient les dames » (l. 10), « elles allaient tous les jours au bal » (l. 12), la Belle lit « de bons livres » (l. 14). Elles rêvent d'épouser des ducs et des comtes (l. 18), quand la Belle ne souhaite pas encore se marier pour « tenir de compagnie à son père ». Devant l'adversité elle se résigne à travailler avec courage : « elle ne pouvait se résoudre à abandonner son pauvre père dans le malheur [...] le suivrait à la campagne pour le consoler et l'aider à travailler. » (l. 51-53) Ses sœurs refusent de partir à la campagne.

Les personnages masculins sont moins décrits : le père est riche et c'est « un homme d'esprit » (l. 3), ce qui explique le souci qu'il a de donner une bonne éducation à ses enfants. Ses fils ne sont pas du tout évoqués dans cet extrait, ce qui signifie qu'ils ne jouent qu'un rôle mineur dans l'histoire.

5. La construction des personnages, les vertus détaillées de la Belle, sa présence dans le titre du conte, tout porte à penser que c'est la Belle qui sera le personnage principal du récit.

6. « Personne », « on », « tout le monde » constituent les sujets des verbes aimer et dire du passage qui évoquent les commentaires des gens sur les jeunes filles. Les pronoms indéfinis et la locution indéfinie montrent bien que c'est un discours général qui est rapporté sans que soient identifiés précisément les locuteurs.

7. Il y a peu de marques de la présence du conteur dans ce passage, sinon aux lignes 18 à 19 « (car je vous ai dit que c'était le nom de la plus jeune) », la Belle, dis-je ». Le commentaire du conteur est souligné par les parenthèses qui marquent son intrusion dans le récit. Il s'agit de rappeler au lecteur que ce récit est un conte qui a vocation à être dit à l'oral et que, dans ces conditions, le conteur doit rappeler les informations à son auditoire de crainte qu'il ne les oublie au fur et à mesure de l'histoire. On peut penser que l'auteur de *La Belle et la Bête* ne veut pas que le lecteur oublie le genre de récit qu'il est en train de lire.

J'enregistre une lecture orale

8. Des logiciels comme Audacity permettent aux élèves d'enregistrer leur lecture puis de s'écouter. Ce temps d'écoute partagée est essentiel pour que l'élève comprenne les enjeux d'une lecture oralisée signifiante. On pourra donner aux élèves une copie de cette partie du texte, qu'ils pourront

surligner selon les difficultés de la lecture à anticiper, selon les variations de tons qu'ils veulent exprimer.

Cette activité peut trouver sa place dans un temps d'accompagnement personnalisé dédié au renforcement de la lecture orale.

Il est important de ménager un temps de travail collectif pour entendre les lectures et en faire une analyse et une critique afin d'explicitier les contraintes liées à cet exercice. La version orale de ce texte dit par un acteur permettra ensuite de confronter les choix opérés, les préférences des uns et des autres quant aux mises en voix écoutées. On peut écouter avec les élèves la lecture du conte par Jacques Bonnafé : *La Belle et la Bête*, Gallimard Jeunesse, « Écouter, lire », 2015.

Lecture 2

p. 62-63

Un monstre terrifiant

Objectifs

- Découvrir un lieu caractéristique du conte de fées : le château.
- Relever les indices du merveilleux.

Le récit merveilleux a fait l'objet de lectures en classe en CM1 et CM2, voire lors de la séquence précédente de ce manuel. Il est important d'amener les élèves à se rappeler les textes lus et les caractéristiques du merveilleux qu'ils y ont trouvés. Les savoirs sur les genres des textes se construisent ainsi au fil des lectures et des liens qui se tissent entre les œuvres dans un réinvestissement et un approfondissement permanents.

Ces deux extraits conduisent le lecteur dans un lieu emblématique du conte, le château abandonné comme il l'est aussi dans *La Belle au bois dormant*. Le second extrait met en scène la rencontre entre le monstre et le père de la Belle. Il s'agit pour l'élève de se représenter la figure d'un monstre très peu décrit et dont le caractère effrayant ne se comprend qu'à ses paroles et aux réactions qu'il provoque.

Je découvre le texte

1. Le palais que découvre le père de la Belle est splendide, grand et illuminé. Tout y est préparé pour le confort des habitants ou des visiteurs : l'écurie est ouverte et on y trouve du foin et de l'avoine en abondance. La table est mise et il « un bon feu » (l. 10).

2. Toutefois l'endroit semble vide « il fut bien surpris de ne trouver personne dans les cours » (l. 4-5) et si la table est mise, elle ne l'est qu'avec « un couvert » (l. 10).

3. Le marchand est accusé d'avoir cueilli des roses sur « une branche où il y en avait plusieurs » (l. 17-18). Pour le monstre il s'agit du geste d'un « ingrat » (l. 20).

4. Pour racheter sa faute le marchand devra persuader une de ses filles de venir « volontairement pour mourir » à sa place (l. 31-32).

Je comprends le texte

5. La conjugaison des deux verbes, *partir* et *jur*, au présent du mode impératif est un indice de l'autorité du monstre qui ne souffre pas qu'on ne lui obéisse pas.

6. La Bête dit détester les « compliments » (l. 29) et « les flatteries » (l. 30). Il ajoute : « je veux que l'on dise ce que l'on pense » (l. 29-30). Il aime donc la sincérité.

7. Les élèves pourront s'étonner que le père accepte la proposition du monstre. Toutefois le conteur précise d'emblée que « le bonhomme n'avait pas dessein de sacrifier une de ses filles à ce vilain monstre » (l. 35-36). L'explication qu'il donne, son désir d'embrasser ses enfants « encore une fois » (l. 37-38), est cohérente avec le portrait de père aimant qui a été fait de ce personnage.

8. À la fin de l'échange le monstre offre à son visiteur toutes les richesses qu'il pourra emmener. Cette générosité est étonnante et entre en conflit avec la cruauté de son attitude.

9. Cette activité doit permettre de structurer le portrait du monstre selon deux axes : son apparence et son attitude. Il est « monstre » car on le désigne ainsi : « répondit le monstre » (l. 28). Physiquement, « c'est une bête si horrible » (l. 19) que le père pense s'évanouir en le voyant. Mais il n'y a pas de description physique ; seule « une voix terrible » (l. 20) l'annonce. Sa cruauté se dit aussi dans la peine qu'il inflige pour le vol d'une rose, la mort. Cette cruauté est renforcée par la proposition qu'une fille remplace son père. L'illustration de cette scène pourra donner lieu à des réactions variées. La fidélité au portrait ne peut se lire que par les effets produits par le dessin : le caractère mi-humain, mi-bestial de la Bête, la position des personnages et la violence qui se dégage de la scène, la terreur qui se lit sur le visage du père. La question conduira donc à définir ce que signifie « être fidèle à un récit ».

Je débats pour interpréter le texte

10. Le débat à l'oral doit permettre d'explorer plus finement les indices du texte pour évaluer le droit du monstre à condamner le père de la Belle. Il s'agit d'apprécier les notions de faute, de proportionnalité de la punition au regard de la faute, la capacité laissée à l'accusé de se défendre du déplacement de la punition sur un autre membre de la famille. La disproportion de la punition au regard de la faute peut conduire à s'interroger sur l'abus de pouvoir ou le pouvoir de la force. La fable « Le Loup et l'Agneau » de La Fontaine peut constituer une référence intéressante pour alimenter le débat.

Compte tenu de la complexité de la question, il est préférable d'organiser un temps d'échange court et de revenir à la question morale au fil de la lecture de l'œuvre.

L'HISTOIRE DES MOTS

Il s'agit pour les élèves d'explorer les personnages qui peuvent répondre à la définition du « monstre de contes de fées ». On leur demandera de justifier leurs propositions sur des critères : la laideur, le caractère effrayant. Cette activité préparera au travail sur le lexique (Vocabulaire, p. 72).

Lecture 3

p. 64-65

Une Bête sans esprit

Objectifs

- S'interroger sur la figure du monstre.
- Étudier un dialogue de conte.

Ce dialogue entre la Belle et la Bête contribue à faire du monstre une figure moins univoque : on verra qu'elle possède des qualités qui vont susciter la compassion de la Belle.

Je découvre le texte

1. « Elle entendit le bruit que faisait la Bête. » (l. 2) Cette fois encore c'est le bruit qui annonce la Bête et provoque la peur. Le frémissement qu'éprouve la Belle est bien le signe de sa crainte. Quelques lignes plus loin (l. 5-6), le texte mentionne qu'elle parle « en tremblant ».

2. On ne possède pas d'indication sur le ton de la Bête. Toutefois on peut déduire qu'il est aimable, en relevant les nombreuses formules de politesse et les demandes qu'il adresse à la Belle : « voulez-vous bien » (l. 4), « Vous n'avez qu'à me dire de m'en aller si je vous ennue » (l. 9-10). À la fin de l'extrait on note que la Bête quitte la Belle en lui disant « tristement » adieu. (l. 51-52)

3. La Belle est courageuse, car malgré sa peur elle répond à la Bête et ose lui dire la vérité : qu'il est « bien laid » (l. 11). Au nom de la franchise, elle refuse de l'épouser alors qu'elle manque « mourir de frayeur » (l. 41).

Je comprends le texte

4. Le texte fait apparaître ici les qualités de la Bête et c'est la Belle qui les reconnaît. La Bête a montré sa cruauté, on a relevé des signes de sa laideur ; ici elle se montre polie et bonne : « vous avez bien de la bonté », dit la Belle (l. 24). La Bête ne cède pas à la colère devant le refus de la Belle

de l'épouser. Elle est lucide et connaît sa laideur. Elle ne se trouve pas d'esprit.

5. La Belle souligne une contradiction dans l'aveu que fait la Bête de n'avoir pas d'esprit. Il faut de l'intelligence, celle qu'une bête n'a pas, pour vouloir avoir de l'esprit. Ce faisant la Belle reconnaît à la Bête une qualité humaine.

6. L'utilisation du conditionnel présent marque bien que la Bête ne se reconnaît pas assez d'intelligence pour lui adresser des propos agréables et courtois, pour la remercier de sa générosité.

7. Pour les aider à comprendre la proposition de la Belle, il faut demander aux élèves de lire la phrase entière (l. 30-34). On pourra leur dire de repérer une opposition, celle qui apparaît entre « figure » et « cœur » pour comprendre comment la Belle oppose le physique aux qualités morales. On fera définir les défauts qui correspondent à un cœur faux, corrompu, ingrat, ou dits autrement, le mensonge, la méchanceté et l'ingratitude.

Je mets en jeu le texte

8. La langue classique n'est pas toujours aisée à lire. Il s'agit donc avec cet exercice de permettre aux élèves de s'exercer à la lire à haute voix pour respecter les tournures qui ne sont plus usitées aujourd'hui, à l'exemple de « tâchez de ne vous point ennuyer dans votre maison » (l. 21-22). Cet exercice de lecture vise aussi à mieux entrer dans la compréhension de l'œuvre. On pourra donner aux élèves une photocopie du texte pour leur permettre de biffer ce qui n'est pas élément de dialogue et pour ajouter le ton qui convient aux répliques. On peut imaginer qu'il sera plus aisé de repérer les passages où s'exprime la crainte de la Belle que les répliques qui témoignent d'un certain badinage sur le fait d'avoir ou de ne pas avoir d'esprit. À défaut de pouvoir filmer la mise en jeu du texte, les élèves pourront enregistrer leur dialogue.

L'HISTOIRE DES MOTS

On pourra évoquer la famille dérivée de *spiritus* : spirituel, spiritueux, spirituellement, spiritisme, etc.

Lecture 4

p. 66-67

La fin de l'enchantement

Objectifs

- Comprendre l'évolution d'un personnage.
- Interpréter le dénouement.

Le dénouement engage à une interprétation du récit et du genre du conte. Toutefois il met aussi longuement en scène la métamorphose des sentiments de la Belle pour la Bête avec une dimension psychologique peu fréquente dans le

conte. C'est un élément qui aidera les élèves à entrer dans une lecture plus historique de l'œuvre, dans une période où l'expression des sentiments devient un enjeu du récit, quel qu'il soit. Il s'agira de le relever, en confrontant le récit à d'autres contes moins explicites sur cette question sans vouloir pour autant développer un discours explicatif.

Je découvre le texte

1. Cette activité veut faire percevoir l'articulation des mouvements du texte qui ne sont pas strictement délimités mais qui permettent de comprendre les enjeux de la progression du récit vers le dénouement. Les titres validés par la classe parmi les propositions des élèves devront rendre compte de ce mouvement.

Exemples de titres : « L'attente de la Belle » (l. 1 à 6)

« La Belle accepte de se marier avec la Bête » (l. 7 à 19)

« La métamorphose de la Bête » (l. 20 à 42)

« Les retrouvailles avec la famille et la résolution du récit » (l. 42 à la fin)

Je comprends le texte

2. La Belle s'habille « magnifiquement » pour « plaire » à la Bête et elle s'ennuie dans l'attente de la retrouver ; enfin elle s'alarme de son retard. Ces trois indices montrent bien que la Belle ne craint plus la Bête.

3. Le verbe *mourir* est conjugué au futur de l'indicatif. Ce temps marque bien la certitude de la Belle que la Bête de doit pas perdre la vie et donc qu'elle fera tout ce qui est en sa capacité de la lui conserver.

4. La métamorphose de la Bête est provoquée par l'acceptation du mariage auquel la Belle consent (« je vous donne ma main »). La suite vaut aussi pour une déclaration d'amour : « Hélas ! Je croyais n'avoir que de l'amitié pour vous, mais la douleur que je sens me fait voir que je ne pourrais vivre sans vous voir. » Sans utiliser le terme « litote », on pourra faire remarquer aux élèves que le mot n'est pas prononcé et que le sentiment reste implicite.

5. La métamorphose de la Bête en « prince plus beau que l'Amour » (l. 25-26) constituera pour les élèves l'élément merveilleux le plus remarquable. On pourra cependant noter avec eux que ce n'est pas le premier phénomène : il y a tout d'abord le château qui s'illumine et la Bête qui disparaît ; viennent ensuite l'apparition du prince et l'explication de sa métamorphose en monstre ; l'arrivée d'une fée et la famille transportées dans le château de la Belle ; enfin la transformation des deux sœurs de la Belle en statues.

En étudiant l'expression de la joie de la Belle, on verra que ce qui la rend la plus heureuse, c'est de retrouver sa famille. À ce moment, elle « manqua mourir de joie ». (l. 43-44)

6. L'intervention de la fée à la fin du texte permet de tenir un discours moral explicite qui fait que la vertu est récompensée tandis que la méchanceté est punie. Dans le même temps la fée va avertir la Belle de ne pas se laisser détourner de cette vertu par le pouvoir. La leçon morale du conte est ainsi explicite.

J'écris pour interpréter le texte

7. La variante du conte que les élèves doivent écrire les engage à explorer la dimension pathétique du récit que prépare un rêve que la Bête a fait. Tout peut donc donner lieu à cette belle et triste scène qui verra la Bête mourir et donnera lieu au désespoir de la Belle prenant conscience des sentiments qu'elle portait au « monstre ».

Un temps de mise en commun des idées des élèves et des outils lexicaux doit accompagner cette rédaction : la description des illustrations de la page constituera un bon moyen de produire mots et expressions pour évoquer la mort de la Bête et les réactions de la Belle. Enfin on demandera aux élèves d'énoncer, soit par la voix de la Belle soit par celle du narrateur, un commentaire, une morale à ce texte qui doit constituer un autre dénouement : « On peut mourir de trop d'amour », « La Belle n'a pas tenu sa promesse et la Bête en meurt », etc. Les propositions des élèves permettront d'élaborer des catégories : avec tel dénouement on insiste sur la portée morale du conte, ou sur sa dimension psychologique ou encore pathétique.

L'HISTOIRE DES MOTS

Le mot *malice* a perdu les connotations attachées à son origine : le mal. Aujourd'hui le mot est connoté positivement et désigne plutôt un caractère joueur, le goût pour les farces.

Lecture intégrale

p. 68

Lire La Belle et la Bête de Madame Leprince de Beaumont

I. Un conte merveilleux

1. Ce tableau plus complet que ce que demande la consigne permet de suivre précisément la trame de l'histoire. Il peut donc accompagner, voire faciliter la lecture des extraits en classe et celle du reste du conte en lecture cursive. Complété en commun, c'est un outil qui permet aux plus fragiles de conserver en mémoire les différents épisodes et à tous d'avoir une vision d'ensemble du récit, notamment pour répondre aux questions qui suivent.

Étapes du conte	Personnages	Cadre	Enjeux du passage
Situation initiale : « Il y avait une fois [...] quelques années »	Le marchand et sa famille	Chez une riche famille	Opposition entre la Belle et les deux aînées.

« Tout d'un coup [...] à tout moment. »	Le marchand et sa famille	Une petite maison de campagne	Le marchand perd toutes ses richesses. Des trois filles, seule la Belle apporte son aide au père.
« Il y avait un an [...] à mon déjeuner. »	Le père	Un mystérieux château	Le père s'égaré et trouve refuge dans un château. Il y cueille une rose pour la Belle.
« Le bonhomme [...] mes pauvres enfants. »	Le père La Bête	Id.	La Bête apparaît et demande la mort du père ou de l'une de ses filles en échange de la rose volée.
« Il retourna dans la chambre [...] elle me fait si bonne chère. »	La famille puis le père et la Belle	Sur le chemin du palais puis au palais de la Bête	Les deux aînées accusent la Belle. La Belle veut donner sa vie et accompagne son père chez la Bête.
« Quand ils eurent soupé [...] paraissait sur leur visage. »	La Belle	Le palais	La Belle fait un beau rêve. Le château semble fait pour bien l'accueillir.
« Un moment après, tout [...] elle est si bonne ! »	La Belle La Bête	Id.	La Belle découvre la bonté du monstre mais refuse de l'épouser.
« Belle passa trois mois [...] Adieu la Belle. »	Id.	Id.	La Bête, par amour, laisse la Belle retourner voir son père. Elle promet de revenir.
« La bête soupira [...] mon ingratitude. »	Le père, la Belle et ses sœurs	La maison du père	Les sœurs jalouses essaient de retenir la Belle. La Belle décide d'épouser la Bête.
« À ces mots, Belle [...] vivre sans vous voir. »	La Belle et la Bête	Le palais	La Bête est prête à se laisser mourir de chagrin. La Belle la sauve en acceptant sa main.
Situation finale : « À peine la Belle [...] fondé sur la vertu. »	La Belle Le prince La famille de la Belle	« Le château brillant de lumière »	L'amour de la Belle a délivré la Bête d'un maléfice. La Bête est un beau prince. Il épouse la Belle qui devient reine. Les deux sœurs sont statufiées.

2. Le miroir et la bague sont des objets magiques qui permettent de supprimer les distances et donnent le don d'ubiquité.

3. Le miroir permet à la Belle de voir ce qui se passe chez son père quand elle est chez la Bête, et la bague lui permet de se déplacer entre les deux lieux du conte, sans délais.

4. La Bête subit une double métamorphose, d'abord de prince en monstre, à cause de la méchanceté d'une fée maléfique, puis il recouvre sa condition première grâce à la générosité de La Belle.

Les deux sœurs de la Belle sont métamorphosées en statues à la fin du conte.

5. La fée entre en scène à deux occasions : d'abord dans le sommeil de la Belle pour lui montrer la souffrance du monstre tandis qu'elle s'attarde chez son père, relançant de cette façon l'action ; puis elle intervient à l'occasion du dénouement comme une figure de la justice.

II. Les personnages

6. **Le père.** Le portrait du père se construit par étapes, au fil des épreuves. Riche marchand, Il se montre courageux devant l'adversité, veut avant tout le bonheur de ses enfants pour qui il est prêt à donner sa vie.

7. **Les sœurs.** Elles ont beaucoup de défauts, l'égoïsme, la paresse, l'envie, la suffisance, l'attrait pour le luxe et les richesses faciles, l'orgueil et la fierté. Elles sont prêtes à tout pour se débarrasser de leur sœur.

8. **La Belle.** Elle est dotée de toutes les qualités. Elle est donc courageuse, désintéressée, attachée à sa famille, dévouée jusqu'au sacrifice. Autant de qualités que sa rencontre avec la Bête confirmera : son attachement à sa famille (et surtout à son père), le respect de la parole donnée, sa bonté naturelle.

9. **La Bête.** Son portrait se construit par étapes. Elle apparaît d'abord « terrible » : « Il faut mourir pour réparer cette faute. » ; très vite elle infléchit cette décision brutale et veut bien pardonner mais exige le sacrifice d'une fille. Autre paradoxe : elle exige ce sacrifice mais comble le père de richesses. Elle réagit ensuite à la bonté de la Belle et se montre sensible. Puis, avant l'heureux dénouement, c'est la Bête qui est prête à faire le sacrifice de sa vie, dévoilant ainsi une extrême sensibilité, une réelle grandeur d'âme : « J'aime mieux mourir moi-même... que de vous donner du chagrin. »

10. Le titre *La Belle et la Bête* évoque une double opposition. Une opposition physique qui oppose la beauté à la laideur et une opposition morale entre un comportement humain fondé sur les sentiments et un comportement animal fondé sur l'instinct et l'agressivité. Le conte dépasse cette double opposition, et l'annihile même, en associant finalement la beauté et la vertu aux deux personnages.

III. La portée morale du conte

11. Comme cela a déjà été noté dans l'étude des textes, la Belle est récompensée de toutes ses vertus : l'amour filial et le courage, le désintéret et la simplicité, la sincérité et la loyauté, l'intelligence et la sensibilité.

12. Les sœurs de la Belle n'ont aucune de ses qualités : elles sont envieuses et orgueilleuses, paresseuses, manipulatrices et menteuses, et pour tous ces défauts seront punies.

13. Mieux vaut avoir le visage laid et le cœur beau et généreux plutôt que montrer une belle figure et avoir une âme laide car trompeuse et méchante.

Bilan

Le bilan, questions a. et b., permet de manipuler à propos de chacun des personnages un lexique moral ou psychologique. Des travaux de groupes permettront aux élèves de distribuer le corpus du lexique en l'affectant à tel ou tel personnage. Ils pourront ainsi vérifier que certains adjectifs peuvent s'appliquer à plusieurs personnages : la Belle et son père sont « travailleurs » ; les sœurs sont « sournoises » et « colériques » comme l'est aussi La Bête au début du récit, etc.

La confection des marguerites permettra d'approfondir le vocabulaire et l'on pourra demander aux élèves de proposer à leur tour des adjectifs pour compléter le corpus initial.

Méthode

p. 69

Lire un photogramme

La méthode doit pouvoir s'adapter à d'autres lectures d'images. Dans un contexte donné, il est important de signaler aux élèves que la suite des étapes a pour objectif une interprétation de l'image dans un contexte plus large, l'œuvre, selon la problématique générale de la séquence. Cela vaut pour le photogramme et toute illustration que l'on peut rencontrer dans cette séquence et dans le manuel. Ici, il s'agit de comprendre comment l'image référée à un moment particulier de l'histoire racontée par le film ouvre à un point de vue sur les personnages et sur leurs relations.

Étape 1 • Lire l'image

Dans ce plan d'ensemble qui cadre plusieurs personnages et le décor, la Belle et la Bête sont situées au second plan, le premier plan étant occupé par la source de lumière, le flambeau tenu par une main animée. La lumière met en valeur le visage et le buste des personnages. Le noir domine dans cette image, noir des vêtements et de la nuit qui contraste avec les ornements des costumes qui brillent, la blondeur de la Belle et la blancheur de son teint.

Étape 2 • Replacer l'image dans son contexte

La scène se situe dans le château, le premier soir après l'arrivée de la Belle. La Bête a demandé à la Belle si elle pouvait assister à son dîner.

Le costume de la Belle met en valeur, par contraste avec ses précédents habits sa beauté, sa blondeur, sa modestie. Les tissus amples, lourds et moirés sont ornés de pierres et de plumes qui concentrent les éléments de richesse et de beauté. Le costume de la Bête, avec ses ornements de broderies et ses accessoires, gants brodés et fraise, le fait ressembler à un militaire en tenue d'apparat, à un Grand d'Espagne et souligne sa puissance et sa richesse qui contrastent avec l'aspect bestial de son visage.

Le geste de la Bête semble être l'ébauche d'un salut, un geste retenu qui voudrait apprivoiser, rassurer la Belle. L'expression de cette dernière peut traduire son inquiétude mais aussi une certaine attente, voire curiosité, à l'arrivée de la Bête.

Étape 3 • Interpréter l'image

Les élèves sont invités ici à confronter leurs représentations du récit à un autre point de vue sur le texte qui est celui du réalisateur. Il ne s'agit donc pas d'attendre telle ou telle réponse mais de conduire les élèves à comprendre comment leur imaginaire, leur sensibilité, leurs goûts sont sollicités par le texte et les images. La question 12 interroge les limites entre le réel et l'imaginaire : le monde imaginaire est celui du merveilleux de la main portant le flambeau, de la figure de la Bête. On peut aussi le repérer à la concentration de la richesse et de l'ornementation. Pour les enfants d'aujourd'hui, le noir et blanc constitue également un indice de l'imaginaire. Pour ce qui est des indices du réel, les élèves citeront sans doute le sentiment de réalité que suscitent les acteurs à l'écran jouant les personnages. La dernière question renvoie à la lecture du texte dans son intégralité : les élèves pourront évoquer ensemble tous les éléments du conte qu'ils retrouvent dans l'image.

Prolongement

Pour reconstruire le tournage du film de Cocteau et comprendre son projet : <http://www.cinematheque.fr/journal/cocteau/>

Les visages de la Bête au cinéma

Objectif

- Confronter le conte à deux adaptations cinématographiques.

Deux films sont comparés dans cette double page. Il s'agit tout d'abord de mieux faire connaître aux élèves une version qui constitue une œuvre cinématographique originale et reconnue, celle de Jean Cocteau dont l'accès n'est toutefois pas aisé en raison de l'utilisation du noir et blanc. Mais il convient aussi d'offrir une version contemporaine de l'œuvre dont ils peuvent mieux comprendre les codes, et qui amène à s'interroger sur les évolutions du traitement du mythe pour l'adapter peut-être à d'autres attentes des spectateurs.

La magie du noir et blanc

L'axe choisi pour l'œuvre de Jean Cocteau, « La magie du noir et blanc », doit aider les élèves à mieux comprendre des choix esthétiques moins spectaculaires mais très évocateurs.

1. La métamorphose de l'acteur telle qu'elle est représentée montre bien que les yeux du personnage, soulignés chaque fois par un effet de lumière qui les met en valeur, restent l'élément permanent du visage et celui qui traduit sa sensibilité et sa pensée, son humanité, même sous l'aspect bestial. Les éléments ajoutés, prothèses, postiches et maquillages ne peuvent gommer cette permanence.
2. Dans les deux affiches, c'est la Bête qui est à l'arrière-plan, moins visible peut-être et donc plus menaçante. La Belle est chaque fois au centre de l'image, mais dans deux positions différentes. Allongée et directement menacée semble-t-il par le visage de la Bête dans l'affiche de Jean Cocteau, plus énigmatique et séparée de la Bête dans l'affiche de Christophe Gans. Mais c'est surtout la présence redoublée de la Bête métamorphosée en prince qui tranche dans l'affiche de Jean Cocteau. On peut y voir une référence plus précise et explicite au récit mais également la mise en valeur d'un acteur très célèbre au moment de la réalisation du film et dont la présence peut contribuer à son succès.
3. La fonction incitative, voire commerciale, de l'affiche explique pourquoi un film en noir et blanc est annoncé par une affiche en couleur : il s'agit de séduire un spectateur potentiel, et les couleurs, plus rapidement lisibles et séduisantes, jouent mieux ce rôle. Les couleurs dominantes sont plutôt chaudes (même si des touches de vert et de bleu s'y trouvent aussi) mais le jaune, le rouge et les bruns dominent, tandis que dans celle de Christophe Gans ce sont davantage les teintes froides qui s'imposent dans une ambiance plus aquatique.

Le charme de la couleur

4. La Bête de Christophe Gans est plus féline, certainement dangereuse, mais moins effrayante que celle de Cocteau dont les canines disproportionnées rappellent l'univers effrayant des vampires. Les yeux apparaissent également comme la part d'humanité du personnage mais également la bouche. La question de la fidélité au texte n'a pas à être tranchée : elle doit seulement conduire les élèves à proposer des pistes et à étayer leurs réponses dans des échanges dans la classe.

5. Étape 1 • Lire l'image

Le plan choisi est un plan d'ensemble en plongée qui met en valeur la position de la Bête métamorphosée en prince, flottant dans l'eau, et la Belle accroupie à côté de lui et lui tenant la main. La lumière semble être naturelle, celle du jour, à laquelle s'ajoute un éclairage qui semble provenir du fond de l'eau. Le vert de l'eau domine dans la scène ; la seconde couleur est le rouge des vêtements des deux héros, peut-être le symbole de l'amour qui triomphe à la fin du récit.

Étape 2 • Replacer l'image dans son contexte

La scène représentée est la métamorphose de la Bête en prince. Cette scène se déroule dans l'eau offrant une seconde naissance au héros, dissolvant les signes de l'animalité. La métamorphose est achevée à ce moment et le visage de la Bête semble serein.

Étape 3 • Interpréter l'image

Les choix de Christophe Gans se démarquent de la vision de Jean Cocteau, même si le réalisateur a choisi lui aussi des acteurs connus et une vision de la Bête qui joue sur son aspect félin. Le décor plus élaboré offre une part importante à l'eau et à des personnages ajoutés, les chiens, les géants. La fin de la métamorphose n'offre pas d'indices du merveilleux à l'image et c'est davantage la paix d'une transformation achevée qui ressort de cette image.

6. L'élément merveilleux du photogramme 7 est la présence de géants dans cette nouvelle version, des géants que l'on voit à plusieurs reprises, qui renforcent la dimension merveilleuse de l'histoire et contribuent à des péripéties ajoutées, impressionnantes sur le plan visuel, et qui servent aussi à relancer l'intérêt.

Bilan

7. En projetant un court extrait ou la bande annonce du film de Jean Cocteau on aidera les élèves à comprendre le pouvoir évocateur du noir et blanc, les jeux de lumière et les effets des mouvements, des ombres. La difficulté de créer des effets spéciaux avant l'ère du numérique peut aider les élèves à comprendre comment il s'agit davantage de suggérer que de montrer.

8. On pourra aussi comparer les deux films à partir de leur bande annonce, et voir ce qui change et ce que chacun a ajouté par rapport au récit de Mme Leprince de Beaumont : dans les deux films un cheval merveilleux et des péripéties ; des géants et une troupe de bandits chez Christophe Gans ; un personnage, Avenant, chez Cocteau. On pourra débattre

des effets de ces ajouts. Pour ce qui est des préférences des élèves, ce qui importe ce sont bien les échanges et la manière dont les élèves doivent les justifier. Le professeur peut ensuite faire avec sa classe un bilan sur ce qui fait qu'on aime ou préfère un film.

9. La réalisation d'un court film doit favoriser la capacité à prévoir des effets et à se demander comment les obtenir à partir de lieux familiers (l'école, la maison) qu'il faut métamorphoser. On verra à cette occasion combien les élèves peuvent se révéler inventifs car ils ont une culture concernant les images souvent peu sollicitée.

Vocabulaire

p. 72

Le monde des monstres et du merveilleux

Objectif

- Explorer le champ lexical du monstre.

Définir le monstre

1. On pourra faire les associations suivantes :

irascible / colérique
barbare / sauvage
agressif / bagarreur
cruel / sanguinaire
intraitable / implacable

2.

Animalité : bestial – féroce – inhumain – sauvage
Violence : brutal – cruel – brusque – violent – coléreux – méchant

Laideur : laid – hideux – abominable – grossier – difforme – repoussant

3.

Peur	Fascination
effrayant, effroyable, épouvantable, terrible, terrifiant, ignoble	prodigieux, mystérieux, sensationnel, formidable

4. Ces expressions qu'il faut illustrer d'une phrase permettent d'évoquer le caractère fascinant des monstres, eux qu'on avait coutume de montrer dans les foires. On verra que le mot peut aussi être pris dans un sens figuré dans les expressions « passer pour un monstre » ou « être un monstre d'ingratitude » avec une valeur hyperbolique. Enfin « produire un monstre » insiste davantage sur des circonstances qui donnent lieu à l'apparition, à la naissance figurée d'événements ou de personnages monstrueux.

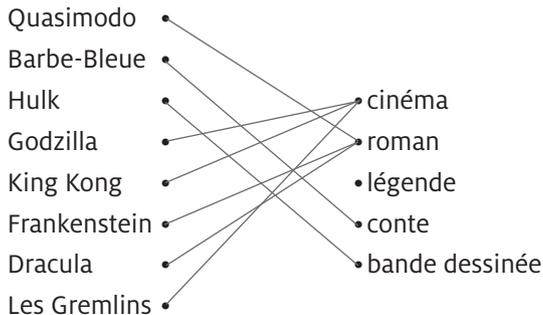
Connaître des noms de monstres célèbres

5. Les mots troll et loup-garou sont moins connus des élèves car ils appartiennent à des cultures (le troll) et des époques (le loup-garou) éloignées d'eux.

On pourra projeter les définitions du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :

<http://www.cnrtl.fr/definition/>

6.



Tous les genres n'étant pas renseignés, on demandera aux élèves de rechercher des exemples de monstres dans les légendes.

Définir le merveilleux

7. extraordinaire – fantastique – magique – féerique – prodigieux

Le terme fantastique est à prendre ici dans son extension la plus large. Le registre fantastique sera précisé ultérieurement lorsque les élèves rencontreront des récits appartenant à ce genre littéraire.

8. Cet exercice permet aux élèves de faire un retour sur ce qu'ils connaissent déjà ou de partager leurs lectures et connaissances. Aladin et sa lampe, Cendrillon et sa citrouille, la Belle au bois dormant et sa quenouille, Blanche-Neige et le miroir, Raiponce et sa longue chevelure et enfin le Petit Poucet et ses bottes de sept lieues.

9. On pourra faire référence à l'article du *Dictionnaire Robert pour le collège* adapté aux élèves de 6^e qui offre deux significations : 1. Ce qui a un caractère surnaturel, inexplicable ou 2. Ce qui est admirable, exceptionnel.

À vous d'écrire !

10. La condition de la taupe est de vivre sous terre et d'être pourchassée par tous les jardiniers ou cultivateurs. On pourra imaginer avec les élèves ce que vit la taupe dans ces circonstances. Comme il s'agit d'une jeune fille ou d'un jeune homme qui a subi cette métamorphose, on peut aussi concevoir que vivre dans un milieu salissant peut également lui être pénible. Enfin on sait que les taupes voient mal, ce qui peut aussi occasionner bien des désagréments.

Lorsque les élèves auront mis en commun leurs idées, on pourra planifier un court récit qui expliquera les circonstances de la rencontre (par exemple, un soir au jardin, la taupe prenant le frais); ses lamentations seront rédigées

au discours direct, puis le court récit de sa métamorphose au discours indirect. Le récit doit se conclure sur l'espoir que le sort sera levé un jour, quand la taupe rencontrera un jardinier qui la prendra en pitié.

S'exprimer à l'oral

p. 73

Commenter une illustration

Les élèves ont été souvent confrontés à l'analyse d'image dans cette séquence. On pourra donc organiser des travaux de groupes de telle sorte que la classe puisse faire preuve d'autonomie dans le temps de l'atelier et de la restitution : à la fin du temps d'analyse de l'image et de la description du monstre, on pourra demander à un groupe de prendre en charge l'étape 1, à un autre l'étape 2. Dans un 2^e temps on pourra demander à chaque élève de réfléchir à la question posée dans l'étape 3, de noter au brouillon quelques idées. Puis c'est le professeur qui prendra en charge les échanges et conduira la classe à faire un bilan.

Étape 1 • Analyser l'image

Le dessin proposé, inscrit dans la société anglaise du XIX^e siècle, n'impressionnera peut-être pas beaucoup les élèves. Ils seront donc conduits à une analyse fine pour tenter d'en dégager des effets. Le moment décrit et l'évocation du décor les conduiront à identifier la scène de la métamorphose de la Bête et l'approche du dénouement. La Belle montre son inquiétude avec retenue mais la position de ses mains traduit bien la dimension pathétique de la scène, soulignée par la composition du dessin qui isole dans une moitié de l'image la tête des protagonistes.

Étape 2 • Décrire le monstre

La Bête ressemble ici à un sanglier et sa monstruosité relève surtout de sa brutalité, du danger qu'elle représente. L'animal ne sera pas forcément jugé effrayant. Ce qui importe ici est bien que les élèves justifient leur réponse.

Étape 3 • Débattre à l'oral

Le premier axe du débat explore une fonction souvent reconnue aux contes de fée : ils doivent avertir les enfants, leur montrer qu'il leur faut être vigilants. Ce point de vue pourra être illustré aisément par de nombreux contes déjà rencontrés. La seconde question demande aux élèves de s'impliquer davantage en questionnant leurs réactions face ce qui est différent d'eux. Pour être riche, le débat doit être nourri d'exemples empruntés à toutes les références des élèves dans les bandes dessinées, les films. Un premier

temps de mutualisation doit permettre à tous de s'exprimer, pour emprunter aussi, pourquoi pas, d'autres pistes, par exemple, ce qui est monstrueux, c'est ce qu'on ne comprend pas, ce qui n'a pas d'explication.

Compétences

- D1, D3 • Interagir de façon constructive avec d'autres élèves.
- D1, D3 • Parler en prenant en compte son auditoire.
- D1, D3 • Mobiliser des stratégies argumentatives.

S'exprimer à l'écrit

p. 74

Faire le portrait d'un loup-garou

Comme pour l'activité précédente, il s'agit ici de mettre en œuvre les apprentissages menés au cours de la séquence et de vérifier la capacité des élèves à transférer les savoirs dans une tâche plus ambitieuse.

Étape 1 • Se documenter

Les élèves ont déjà rencontré la figure du loup-garou. On peut montrer à l'aide du vidéoprojecteur des représentations de ce monstre que l'on retrouve aussi dans les images d'Épinal qui soulignent l'importance de ce mythe : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/btv1b69383377/f1.item.r=.zoom>

Étape 2 • Rédiger une description

Les dessins de Le Brun et Morel offrent des supports qui favorisent la description. La phase de rédaction individuelle peut être préparée par une mise en commun du lexique nécessaire (questions 3 et 5).

Le temps de la rédaction au brouillon peut être accompagné de diverses manières : lecture d'un passage à la classe, relecture critique par le voisin, vidéo-projection d'un passage pour s'attacher à la dimension syntaxique et orthographique.

Étape 3 • Insérer la description dans un récit

L'insertion de ce passage dans un blanc du récit doit permettre aux élèves de réinvestir la trame narrative, les temps des verbes et le point de vue à la 3^e personne. Il s'agit aussi de profiter d'un décor et d'une péripétie qui préparent à l'événement : le père, perdu dans une tempête, craint les mauvaises rencontres.

On conseillera aux élèves d'écrire un épisode court qui se concentre sur la description de l'animal et son attaque et qui racontera comment le père se tire d'affaire.

Compétences

- D1 • Écrire à la main de manière fluide et efficace.
- D1 • Produire des écrits variés.
- D1 • Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

Faire le point

p. 75

Évaluation

Mobiliser les acquis de la séquence

1. Le nom de l'auteur du *La Belle et la Bête* est Mme Jeanne Marie Leprince de Beaumont. Elle a vécu au XVIII^e siècle.
2. La formule d'ouverture du conte est : « Il était une fois » ou « Il y avait une fois » comme dans *La Belle et la Bête*.
3. Les personnages du conte les plus importants sont La Belle et sa famille, son père et ses deux sœurs, et la Bête. Il y a également le personnage de la fée qui joue un rôle important.
4. Parmi les objets magiques du conte, on peut évoquer le miroir dans lequel la Belle voit le lieu où elle ne se trouve pas (la maison de son père quand elle est chez la Bête et le palais de la Bête lorsqu'elle rentre chez son père). Un deuxième objet magique est la bague qui la transporte d'un de ces lieux cités à l'autre.
5. Le récit merveilleux est défini dans le bilan de la séquence ainsi que page 61 de la séquence.
6. Les personnages merveilleux sont évoqués dans la page Vocabulaire (p. 72, exercice 6).
7. La morale du conte est questionnée dans l'étude intégrale du texte, page 68. On attend que les élèves s'engagent dans une démarche d'interprétation qui vise pour le conte à dégager un point de vue moral : ils peuvent opposer les qualités morales aux qualités physiques et intellectuelles, l'apparence à une réalité moins visible, le cœur à la force, pourvu qu'ils justifient leurs propositions sur le récit et les thèmes privilégiés.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un récit

1. En choisissant la robe la plus discrète, la moins richement ornée pour se vêtir, la Belle montre qu'elle est modeste et généreuse. Elle veut offrir les plus belles robes à ses sœurs.

2. La Bête, qui est pourtant éloignée de la Belle, joue un rôle à deux reprises dans ce passage. En faisant suivre un coffre rempli de beaux vêtements pour que la Belle puisse s'habiller tout d'abord. Ensuite elle fait disparaître le coffre pour empêcher que ce ne soit les deux sœurs qui en profitent.

3. Le père de la Belle témoigne son affection à sa fille par son attitude, « ils se tinrent embrassés plus d'un quart d'heure », et par l'intensité de ses émotions, « il manqua mourir de joie ». C'est lui enfin qui comprend le sens de la disparition de la malle comme la preuve de l'affection de la Bête pour la Belle.

4. Les maris des deux sœurs de la Belle ne sont pas dépourvus de qualités : l'un est « beau comme l'amour », (l. 11-12). Mais il rend sa femme malheureuse parce qu'il est narcissique et ne s'occupe pas d'elle : il « méprisait la beauté de sa femme. » (l. 13) L'autre a « beaucoup d'esprit », (l. 14) mais s'en sert « pour faire enrager tout le monde, et sa femme

toute la première. » (l. 14-15) Les deux sœurs sont donc les victimes des qualités de leur mari.

5. Les maris des sœurs de la Belle sont dotés des qualités qui font défaut à la Bête, la beauté et l'esprit. Or l'on voit bien que ces deux qualités peuvent rendre les femmes malheureuses.

6. Les deux sœurs sont surtout et avant tout jalouses. « Rien ne put étouffer leur jalousie » (l. 16-17) dit le texte. C'est d'ailleurs ainsi qu'elles sont nommées : « ces deux jalouses » (l. 17-18). Leur jalousie repose sur leur sentiment de supériorité, « Ne sommes-nous pas plus aimables qu'elle ? », disent-elles (l. 19). La conséquence de ce défaut sera leur punition à la fin de l'histoire, celle d'être transformées en statues, mais en conservant leur raison, c'est-à-dire en restant les témoins du bonheur des autres.

2. Écrire une suite de texte

Cette tâche pourra être préparée par les activités suivantes :

– relecture du texte 3, page 64. Cela permettra de revenir sur la mise en page du dialogue, l'organisation de l'échange d'arguments (« cela est vrai » ; « vous avez raison ») et l'expression de sentences et le lexique de la bonté ;

– mutualisation des arguments pour soutenir que les deux sœurs sont injustes, par exemple leur sœur voulait leur donner les plus belles robes, elles sont méchantes et hypocrites (elles s'apprêtent à faire à leur sœur « de grandes caresses » tout en souhaitant que la Bête la dévore).

Les Aventures de Tom Sawyer

► Comment les récits d'aventures apprennent-ils à entrer dans la vie ?

Objectifs

- Découvrir un jeune héros d'une autre époque et d'un autre pays.
- Comprendre comment Tom devient le héros de sa propre aventure.

Présentation de la séquence

L'étude de ce roman est proposée dans le cadre de la lecture intégrale d'un classique du roman d'aventures préconisée par le programme. La lecture du roman de Mark Twain est une excellente introduction aux aventures de pirates de la séquence suivante. Bien évidemment il pourra être tout aussi profitable d'en proposer la lecture après l'étude des extraits des grands classiques mettant en scène des pirates ; ce sera, de toute façon, l'occasion pour les élèves de constater combien tous ces textes se font écho et ont contribué à nourrir notre imaginaire collectif. « C'est comme ça dans les bouquins, mon vieux », déclare Tom à Huck à la page 139 du roman (édition du Mercure de France, 1969).

La lecture intégrale du roman de Mark Twain en autonomie n'est pas à la portée de tous les élèves de 6^e : la langue est riche et complexe et des connaissances historiques et culturelles sont indispensables pour accéder à l'implicite du roman. C'est pourquoi l'étude en a été organisée de façon à permettre d'engager dans la lecture d'une telle œuvre littéraire des élèves de différents niveaux : à travers les extraits sélectionnés, tous les élèves pourront suivre les aventures de Tom et Huck aux prises avec le redoutable Joe l'Indien et ils auront ainsi tous une représentation du roman dans sa globalité. Pour enrichir cette première représentation, d'autres parcours sont proposés page 136 qui permettront aux élèves, selon leurs capacités, d'aller plus loin dans la lecture intégrale du roman ; le professeur pourra distribuer les différentes activités en fonction du degré

d'autonomie de lecture de chacun. L'objectif étant, à travers cette lecture intégrale, de susciter chez les élèves un intérêt pour un texte dont la lecture peut leur sembler difficile au premier abord et de leur permettre ainsi de progresser dans l'identification d'un genre littéraire et de ses enjeux.

De nombreuses adaptations du roman sont disponibles et il pourra être intéressant, pour faire entrer les élèves dans une lecture interprétative, de problématiser la lecture de certaines scènes par la comparaison avec plusieurs adaptations : bandes dessinées, films, séries télévisées.

Bibliographie

- Les trois tomes de la bande dessinée réalisée par Frédérique Voulyzé, Jean-David Morvan et Séverine Lefèbvre, éditions Delcourt, 2007, 2009
- Les quatre tomes de la bande dessinée réalisée par Jean-Luc Istin, Mathieu et Julien Akita, éditions Soleil Productions, 2007, 2010

Filmographie

- Norman Taurog, *Les Aventures de Tom Sawyer*, 1938.
- Peter Hewitt, *Tom et Huck*, 1995
- Hermine Huntgeburth, *Tom Sawyer*, 2011.
- Jo Kastner, *Tom Sawyer et Huckleberry Finn*, 2014

Série télévisée d'animation

Série de 49 épisodes de 26 minutes produite en 1980 par Nippon Animation, réalisée par Hiroshi Saitō, dont la plupart des épisodes sont disponibles sur Youtube.

Site à consulter

Une adaptation simplifiée dans la langue originale du roman pour envisager un travail en collaboration avec le professeur d'anglais :

<http://www.wobook.com/WB1z43j19M1P/L-anglais-c-est-facile-avec-Tom-Sawyer.html>

Le choix a été fait d'entrer dans la lecture du roman par une scène de jeu car, avant de vivre ses propres aventures, Tom passe son temps à initier ses camarades à « jouer à l'aventure ».

Découvrez les jeux de Tom et de sa bande

1. Les enfants jouent aux Indiens, c'est explicitement dit à la ligne 4 et des termes comme « tribus » ou « scalpèrent » l'indiquent implicitement. Après une première étape consacrée au déguisement en chefs indiens – « se tracèrent avec de la boue des zébrures sur tout le corps », « promus au rang de chefs » (l. 6-9) –, l'essentiel du jeu consiste en combats divers – « l'attaque d'un campement anglais » (l.10-11) et entre « tribus ennemies » (l.12-13).

2. Tom est le meneur ; c'est lui qui a l'initiative du changement de jeu comme l'indique la première phrase de l'extrait : « Il [Tom] en profita pour les intéresser à un nouveau plan : cesser pour un instant d'être des pirates et, pour changer, devenir des Indiens. Cette idée leur plut [...] »

3. « Il [Tom] en profita pour les intéresser à un nouveau plan : cesser pour un instant d'être des Indiens et, pour changer, devenir des pirates. »

Les élèves imagineront la suite à partir de la représentation qu'ils ont des règles du jeu de pirates.

Prolongement

Après avoir répondu aux trois premières questions, pour faire écho aux propositions des élèves en réponse à la question 3, on pourra leur proposer de lire un extrait du chapitre « Pirate en herbe » (p. 89-90)¹ où Tom prend la décision de devenir pirate ainsi que les chapitres XIII et XIV, « Pirates » et « Nostalgie », qui racontent les aventures de Tom, Huck et Joe, enfuis sur une île du Mississippi pour y mener une existence de pirates.

Avant que les élèves n'abordent le travail d'écriture qui consiste à inventer une aventure de Tom, on peut leur proposer de lire les extraits suivants en leur demandant, pour chaque extrait, de déterminer, à partir des indices, de quel jeu il est question, d'en formuler les règles et de donner le nom des garçons qui composent la bande en précisant le personnage qui explique le jeu aux autres. Ce travail de lecture peut s'effectuer en groupes hétérogènes, de manière à répartir la lecture des extraits en fonction des compétences des élèves.

1^{er} extrait : p. 235-237 « Il y a dans la vie de tout gamin [...] les yeux de Huck étincelèrent. »

Tom donne ses instructions à Huck pour la chasse au trésor (« la recherche d'un trésor caché », dans des îles, dans de vieux coffres qu'on enterre au pied d'un arbre, à l'endroit où l'ombre s'arrête à minuit, dans les maisons hantées », un vieux papier tout jauni où il y a toutes les indications pour trouver les repères »).

1. Les pages entre parenthèses renvoient à l'édition du Mercure de France de 1969 citée dans le manuel.

2^e extrait : p. 246 « Huck, connais-tu Robin des Bois? [...] ils reprirent le chemin du retour par les grands bois de Cardiff Hill. »

Tom donne ses instructions à Huck pour jouer à Robin des Bois (« un des plus grands hommes de l'Angleterre, un des meilleurs : c'était un voleur de grand chemin », il s'en prenait à « des gouverneurs, des évêques, des riches, des rois, des gens comme ça. Jamais aux pauvres. », « un chic type », « il pouvait terrasser n'importe qui en Angleterre d'une seule main, l'autre main attachée derrière le dos ; et avec son arc en bois d'if, il transperçait une pièce de dix cents à plus de deux kilomètres. »)

3^e extrait : p. 318-319 « J'ai toujours voulu être un brigand [...] on est plus près de la maison, des cirques et de tout ça. »

Huck, Joe Harper et Ben Rogers avec Tom pour chef (« la bande de Tom Sawyer ») jouent aux brigands (« un repaire », « une bande », « voler », « on les mettra à l'ombre dans la grotte », « une rançon », « on les tue », « mais on ne tue pas les femmes », « elles sont toujours belles et riches et elles ont une peur bleue », « on leur parle avec la plus exquise politesse et chapeau bas »).

Inventez une nouvelle aventure

4. Après avoir échangé sur leur lecture de ces différents extraits, les élèves pourront faire le point sur les différentes pistes dont ils disposent pour imaginer une aventure de Tom et ses amis.

Lecture 1

Le sens des affaires

Objectifs

- Découvrir le personnage principal du roman.
- Mettre en jeu un texte.

Les élèves ont eu l'occasion de constater, avec les extraits lus dans la page d'ouverture, la position de meneur dont jouit Tom au sein de son groupe de camarades. Cet extrait leur permettra d'analyser ce qui fait la force du personnage, capable de tourner à son avantage une situation qui s'annonçait très défavorable.

Je découvre le texte

1. La ruse de Tom consiste à faire croire à chacun de ses camarades qu'il est très fier d'accomplir le travail de peinture que lui a confié sa tante et à se faire prier quand ils lui proposent de le remplacer.

2. Voici, dans l'ordre, les camarades qui tombent dans le piège : Ben, Billy Fisher, Johnny Miller, sans compter les suivants comme l'indique l'expression « et ainsi de suite, les uns après les autres » (l. 58).

3. À la fin de l'extrait Tom est le grand gagnant : il a fait accomplir son travail par ses camarades et en plus, il leur a extorqué leurs trésors : « Au milieu de l'après-midi, Tom, qui le matin était pauvre comme Job, regorgeait de richesses. » (l. 59-60)

Je comprends le texte

4. Au début de la scène, Ben fanfaronne et nargue Tom en ironisant sur la situation de ce dernier : « Nous allons nous baigner. Tu ne viens pas ? Non, tu aimes mieux travailler, je vois ça ! » (l. 6-7)

5. Les réactions de Tom rendent la peinture de la palissade si attrayante que Ben éprouve l'envie de peindre lui aussi : « la question se présentait sous un nouvel aspect » (l. 17) ; « il s'intéressait, il se passionnait » (l. 21) ; « Tom, laisse-moi badigeonner un peu, moi aussi. » (l. 22) L'emploi du verbe « badigeonner » indique bien qu'il envisage à ce moment le fait de peindre comme un jeu et non plus comme un travail.

6. Tom fait preuve d'une grande psychologie : en n'acceptant pas tout de suite la proposition de Ben, il renforce le désir de peindre de ce dernier. Il invoque la responsabilité qu'il a engagée auprès de sa tante et l'amplifie en insistant sur le fait que la peinture se trouve côté rue et impose un travail parfait étant donné le caractère exigeant de sa tante qui l'aurait choisi entre mille et aurait refusé de confier cette « délicate » tâche à Jim et à Sid. Il surjoue cette responsabilité en employant des superlatifs : « il n'y en a peut-être pas un d'entre nous sur mille..., un sur deux mille, qui ferait ça comme il faut » (l.29-30) et en s'interrompant à plusieurs reprises comme le montrent les nombreux points de suspension présents dans le dialogue.

7. Sens propre du mot « drap » donné par le CNRTL (<http://www.cnrtl.fr/definition/drap>) : « Étoffe résistante de laine (pure ou mêlée à d'autres matières propres à l'ourdissage) dont les fibres sont feutrées (foulage) et le tissu est lainé. *Mettre qqn, être, se trouver dans de beaux, mauvais, vilains draps.* Mettre, être dans une situation embarrassante qui ne peut procurer que des désagréments. »

On pourrait donc proposer de remplacer la phrase de Tom par la phrase suivante : « Je serais dans une situation très embarrassante. »

8. Rappelons que « Le sens des affaires » est le titre donné à ce deuxième chapitre du roman.

Le sens des affaires de Tom est particulièrement développé puisqu'il parvient non seulement à faire effectuer son travail par ses camarades mais il leur extorque, en plus, leurs trésors : la manière dont il obtient toute la pomme de Ben (l. 39-43) est révélatrice de sa « manœuvre » basée sur des hésitations et des revirements.

Je mets en jeu le texte

9. Les débats qui s'engageront autour de la lecture à voix haute de la première scène permettront aux élèves de manifester leur compréhension de la scène qu'ils viennent d'analyser en répondant aux questions.

La mise en jeu sera l'occasion de donner libre court à leur interprétation du personnage de Tom et de son attitude à l'égard de ses camarades.

L'extrait offre un cadre particulièrement propice à cet exercice puisque la scène entre Tom et Ben, très détaillée, peut servir de matrice aux scènes suivantes qui ne sont que suggérées par l'auteur. Les élèves pourront ainsi reprendre les procédés de l'auteur pour rédiger leurs dialogues.

Les dialogues pourront être rédigés comme des dialogues de théâtre avec des didascalies précisant le ton et l'attitude des personnages.

L'HISTOIRE DES MOTS

« Riche comme Crésus » signifie « très riche », tel Crésus, dernier roi de Lydie, au Sud-Ouest de l'Asie Mineure, qui était un souverain extrêmement riche, au VI^e siècle avant Jésus-Christ. Il devait sa fortune aux sables aurifères de la rivière Pactole qui charriait des paillettes d'or.

La rivière Pactole est elle-même à l'origine de l'expression : « toucher le pactole » qui signifie « recevoir une grosse somme d'argent ». Selon la mythologie grecque, ce fleuve était rempli de paillettes d'or depuis que le roi Midas s'y était baigné pour se rincer et perdre son pouvoir de transformer en or tout ce qu'il touchait.

Lecture 2

p. 128-129

Drame dans un cimetière

Objectifs

- Étudier une scène d'action.
- Comprendre l'implicite de certaines actions.

Il s'agit là d'une scène centrale du roman : après avoir assisté à un vrai crime, Tom et Huck seront entraînés dans des aventures qui n'auront plus rien à voir avec les jeux dont ils étaient coutumiers et une tension dramatique va, à partir de cet épisode, s'installer dans le récit.

Cette scène nécessite d'être étudiée avec les élèves car la compréhension n'en est pas évidente pour des élèves de 6^e qui ne sont pas encore tous en capacité de déduire des informations implicites à partir d'indices.

Je découvre le texte

1. Le recours au dessin permettra à chaque élève d'exprimer sa compréhension spontanée du texte. Ces traces de compréhension individuelle feront ensuite l'objet de discussions et de retours au texte afin de se mettre d'accord (notamment sur l'emploi des différents substituts lexicaux désignant les protagonistes) pour reconstruire collectivement l'implicite du texte.

Je comprends le texte

2. On demandera d'abord aux élèves de résumer oralement les deux récits du meurtre afin qu'ils se mettent d'accord sur l'enchaînement des actions de chacun d'eux. Cet échange fera ressortir une différence fondamentale entre les deux récits :

– le récit du narrateur met clairement en évidence la culpabilité de Joe l'Indien : « Alors Joe l'Indien bondit, plonge le couteau jusqu'à la garde dans la poitrine du jeune homme, qui chancela et s'écroula sur Potter en le couvrant de sang. » (l. 11-13) ;

– le récit de Joe l'Indien tente de persuader Potter qu'il est le meurtrier : « Tu t'es relevé en titubant, comme tu as pu ; tu as attrapé ton couteau, tu le lui as enfoncé dans le corps juste au moment où il te frappait une seconde fois, et sous le choc tu es resté sans connaissance jusqu'à maintenant. » (l. 51-56).

3. On pourra demander aux élèves de relever les verbes et d'identifier le temps auquel chacun d'eux est conjugué. Ils constateront que, dans le récit de Joe l'Indien, la plupart des verbes sont conjugués au passé composé car le récit est fait dans le cadre d'un dialogue entre deux personnages qui partagent la même situation d'énonciation, comme en témoigne l'emploi du pronom de la 2^e personne « tu » ; il s'agit d'un énoncé ancré dans une situation bien précise. À la différence du récit du narrateur qui, lui, s'adresse au lecteur dans un énoncé coupé de la situation d'énonciation, ce qui explique l'emploi du passé simple.

4. Pour que Potter soit convaincu par son récit, Joe l'Indien a pris la précaution de placer l'arme du crime dans la main de Potter qui avait perdu connaissance : « Il [...] plaça le poignard fatal dans la main droite de Potter » (l. 21-22).

5. Potter croit facilement ce que lui raconte Joe l'Indien car il a consommé de l'alcool dans la nuit : « Je n'aurais pas dû boire cette nuit. Mais j'ai encore la tête lourde, pire que quand nous sommes partis » (l. 34-36) ; « Tout ça, c'est la faute au whisky et à l'état dans lequel j'étais. » (l. 58) De plus, Potter semble être assez naïf et montre une confiance absolue en Joe l'Indien : « Dis-moi, Joe, vrai de vrai, mon vieux, est-ce que c'est moi qui ai fait ça ? » (l. 37-39)

J'écris pour interpréter le texte

6. Ce travail d'écriture permettra aux élèves d'aller plus loin dans leur compréhension de la scène puisqu'ils devront en avoir une parfaite maîtrise afin de pouvoir imaginer les

réactions des deux garçons. Les dialogues pourront être élaborés en groupes et ce sera l'occasion de revenir sur les indices dont la signification poserait encore des problèmes à certains élèves. Chaque groupe pourra ensuite présenter son dialogue au reste de la classe et une discussion autour des choix des uns et des autres enrichira l'interprétation collective du texte. Ce sera alors le moment de faire découvrir aux élèves la scène imaginée par Mark Twain dans les premières pages du chapitre « Le serment » (p. 107-112) : les élèves percevront d'autant mieux les choix d'écriture de l'auteur qu'ils viendront de se confronter à leurs propres choix.

POUR BIEN ÉCRIRE

Autres exemples illustrant la règle : « plonge » (l. 12), « plaça » (l. 21), « commença » (l. 23).

HISTOIRE DES MOTS

Mots formés sur la racine latine *spectare* : spectacle, spectre, aspect, circonspect, inspecter, introspection, perspective, prospecter, respect, rétrospective, suspect...

Lecture 3

p. 130-131

Tom au tribunal

Objectif

- Comprendre les interactions entre les personnages.

Cet extrait s'inscrit dans la suite de l'extrait précédent et met en scène le courage de Tom engagé cette fois dans une affaire d'adultes : ce ne sont plus les règles d'un jeu qu'il s'agit de respecter mais les lois du tribunal. C'est d'ailleurs à « Thomas Sawyer » que le juge s'adresse et non plus à Tom.

Je découvre le texte

1. Potter est accusé du meurtre du docteur.
2. Le témoignage de Tom disculpe Potter en dévoilant la culpabilité de Joe l'Indien : « ... Et quand, d'un coup de la pièce de bois, le docteur a renversé Potter, Joe l'Indien a bondi, le couteau en main, et... » (l. 60-61)

Je comprends le texte

3. « Une surprise intriguée » : ce groupe nominal est constitué du nom « surprise » qui désigne un état de trouble suite à un étonnement, et du participe passé « intriguée » employé comme adjectif qui dénote une curiosité, une perplexité plus ou moins inquiète. La redondance de ces deux termes insiste sur l'étonnement général que suscite la comparution de Tom comme témoin : « Tous les regards se dirigèrent avec

curiosité vers Tom Sawyer qui venait de se lever et gagnait la barre.» (l. 4-6)

4. À la ligne 1, le juge utilise une phrase injonctive, « – Que l'on fasse comparaître Thomas Sawyer ! », pour donner l'ordre à Tom de comparaître. Lignes 9-10, il utilise une phrase interrogative, « – Thomas Sawyer, où étiez-vous le 17 juin vers minuit ? », pour engager Tom à raconter précisément la scène dont il a été le témoin.

5. Au début de la scène, l'accent est mis sur la montée de la peur de Tom qui va jusqu'à le rendre muet :

– « L'enfant ne paraissait pas à son aise, en réalité il était effaré. » (l. 6-7) ;

– « Tom jeta un regard sur le visage impassible de Joe l'Indien, et la parole lui manqua. L'assistance écoutait fiévreusement, mais les mots ne venaient pas. » (l. 11-14).

Tout au long de la scène, Tom prend petit à petit de l'assurance :

– « l'enfant se ressaisit et réussit à parler à voix assez haute pour qu'une partie de l'audience l'entendît » (l. 15-17) ;

– « Tom hésita. » (l. 43) ;

– « Tom commença, en bredouillant d'abord un peu ; au fur et à mesure qu'il s'échauffait les mots lui vinrent de plus en plus facilement. Au bout d'un instant on n'entendait plus dans la salle que le son de sa voix. » (l. 52-55) ;

Ce sont les encouragements répétés du juge qui permettent cette prise de confiance progressive de Tom :

– « – Un peu plus haut, s'il vous plaît. N'ayez pas peur » (l. 19-20) ;

– « Parlez un peu plus fort. » (l. 27) ;

– « – Parlez, mon petit ; n'ayez pas peur. Il faut avoir le respect de la vérité. » (l. 44-45) ;

– « Maintenant, mon petit, racontez ce qui s'est passé. Racontez-le à votre manière, sans rien omettre, et n'ayez pas peur. » (l. 50-51).

6. Le public est d'abord profondément surpris, comme nous l'avons noté dans la réponse à la question 3. Puis l'amusement fait suite au sentiment de surprise : « Il y eut dans la salle une manifestation d'hilarité » (l. 47). Enfin, le public de plus en plus attentif finit par être « accroché » aux paroles de Tom : « Au bout d'un instant on n'entendait plus dans la salle que le son de sa voix. Tous les regards étaient fixés sur lui ; chacun retenait son haleine et, sans tenir compte de l'heure, écoutait, bouche bée, la sinistre et passionnante histoire. L'émotion fut à son comble [...] » (l. 54-59).

Quant à Joe l'Indien, son attitude progresse à l'inverse de celle de Tom : très sûr de lui au début de la scène devant la peur de Tom, le doute s'installe en lui à mesure que Tom prend confiance, pour laisser place à la panique de la fuite finale mise en évidence par l'emploi de l'expression « coup de théâtre » qui, dans une pièce de théâtre, insiste sur le changement soudain dans l'action dramatique et dans la situation des personnages :

– (l. 11-12) « le visage impassible de Joe l'Indien » ;

– (l. 22-23) « Un sourire de mépris passa sur les lèvres de Joe l'Indien. » ;

– (l. 18-19 sous illustration) « Joe l'Indien eut un tressaillement presque imperceptible. » ;

– (l. 62-64) « Coup de théâtre ! Rapide comme l'éclair, le métis, bousculant tous ceux qui se trouvaient sur son passage, venait de sauter par la fenêtre et avait disparu. ».

J'écris pour interpréter le texte

7. Ce travail d'écriture permettra aux élèves d'affiner leur perception du personnage de Tom en analysant les intentions qui l'ont poussé à agir. La forme dialoguée sera l'occasion d'identifier les valeurs portées par le personnage et de les discuter.

POUR BIEN ÉCRIRE

Autres mots du texte qui illustrent la règle de la prononciation de la lettre « s » lorsqu'elle est placée entre deux voyelles :

- une surprise – les visages – curiosité – aise – fiévreusement – président – chose
- paraissait – impassible – l'assistance – réussit – passa – passé
- passage – tressaillement – passionnante

HISTOIRE DES MOTS

audit, auditoire, auditeur, auditrice, audition, auditionner, auditif, auditive, ouïr

Lecture 4

p. 132-133

Dans la maison abandonnée

Objectifs

- Identifier le motif des témoins cachés.
- Comprendre comment le jeu des enfants devient réalité

La situation de cet extrait rappelle la situation de la scène du cimetière : les deux enfants, au beau milieu de leur jeu de chasse au trésor dans une maison abandonnée, se retrouvent témoins de la découverte, par Joe l'Indien et son complice, d'un trésor bien réel. La trame de l'histoire de Joe l'Indien continue ainsi de se tisser sous le regard des enfants en faisant, cette fois, parfaitement écho à leur jeu.

Je découvre le texte

1. Pour mettre en voix le texte, les élèves devront débattre, en groupes, de l'exacte répartition des voix et parviendront ainsi tous à une compréhension globale de la situation d'énonciation.

2. Joe et son complice ne se savent pas observés, la liberté de leurs propos le prouve. Les enfants risquent d'être découverts à cause des outils qu'ils ont utilisés pour leur chasse au trésor et qui intriguent Joe l'Indien : « J'ai failli oublier.

Il y avait de la terre fraîche sur cette pioche. (Terreur folle au premier étage.) Qui a pu apporter ici une pelle et une pioche ? Pourquoi y a-t-il de la terre fraîche là-dessus ? Qui a apporté des outils ici ? Où sont ces gens ? As-tu entendu quelqu'un ? As-tu vu quelqu'un ? » (l. 32-37) Ce passage donne tout son sens au premier indice de suspicion de Joe l'indien qui avait pu passer inaperçu à la première lecture des élèves : « Joe l'Indien prit la pioche, l'examina attentivement, hocha la tête, marmonna quelque chose et se mit au travail. » (l. 13-14)

Mark Twain exploite cette piste pour faire monter la tension dramatique : elle sera à son sommet dans la page qui suit l'extrait (p. 255 de l'édition du Mercure de France) où la suspicion de Joe l'Indien lui fait prendre la décision d'aller inspecter l'étage.

Je comprends le texte

3. On lit ligne 3 : « La réalité dépassait leur espoir. »

On peut rappeler aux élèves que le chapitre précédent intitulé « À la recherche d'un trésor » est entièrement consacré à la chasse au trésor des deux enfants (et on peut bien sûr inviter les élèves à le lire).

La lecture intégrale du chapitre permet de mieux apprécier les rebondissements car c'est en voulant cacher leur magot de six cent cinquante dollars que Joe l'Indien et son complice découvre un trésor caché...

4. Il s'agit des phrases interrogatives citées en réponse à la question 2 et qui expriment les doutes de Joe l'Indien en ce qui concerne la présence des outils. D'autres phrases interrogatives traduisent les hésitations des deux complices pour savoir où cacher le trésor : « Qu'est-ce que nous allons faire de tout ça ? On le remet en terre ? » (l. 29-30) ; « Enterrement le magot ici pour qu'on vienne et qu'on voie la terre fraîchement remuée ? » (l. 37-38) Des phrases exclamatives soulignent, en revanche, leurs certitudes : « Pas de ça ! » (l. 38) ; « Évidemment ! Dire que je n'ai pas pensé à ça plus tôt ! » (l. 40)

5. La dimension théâtrale du passage qui va de la ligne 31 à la ligne 34 aura sans doute déjà été perçue par les élèves lors de la mise en voix initiale. Ce qu'il est intéressant de constater, c'est la parfaite synchronisation des réactions des personnages, les mots des deux bandits déclenchant les réactions des enfants. On peut les mettre en parallèle dans un tableau :

Répliques de Joe l'Indien	Réaction des enfants
« Oui. »	(Joie délirante au premier étage.)
« Non, par le grand Sachem, non ! »	(Profonde consternation au premier étage.)
« J'ai failli oublier. Il y avait de la terre fraîche sur cette pioche. »	(Terreur folle au premier étage.)

Des recherches lexicales permettront aux élèves d'observer le choix d'un vocabulaire hyperbolique pour décrire l'ou-

trance des réactions des enfants en écho aux paroles des bandits qui passent sans transition du oui au non.

6. Le doute semé par la présence des outils fait prendre aux deux bandits la décision de ne pas enterrer le coffre dans la maison. Cette décision complique la tâche des enfants, d'autant plus que les deux complices évoquent la cachette choisie en message codé : « Tu veux dire au n°1 ? – Non, au n°2, sous la croix. L'autre est trop facile à repérer. » (l. 40-42) L'auteur ouvre ainsi la voie vers de nouvelles péripéties : les deux garçons vont devoir décoder le message pour trouver le trésor.

J'écris pour interpréter le texte

7. Imaginer une ou deux phrases prononcées par les enfants permettra de poursuivre et de réinvestir le travail de recherche mené pour répondre aux questions 4 et 5. On attendra des élèves qu'ils emploient un vocabulaire hyperbolique dans des phrases courtes exclamatives, voire des onomatopées, pour traduire l'intensité de la joie et de la déception des deux garçons.

8. Ce travail d'écriture permet de revenir sur le texte pour l'interpréter du point de vue des deux enfants. C'est également l'occasion d'exploiter les indices du texte relevés lors des réponses aux questions pour formuler des hypothèses sur la suite des aventures. Ceci permettra de développer chez les élèves la capacité d'anticipation indispensable à l'implication dans une lecture longue.

HISTOIRE DES MOTS

Expressions du texte qui expriment la jubilation : « Muets de joie » (l. 16), « Joie délirante » (l. 31).

Lecture 5

p. 134-135

Découverte du trésor

Objectif

- Analyser un cadre propice au mystère.

Le lien entre cet extrait et le précédent est le même qu'entre l'extrait 2 et l'extrait 3 : témoins d'aventures d'adultes dans le premier extrait, les enfants en deviennent les héros dans le deuxième. Dans l'extrait suivant c'est la ténacité et la perspicacité de Tom qui sont mises en valeur, qualités complétant la figure de héros construite dans l'extrait 3 où Tom était parvenu à surmonter sa peur et à démontrer sa bravoure face au personnage traître et lâche de Joe l'Indien.

Je découvre le texte

La réalisation du plan de la grotte avec l'itinéraire suivi par les deux garçons pourra se faire en groupes après un temps de débat centré sur les expressions du texte ; ce sera ainsi, pour chaque élève, le moyen de construire sa représentation du lieu de l'action et de progresser dans sa capacité à déduire des informations implicites à partir d'indices repérés dans le texte. On pourra attirer l'attention d'élèves plus en difficulté sur les expressions suivantes :

- « Dans la petite salle où se trouvait le rocher débouchaient quatre galeries » (l. 8-9) ;
- « Dans la quatrième, la plus près du rocher... une sorte de petit réduit » (l. 10-11) ;
- « De ce côté-ci il y a des empreintes de pas et des taches de chandelle » (l. 21-22) ;
- « sous ce rocher... creuser dans la glaise » (l. 23) ;
- « excavation naturelle qui passait sous le roc » (l. 29) ;
- « le boyau descendait en pente douce, tournant à droite, puis à gauche » (l. 32) ;
- « Après un coude brusque » (l. 33).

Je comprends le texte

3. Maintenant que le cadre est posé, cette question a pour objectif, d'amener les élèves à analyser plus précisément la progression des deux enfants dans la grotte. Ils auront déjà remarqué, en représentant leur itinéraire sur le plan, que Tom et Huck ont progressé en descendant de plus en plus profondément dans la grotte après avoir creusé dans la glaise sous le rocher.

La réponse à cette question sera donc centrée sur la perception du temps : le texte comporte très peu de connecteurs temporels au sens strict (« tout à coup » l. 20) et c'est la répétition des actions des deux garçons décrites de façon très détaillée qui permet au lecteur de percevoir la durée de la scène et la lenteur de leur progression :

- « L'examen des trois premières ne donna rien. Dans la quatrième, la plus près du rocher, ils découvrirent une sorte de petit réduit [...] Mais pas de coffre » (l. 9-10, 11-13) ;
- « Les gamins fouillèrent l'endroit à diverses reprises mais en vain » (l. 13-14) ;
- « Malgré de nouvelles recherches, ils ne trouvèrent rien. » (l. 18).

4. Les verbes qui décrivent les actions des deux garçons dans le paragraphe qui va de la ligne 7 à la ligne 14 sont conjugués au passé simple (« Tom passa », « ses talons s'imprimèrent », « Huck suivit », « ils découvrirent », « Les gamins fouillèrent »). L'emploi de ce temps marque le caractère ponctuel des différentes actions dont l'enchaînement constitue le premier plan du récit. Les autres verbes du paragraphe sont conjugués à l'imparfait de l'indicatif parce qu'ils décrivent les lieux (« se trouvait », « débouchaient », « il y avait ») ou, dans le cas du verbe « descendre », parce qu'il présente une action dans sa durée : « comme il descendait ». Pour approfondir l'emploi de ces deux temps, voir la fiche 26.

5. La posture de guide de Tom est très nettement marquée : c'est lui qui prend toutes les initiatives et qui trouve les solutions alors que Huck se contente de suivre. On peut construire un tableau pour mettre en parallèle les actes des deux enfants :

Tom	Huck
« Tom passa le premier. » (l. 7)	« Huck suivit. » (l.8)
« Tom réfléchit. Tout à coup, il se leva » (l. 19-20)	« Huck donnait sa langue au chat. » (l. 19) « - Ce n'est pas une mauvaise idée, dit Huck ragaillardi. » (l. 24)
« Tom sortit son véritable « Barlow » et creusa. » (l. 25)	« Huck se mit à creuser à son tour. » (l. 28)
« Tom y descendit. » (l. 29-30)	« Huck le suivait. » (l. 33)

6. Les deux garçons éprouvent du découragement car ils ont exploré méthodiquement toutes les possibilités sans rien trouver. C'est en réfléchissant et en raisonnant par déduction à partir de ses observations que Tom parvient à trouver une solution : « De ce côté-ci il y a des empreintes de pas et des taches de chandelle ; des autres côtés il n'y en a pas. Qu'est-ce que ça veut dire ? Je parie que l'argent est sous ce rocher. Je vais creuser dans la glaise. » (l. 21-23) Cette capacité de déduction contribue à donner à Tom l'étoffe d'un héros de roman d'aventures.

J'écris pour interpréter le texte

7. La rédaction de ce dialogue permettra de réinvestir les données du cadre ainsi que les données psychologiques des personnages : les indices du texte devront être exploités (moment et lieu où la bougie s'éteint choisis précisément ; réactions des deux garçons conformes à leurs rôles dans le texte).

HISTOIRE DES MOTS

« Basket » vient de l'anglais *basketball boot*, et « escarpin » de l'italien *scarpino* qui signifie « petite chaussure ».

Lecture intégrale

p. 136

Lire Les Aventures de Tom Sawyer de Mark Twain

Les différentes pistes de travail proposées dans cette page ont pour objectif d'accompagner les élèves dans la lecture intégrale du roman. Chaque élève pourra explorer le roman à son rythme et selon ses capacités de lecture ; des temps

d'échange nourris des recherches de chacun permettront à tous d'accéder à une connaissance globale du roman.

I. Les aventures de Tom

Sur la piste de Joe l'Indien

1. Éléments essentiels pour le résumé :

– à la nuit tombée, alors que Tom et Huck se rendent en cachette dans un cimetière pour expérimenter un sort avec le cadavre d'un chat, ils assistent à une scène violente : trois hommes (le docteur du village, Joe l'Indien et Muff Potter) déterrent un homme ;

– une bagarre éclate soudain et Joe l'Indien plante le couteau de Potter, qui vient de perdre connaissance, dans la poitrine du docteur. Il glisse ensuite l'arme du crime dans la main de Potter et, quand ce dernier reprend ses esprits, il le persuade que c'est lui qui a tué le docteur et il lui promet de ne rien dire (Lecture 2) ;

– par peur de Joe l'Indien, Tom et Huck se jurent de ne rien révéler de ce qu'ils ont vu. Le lendemain, Potter, trahi par Joe l'Indien, est arrêté et accusé du meurtre. Tom est tourmenté par sa conscience (chapitres X, XI) ;

– lors du procès où Potter risque d'être condamné à la pendaison, Tom dénonce courageusement Joe l'Indien, mais ce dernier réussit à s'enfuir. Tom est traité en héros mais craint la vengeance de Joe l'Indien (Lecture 3 et chapitre XXIV) ;

– un jour, alors que Tom et Huck sont à la recherche d'un trésor aux abords d'une maison abandonnée, ils assistent à la découverte d'un coffre empli de richesses par Joe l'Indien déguisé en borgne espagnol et un complice (Lecture 4) ;

– à partir de ce qu'ils ont entendu, les deux garçons mènent une enquête pour trouver l'endroit où le trésor est caché (chapitres XVII, XVIII) ;

– ayant caché son trésor au fond d'une grotte du nom de Mac Dougal, Joe l'Indien meurt en raison de la fermeture de sa seule issue (chapitre XXXIII) ;

– Tom et Huck parviennent enfin à trouver le trésor tant rêvé dans la grotte (Lecture 5) ;

– ils sont considérés comme des héros dans leur village. (chapitre XXXIV).

2. C'est le personnage de Joe l'Indien qui fait croiser les aventures des enfants avec des histoires d'adultes : les grands moments en sont le meurtre dans le cimetière, le procès de Potter et la découverte du cadavre de Joe dans la grotte, mais lors de leur enquête pour retrouver le trésor, les deux garçons découvrent également un trafic de whisky.

3. Le personnage de Huck apparaît au chapitre VI, plus précisément p.65-66. Ce qui le caractérise, c'est sa marginalité. Délaissé par son père, il vit comme un vagabond au rythme de la nature et jouit d'une liberté totale. « Toutes les mères le détestaient et le redoutaient parce qu'il avait la réputation d'être paresseux, mal élevé et méchant, et qu'il donnait à leurs fils le plus mauvais exemple. Il va sans dire qu'il était l'objet de l'admiration des enfants. »

L'aventure va causer de grands changements dans sa vie : riche grâce au trésor, il a lui aussi l'occasion de se comporter en héros en sauvant Mme Douglas de la vengeance de Joe l'Indien et cette dernière décide de le « patronner ». À la fin du roman, sa situation est à l'opposé de celle du début : son héroïsme est fêté par tout le village.

Perdus dans la grotte

4. 5. Cette activité est conseillée pour faire avancer les élèves les plus fragiles dans la construction de la compréhension. Le dessin à partir des titres crée un horizon de lecture chez les élèves et motive le prélèvement des indices qui viendront légitimer puis enrichir certains dessins pour parvenir à une bande dessinée. Des discussions fondées sur des allers-retours au texte amèneront ainsi les élèves à construire ensemble le sens de cet épisode.

6. Pour rendre compte de ces étapes, on peut demander aux élèves de les titrer :

– chapitre III : Coup de foudre de Tom pour Becky ;

– chapitre IV : Tom s'arrange en troquant ses trésors pour gagner la bible à l'école du dimanche afin d'impressionner Becky ;

– chapitre VI : Tom déclare son amour à Becky ;

– chapitre VII : Les fiançailles tournent mal ;

– chapitre XVIII : Les jeux de l'amour : Becky fait enrager Tom (pique-nique et Alfred) qui minaude avec Amy ;

– chapitre XX : Réconciliation : Tom se fait punir à la place de Becky.

II. Le personnage de Tom

Un garçon espiègle

7. Le roman s'ouvre sur le vol de la confiture et les passages qui mettent en scène la désobéissance de Tom sont très nombreux : l'école buissonnière et les escapades nocturnes en sont les exemples les plus représentatifs.

8. Cette activité est conseillée pour permettre à des élèves assez compétents en lecture de construire leur autonomie par le choix et la mise en voix de leur farce préférée : le gag du chien au chapitre V, la farce du sirop et du chat au chapitre XII et la farce au maître au chapitre XXI.

9. L'illustration insiste sur l'absence de contraintes et l'attirance pour une vie dans la nature ; là encore les passages sont très nombreux et les élèves n'auront aucune difficulté à en trouver. Il sera intéressant de les laisser confronter leurs différentes propositions afin de choisir les exemples les plus pertinents qui pourront donner lieu, en conclusion, à des mises en voix.

Un enfant du XIX^e siècle

La réponse à ces questions est à mettre en relation avec la création du diaporama proposée en activité de bilan. C'est une façon de faire prendre conscience aux élèves de l'apport culturel de la lecture qui présuppose, chez le lecteur, des compétences encyclopédiques qu'en même temps elle insti-

tue. Difficile, en effet, pour un élève français d'aujourd'hui de construire le contexte historique, social et culturel, du roman s'il ignore tout de l'histoire des États-Unis au XIX^e siècle, mais c'est aussi à travers les représentations du personnage de Tom qu'il amorcera cette construction que des lectures complémentaires valideront et préciseront.

10. Jim, appelé « négrillon » ou « nègre », est le jeune esclave employé par la tante de Tom. La connaissance du contexte historique de l'esclavage est indispensable pour faire prendre conscience aux élèves qu'il n'y a aucune intention raciste chez Mark Twain lorsqu'il emploie ces mots. Comme le déclarait l'universitaire Sarah Churchwell au moment de la célébration du centenaire de la mort de l'écrivain à propos de la suite du roman *Les Aventures de Huckleberry Finn* : « Beaucoup de lecteurs ne savent pas faire la distinction entre un livre raciste et un livre avec des personnages racistes ; le fait que la sympathie de l'auteur va clairement vers Huck et Jim, et contre les esclavagistes (qui sont uniquement des adultes blancs), est occulté, pour eux, par l'utilisation ordinaire du mot "nègre" – même si c'était pourtant le seul que des petits campagnards illettrés des années 1840 auraient utilisé pour décrire un esclave. » (<http://www.slate.fr/lien/32353/twain-huckleberry-finn-racisme-censure>)

11. Tom ne s'habille pas bien et ne porte des chaussures que le dimanche, comme nous le montre la lecture de la page 15 avec la description d'un jeune citadin et celle des pages 41-42 qui décrivent les préparatifs de Tom le dimanche matin.

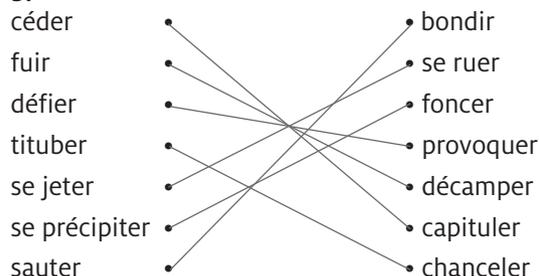
12. « L'école du dimanche » décrite avec humour au chapitre IV désigne l'initiation religieuse : « Le cours avait lieu de neuf heures à dix heures et demie et il était suivi de l'office religieux. » (p. 42) Le chapitre V est consacré à la description non moins humoristique de l'office. La religion est très présente dans l'univers de Tom, mais l'humour avec lequel l'auteur décrit cette pratique lui imprime une certaine légèreté, à l'image du commentaire des Saintes Écritures de la tante Polly (p. 39).

3. Mots pouvant désigner le voyage du héros d'un roman d'aventures : pérégrination, exploration, périple, conquête, péripéties...

Décrire une scène d'action

4. le courage, la bravoure, l'audace, la témérité, la hardiesse, l'intrépidité, la vaillance, la fougue, l'impétuosité.

5.



6. 7. Ces deux exercices ont pour objectif de donner du sens à l'acquisition de vocabulaire dans une situation d'écriture. Les élèves pourront les réaliser en petits groupes après une première phase de rédaction individuelle.

8. chercher querelle – prendre à partie – asséner un coup – livrer bataille – prendre ses jambes à son cou – bondir comme un fauve – retenir son souffle – saisir à bras-le-corps – s'enfuir à toutes jambes

Exprimer les émotions des personnages

9.

Peur	Surprise	Excitation	Joie
terreur	consternation	convoitise	hilaré
effaré	intrigué	fiévreux	jubiler
tressaillir	ébahi	s'échauffer	enthousiaste
frissonner	abasourdi	énervé	gaieté
épouvante			allégresse
effroi			
panique			

A vous d'écrire !

Cet exercice d'écriture a pour objectif de permettre aux élèves de réinvestir le vocabulaire manipulé dans la page ainsi que leur pratique du dialogue, forme d'écriture très présente dans le roman et qu'ils auront travaillée tout au long de la séquence, à la fin de chaque extrait étudié.

Vocabulaire

p. 137

Les mots de l'aventure

Objectif

- Explorer le vocabulaire de l'aventure.

Caractériser une aventure

1. Mots appartenant à la famille du mot « aventure » : aventurier, aventurière, aventureux / se, aventuriste, aventurisme, s'aventurer, aventuré, mésaventure...

2. Adjectifs qualificatifs qui pourraient qualifier une aventure : hasardeuse, périlleuse, risquée, excitante, incroyable, inattendue, surprenante, passionnante...

... à l'oral

Jouer une scène du roman

2. Les enfants jouent à la guerre.

3. Les **éléments du monde réel** (signalés en gras) ont pratiquement disparu au profit DES **ÉLÉMENTS DE L'AVENTURE** (signalés en majuscules) qui dominent avec l'omniprésence du champ lexical de la guerre :

« En hâte il se dirigea vers la **grand-place du village** où deux **ARMÉES** de **gamins** s'étaient donné rendez-vous pour se **LIVRER BATAILLE**. **Tom** était **GÉNÉRAL** de l'une des deux **ARMÉES** ; **Joe Harper**, son **meilleur ami**, **COMMANDAIT** l'autre. Les deux **GRANDS CHEFS** ne daignaient pas **COMBATTRE** en personne ; tranquillement assis l'un près de l'autre sur une éminence, ils laissaient cela à leurs **SUBORDONNÉS** et **DIRIGEAIENT LES OPÉRATIONS** au moyen d'**ORDRES** transmis par leurs **AIDES DE CAMP**. Le **COMBAT** fut long et acharné ; l'**ARMÉE** de **Tom** remporta une grande **VICTOIRE**. On compta **LES MORTS**, on échangea **LES PRISONNIERS**, on convint du jour de la prochaine **BATAILLE** ; les deux **ARMÉES FORMÈRENT LES RANGS** et se séparèrent, et **Tom** **rentra chez sa tante**. »

4. L'improvisation orale permettra aux élèves de manifester leur compréhension des personnages et de réinvestir le travail effectué, tant en lecture qu'en écriture, sur différents dialogues tout au long de la séquence.

... à l'écrit

Imaginer et rédiger un récit d'aventures

Cette activité d'écriture collective constitue un bilan de l'étude du roman et pourra permettre de compléter les quatre questions d'évaluation proposées page 139. En rédigeant leur propre récit d'aventures, les élèves manifesteront non seulement leur connaissance (question 4) mais aussi leur maîtrise des caractéristiques de ce genre de récit.

Compétences

D1, D2 • Comprendre un texte littéraire et le mettre en jeu.

D1, D2 • Produire des écrits variés en groupes.

Évaluation

1. Mark Twain, auteur américain de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle. De son vrai nom Samuel L. Clemens, il est né dans l'Ouest, en 1835, dans un hameau perdu sur un affluent du Mississippi. Il a vécu à Hannibal (Missouri), sur les bords du Mississippi de l'âge de 4 à 12 ans : c'est de cet endroit qu'il s'inspire pour décrire la ville de Saint Petersburg dans le roman *Les Aventures de Tom Sawyer* paru en 1876.

2. Dans le roman, Tom et ses amis jouent très souvent aux pirates (p. 89-90, chapitres XIII et XIV) mais aussi aux soldats (p. 32), à Robin des Bois (p. 92-94 et p. 246), aux Indiens (p. 172), à la chasse au trésor (p. 235-237), aux brigands (p. 318-319).

Les aventures réelles vécues par Tom : il prouve la culpabilité de Joe l'Indien dans le meurtre du cimetière (chapitres IX, X, XI, XXIII, XXIV), il trouve la sortie de la grotte où il s'était perdu avec Becky (chapitres XXXI-XXXII), il trouve, avec Huck, le trésor de Joe l'Indien (chapitres XXVI, XXVII et XXXIII).

3. Les situations où Tom fait preuve d'astuce sont très nombreuses ; outre la fameuse scène de la palissade, les élèves pourront citer, entre autres : le vol de confiture et l'école buissonnière (chapitre I), la Bible gagnée (p. 50), ainsi que les farces (celle du chien p. 50, du chat p. 128-130 et au maître dans le chapitre XXI).

4. Tom présente les caractéristiques essentielles d'un héros de roman d'aventures :

- curieux. Du fait de sa curiosité, il se trouve mêlé à des affaires d'adultes comme les trafics de Joe l'Indien ;
- courageux et déterminé dans les situations les plus périlleuses comme lorsqu'il est perdu avec Becky dans la grotte ;
- perspicace pour faire des déductions dans les enquêtes, lorsqu'il est à la recherche du trésor de Joe l'Indien ;
- doué d'un grand sens de l'honneur, lorsqu'il témoigne au procès de Potter ;
- doué d'un grand sens de l'amitié, ses relations avec Huck le prouvent.

Compétences évaluées

D1 • Lire

– Identifier et mémoriser les informations importantes d'un texte lu.

– Identifier un genre et ses enjeux.

D1 • Écrire

Écrire pour formuler de impressions de lecture.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un récit

1. « Peu après, ils arrivèrent à un endroit où un petit filet d'eau coulait » (l. 4-5).
 2. « De l'autre côté, Tom découvrit une sorte d'escalier naturel » (l. 8).
 3. « Ils allèrent de droite et de gauche, descendant jusque dans les profondeurs secrètes de la grotte [...] suivirent un embranchement » (l. 11-13).
 4. « Ils pénétrèrent dans une vaste salle » (l. 13).
 5. « ils parcoururent la salle » (l. 16).
 6. « et peu après en sortirent par l'une des nombreuses galeries qui aboutissaient à cet endroit » (l. 14-15).
 7. « Ce passage les conduisit à une ravissante cascade [...] au milieu d'un souterrain » (l. 17-18).
 8. « l'entraîna dans le couloir le plus proche » (l. 26).
 9. « changèrent de couloir au fur et à mesure qu'il s'en présentait » (l. 29).
 10. « découvrit bientôt un autre lac souterrain, dont les bords se perdaient dans l'ombre » (l. 30-31).
- 2.** • « une sorte de Niagara en miniature » (l. 6)
• « une multitude de stalactites brillantes » (l. 15)
• « une ravissante cascade, dont le bassin était incrusté de fleurs de givre et de cristaux brillant à la lumière » (l. 18-19)
• « un grand nombre de piliers fantastiques » (l. 20-21)
Les adjectifs (« ravissant », « brillant » répété et « fantastiques ») ainsi que la comparaison avec les chutes du Niagara et la métaphore de l'orfèvrerie insistent sur l'extraordinaire beauté du lieu que les enfants sont en train de découvrir.
- 3.** Face à cette extrême beauté, les enfants sont heureux, « grand plaisir de Becky » (l. 7-8), admiratifs, « admirant, s'émerveillant » (l. 16-17) et fiers de leur découverte, « à la recherche de nouveautés qu'ils comptaient révéler au monde extérieur » (l. 13-14).

Ils ne se laissent toutefois pas emporter par ce sentiment de plaisir et procèdent avec prudence, comme le montrent les deux phrases suivantes : « ils tracèrent à la fumée un repère en vue de leur retour » (l. 10-11), « tracèrent un autre repère » (l. 12-13).

4. Le comportement des deux enfants change avec la découverte des chauves-souris à la ligne 23. À partir de ce moment, les enfants ne pensent plus qu'à fuir le danger et ils n'avancent plus de façon méthodique : « ceux-ci changèrent de couloir au fur et à mesure qu'il s'en présentait et finirent par se débarrasser de ces dangereux animaux. » (l. 28-29)

5. La dernière phrase annonce un rebondissement de situation et introduit une tension dramatique dans le récit, d'autant plus forte que la rupture avec le début du récit est fortement marquée par l'adverbe « alors » renforcé lui-même par le complément circonstanciel « et pour la première fois ». L'expression qui décrit la réaction des enfants, « une impression saisissante », traduit l'angoisse intense qui s'empare d'eux au moment où ils réalisent qu'ils se sont perdus.

6. Tout au long de l'extrait, nous pouvons relever des caractéristiques du héros d'aventures dans le comportement de Tom. Tout d'abord, la curiosité qui le pousse à avancer dans la grotte, « il n'en fallait pas plus pour faire naître en lui la vocation d'explorateur. » (l. 9-10), puis, le fait qu'il puisse anticiper les dangers grâce à son expérience, « Tom, qui connaissait les habitudes de ces animaux, vit le danger. Il prit Becky par la main et l'entraîna dans le couloir le plus proche » (l. 22-23) et enfin, le fait que ce soit lui qui prenne les initiatives, « Son intention était d'en faire le tour; il décida toutefois de prendre d'abord un peu de repos. » (l. 31-32).

2. Écrire

Les critères de réussite pourront s'appuyer sur les éléments suivants :

- le respect et l'exploitation des indices du texte dans le choix des péripéties ;
- la description des sentiments ressentis par Tom et Becky ;
- le courage et la perspicacité de Tom.

Les héros face aux monstres

► Comment, dans les mythes grecs, l'affrontement avec les monstres permet-il de révéler les qualités du héros ?

Objectifs

- Découvrir les combats entre héros et monstres dans la mythologie grecque.
- Exprimer ses émotions devant des figures effrayantes ou admirables.
- Étudier l'influence des mythes sur la culture contemporaine.

Présentation de la séquence

Cette séquence s'inscrit dans la continuité de la précédente, centrée sur un héros affrontant diverses figures monstrueuses. Ici, force, intelligence et stratégie seront nécessaires aux différents héros, qui devront rivaliser d'ingéniosité pour venir à bout de nouveaux monstres terrifiants, rusés, humanisés. Outre la poursuite du travail réflexif sur la monstrosité et les émotions qui lui sont liées, les élèves découvriront de nouveaux mythes issus de l'Antiquité grecque, très ancrée dans notre culture moderne, et enrichiront leur culture générale.

Bibliographie

- La collection «Histoires noires de la mythologie» (Nathan), et en particulier les titres suivants, prolongent ou introduisent les lectures proposées dans cette séquence :
 - Marie-Anne Hartmann, *Ariane contre le Minotaure*, 2004 ;
 - Marie-Thérèse Davidson, *Œdipe le maudit*, 2003 ;
 - Hélène Montardre, *Persée*, 2007 ;
 - Hector Hugo, *Le Bûcher d'Héraclès*, 2006.
- Brigitte Heller, *Petites histoires des expressions de la mythologie*, Flammarion, 2013.

Sites à consulter

- Le Louvre propose un dossier thématique intitulé « Monstres et héros » :
http://www.louvre.fr/sites/default/files/medias/medias_fichiers/fichiers/pdf/louvre-dossier-thematique-monstres-heros.pdf
- La Compagnie Les Dramaticules présente un dossier pédagogique en ligne, illustré de textes et d'œuvres picturales, pour appréhender, décrire et faire jouer la monstrosité :
<http://auxerreletheatre.com/wp-content/uploads/2013/05/Dossier-peda-Les-monstres.pdf>

Entrer dans la séquence

p. 103

Ces activités permettront de faire découvrir aux élèves plusieurs monstres de l'Antiquité grecque et de leur faire prendre conscience du caractère hybride de leur composition. L'invention d'un monstre et d'une petite histoire liée les amènera à créer, comme c'est le cas dans la mythologie, une explication « logique » à leur existence.

Reconnaissez les monstres

1. Image 1 : Minotaure. Image 2 : Sphinx. Image 3 : Gorgone. Image 4 : Centaure. Image 5 : Chimère. Image 6 : hydre de Lerne.
2. Le Minotaure est un composé d'homme et de taureau, la Sphinx d'un buste de femme, d'un corps de chat et d'ailes d'oiseau, les Gorgones sont des jeunes femmes à la chevelure de serpents, le Centaure est mi-homme, mi-cheval, la Chimère est un mélange de lion, de chèvre et de serpents, et l'hydre, selon les versions, possède un corps de dragon ou de chien, surmonté de plusieurs têtes.
3. Thésée a combattu le Minotaure, Œdipe la Sphinx, Bellérophon la Chimère, Héraclès l'hydre de Lerne, et Persée a vaincu Méduse. Achille est l'intrus.

Créez votre monstre

Le site de la BnF propose, très simplement, de fabriquer des monstres à partir de plusieurs animaux :
<http://expositions.bnf.fr/bestiaire/pedago/monstres/bestiaire.htm>.

Le monstre ainsi créé peut être imprimé, et il est possible d'y ajouter une fiche signalétique comportementale. On peut aussi demander aux élèves de taper leur texte et de le déposer sur l'ENT, pour pouvoir sélectionner et partager les plus originaux.

Heracles et l'hydre de Lerne

Objectifs

- Découvrir l'un des travaux d'Héraclès.
- Comprendre comment le monstre représente une épreuve pour le héros.

On ignore qui a véritablement composé la *Bibliothèque*, anciennement attribuée à Apollodore d'Athènes, dont il ne nous reste qu'un texte fragmentaire. Quoi qu'il en soit, l'œuvre présente de nombreux mythes grecs.

Je découvre le texte

1. Quelle que soit la réponse des élèves, on attendra qu'elle soit justifiée par des éléments précis qui proviennent à la fois de l'illustration et du texte.
2. Les travaux d'Héraclès sont les suivants : tuer le lion de Némée, l'hydre de Lerne, les oiseaux du lac Stymphale, capturer le sanglier d'Érymanthe, la biche de Cérynie, le taureau du roi de Crète, les juments de Diomède, les bœufs de Géryon, dérober la ceinture d'Hippolyte et les pommes d'or du jardin des Hespérides, nettoyer les écuries d'Augias, dompter et ramener Cerbère, le chien des Enfers.

Je comprends le texte

3. L'hydre est très grande et imposante : elle a un « corps énorme hérissé de neuf têtes » (l. 4-5), assez longues pour s'entortiller autour de la jambe d'Héraclès (l. 11), et qui repoussent quand on les coupe. Le crabe aussi est impressionnant par sa taille : « grandeur épouvantable » (l. 14), et il mord.
4. Héraclès doit réfléchir et faire preuve de ruse pour faire sortir l'hydre de sa tanière : il y envoie des flèches enflammées. Il manifeste également sa force extraordinaire en brisant les têtes avec sa massue, même si, pour le moment, cette qualité ne lui permet pas de vaincre le monstre.
5. C'est le passé simple qui est employé : il s'agit en effet du temps idéal pour faire se succéder des actions rapidement, comme c'est le cas dans un combat.
6. Les têtes cessent de repousser dès lors qu'on brûle l'endroit où elles ont été tranchées.
7. Héraclès effectue ce geste car cette tête est immortelle.

Je mets en jeu le mythe d'Héraclès

8. Ce dialogue devrait être assez court. On en profitera pour faire travailler l'intonation et la gestuelle. On pourra prendre appui sur une scène de confrontation proposée dans un extrait vidéo, éventuellement issue du long-métrage d'animation *Hercule* des studios Disney (1997).

- a. Héraclès pourrait avancer, par exemple, que l'hydre serait toujours vivante s'il n'était pas intervenu, et que c'est lui qui a effectué la majorité du travail et imaginé les ruses.
- b. Eurysthée pourrait lui rétorquer qu'un vrai héros n'a pas besoin de se faire aider, et qu'il n'a pas respecté la règle des douze travaux, qu'il doit accomplir lui-même.

L'HISTOIRE DES MOTS

- Quand il fait très chaud, il faut penser à bien s'hydrater.

POUR BIEN ÉCRIRE

- Les mots à trouver sont : illégal, impoli, inefficace, irresponsable.

Thésée et le Minotaure

Objectifs

- Découvrir un monstre hybride.
- Comprendre qu'un mythe se décline en différentes versions.

On demande souvent aux élèves d'effectuer des recherches et de présenter des exposés. La recherche, la consultation et la mise en relation d'informations issues de textes documentaires ne sont pourtant pas si aisées pour des élèves de cet âge. Ces pages sont l'occasion de travailler ces compétences tout en découvrant un nouveau mythe.

Je découvre le texte

1. Le Minotaure est un « monstre de la mythologie grecque », à « corps d'homme » et « tête de taureau ». Enfermé dans un labyrinthe, il dévore régulièrement des jeunes gens jusqu'à ce que Thésée le tue.

2. Zeus + Europe

Minos + Pasiphaé + le taureau

Ariane, Phèdre, le Minotaure
Androgée

Minos est le fils d'un dieu, et Pasiphaé a un « enfant » avec un taureau.

Je comprends les textes

3. Ces textes sont issus d'un dictionnaire.
4. Les textes sont rédigés au présent. Il s'agit d'un présent de vérité générale. On pourra se reporter au point de grammaire traité dans cette séquence (p. 117), et à la fiche 23.
5. Thésée doit tuer le Minotaure car il dévore régulièrement des jeunes gens de son peuple (des Athéniens).

6. Le nom « Minotaure » se compose de deux éléments : « Mino- », qui renvoie à « Minos », et « -taure », qui renvoie au taureau, qui justement compose une partie de son corps. C'est un monstre mi-homme mi-taureau qui dévore des humains.

7. Ariane aide Thésée grâce à une astuce simple : pour ne pas qu'il se perde dans le labyrinthe, elle le fait avancer avec un fil à la main. De cette manière, il peut aisément revenir sur ses pas pour sortir.

8. Plusieurs versions de l'histoire existent. L'article du dictionnaire prend en compte ces différentes versions et les mentionne.

9. La mer Égée existe, elle se trouve à proximité de la Crète. Égée s'est jeté dans cette mer, qui porte aujourd'hui encore son nom, car il pensait que Thésée, son fils, était mort.

J'écris pour interpréter le texte

10. Thésée, dans cet épisode, peut être considéré comme un héros car il est allé seul dans le labyrinthe pour affronter le Minotaure, qu'il a vaincu. Cependant, comme Héraclès, il s'est fait aider pour une autre partie de l'épreuve : sortir du labyrinthe.

Les élèves mentionneront peut-être l'abandon d'Ariane, ce qui, dans nos valeurs actuelles, n'est pas une attitude convenable, ainsi que l'oubli de changer les voiles, ce qui est un peu étourdi de la part d'un héros comme Thésée.

11. Critère de réussite spécifique : originalité et cohérence de la ruse imaginée (les élèves ne doivent pas reprendre l'astuce du fil). Le texte pourra être écrit à la 1^{re} ou à la 3^e personne du singulier, au présent ou au passé : l'essentiel est que les critères choisis soient conservés tout au long de l'écrit.

L'HISTOIRE DES MOTS

On pourra, entre autres, relever : « fil de l'histoire », « avoir un fil à la patte », « au fil de l'eau », « être sur le fil du rasoir », « ne pas avoir inventé le fil à couper le beurre », « de fil en aiguille », « donner du fil à retordre », « fil rouge », « ne tenir qu'à un fil »...

Lecture 3

p. 108-109

Persée et Méduse

Objectif

- Repérer la construction du héros dans le combat avec le monstre.

Les *Contes et légendes mythologiques* permettent aux jeunes lecteurs de découvrir les principales histoires de la mythologie. Selon les éditions, de nombreuses illustrations

artistiques et des petits jeux sont proposés en complément des textes ; on pourra en conseiller la lecture aux élèves.

Je découvre le texte

1. Le tableau présente la tête coupée de Méduse : il correspond aux lignes 40 à 43 du texte. La Gorgone a l'air surprise et horrifiée : sa bouche est grande ouverte, ses sourcils sont froncés, et son regard se dirige vers son cou. Les serpents, qui constituent sa chevelure, semblent toujours bouger.

2. Les Grées (l. 9-11 et 19-22) et les Gorgones (l. 24-40) sont les monstres de ce texte. Le ressenti des élèves est libre, on essaie de leur faire visualiser les monstres.

Je comprends le texte

3. La mission de Persée est de couper la tête de la Gorgone Méduse et de la rapporter au roi Polydectès, qui le lui a ordonné. Persée est aidé à de multiples reprises par les dieux.

4. Persée dispose du casque d'invisibilité de Pluton (l. 3), des ailes de Mercure (l. 4), et d'un « glaive invincible » (l. 41).

5. Persée doit d'abord « traverser [...] une vaste région désertique jalousement gardée » par les Grées (l.7), trouver l'endroit où se trouvent les Gorgones et tuer Méduse avant qu'elle ne le pétrifie par son regard.

6. La monstruosité de Méduse est suggérée par les expressions suivantes : « laide » (l. 25), « crocs longs et pointus de fort mauvais augure (l. 27-28), « sa chevelure se compose d'un amas de serpents entrelacés » (l. 28-29), « front hideux » (l. 31). Elle s'oppose aux Grées, qui n'ont « qu'un seul œil et qu'une seule dent, qu'elles se passent tour à tour » (l. 10-11), et des « cheveux blancs » (l. 17).

7. Persée arrive à voir Méduse en utilisant le miroir que lui a donné Minerve et en avançant à reculons : il peut ainsi la regarder sans craindre d'être pétrifié en croisant son regard.

8. Persée est qualifié de « prudent » (l. 1), « audacieux » (l. 6), « intrépide » (l. 40). Ces adjectifs présentent le héros comme quelqu'un de courageux, sans être pour autant déraisonnable.

J'écris pour interpréter le texte

9. Persée peut être qualifié de héros car il n'hésite pas à parcourir beaucoup de chemin et à affronter plusieurs épreuves pour atteindre son objectif : son courage est exemplaire. La force (il décapite la Gorgone d'un seul geste), la prudence (il se fait équiper par les dieux) et l'intelligence (il utilise le miroir pour pouvoir observer Méduse) sont d'autres de ses qualités.

10. On pourra laisser le choix aux élèves sur la forme de ce travail : dialogue ou récit. On leur demandera en revanche de structurer leur texte en paragraphes commençant chacun par un alinéa et contenant chacun une idée directrice : par exemple, la beauté de Méduse, l'offense faite à Minerve, la punition sous forme de transformation.

L'HISTOIRE DES MOTS

Le verbe « méduser » fait allusion au nom de Méduse.

LECTURE DE L'IMAGE

Pour une analyse détaillée de l'œuvre, on peut consulter la page : <http://www.1oeuvre-1histoire.com/persee-meduse.html>

1. Persée brandit la tête de Méduse, tandis qu'il pose le pied sur son corps.

2. Persée est représenté comme un héros venant de terrasser un monstre. Son attitude est celle de la victoire tout juste acquise : alors qu'il a toujours l'arme à la main, il brandit la tête comme un trophée.

3. Persée porte, attachées à la chevelure et aux chevilles, les ailes données par Mercure, et tient à la main le « glaive invincible ».

4. Quelques titres d'œuvres à suggérer à vos élèves :

– *Persée triomphant*, sculpture d'Antonio Canova (1800-1801) ;

– *Persée pétrifiant Phinée et ses soldats lors de son mariage*, tableau de Hugues Taraval (1867) ;

– *Persée délivrant Andromède*, tableau de François-Émile Ehrmann (1875) ;

– *Persée et la Gorgone*, sculpture de Laurent-Honoré Marqueste (1890).

On pourra aussi montrer la sculpture de Camille Claudel, *Persée et la Gorgone*, pour laquelle le centre Canopé de Reims propose une fiche pédagogique détaillée : <http://urlz.fr/3yxg>

L'objectif est également d'apprendre aux élèves à présenter convenablement une œuvre d'art.

– arrivé à Thèbes, il résout l'énigme de la Sphinx : les habitants le font roi et lui donnent leur reine (en fait sa mère véritable) pour épouse (chacun ignorant qui est l'autre) ;

– des années plus tard, l'oracle annonce qu'il faut punir le meurtrier de Laïos pour endiguer une peste : Œdipe découvre la vérité et s'aveugle.

Il est chassé de Thèbes avec sa fille Antigone, et finira ses jours à Colone.

2. Œdipe aperçoit des cadavres (« de terrifiantes découvertes »), il rencontre et affronte la Sphinx (« Œdipe face à la Sphinx »), puis il la bat et est salué par les habitants (« Œdipe le sauveur »).

3. On pourra éventuellement associer cette activité à la production d'un petit texte, inventé ou recopié, et afficher les travaux des élèves.

Je comprends le texte

4. Œdipe est d'abord surpris de ne trouver personne (l. 1-2). Il est ensuite « impressionné » (l. 5), c'est-à-dire ému, éprouvé, de découvrir des cadavres joncher le sol. Il s'interroge sur la conduite à adopter (l. 7). Ce décor, s'il fait d'abord penser à une « ville fantôme » (l. 2), se transforme très vite en scène de crime.

5. « Mais » sert à relier les propositions. Le monstre est surprenant parce qu'il est composé de plusieurs animaux : c'est ce que souligne la conjonction citée.

6. L'arme d'Œdipe est son intelligence. Il sort vainqueur de cet affrontement car la Sphinx disparaît et les habitants sont libérés.

J'écris pour interpréter le texte

7. La Sphinx est impressionnante par son physique : « lion gigantesque », « sourire méchant », « pattes puissantes », « griffes redoutables » (l. 17-21). Ses paroles sont simples mais frappantes : « Tu ne devines pas ? Je te tue. » (l. 29) Ses actes sont affreux puisqu'elle tue et lacère les corps de ses victimes : « lacéré, déchiqueté » (l. 4), « terribles blessures » (l. 21).

8. Pour faire découvrir et choisir aux élèves le personnage de leur réponse, on pourra indiquer le site suivant :

<http://mythologica.fr/grec/>

Il est également possible de mettre en place un jeu d'équipes en limitant le travail dans le temps pour créer des énigmes qui seront résolues au CDI avec des ouvrages adaptés et / ou avec le site cité ci-dessus. L'équipe qui déchiffre le plus d'énigmes remporte un bonus. Ce jeu permettra également de travailler sur la méthodologie de la recherche.

POUR BIEN ÉCRIRE

Sonner, raisonner, passionner.

Lecture 4

p. 110-111

Œdipe et la Sphinx

Objectifs

- Découvrir le mythe d'Œdipe.
- Découvrir un autre type d'affrontement entre un monstre et un héros.

La Sphinx est une créature féminine. Ainsi, si l'usage le plus courant consiste à employer le nom au masculin, le féminin est néanmoins plus approprié. Une version féminisée du mot a par ailleurs aussi été créée : « sphinge ».

Je découvre le texte

1. Œdipe est frappé par une malédiction : il doit tuer son père et épouser sa mère. Voici les différentes étapes de sa légende :

– il est abandonné par ses véritables parents, qui ont connaissance de la malédiction ;

– il est recueilli par un berger puis élevé par un roi (Polybe, roi de Corinthe) ;

– il apprend sa malédiction et veut protéger sa « famille » : il part ;

– en chemin, il tue un homme : c'était en fait son véritable père, Laïos ;

Monstres et héros mythiques au cinéma

Objectif

- Observer la représentation des héros et des monstres mythiques dans le cinéma actuel.

Des adaptations en tous genres

Hercule (studios Disney, 1997) reprend certains épisodes issus de la mythologie grecque (affrontement de l'hydre de Lerne par exemple), mais s'en détache aussi par de multiples aspects. On pourra proposer aux élèves de découvrir la bande-annonce du film et la commenter avec eux :

<http://www.disney.be/disneydvds/fr/dvds/hercule.jsp>.

Le péplum de 2014 s'appuie plus particulièrement sur un roman graphique de Steve Moore et Admira Wijaya, *Hercule : Les Guerres thraces* (Radical Comics, 2008).

1. Hercule est représenté musclé et une arme à la main sur les images 2 et 3. Il est vêtu d'une tunique et porte un poignet (large bracelet de protection). Il semble déterminé. Ce qui diffère est que, sur la photo issue du péplum, il est en pleine attaque et semble rugir comme un lion, dont il porte par ailleurs la dépouille (trophée de l'un de ses travaux). Le film d'animation, destiné aux enfants, le montre comme un héros sympathique, tandis que le péplum, pour un public adulte, va dérouler une scène de combat plus violente.

2. Un péplum est un film mettant en scène des épisodes, réels ou fictifs, de l'Antiquité. On pourra citer, entre autres :
– *Troie* de Wolfgang Petersen (2004). Film portant sur la guerre légendaire entre les Grecs et les Troyens suite à l'enlèvement d'Hélène par Pâris ;

– *Gladiator* de Ridley Scott (2000). Histoire du général romain Maximus, détesté de Commode. Devenu esclave et gladiateur, il prépare sa vengeance ;

– *L'Aigle de la Neuvième Légion* de Kevin Macdonald (2011). Les 5000 hommes de la Neuvième Légion ont disparu. Marcus va passer par-delà le mur d'Hadrien pour essayer de savoir ce qui est arrivé.

3. Le plan utilisé est un plan moyen : suffisamment grand pour montrer toute la hauteur des personnages, et assez restreint pour ne montrer qu'eux. Toute l'attention du spectateur est ainsi focalisée sur eux et sur la différence de taille flagrante qui les oppose. La contre-plongée renforce cette impression.

On pourra se reporter au site suivant qui présente, en outre, les différents types de plans, leurs effets, et des exercices associés : <http://www.centreimages.fr/vocabulaire/>

La mythologie revisitée

Le film de Chris Columbus ici présenté (*Percy Jackson : le voleur de foudre*) est le premier volet de l'adaptation des romans de Rick Riordan, mettant en scène des mythes grecs dans la société américaine contemporaine.

4. L'affiche met en évidence quatre éléments, dont deux se réfèrent à ces dieux, créant un lien entre le héros et eux : la mer pour Poséidon (le héros en sort car il est son fils), et le ciel orageux pour Zeus (le héros a l'éclair de Zeus à la main, ce qui déclenche la colère du dieu).

5. Les couleurs sont très sombres. Le bleu, même foncé, rappelle la mer et le ciel. La lumière blanche de l'éclair, également présente sur la ville, crée un contraste et permet d'éclairer la scène. Ces couleurs annoncent un danger, comme une catastrophe naturelle qui menacerait la ville, dont l'origine cependant serait surnaturelle (présence de l'éclair comme objet magique).

6. Le personnage se détache car il se trouve au premier plan, au milieu de l'affiche. La contre-plongée est utilisée pour le faire paraître plus grand, et pour mettre en évidence son caractère semi-divin : il sort des eaux.

7. Méduse présente une apparence en partie humaine : corps et visage, habillement et bijoux, vernis à ongles. Ce qui fait sa monstruosité est sa chevelure de serpents.

On laissera la possibilité aux élèves de choisir la réponse à apporter à cette question, pourvu qu'elle soit argumentée.

Bilan

8. Les élèves pourront choisir le monstre qu'ils trouvent le plus inquiétant pourvu qu'ils expliquent leur impression. Ils peuvent par exemple trouver l'apparence du monstre de la première image plus impressionnante, mais considérer que le monstre de la seconde est plus réel.

9. Les cinéastes rendent les monstres effrayants par l'utilisation d'effets spéciaux (on a l'impression que la chevelure de Méduse est réelle), par l'utilisation des couleurs (ici sombres), par le jeu des plans et des techniques de prise de vue (contre-plongée) qui les font paraître immenses.

Les expressions tirées des mythes grecs

Objectif

- Comprendre l'influence des mythes antiques dans notre culture.

Brigitte Heller, dans *Petites Histoires des expressions de la mythologie*, a rassemblé des expressions courantes de la langue française, dont l'origine s'explique par un mythe grec. Ce livre peut être proposé comme lecture aux élèves.

Je comprends les documents

1. La Chimère se compose de trois animaux : lion, chèvre, dragon (l. 1). Un serpent, constituant la queue, apparaît également sur l'image.

2. La reformulation est souvent un exercice peu évident pour les élèves : on pourra donc les aider à faire la part des choses.

- 3.
- | | | |
|-------------------------|---|--|
| un supplice de Tantale | • | une tâche colossale |
| un travail de titan | • | un gardien vigilant et sévère |
| une harpie | • | une femme agressive et méchante |
| le tonneau des Danaïdes | • | le fait de ne pouvoir assouvir un désir alors qu'il est à portée de main |
| un cerbère | • | un travail inutile et perpétuel |

À vous de créer

4. L'histoire étant courte, on insistera sur la qualité de la langue, et on demandera aux élèves d'employer dans leur texte l'expression choisie. L'histoire peut ou non provenir d'un vécu personnel, et présenter un aspect humoristique ou fantastique.

Méthode

p. 115

Préparer et présenter un diaporama

On veillera à guider les élèves de manière à ce qu'ils construisent leur diaporama en fonction de leur texte déjà structuré, et non comme de simples illustrations de person-

nages. Ils doivent comprendre que leur diaporama déroule leur plan, et que chaque diapositive doit être commentée par le texte qu'ils ont élaboré. L'exemple présenté sur la page peut constituer un bon point de départ pour le leur expliquer : comme ils connaissent l'histoire d'Héraclès combattant l'hydre (Lecture 1, p. 104), on pourra leur demander d'imaginer comment ils commenteraient cette diapositive. La dimension orale du message à transmettre apparaîtra donc également. Une fois que cela sera bien compris, l'activité pourra commencer. Quant à l'aspect technique, on pourra apprendre aux élèves à copier-coller leur première diapositive achevée pour ne plus avoir à se préoccuper de la mise en forme : seul le contenu sera modifié sur les suivantes.

Vocabulaire

p. 116

L'affrontement entre héros et monstres

Objectif

- Enrichir son vocabulaire pour décrire les héros et les monstres.

Les lectures étudiées présentent toutes un combat entre un héros et un monstre. Cette page est l'occasion pour les élèves d'approfondir et d'enrichir le vocabulaire qu'ils ont déjà pu découvrir au fil de la séquence avant de le réinvestir dans les activités d'écriture proposées page 119.

Définir les qualités du héros

1. a. « Bravoure », « hardi », « valeureux », « audace » appartiennent au champ lexical de l'héroïsme.

b. Les autres mots font partie du champ lexical de la peur.

2. bravoure → brave → bravement
hardiesse → hardi → hardiment
violence → violent → violemment
courage → courageux → courageusement
héroïsme → héroïque → héroïquement
loyauté → loyal → loyalement

On n'hésitera pas à faire utiliser le dictionnaire.

3.

Force	Intelligence	Générosité
puissant robuste vigoureux	ingénieux subtil astucieux	bienfaisant charitable altruiste

Évoquer un combat impressionnant

4. 1. une taille gigantesque
2. une force colossale
3. une force herculéenne
4. une apparence monstrueuse
5. un son effroyable
5. « Ménager ses forces » : s'économiser pour garder des forces pour plus tard, ne pas donner toutes ses forces sur le moment.
« Être à bout de forces » : ne plus avoir de forces.
« Reprendre des forces » : retrouver de l'énergie.
« Passer en force » : forcer le passage, utiliser ses forces pour atteindre son but.
« Un travailleur de force » : travailleur dont la profession exige une grande énergie physique.
6. On pourra relever : « asséna ... un coup », « revenir à la charge », « frappa », « violemment », « combat au corps à corps », « se jeta sur lui », « enserra sa gorge ».

Exprimer la peur

7. L'inquiétude et la crainte sont des peurs modérées, la terreur et l'épouvante des peurs très fortes ; la peur et la frayeur se situent entre deux.
- 8.

Nom	Verbe	Adjectif ou participe passé
angoisse	angoisser	angoissant
épouvante	épouvanter	épouvantable
frayeur	effrayer	effrayant
inquiétude	inquiéter	inquiétant
terreur	terrifier	terrifiant
panique	paniquer	paniqué
horreur	horrifier	horrible

À vous d'écrire !

9. On pourra proposer aux élèves d'utiliser une image pour leur faciliter la description.
Le travail sera organisé en deux paragraphes, chacun commençant par un alinéa : le portrait physique du personnage (éventuellement enrichi de ce qu'il inspire) et l'exploit mettant en scène ses qualités physiques. On fera varier la longueur du texte attendu en fonction des capacités des élèves. Bien entendu, on valorisera les élèves qui ont réinvesti le vocabulaire et soigné leur expression. On pourra également proposer une écriture d'imitation (texte présent sur la page, ou extrait de la Lecture 1), qui facilitera la tâche pour les élèves les plus en difficulté.

Les emplois du présent

Objectif

- Reconnaître les différents emplois du présent.

Cette page vient compléter la question amorcée dans la lecture 2 (Thésée et le Minotaure, question 4, p.107). Cependant, des usages intéressants à commenter peuvent aussi être observés dans les lectures suivantes.

Repérer les emplois du présent

1. a. Allons, étranger, je m'ennuie ! Tu joues avec moi ?
Elles ne possèdent, à elles trois, qu'un seul œil et qu'une seule dent, qu'elles se passent tour à tour.
- b. La première phrase est issue d'un dialogue tandis que la seconde provient un récit.
- c. Dans la citation 1, la première phrase décrit une action. Dans la citation 1, la seconde phrase est prononcée au moment où le narrateur s'exprime. Dans les deux citations, on emploie le présent pour la même raison.
2. 1. vérité générale
2. narration
3. énonciation
4. description
5. habitude

Manipuler les emplois du présent

3.

présent d'énonciation	un conseil donné par un ami
description	une discussion avec ses parents
vérité générale	un portrait de monstre

4. a. On pourra relever et expliquer « Arachné », « suc », « vénéneuses », « Hécate », « flancs ».
- b. Les verbes conjugués au présent sont :
 - « s'en va » → « Minerve » ;
 - « asperge » → « elle » ;
 - « tombent » → « cheveux » ;
 - « se fait » → « sa tête » ;
 - « rapetisse » → « son corps » ;
 - « s'attachent » → « de maigres doigts » ;
 - « n'est plus » → « tout le reste » ;
 - « tire » → « elle ».

À vous d'écrire !

5. Exemples :

1. Thésée pensait pouvoir faire la sieste tranquillement mais le Minotaure arrive en rugissant et se précipite sur lui.
2. Persée, comme tous les matins, s'entraînait à courir lorsqu'une pierre le fait soudain trébucher.
3. Œdipe réfléchissait à son prochain voyage en Grèce, mais un fracas terrible interrompt brusquement ses pensées.

S'exprimer à l'oral

p. 118

Lire des récits à voix haute

Cette activité pourra donner lieu à un échange dans le cadre de la liaison CM2-6^e. Les élèves de collège peuvent lire et faire découvrir les textes de la séquence à leurs camarades d'école primaire, ou lire des textes que ces derniers auraient écrits. La lecture peut avoir lieu en temps réel, ou par le biais d'enregistrements préalables.

On pourra, si besoin, inciter les élèves à évaluer les critères suivants :

- vitesse de lecture ;
- présence de pauses ;
- intonation ;
- puissance de la voix ;
- variations de la voix selon les personnages ;
- respect de la ponctuation ;
- fluidité de la lecture.

Compétences

D1 • Lire avec fluidité.

D1 • Écouter pour comprendre un texte lu.

D1, D2 • Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

S'exprimer à l'écrit

p. 119

Réaliser un recueil de récits sur un monstre

Au cours des lectures proposées dans cette séquence et la précédente, les élèves ont pu découvrir de multiples récits mettant en scène des monstres de la mythologie. Cette activité est l'occasion de les mettre, à leur tour, en situation

d'écriture afin de leur permettre de mettre en pratique les points d'écriture abordés.

Au sein de chaque groupe, on peut former des équipes de trois, en assignant à chaque élève un rôle déterminé.

Cette activité peut donner lieu à une évaluation positive en mettant en concurrence les différentes équipes (par exemple après exposition au CDI, ou par le biais d'échanges entre deux classes), et en valorisant celles qui plaisent le plus. On pourra préalablement rédiger (ou faire rédiger) une liste de critères pour assurer plus d'objectivité. Exemples de critères :

- maîtrise de la langue (syntaxe, orthographe, ponctuation) ;
- respect des consignes d'écriture ;
- choix du vocabulaire, richesse des détails, qualité de la description.

Compétences

D1 • Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

D1 • Produire des écrits variés.

Faire le point

p. 120-121

Évaluation

1. Mobiliser les acquis de la séquence

1. Les qualités du héros antique sont la ruse, l'intelligence, la force, le courage.
2. Un mythe est un récit mettant en scène des êtres surnaturels et des aventures imaginaires.
3. Thésée a vaincu le Minotaure, Héraclès l'hydre de Lerne, Persée Méduse, et Œdipe la Sphinx.
4. Les monstres peuvent être issus de cette séquence ou de la précédente. On pourra reprendre le Minotaure (monstre mi-homme, mi-taureau mangeant des jeunes gens), l'hydre de Lerne (sorte de dragon marin dont les têtes coupées repoussent), Méduse (femme à la chevelure de serpents qui pétrifie par son regard), la Sphinx (créature ailée aux allures de lion et au visage féminin qui dévore ceux qui ne savent pas résoudre ses énigmes).

2. Lire et comprendre un texte court

Cet extrait s'inscrit dans la continuité des textes découverts au fil de la séquence ; il est la suite de l'épisode relaté dans la Lecture 3.

5. Persée est le héros qui a vaincu Méduse grâce à sa ruse et à l'aide d'Athéna. Dans ce passage, il accomplit d'autres exploits et tombe amoureux d'Andromède.
6. Persée échappe aux Gorgones en se rendant invisible grâce au casque prêté par Hadès.

7. Andromède est la fille de Cassiopée. Elle doit être sacrifiée à un monstre marin pour expier la faute de sa mère, qui a défié les Néréides.

8. Persée intervient pour sauver Andromède, dont il tombe amoureux.

9. Persée a échappé aux Gorgones en se rendant invisible et a sauvé Andromède en tuant le monstre marin qui devait la dévorer.

3. Écrire

10. On attend des élèves qu'ils apprennent à justifier leurs choix en utilisant leur expérience de lecteur mêlée à leurs goûts personnels. On pourra également prolonger l'activité en les amenant à comparer avec d'autres héros.

11. Le récit devra être progressif : il devra comprendre la motivation, le déroulement ainsi que les conséquences de l'action imaginée. On veillera à ce que l'ensemble soit cohérent et réponde bien à la consigne (« rendre le monde meilleur »).

Compétences évaluées

D1 • Lire

- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome.

D1 • Écrire

- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.
- Produire des écrits variés.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un texte

1. Jupiter descend sur terre en personne et change son apparence pour ne pas se faire reconnaître. Cependant, il donne des indices de sa présence au peuple de Lycaon.

2. Lycaon souhaite le tuer pour savoir s'il est un vrai dieu ou pas. En effet, un dieu est normalement immortel.

3. Lycaon, même s'il a une apparence humaine « normale », est un monstre à cause des actes de cruauté qu'il accomplit (exemples : égorger un otage, le découper, le faire cuire et le servir en repas).

4. Cette question admet une double réponse, qu'on attend des élèves : d'une part, c'est la « foudre » qui détruit le palais, donc un phénomène naturel ; d'autre part, c'est Jupiter qui l'envoie, donc une action divine.

5. Lycaon se métamorphose en loup.

6. Cette métamorphose en loup révèle son caractère sanglant et meurtrier : « toute la rage qu'il avait dans le cœur se concentre dans sa bouche », « Ainsi tire-t-il toujours son plaisir du sang qu'il fait couler », « il a le même air farouche, les mêmes yeux qui lancent des flammes, tout en lui donne la même image de férocité ».

7. Le champ lexical présent est celui de la sauvagerie : « hurlements », « rage », « carnage », « folie meurtrière », « plaisir du sang », « flammes », « férocité ». Il se rapporte au caractère de Lycaon.

8. Le caractère symbolique de cette métamorphose est lié au choix du loup pour le personnage de Lycaon : le loup symbolise sa sauvagerie.

Écrire une suite de texte

9. Les élèves pourront s'appuyer sur le déroulé du texte pour construire le leur. Pour les aider, on pourra auparavant avec eux relever sa structure. Il est possible de construire le récit comme une suite de texte, ou comme un texte indépendant. Dans ce cas, on fera reformuler la première partie concernant les « rumeurs » qui ont décidé Jupiter à descendre voir le roi. Les élèves devront imaginer une ruse de Jupiter pour piéger le roi de manière à mettre son défaut en évidence, puis une métamorphose en un animal (ou autre) en lien avec ce défaut. On veillera à la correction de la langue et au bon emploi des temps verbaux.

La poésie au fil des saisons

► *Comment les poètes créent-ils un univers poétique ?
Comment représentent-ils les saisons et la nature ?*

Objectifs

- Dire, lire et écrire la poésie au fil des saisons.
- Découvrir différentes formes poétiques exprimant le rapport de l'homme aux saisons.

Présentation de la séquence

La question « Récits de création et création poétique » offre l'occasion de faire dire et lire des poèmes célébrant la nature au fil des saisons, dans différents espaces culturels (France et Japon) et dans une perspective diachronique, du Moyen Âge au xx^e siècle. La diversité des formes étudiées témoigne du pouvoir créateur de la parole poétique quand elle chante le monde au rythme des quatre saisons. La séquence permet aux élèves de construire une culture tant littéraire qu'artistique et de produire des textes poétiques originaux.

Sites à consulter

- Arcimboldo, *Le Printemps, L'Été, l'Automne, L'Hiver*, musée du Louvre (Paris) : http://cartelfr.louvre.fr/cartelfr/visite?srv=rs_display_res&langue=fr&critere=Arcimboldo&operator=AND&nbToDisplay=5&x=0&y=0
- Arcimboldo, *L'Été et L'Hiver*, Musée d'histoire de l'art de Vienne (Autriche) : <https://www.khm.at/en/visit/collections/picture-gallery/selected-masterpieces/>
- Botticelli, *Le Printemps*, Galerie des Offices (Florence, Italie) : <https://www.virtualuffizi.com/fr/les-personnages-du-printemps-de-botticelli.html>

Entrer dans la séquence

p. 233

Les deux activités proposées invitent les élèves à entrer dans l'univers des saisons par la lecture (images et texte) et par l'écriture.

L'odelette de Nerval (« Les Papillons ») peut être reliée à l'image de l'été qui se trouve en fond de page et qui figure la « moisson blondissante » et le « beau pré vert ».

Le tableau de Giuseppe Arcimboldo représente l'automne (peint en 1563) ; il s'agit d'un portrait de profil mêlant des éléments humains et végétaux (raisins, courges, pommes...). Au-delà de la célébration de la nature, on peut y lire une glorification des étapes de la vie, l'automne représentant l'homme dans la force de l'âge.

Découvrez des images et des sensations

1. Les tirets permettent de repérer le dialogue ; divers locuteurs, non identifiés, prennent la parole pour célébrer tour à tour un aspect de l'été.
2. Les « belles choses » font référence aux caractéristiques de l'été énumérées dans l'extrait : les végétaux, les animaux gracieux, la chaleur, les couleurs chaudes...
3. Il faut recenser « les belles choses » de l'hiver : lumière blanche, obscurité qui s'installe vite, frimas, paysage recouvert par le givre ou la neige...

Faites le portrait d'une saison

4. Le peintre italien Giuseppe Arcimboldo (1527-1593) a réalisé les portraits des quatre saisons que l'on peut voir au musée du Louvre. C'est l'automne qui est représenté dans le manuel avec le temps des vendanges. Des éléments tels que les fruits et les légumes permettent d'identifier la saison.
5. Les fruits (pommes, poires, raisin avec des feuilles) et les légumes (courges ou citrouilles) composent les diffé-

rentes parties du visage et de la chevelure. L'œil est une prunelle surmontée d'un épi de blé, le nez une poire, la bouche une châtaigne éclos, l'oreille un champignon orné. Le cou est constitué d'une partie d'un tonneau destiné à contenir le vin.

6. Les éléments suivants pourraient caractériser les autres saisons :

– hiver : un tronc noueux en guise de visage ridé, de petites racines pour la barbe, des cavités pour les yeux, des racines pour la chevelure...

– printemps : saison du renouveau incarné par une jeune fille avec des arbres en fleurs, des fleurs de toutes les couleurs...

– été : saison de l'abondance avec profusion de fruits et de légumes, gerbes de blé pour suggérer la moisson...

Prolongement

On peut bien sûr présenter les trois autres saisons d'Arcimboldo et confronter les idées des élèves aux réalisations du peintre. La technique d'assemblage et de collage peut aussi intéresser des travaux en arts plastiques et en écriture.

Lecture 1

p. 234-235

Haïkus des quatre saisons

Objectifs

- Comprendre les fonctions d'un *incipit*.
- Formuler des attentes sur la suite du récit.

Il s'agit d'engager l'étude du groupement de textes par une lecture de corpus qui présente une unité relative au genre poétique (haïku), au lieu (Japon) et au thème (poésie des quatre saisons), dans une perspective chronologique (xvii^e au xix^e siècle).

Le tableau suivant présente les haïkus classés par saison ; il comprend les poèmes qui figurent dans le manuel et d'autres (tirés du recueil *Kaïkus des quatre saisons, Estampes d'Hokusai*, Éditions du Seuil, 2010) pour enrichir le travail en classe.

Les saisons	Poèmes / Haïkus	Auteurs
Printemps	Rien d'autre aujourd'hui que d'aller dans le printemps rien de plus	Buson (xviii ^e siècle)
	Le prunier en fleur attend son maître dans le jardin	Kikaku (1661-1707)
	De quel arbre en fleur je ne sais mais quel parfum !	Bashô (xvii ^e siècle)

	Le halo de la lune n'est-ce pas le parfum des fleurs de prunier monté là-haut ?	Buson (xviii ^e siècle)
Été	Un éclair au matin ! Bruit de la rosée S'égouttant dans les bambous	Buson (xviii ^e siècle)
	Changement d'habits – le printemps a disparu dans la grande malle	Saikaku (xvii ^e siècle)
	Qu'est devenue Enjo ? elle a vécu sa vie et maintenant elle est comme la mer d'été	Kikaku (1661-1707)
Automne	Les fleurs sont tombées – nos esprits maintenant sont en paix	Koyu-Ni (xviii ^e siècle)
	Jour de bonheur tranquille le mont Fuji voilé dans la pluie brumeuse	Bashô (xvii ^e siècle)
Hiver	Après les chrysanthèmes hors le navet long il n'y a rien	Bashô (xvii ^e siècle)
	Désolation hivernale – dans un monde à teinte uniforme le bruit du vent	Bashô (xvii ^e siècle)
	Il n'y a plus ni ciel ni terre rien que la neige qui tombe sans fin	Hashin (xix ^e siècle)
	Les rides sur l'eau Fondent peu à peu La glace du lac	Shiki (1866-1909)
	Comme écartant du pied ce qui fut sans un regard en arrière l'année s'en va	Senkaku

Je découvre les textes

1. Ce qui frappe à la lecture première des haïkus, c'est leur brièveté, l'absence de ponctuation finale (sauf point d'interrogation), leur disposition sur trois vers qui ne riment pas et la thématique de la nature (les saisons). C'est la poésie de l'instantané.

2. La lecture devra respecter le mouvement des phrases, leur fluidité, les marques de la ponctuation (phrase interrogative par exemple), la clarté de l'élocution.

Je comprends les textes

3. Les haïkus (1, 3, 4, 5, 7) ne comportent pas de verbe conjugué ; seuls des participes passés ou des participes présents sont employés. Cette forme concise et ramassée exprime une impression fugitive.

4. Les haïkus 1 et 7 font référence au printemps. La mention explicite de la saison (7) et la végétation – arbres en fleurs et senteurs – (1) caractérisent la renaissance de la nature. L'hiver apparaît dans les haïkus 2 et 5. Un élément – « la neige » – (2) permet de caractériser la saison nommée à travers l'adjectif « hivernale » (5).

Les autres poèmes font référence à l'automne (4 et 6) avec la présence de la pluie, et à l'été (3 et 8) avec l'enchaînement des saisons – « le printemps a disparu » (8).

5. Les haïkus mobilisent les sens.

L'odorat est sollicité (1 et 6) avec les senteurs des fleurs nouvelles.

L'ouïe est stimulée avec l'évocation du « bruit de la rosée / s'égouttant dans les bambous » (3), avec « le bruit du vent » (5) et avec le bruit feutré de « la neige » (2).

La vue est bien présente avec « le halo de la lune » (1), la vision du mont Fuji (4), le spectacle hivernal (5).

Le toucher peut être suggéré à travers le bruissement des feuilles (3).

J'écris pour interpréter les textes

6. Ces textes sont poétiques à plusieurs titres. Ils se présentent sous une forme brève (trois vers) qui favorise l'expression d'impressions fugitives face au spectacle qu'offre la nature selon le rythme des saisons. Ce peut être l'émotion que suggère par exemple un arbre en fleurs au printemps ou un paysage nimbé de brume à l'automne. Le lexique de la nature (paysages, éléments tels que l'air ou l'eau) est omniprésent. Tous les sens sont en éveil.

7. Pour aider les élèves, vous pouvez développer la consigne avec ces indications :

- caractérisez la saison choisie par ses paysages, ses couleurs, ses formes, ses bruits...
- suggérez des impressions à travers l'évocation d'instantanés ;
- mobilisez le lexique des cinq sens et de la nature ;
- respectez la forme d'un haïku.

POUR BIEN ÉCRIRE

Noms désignant des contenants et qui se terminent en *-ée* : bouchée, cuillerée, pelletée.

Lecture 2

p. 236-237

« Le temps a laissé son manteau... »

Objectifs

- Comprendre comment le poète célèbre le retour d'une saison.
- Découvrir une forme poétique du Moyen Âge, le rondeau.

Le choix a été fait d'ouvrir le défilé par le printemps, première des quatre saisons et symbole de « reverdie » dans la tradition médiévale.

Je découvre le texte

1. Les mots « manteau » et « vent, froidure » évoquent des conditions météorologiques et renvoient à la saison de l'hiver.
2. Le poète célèbre le renouveau du printemps dans la nature (oiseaux, fleuves, douceur du climat...).
3. Le vers « Le temps a laissé son manteau » est utilisé aussi dans le titre *incipit* puis il est répété dans chaque strophe, à une place différente (vers 7 et 13). Cette répétition rappelle le refrain d'une chanson.

Je comprends les textes

4. Les vers sont composés de huit syllabes, on les appelle des octosyllabes.
5. Les deux rimes sur lesquelles repose le poème (rondeau) sont disposées de la manière suivante :
Quatrain 1 : ABBA / rimes embrassées
Quatrain 2 : ABAB / rimes croisées
Quintile final : ABBAA / rimes embrassées et suivies.
On appelle cette forme le rondeau.
6. La répétition du même vers (refrain) et les accumulations de mots répétés sur deux vers (vers 2 et 8) évoquent la disparition de l'hiver. Le renouveau du printemps est caractérisé par des accumulations de termes, adjectifs, « luisant, clair et beau », ou noms, « rivière, fontaine et ruisseau ». La répétition et l'accumulation sont des figures de style.
7. Le poète parvient à créer une atmosphère de fête en évoquant le réveil de la nature au printemps : sous l'effet du soleil, les animaux et les fleuves renaissent. Les couleurs lumineuses dominent : « luisant, clair » (v. 4), « gouttes d'argent d'orfèvrerie » (v. 11) ; la richesse est suggérée à travers les termes « argent », « orfèvrerie », « broderie ». Le chant des oiseaux renforce l'impression de fête.

Je mets en voix le poème

8. Deux groupes de lecteurs sont nécessaires. Le refrain peut être confié à l'un, les éléments descriptifs à l'autre. On veillera au respect du rythme des phrases avec une attention portée aux *-e* muets et aux enjambements.

LECTURE DE L'IMAGE

1. Le tableau de Sandro Botticelli, peint à la Renaissance (vers 1478), représente la saison du printemps comme le titre le suggère.
2. La présence du motif floral qui orne la robe du personnage féminin rappelle les « broderies » du vers 3.
D'autres rapprochements :
 - le manteau de Chloris prise par Zéphyr, valorisé par sa position centrale, fait écho au « manteau » du vers 1 ;
 - le tapis de fleurs est mis en valeur par la lumière qui perce à travers les arbres ; c'est le « soleil luisant » (v. 4) qui irradie la nature dans le poème ;
 - la finesse des fleurs peintes rappelle les « gouttes d'argent d'orfèvrerie » ;
 - les trois personnages en mouvement (la Primavera, Chloris, Zéphyr) et vêtus de manière délicate peuvent évoquer la nature personnifiée dans le groupe ternaire « rivière, fontaine et ruisseau » (v. 9), nature richement parée comme dans le vers 10 « en livrée jolie ».

Le tableau est une allégorie du printemps et de la beauté en lien avec le thème du renouveau de la nature du poème.

3. Il convient de rappeler aux élèves que la reproduction de la page 237 est un détail du tableau de Botticelli ; leur demander de faire une recherche pour le visualiser dans son intégralité.

On peut comparer ce tableau à *La Naissance de Vénus* de Sandro Botticelli :

Fiche d'identité

Sandro BOTTICELLI (Florence, 1445-1510)

La Naissance de Vénus

Détrempe sur toile, 1,72 sur 2,78 mètres

Vers 1483-1485

Galerie des Offices, Florence

Les points communs

S'inspirant du poète latin Ovide (43 av. J.C.-17 ap. J.C.), Botticelli s'intéresse à l'une des légendes concernant la naissance de Vénus. Née de l'écume de la mer, elle aurait été poussée par le dieu Zéphyr vers l'île de Cythère. Des fleurs seraient nées sur son passage lorsqu'elle toucha terre.

Le motif est consacré à la naissance de Vénus, sortie des eaux (Vénus anadyomène).

Vénus qui est nue est située au centre du tableau dans une attitude de déhanchement avec le poids du corps qui repose sur un pied. Deux groupes de personnages l'encadrent : à gauche, Chloris et Zéphyr (dieu du vent), enlacés dans un souffle pour faire avancer la conque ; à droite, la nymphe (Hora, une des déesses du temps, fille de Zeus ou la divinité du Printemps) est prête à accueillir la déesse sur le rivage et à lui offrir un manteau de fleurs. Sa robe rappelle celle qui est peinte dans l'allégorie du *Printemps*. Les mêmes tonalités (couleur douce et pastel) se retrouvent dans la représentation des trois personnages empruntés au *Printemps*. Le tableau symbolise Florence, la ville des Médicis, et la Renaissance italienne.

– verbes : « flamboie », « brûle », « le soleil consume » (images du feu) ;

– adjectifs : « tarie » (effet du soleil accablant).

3. Le vers employé est l'alexandrin (douze syllabes).

Je comprends le texte

4. Le soleil occupe une place dominante dans ce poème consacré aux heures les plus chaudes de l'été : le soleil au zénith accable la nature. Les nombreux termes relatifs au feu soulignent la force et la puissance de l'élément (cf. question 2). La nature apparaît desséchée : elle est caractérisée par l'absence d'ombre (v. 5), par l'absence d'eau et de fraîcheur (« Et la source est tarie », vers 6). La terre est brûlée par le soleil ardent ; elle finit par être hostile aux cultures, aux animaux et à l'homme (vers 11 et 12).

5. « La terre » et « la lointaine forêt » ce sont les sujets des verbes « est assoupie » et « dort ». Ces deux noms renvoient à la nature et les verbes expriment des actions humaines ; la nature est donc personnifiée.

6. L'image « en sa robe de feu » permet de personnifier « la terre ». C'est une métaphore qui associe sans outil de comparaison un élément naturel (feu) et un élément humain (robe). L'expression montre la force du soleil sur la terre incandescente elle aussi.

7. Le poète s'adresse à l'homme en général par le biais d'une apostrophe (v. 9). Il éprouve des sentiments de tristesse et de dépit face au spectacle de la nature brûlée par le soleil. C'est une vision pessimiste qui est proposée comme le suggère le lexique : « la nature est vide et le soleil consume » (v. 15), « rien n'est vivant » (v. 16).

J'écris pour interpréter le texte

8. Les termes « épandu » (v. 1), « tout se tait » (v. 3), « immobile », « dort » (v. 8) suggèrent l'immobilité dans le paysage décrit.

Ce poème s'apparente à un tableau par le sujet choisi : le soleil au zénith dans la campagne. Les éléments (la terre, l'eau et l'air) sont décrits. La terre est accablée par le soleil ardent (images du feu). La végétation est figée, terrassée par la chaleur (une exception : les blés). L'eau a disparu du paysage ; l'air aussi. Les couleurs chaudes et vives dominent : le soleil est incandescent (couleurs jaunes et rouges) ; la végétation est brûlée (« robe de feu ») ; seuls les blés résistent ; la couleur dominante est le jaune vif (« mer dorée »). Il s'agit d'un véritable tableau très coloré.

9. Pour aider les élèves, vous pouvez développer la consigne avec ces indications :

- décrire la faune ou la flore dans le paysage de « Midi » ;
- recenser les caractéristiques de la faune ou la flore écrasée par le soleil ;
- employer des personnifications et des images ;
- exploiter le lexique de la chaleur et du feu ;
- respecter la disposition en vers.

Lecture 3

p. 238-239

Midi

Objectifs

- Découvrir une vision inattendue de l'été.
- Reconnaître une figure de style : la personnification.

Le texte appartient à l'esthétique du Parnasse. Il s'apparente à une poésie picturale. Il montre les effets dévastateurs du soleil sur le paysage et offre à l'homme une méditation sur la nature.

Je découvre le texte

1. L'expression « Midi, roi des étés » évoque le moment où le soleil atteint le zénith, le point le plus élevé dans le ciel. Il s'agit d'une personnification du moment (midi) et de la saison (été). L'image du « roi » montre la puissance du soleil.

2. De nombreux termes se rapportent à la chaleur :

– noms : « Midi, roi des étés », « robe de feu », « point d'ombre », « la coupe du soleil » ;

Prolongement

En lecture complémentaire, vous pouvez proposer de poème d'un autre Parnassien, Théodore de Banville.

Il brille, le sauvage Été,
La poitrine pleine de roses.
Il brûle tout, hommes et choses,
Dans sa placide cruauté.

Il met le désir effronté
Sur les jeunes lèvres décloes ;
Il brille, le sauvage Été,
La poitrine pleine de roses.

Roi superbe, il plane irrité
Dans des splendeurs d'apothéoses
Sur les horizons grandioses ;
Fauve dans la blanche clarté,
Il brille, le sauvage Été.

Théodore de Banville (1823-1891), *Rondels*, 1875.

LECTURE DE L'IMAGE

1. Le tableau d'Odilon Redon, peintre symboliste (1840-1916), représente le char d'Apollon comme le titre le suggère. Il s'agit du moment où le dieu grec du Soleil conduit son char céleste, tiré par quatre chevaux, pour amener la lumière du jour dans les différentes contrées de la terre.

Un contraste très fort apparaît entre le premier plan et le motif central (attelage d'Apollon) aux couleurs incandescentes (ocre et rouge) et l'arrière-plan dominé par le bleu du ciel qui renaît après le passage du char céleste.

2. Ce tableau peut être rapproché de la première strophe du poème. On y retrouve : la présence du « ciel bleu » (v. 2) ; la puissance des couleurs « feu » (v. 4) ; les forces représentées par « Midi » et « Apollon ».

L'allégorie du temps est commune aux deux œuvres : à travers la naissance du jour (dans la peinture) et le soleil au zénith (dans le texte).

L'HISTOIRE DES MOTS

Les mots « radial », « radiant » sont formés sur la racine de *radius*.

Lecture 4

p. 240-241

Automne malade

Objectif

- Étudier l'expression des sentiments dans la description d'une saison.

Le texte appartient à la tradition (thème de l'automne chez les Romantiques par exemple) et à la modernité (forme libre). Apollinaire célèbre l'automne, sa saison de prédi-

lection. Dans la tradition de Verlaine, la saison reflète un paysage intérieur : « Mon Automne éternelle ô ma saison mentale » (*Alcools*, « Signe »).

Le poème a été composé vers 1902. Il se rattache aux textes inspirés par le séjour d'Apollinaire en Rhénanie et par ses amours déçues.

Je découvre le texte

1. Le poème présente des vers de longueur variable (hétérométrie) : de deux à quinze vers, distribués sans schéma fixe.

2. La ponctuation est utilisée librement. Le point ou le point d'exclamation ne sont pas employés. Le poème se lit d'une seule coulée.

3. Le poète évoque la saison de l'automne, saison intermédiaire, féconde encore par ses fruits (allusion à la récolte) mais menacée déjà par l'hiver (mention de la mort). Opulence et fragilité la caractérisent.

Je comprends le texte

4. Les pronoms personnels employés établissent une relation étroite entre le poète désigné par la 1^{re} personne du singulier « je » (v. 10) et le destinataire qui apparaît à la 2^e personne du singulier : « tu mourras » (v. 2), « meurs » (v. 6), « tes rumeurs » (v. 10).

5. Le poète s'adresse à la saison qui est personnifiée. C'est l'automne qu'il interpelle à travers les apostrophes des vers 1 et 5. L'interjection solennelle « ô saison » exprime son attachement sensible à la saison.

6. Les adjectifs « malade et adoré » (v. 1), « pauvre » (v. 5) qualifient l'automne. Cette saison transitoire est marquée par la récolte de certains fruits (« fruits mûrs », vers 7) et par le changement de couleurs dans la végétation (« Meurs en blancheur », vers 6). Le poète éprouve un sentiment mêlé de tristesse face à l'annonce de sa disparition imminente (lexique de la mort vers 2 et 6) et de tendresse pour cette saison qu'il affectionne tout particulièrement : « adoré », (v. 1), « j'aime » (répété deux fois, v. 10). Ce poème appartient au registre lyrique élégiaque.

7. L'automne représente pour Apollinaire à la fois la fécondité de la vie et l'approche de la mort avant l'hiver. La richesse se manifeste dans l'évocation des « vergers » (v. 4), des « fruits mûrs » (v. 7) et dans la récolte (v. 11). Mais à la couleur dorée des fruits et à l'opulence de l'automne s'opposent la fragilité et la blancheur hivernale, annoncée par le futur antérieur « aura neigé » (v. 3) ; c'est la morte saison caractérisée par le champ lexical de la destruction progressive : « malade » (v. 1), « mourras » (v. 2), « meurs » (v. 6), « pleurent » (v. 12)... Dans la dernière strophe, les images juxtaposées (« les feuilles », « un train ») et les verbes de mouvement (fouler, rouler et s'écouler) qui présentent des échos sonores (assonances et rimes) suggèrent le caractère éphémère de la vie et des amours, la fuite inexorable du temps, le passage de la vie à la mort.

J'enregistre une lecture de texte

Pour aider les élèves, vous pouvez développer la consigne avec ces indications :

- la lecture prendra en compte l'absence de ponctuation ; le poème est dit d'une seule coulée (fluidité et expressivité), même s'il y a changement de récitant ;
 - il faudra marquer les exclamations (v. 5 par exemple) même si elles ne sont pas notées ;
 - il faudra respecter les tonalités faites de mélancolie et d'affectivité pour rendre compte du lyrisme élégiaque.
- La lecture fera l'objet d'une co-évaluation. Chaque groupe proposera des critères à partir des indications précédentes.

POUR BIEN ÉCRIRE

La pluie et la grêle s'unissent en ce jour de tempête.

Lecture 5

p. 242-243

« En hiver la terre pleure... »

Objectifs

- Reconnaître une figure de style : la comparaison.
- Comprendre l'intérêt du dialogue dans une poésie.

Le groupement de textes se clôt par l'évocation de l'hiver chez un poète romantique.

Je découvre le texte

1. Différents éléments caractérisent la saison de l'hiver dans le tableau *Soleil d'hiver* (1892) de Henry van de Velde, peintre belge, qui est considéré comme l'un des représentants majeurs du mouvement moderniste. Il s'agit d'un paysage hivernal dans une campagne enneigée ; les couleurs froides (blanc et camaïeu de bleu) dominent. Par contraste le soleil très lumineux, occupe une place importante à l'horizon.
2. La lecture devra respecter la ponctuation, notamment les exclamations et les interrogations.
3. Dans les deux œuvres, les éléments naturels, la terre et le soleil, sont mis en présence. La terre se caractérise par sa couleur froide dans le tableau, par ses pleurs (« la terre pleure », vers 1) et ses plaintes (vers 7 et 8) dans le poème. Le soleil semble moins ardent dans le texte : « froid, pâle et doux » (v. 2) ; sa place est toutefois réduite dans le tableau par rapport à l'immensité de la terre dénudée.

Je comprends le texte

4. Le poète rend la terre et le soleil vivants par divers procédés. Les deux éléments sont personnifiés : ils éprouvent des sentiments (« pleure », « aimons ») et ils prennent la parole tour à tour (strophes 2 et 3).
Le poème repose sur un réseau d'images : le soleil est comparé à « un amant » las, par l'intermédiaire de l'outil « comme » (v. 13) ; la terre est comparée de manière implicite à l'amante délaissée.
5. Dans les vers 6 à 11, les deux éléments dialoguent. L'invitation à l'amour, proférée par la terre, est rejetée progressivement par le soleil pour des raisons futiles : « où donc sont tes roses ? », « Il prend un prétexte, grêle / vent, nuage », « Et dit : – c'est la nuit ». Au ton enjoué de la terre répond la légèreté du soleil.
6. La terre est éprise du soleil qu'elle invite à l'amour : l'impératif « aimons » rappelle le *carpe diem* ! Le soleil, quant à lui, se montre distant et hypocrite (accumulations de prétextes) et finit par éconduire la terre (thème de la disparition).
7. Le soleil est comparé à « un amant » qui veut mettre fin à une liaison par l'intermédiaire de l'outil « comme » (v. 13).
8. Le soleil se lève tard et se couche tôt en hiver, car il se désintéresse de la terre, son amante, appauvrie en cette saison : « où donc sont tes roses ? » Le poète évoque dans la comparaison la distorsion des liens affectifs entre l'amant las et l'amante toujours éprise.

J'écris pour interpréter le texte

9. Pour aider les élèves, vous pouvez développer la consigne avec ces indications :
 - il faut retrouver les caractéristiques de cette saison (thème de la renaissance dans la nature) et utiliser le lexique du printemps ;
 - il faut employer les marques du dialogue qui sont le tiret, la 2^e personne, le présent de l'indicatif ou de l'impératif ;
 - il faut définir l'attitude des amants (Auront-ils plaisir à se retrouver ?) ;
 - il faut veiller à la clarté et à la cohérence de la strophe ou du paragraphe.

POUR BIEN ÉCRIRE

Les mots « ensoleillé », « ensoleillement », « parasol » sont formés sur la racine latine *sol*.

Les saisons en musique et en peinture

Objectif

- Explorer l'image des saisons dans les arts.

Je comprends les œuvres

1. À chaque saison correspond une tonalité qui traduit pour Vivaldi (1678-1741), musicien italien, une sensation ou un sentiment face à la nature. À l'époque baroque, il existe une théorie qui vise à établir des correspondances entre les gammes et les sentiments. Le musicien a cherché à représenter dans un langage universel, au moyen des tonalités, des passions et des états d'âme.

Le printemps en mi majeur, mode plus lumineux et plus claire que le mineur, se caractérise par la joie et l'allégresse de la nature qui renaît.

La tonalité en sol mineur pour l'été se fait plus grave ; déjà les gros orages apparaissent.

Pour l'automne, en fa majeur, c'est la saison du vent et des tempêtes.

À l'hiver en fa mineur, répondent la plainte face à la froidure et le réconfort devant l'âtre.

2. Le musicien rend compte du printemps notamment en reproduisant le chant des oiseaux (coucou, tourterelle, pinson...), le bruit des fontaines ou le murmure des végétaux grâce à divers instruments (violons, violoncelles...). Ils jouent sur le tempo, *allegro* (rapide) et *largo* (plus lent) pour suggérer l'éveil progressif de la nature.

3. Pour cette question, proposer aux élèves le poème dans son intégralité.

Des correspondances peuvent être établies entre le concerto du *Printemps* et le sonnet écrit par Vivaldi :

- tempo : *allegro* (rapide) et *largo* (plus lent) en musique correspondant au chant des oiseaux et au sommeil des bergers ;
- lexique de la renaissance : animaux (chant et cri des oiseaux), végétaux, vents doux, danses des bergers ;
- images de la nature ressuscitée au son de la musique.

4. 5. Les tableaux de Claude Monet (*La Pie*) et de Vincent Van Gogh (*Champ de blé avec cyprès*) représentent deux saisons opposées, l'hiver avec la neige, l'été avec ses champs gorgés de soleil.

6. Monet, peintre impressionniste français, traite le thème de l'hiver dans le paysage. La campagne est recouverte de neige ; les arbres sont dénudés. Des lignes horizontales (arbustes), verticales (arbres) et diagonales (reflets) apparaissent. Le peintre parvient à inonder le tableau de lumière et à jouer sur les ombres projetées au premier plan. L'oiseau de couleur noire perché établit un contraste entre la lumière et les ombres.

Van Gogh, peintre néerlandais, contemporain de Monet, peint la campagne en plein été. On observe un champ de blé, doré par le soleil, des cyprès au loin, des buissons formant des masses arrondies, un ciel torturé par l'orage peut-être. Van Gogh applique les couleurs par des touches pleines de mouvement.

7. Les deux peintres célèbrent les saisons à leur manière. L'un donne à l'hiver une intensité et des variations de lumière très fortes dans un tableau où dominant deux couleurs, le blanc et le noir. Van Gogh fait exploser les couleurs chaudes du champ de blé et rend compte du caractère torturé du ciel par les touches circulaires.

L'Antiquité et nous

Le mythe de Proserpine

Objectif

- Découvrir le mythe des saisons dans l'Antiquité.

La lecture du mythe de Proserpine permet de comprendre l'origine des saisons chez les Anciens (Ovide, *Métamorphoses*, livre V).

Je comprends les documents

1. Dans le groupe statuaire du Bernin (baroque italien), Pluton enlève Proserpine par passion. Le dieu en mouvement enserre la jeune fille qui se débat pour échapper à son ravisseur ; elle tente de le repousser.

2. Cérès, déesse des moissons, réagit violemment à l'enlèvement de sa fille. Différents thèmes le montrent : l'errance, la malédiction et la vengeance. En effet elle prive la terre de sa fertilité, elle détruit les animaux et les hommes, condamnant le monde à la mort.

3. Jupiter, maître des dieux, décide d'un partage du monde : les six mois passés sous terre avec Pluton représentent la morte saison (automne et hiver) et l'absence de productions ; les six mois passés sur terre avec Cérès représentent la saison de la renaissance (printemps) et de la récolte (été).

À vous de créer

4. Pour aider les élèves, vous pouvez développer la consigne avec ces indications :

- en inventant un récit autour de l'alternance du jour et de la nuit, il s'agit de proposer une explication du mythe ;
- il faut veiller à la logique du récit et à la cohérence de l'explication donnée ;
- il faut présenter le récit à l'oral avec clarté.

Analyser la forme d'un poème

Étape 1 • Observer les vers

1. Les vers sont courts.
2. Ils ont tous la même longueur.
3. « ombre », « frissonne », « contre », « chaque jour », « une minute », « mouche comme »
4. Les vers sont des octosyllabes.

Étape 2 • Caractériser les strophes

5. On compte trois strophes.
6. Elles comportent toutes le même nombre de vers.
7. Il s'agit de quatrains.

Étape 3 • Caractériser les rimes

8. Les rimes sont tantôt féminines – décline, colline, lutte, minute, piège, neige –, tantôt masculines – décroît, froid, alcyon, rayon, plafond, fond.
9. Les rimes sont embrassées : ABAB.

Les mots des saisons

Objectif

- Exprimer des sensations et des émotions en lien avec les saisons.

Caractériser les saisons

1. Printemps : printanier, printanière.
Été : estival, estivant, estivage (transhumance).
Automne : automnal.
Hiver : hivernal (hiémal), hibernation, hivernage.
2. Exemples :
 1. L'été chaud comme la braise.
 2. Le printemps doux comme le chant du rossignol.
 3. L'hiver mordant comme la bise.
 4. L'automne coloré comme un saule crevette.

Exprimer des sensations

3. Exemples :
Distinguer / Nous distinguons des fleurs sous la neige tardive.
Embaumer / Les roses embaument le jardin.

Résonner / Le chant des oiseaux résonnent dans tout le parc.
Caresser / Le vent caresse les arbres.
Déguster / Les enfants dégustent les premières fraises du jardin.

4. Vue : blancheur - ombre - feuillage
Oùïe : fracas - cri - rugissement - mélodie
Odorat : parfum - senteur
Goût : saveur
Toucher : caresse

5.

le soleil	•	•	souffle
le froid	•	•	éblouit
la brise	•	•	réchauffe
le tonnerre	•	•	pince
l'éclair	•	•	gronde

6. 1. « Dieu ! que les airs [toucher/odorat] sont doux ! Que la lumière [vue] est pure !

Tu règnes en vainqueur sur toute la nature,
Ô soleil ! »

2. « Les sanglots longs

Des violons [ouïe]

De l'automne »

3. « Mais ta chevelure est une rivière tiède. [toucher] »

Exprimer des émotions

7.

Joie	Tristesse	Peur
plaisir gaieté	peine chagrin mélancolie morosité désolation amertume	inquiétude angoisse frayeur effroi

8. Reconstituez les expressions suivantes.

fondre	•	•	le printemps
se faire une place	•	•	des cordes
il pleut	•	•	comme neige au soleil
être né de	•	•	de la dernière pluie
une hirondelle ne fait pas	•	•	au soleil

9. 1. « La mer, comme un tigre, a sous le ciel profond, une peau de lumière avec des taches d'ombre. »

Il s'agit d'une **comparaison animale** introduite par « comme » et d'une **métaphore** (sans outil). Le poète décrit la force de la mer et ses couleurs dignes d'un clair-obscur.

2. « La terre est bleue comme une orange
Jamais une erreur les mots ne mentent pas. »

Il s'agit d'une **comparaison végétale** introduite par « comme ». Le poète exprime une vision personnelle de la terre à travers les couleurs.

c. Tout automne à la fin n'est qu'une tisane froide. »

La **métaphore** (sans outil) assimile la saison de l'automne à un breuvage ; c'est la sensation (« froide ») qui est suggérée.

À vous d'écrire!

10. Exemple de production :

Les flocons de neige tombent un à un **comme du coton**.
Des fruits de lumière tombent des branches de l'arbre.
La rosée du matin, **comme / telle** l'aurore aux doigts de rose, envahit le jardin.

11. Pour aider les élèves, vous pouvez développer la consigne avec ces indications :

- notez les caractéristiques du printemps (renouveau de la nature) et les impressions ou sensations ressenties (douceur, chaleur);
- employez une image empruntée au domaine de la nature : comparaison (comme, semblable à, tel...) ou métaphore (sans outil);
- respectez les règles de la prose (un paragraphe) ou une strophe (vers).

Grammaire

p. 249

Phrase verbale et phrase non verbale

Objectif

- Savoir transformer la phrase verbale en phrase non verbale.

Ce point de langue peut favoriser la lecture et l'écriture de haïkus.

Identifier une phrase verbale ou non verbale

1. Le haïku est constitué d'une phrase non verbale. Elle est organisée autour de groupes nominaux et ne comporte pas de verbe conjugué.

2. Il pleure dans mon cœur
Comme il pleut sur la ville;
[point virgule / phrase verbale]

Quelle est cette langueur
Qui pénètre mon cœur ?
[point d'interrogation / phrase verbale]

Ô bruit doux de la pluie
Par terre et sur les toits !
[point d'exclamation / phrase non verbale]

Pour un cœur qui s'ennuie,
Ô le chant de la pluie !
[point d'exclamation / phrase verbale]

Paul Verlaine, *Romances sans paroles*, 1874.

Manipuler les phrases verbales ou non verbales

3. Exemples :

1. Demain il pleuvra sur les reliefs montagneux.
2. La poésie est-elle le miroir de l'âme ?
3. Le papillon représente une splendide fleur sans tige.

4. Exemples :

1. Apparition tardive du printemps.
2. Prévion de phénomènes météorologiques dangereux : prudence !
3. Promenade formellement interdite sur un lac gelé.

5. **Titre avec phrase verbale (exemple) :** La petite souris blanche qui avait peur

Titre avec phrase non verbale (exemple) : Une petite souris blanche apeurée

6. a. Faire rire → le printemps

Naître → le printemps

Tressaillir → le printemps

Fleurir → le printemps

Chanter → le printemps

Éveiller → le printemps

b. L'adjectif « sonore » est de genre masculin ; il s'accorde avec l'air (masculin).

À vous d'écrire!

7. Pour aider les élèves, vous pouvez développer la consigne avec ces indications :

- notez les caractéristiques de la saison et les impressions ou sensations ressenties ;
- employez une image empruntée au domaine de la nature : comparaison (comme, semblable à, tel...) ou métaphore (sans outil) ;
- recourez à des phrases non verbales ;
- respectez les règles : trois vers (courts/longs/courts).

Prolongement

Pour s'entraîner à copier un texte sans erreur en respectant les critères de présentation et à respecter les consignes d'écriture, on peut proposer l'exercice suivant : Choisissez la bonne orthographe parmi les propositions entre parenthèses et recopiez le texte en entier sans erreur.

Sur la (planette / planète) du petit prince, il y (avait / avais) comme sur toutes les (planètes / planettes), de (bonnes / bones / bonne) herbes et de mauvaises herbes. Par conséquent de bonnes graines de bonnes herbes et de mauvaises graines de mauvaises herbes. Mais les graines (son / sont) invisibles. Elles (dormes / dorment) dans le secret de la terre jusqu'à ce qu'il prenne fantaisie à l'une d'elles de se (réveiller / réveillé).

Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*, Gallimard, 1945.

Dire des poèmes

Étape 1 • Apprendre à bien lire un poème

1. 1. « Comme un chevreuil, quand le printemps détruit
L'oiseux cristal de la morne gelée, [...]
Hors de son bois avec l'Aube s'enfuit. »

→ 10 syllabes / décasyllabes

b. « Une tendre langueur s'étire dans l'espace ;
Sens-tu monter vers toi l'odeur de l'herbe lasse ?
Le vent mouillé du soir attriste le jardin.

→ 12 syllabes / alexandrins

c. « Voici venir le mois d'avril
Ne te découvre pas d'un fil
Écoute chanter le coucou ! »

→ 8 syllabes / octosyllabes

2. 1. « La violette est dans le pré.
Dans la clairière, la jonquille
Sous l'arbre en espoir de famille
On entend le merle chanter
Du mois d'avril au mois de mai. »

→ 8 syllabes / octosyllabes

2. « L'océan sonore
Palpite sous l'œil
De la lune en deuil
Et palpite encore. »

→ 5 syllabes / pentasyllabes

Étape 2 • Jouer un poème

3. Pour aider vos élèves à apprendre le poème, vous pouvez leur donner ces conseils :

– pour faciliter la mémorisation, repérez les expressions ou les vers qui se répètent ;

– retenez les rimes : « ose / -é ou -er » sur lesquelles repose le poème ;

– fixez les images : « l'aube rose ».

4. Trois -e muets : « l'aube » (v. 1, 6) ; « à peine » (v. 4).

5. On peut être sensible à la présence de l'animal, à la saison (hiver), au contraste des couleurs (noir / rose et blanc), à l'humour...

Compétences

D1 • Lire avec fluidité.

D1, D2 • Participer à des échanges dans des situations variées.

D1, D2 • Adopter une attitude critique par rapport au langage produit.

Réaliser un arbre à poèmes

Étape 1 • Mobiliser ses connaissances

1. Le haïku est un court poème en lien avec la nature. Comme une photographie, il fixe un moment heureux, triste, agréable ou surprenant. Il est composé de la manière suivante : trois vers de cinq, sept et cinq syllabes, souvent traduits en français par un vers court, long, court.

Étape 2 • Écrire un haïku

2. 3. Exemples avec le printemps :

Noms : floraison, reverdie, renaissance, soleil, douceur, zéphyr...

Adjectifs : printanier, doux, agréable, réconfortant, heureux...

Verbes : se réveiller, embaumer, gazouiller, chanter, couler...

4. Exemple d'haïku :

Sur le sable du rivage

À chaque trace de pas

Le printemps s'allonge.

Masaoka Shiki (1866-1909)

Étape 3 • Assembler des haïkus

Cela permet de réaliser une œuvre collective à partir de textes produits par des élèves, de co-évaluer les haïkus et de réaliser une « installation ».

Compétences

D1 • Produire des écrits variés.

D1 • Écrire avec un clavier.

D1, D2 • Participer à des échanges dans des situations diverses.

Faire le point

Évaluation

1. Mobiliser les acquis

1. Charles d'Orléans : 1394-1465

Hugo : 1802-1885

Leconte de Lisle : 1818-1894

Apollinaire : 1880-1918.

2. Charles d'Orléans utilise la forme poétique du rondeau.

3. Hugo emploie des heptasyllabes, Leconte de Lisle des alexandrins.

4. Une comparaison : « comme un amant » (Hugo, « en hiver la terre pleure », vers 13). Une métaphore : « gouttes d'argent » (Charles d'Orléans, « Le temps a laissé son manteau », vers 11).

5. Les poètes célèbrent les saisons. Charles d'Orléans chante le renouveau du printemps. Leconte de Lisle décrit le soleil au zénith en plein été. Apollinaire exprime sa vision de l'automne, sa saison préférée. Hugo évoque le soleil dans un paysage hivernal.

2. Lire et comprendre des poèmes

6. Les deux poètes décrivent des saisons différentes : le printemps pour Gautier, l'hiver pour Pernette Chaponnière. Dans les deux cas, il est question de neige. Chez Pernette Chaponnière il s'agit de la description de la neige qui tombe, chez Gautier, c'est une image empruntée à la neige qui sert à décrire le printemps : « Il neige des fleurs » (v. 3).

7. Les poètes s'adressent aux lecteurs, interpellés à la 2^e personne du pluriel, « regardez ».

8. Les vers sont des pentasyllabes (texte 1) et des octosyllabes (texte 2).

9. Dans le poème 1, diverses couleurs sont évoquées : le blanc avec la neige, le jaune doré avec le soleil, le vert avec les arbres, le violet ; c'est une explosion de couleurs au printemps.

10. Dans le texte 1, une image (une métaphore) est employée au vers 3 : « Il neige des fleurs ». Les fleurs qui tombent sont comparées à des flocons de neige.

11. Dans le texte 2, le poète parvient à rendre la saison vivante par les mouvements de la neige (image de la danse) et par la pluie de « morceaux de papier » (image).

12. Les poètes offrent une vision lumineuse, gaie et joyeuse de la nature quelle que soit la saison : chute des fleurs, explosion de couleurs (texte 1), danse de la neige (texte 2).

3. Écrire

Quelques conseils pour aider vos élèves :

- recherchez des modèles d'inspiration sur Internet, dans des livres au CDI, dans des albums de photographies personnelles...
- produisez une argumentation visant à expliquer les raisons d'un phénomène naturel en rapport avec les saisons (jours plus longs en été, couleurs de la nature en fonction du temps ou de l'époque...);
- respectez la longueur demandée (une dizaine de lignes);
- veillez à la clarté et à la cohérence du propos;
- relire sa copie avec des outils (dictionnaire papier ou en ligne).

Compétences évaluées

D1, D5 • Lire

- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Contrôler sa compréhension, être lecteur autonome.

D1 • Écrire

- Écrire à la main de manière fluide et efficace.
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.
- Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser.

Évaluation supplémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

Les compétences évaluées sont :

- en lecture :
 - comprendre un texte littéraire et l'interpréter,
 - contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome ;
- en écriture :
 - recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre.

1. Lire et comprendre un texte

1. On peut être frappé à première lecture par les sonorités dominantes en -ou, par les néologismes, par le refrain, par la célébration de la nature en mars, par les néologismes.

2. Le poète chante le printemps et le renouveau de la nature dans tous ses aspects (végétaux, animaux...). Les termes récurrents « giboules, giboulée » font référence au mois de mars et aux averses de grêle, soudaines et drues. Le titre, bien sûr, nous renseigne aussi sur cette période de l'année.

3. Les mots sont des néologismes. Ils sont formés de la manière suivante :

- « gibouler » : le verbe est créé à partir du nom *giboulée* ;
- « colombée » : le nom est forgé à partir du mot *colombe* et d'un suffixe en -ée ;
- « bourgeonnée » : le nom est forgé à partir du mot *bourgeon* ;
- « germinées » : le nom est conçu à partir de la racine que l'on retrouve dans *germiner*, *germination* ;
- « chansonée » : le nom est conçu à partir racine du mot *chanson* ;
- « coulour » : le nom est fabriqué sur le modèle de *couleur* et joue sur la répétition du son -ou.

Tous ces néologismes suggèrent la renaissance de la nature au printemps et la reverdit.

4. Les sonorités en -o (« colombées ») et en -ou (« giboulée ») dominant, créant un phénomène d'assonance qui se déploie tout au long du poème. Le poète chante le retour du printemps dans tous les éléments de la nature.

5. Le poème est écrit en heptasyllabes, distribués en nombre variable dans les strophes, qui s'ouvrent par une anaphore « tu giboules » et qui sont séparées par un refrain « et la terre est en amour » ; c'est un hommage rendu à la renaissance de

la nature. La strophe 1 évoque le roucoulement des oiseaux ; la strophe 2 les nouvelles floraisons ; la strophe 3 (la plus longue disposée au centre du poème) rappelle le retour du soleil qui réchauffe la terre et la rend féconde ; la strophe 4 suggère à nouveau le rajeunissement de la nature et son animation sonore ; la strophe 5 mêle les sons et les couleurs à la manière des correspondances.

6. Le poète représente une nature en fête, quand elle renaît au printemps. La renaissance se manifeste dans tous les éléments de la nature (végétaux, animaux, couleurs et bruits). C'est la profusion qui caractérise ce moment : le nombre répété « cent mille » souligne l'excès. Le renouveau se traduit aussi par un feu d'artifice langagier à travers les nombreux néologismes que crée le poète. Les sonorités qui reviennent en écho, les anaphores et le refrain participent de cette fête.

2. Écrire

7. Quelques conseils et critères de réussite pour aider vos élèves :

- chantez votre saison préférée ;
- respectez la forme poétique (strophe de trois vers et un refrain) ;
- utilisez le temps qui convient (présent de l'indicatif) ;
- employez un lexique varié pour caractériser la saison choisie ;
- faire preuve de créativité dans les néologismes ;
- écrivez dans une langue correcte.

Les sorcières, de la peur au rire

► *Pourquoi la sorcière apparaît-elle comme une figure monstrueuse ? Comment est-elle représentée dans les contes d'hier et d'aujourd'hui ?*

Objectifs

- Identifier les caractéristiques de la sorcière dans le conte traditionnel.
- Comprendre ses métamorphoses dans la littérature contemporaine.

Présentation de la séquence

Cette séquence s'inscrit dans l'entrée du programme « Le monstre aux limites de l'humain » et propose d'étudier un personnage très ancré dans l'imaginaire collectif et que l'on retrouve de manière récurrente dans la littérature de jeunesse : la sorcière. La confrontation de sorcières contemporaines aux sorcières des origines permettra de mesurer l'évolution de ce personnage stéréotypé et de faire s'interroger les élèves sur ce que cette évolution donne à comprendre de l'évolution des mentalités à travers l'histoire. La connaissance de la sorcière des contes de Grimm permettra aux élèves de faire une lecture pertinente des réécritures contemporaines, de Pierre Gripari et Roald Dahl : connaissant les données du conte source, ils pourront repérer et identifier les procédés d'écriture des textes contemporains et en apprécieront d'autant mieux l'humour et la portée.

Bibliographie

- Catherine d'Humières (dir.), *D'un conte à l'autre, d'une génération à l'autre*, Presses universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 2008.
- Christiane Connan-Pintado, *Lire les contes détournés à l'école – à partir des contes de Perrault de la GS au CM2*, Hatier, 2010.
- Jean Palou, *La Sorcellerie*, PUF, « Que sais-je ? », 2002.
- Jean-Michel Sallmann, *Les Sorcières, fiancées de Satan*, Gallimard, « Découvertes », 1989.

Site à consulter

Pour proposer des activités de recherche aux élèves :
<http://expositions.bnf.fr/contes/arret/ingre/indfees.htm>

Entrer dans la séquence

p. 35

Entrez dans le chaudron magique

L'entrée dans la séquence se fera de manière ludique à travers la lecture d'un poème amusant de Jacques Charpentreau qui servira de point de départ aux échanges des élèves sur leur représentation de l'univers des sorcières.

Réalisez l'abécédaire des sorcières

Les échanges seront finalisés par la réalisation d'un abécédaire qui permettra de développer la capacité de coopérer des élèves : ils devront se mettre d'accord pour sélectionner les mots les plus représentatifs du personnage de la sorcière et pour en élaborer les définitions. On pourra différencier l'activité en proposant à certains élèves de réaliser un abécédaire numérique ; ceux-ci devront alors se mettre d'accord collectivement sur une charte graphique (choix de la police, de la taille du texte, du style, de la couleur) avant de taper leur texte à l'ordinateur et de créer, pour chaque mot, un lien hypertexte vers une illustration (image scannée ou choisie sur Internet).

Prolongement

Pour renforcer la fluidité de lecture de certains élèves le poème pourra donner lieu à un travail de mise en voix ou de récitation. Ci-dessous trois poèmes du même genre qui pourront également être proposés aux élèves :

La soupe de la sorcière

Dans son chaudron la sorcière
 Avait mis quatre vipères
 Quatre crapauds pustuleux
 Quatre poils de barbe-bleue

Quatre rats, quatre souris
 Quatre cruches d'eau croupie
 Pour donner un peu de goût
 Elle ajouta quatre clous
 Sur le feu pendant quatre heures
 Ça chauffait dans la vapeur
 Elle tourne sa tambouille
 Et touille et touille et ratatouille
 Sur le feu pendant quatre heures
 Quand on put passer à table
 Hélas c'était immangeable
 La sorcière par malheur
 Avait oublié le beurre

Jacques Charpentreau, *La Banane à la moutarde*, Nathan, 1988.

Pour devenir une sorcière

À l'école des sorcières
 On apprend les mauvaises manières
 D'abord ne jamais dire pardon
 Être méchant et polisson
 S'amuser de la peur des gens
 Puis détester tous les enfants
 À l'école des sorcières
 On joue dehors dans les cimetières
 D'abord à saute-crapaud
 Ou bien au jeu des gros mots
 Puis on s'habille de noir
 Et l'on ne sort que le soir
 À l'école des sorcières
 On retient des formules entières
 D'abord des mots très rigolos
 Comme « chilbernique » et « carlingot »
 Puis de vraies formules magiques
 Et là il faut que l'on s'applique.

Jacqueline Moreau, 2012.

Drôle de bonne femme

Chapeau pointu et gros derrière,
 Longs doigts crochus et sales manières,
 Cheveux grisâtres longs jusqu'à terre,
 Elle est comme ça Marie-Mémère !

Bave de crapaud et ver de terre,
 Araignée noire et feuille de lierre,
 Ajouter un pot de poussière,
 Voilà la recette qu'elle préfère.
 Et son balai qui fend les airs,
 Qui marche avant, qui marche arrière,
 C'est pour aller voir ses commères
 Ou jeter des sorts sur la terre
 Chapeau pointu et gros derrière,
 Marie-Mémère est une sorcière,
 Qui habite loin d'ici, j'espère !

Marie Aubinais, *Le grand livre abracadabrant des sorcières*, éditions Bayard, 2004.

Lecture 1

p. 36-37

Dame Trude

Objectifs

- Découvrir la sorcière d'un conte traditionnel.
- Comprendre le sens d'un conte.

Ce conte des frères Grimm, extrait de *Contes de l'enfance et du foyer* (1812) permet de dégager l'image archétypale de la sorcière dans les contes traditionnels. La brièveté et la violence du récit qui comporte beaucoup d'implicite offre une situation de lecture particulièrement propice à l'élaboration de stratégies de compréhension au service d'une interprétation collective.

Je découvre le texte

1. Les élèves pourront s'approprier le sens du texte dans une démarche collaborative grâce à la confrontation des différentes propositions de mise en voix que chacun devra justifier. C'est le moyen d'engager tous les lecteurs, y compris les plus fragiles, dans un projet de lecture.
2. La construction du sens du texte s'achèvera au niveau de la classe grâce à la confrontation des résumés produits par chaque groupe.

Je comprends le texte

3. La petite fille est présentée dès la première phrase comme une enfant désobéissante, « extrêmement têtue et imprudente ».
4. Les deux adjectifs « mauvais » et « méchant » sont synonymes et insistent sur le caractère malveillant du personnage de la sorcière et de ses actions. L'adjectif « impie » qui signifie « contraire à la religion » ajoute une nuance diabolique au personnage.
5. Les premières paroles de la petite fille disent sa frayeur. Le récit insiste sur la manifestation physique de la peur « en tremblant de tout son corps. » (l. 14)
6. Le ton de Drame Trude n'a rien de menaçant, au contraire, ses questions semblent plutôt bienveillantes.
7. Chez Dame Trude la fillette a vu :
 - « un homme noir » = « un charbonnier » ;
 - « un homme vert » = « un chasseur dans son uniforme » ;
 - « un homme tout rouge » = « un boucher ».
 Le plus impressionnant est le boucher avec la couleur rouge qui évoque le sang, l'adjectif de couleur étant de plus renforcé par l'adverbe « tout ».
8. Le conteur intervient à la ligne 3 : « Pensez-vous que cela pouvait bien tourner ? » Il s'adresse directement au lecteur sous la forme d'une question qui n'en est pas vraiment une et qui annonce déjà qu'il ne pourra rien arriver de bien à une enfant si désobéissante et dont les actions ne pourront qu'être punies. Le conteur indique par cette phrase la portée morale de son récit.

J'écris pour interpréter le texte

Cette activité d'écriture permettra aux élèves d'aller plus loin dans l'interprétation du conte : en imaginant les paroles des parents, ils seront amenés à expliciter la morale présente de façon implicite dans le conte.

L'HISTOIRE DES MOTS

Le nom en question est « étranger ».

LECTURE DE L'IMAGE

1. L'arrière plan sombre avec un enchevêtrement de branchages qui obstrue le chemin ainsi que la multitude de crânes, où jaillit des orbites un faisceau lumineux, créent une atmosphère maléfique. Cette impression de mort est complétée par des formes représentant des créatures effrayantes qu'on peut percevoir dans les feuillages (une tête de dragon, de loup, une chauve-souris, des mains griffues).

2. La maison, au centre du tableau, avec sa fenêtre calfeutrée soutenue par une énorme patte de poulet contribue elle aussi à créer l'impression de mort et c'est bien ainsi qu'on pourrait imaginer la maison de Dame Trude.

3. La jeune fille ne semble pas effrayée ; sa posture et l'expression de son visage indiquent la prudence, elle avance aux aguets, un bâton à la main, prête à faire face à un danger.

Prolongements

• Afin de compléter les observations menées lors de l'analyse de *Dame Trude*, on pourra proposer aux élèves les plus autonomes la lecture d'autres contes des frères Grimm mettant en scène des personnages de sorcières comme, par exemple, *Hansel et Gretel* ou *Dame Holle* :

www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Grimm_Contes-Merveilleux1.pdf

www.crdp-strasbourg.fr/je_lis_libre/livres/Grimm_Contes-Merveilleux2.pdf

• On peut, en suivant le lien ci-dessous, accéder à des lectures orales des contes de Grimm, ce qui peut permettre d'aider des lecteurs encore fragiles à progresser :

<http://www.litteratureaudio.com/livres-audio-gratuits-mp3/tag/freres-grimm>

Lecture 2

p. 38-43

La Sorcière de la rue Mouffetard

Objectifs

- Découvrir la sorcière d'un conte contemporain.
- Identifier des procédés de détournement.

Publié pour la première fois aux éditions de la Table Ronde en 1967, le recueil de contes de Pierre Gripari, *La Sorcière*

de la rue Mouffetard, est aujourd'hui considéré comme un classique du détournement des contes traditionnels et c'est pourquoi nous avons choisi d'analyser les caractéristiques de la sorcière contemporaine à travers la lecture intégrale du premier conte de ce recueil.

Je découvre le texte

1. L'objectif de cette activité est d'amener les élèves à débattre du sens du conte. Chaque élève devra justifier son découpage et l'échange permettra à chacun de construire sa compréhension du texte. Un premier temps d'échange peut se faire en petits groupes.

Le découpage pourrait correspondre au suivant :

1. La sorcière décide de manger Nadia (l. 1-20)
2. La sorcière demande à Nadia de lui procurer une boîte de sauce tomate (l. 21-35)
3. Papa Saïd refuse que Nadia livre la boîte de sauce tomate (l. 36-45)
4. Nadia en informe la sorcière (l. 45-50)
5. La sorcière va acheter elle-même la boîte de sauce tomate à l'épicerie (l. 52-79)
6. Les tentatives manquées de la sorcière pour capturer Nadia (l. 81-98)
7. Nadia se fait capturer par la sorcière déguisée en 267 marchandes (l. 101-108)
8. Bachir part avec sa guitare rue Mouffetard et chante pour que Nadia l'entende (l. 109-137)
9. Bachir parvient à localiser Nadia (l. 138-169)
10. Grâce à l'aide d'un marin, Bachir parvient à sauver Nadia et à tuer la sorcière (l. 170 à la fin)

Ce découpage est donné à titre indicatif, on pourra accepter de légères différences à partir du moment où les élèves pourront justifier la pertinence de leur découpage.

2. La mise en voix sera le moyen d'affiner la compréhension, les élèves devant se mettre d'accord sur le ton à donner selon les personnages et les moments du récit.

J'écris pour interpréter le texte

3. Pour montrer le cadre contemporain de la nouvelle, les élèves pourront relever trois éléments parmi les suivants : « le quartier des Gobelins, à Paris » (l. 1), « le journal des sorcières » (l. 4), « l'épicerie-buvette de la rue Broca » (l. 19), « le boulanger » (l. 22), « une boîte de sauce tomate » (l. 28-29), « des spaghetti » (l. 64), « toutes les marchandes de la rue Mouffetard » (l. 102), « la guitare » (l. 113), « la marchande de légumes » (l. 184). Pour insister sur la proximité du cadre, on pourra également relever l'appel au lecteur « (je ne sais pas si vous connaissez) » (l. 18-19).

4. Comme dans les contes traditionnels, la sorcière de la rue Mouffetard est vieille et laide : « il y avait une fois [...] une vieille sorcière, affreusement vieille et laide », l. 1-2 (on pourra noter la formule classique d'ouverture du conte et la répétition de l'adjectif « vieille » amplifié par l'adverbe « affreusement »). Comme dans les contes traditionnels, elle affecte la gentillesse, « Bonjour, ma petite Nadia ! »

(l. 23), alors qu'elle a de mauvaises intentions : « il faut que je mange Nadia, se dit la sorcière » (l. 20), « se mit à rire en se frottant les mains » (l. 32). Enfin, elle a, comme les sorcières traditionnelles, le pouvoir de se métamorphoser : en « marchandes de la rue Mouffetard » (l. 101-104).

5. La sorcière veut manger Nadia pour embellir selon la recette du journal des sorcières (l.6-16). Ses intentions sont similaires à celles de Dame Trude : la jeune fille est une source de jeunesse et de vie pour les deux sorcières.

6. Le ressort comique du dialogue entre la sorcière et Papa Saïd vient des trois lapsus commis par la sorcière : « je voudrais Nadia » (l.55), « une grande, c'est pour Nadia... » (l.60), « ce n'est pas la peine, j'ai déjà Nadia » (l.65).

7. Dans les derniers paragraphes du texte, on peut relever le champ lexical de la violence à travers les expressions suivantes : « tomba en plein sur la tête de la marchande » (l. 188), « le crâne fracassé, ouvert, avec toute la cervelle qui sortait » (l. 189-190). En revanche, dans *La Sorcière de la rue Mouffetard*, le dénouement est heureux : la sorcière est anéantie et la petite fille sauvée alors que dans le conte des frères Grimm, c'est la sorcière et ses maléfices qui triomphent et la petite fille disparaît dans les flammes après avoir été transformée en bûche.

Pour compléter la réflexion, on pourra proposer aux élèves de comparer Nadia à la petite fille du conte des frères Grimm : la première est très obéissante, à l'inverse de la seconde caractérisée par sa désobéissance et son entêtement.

J'écris pour interpréter le texte

8. Le dialogue devra mettre en évidence le caractère responsable du père qui ne fait aucune confiance à la sorcière et manifeste sa méfiance à l'égard de cette dernière dès le début du texte

L'HISTOIRE DES MOTS

Mots de la famille du mot « sorcière » : sorcellerie, sorcier, sortilège, sort, ensorcellement.

POUR BIEN ÉCRIRE

Autres interjections présentes dans le texte : « Hein ? » (l. 56), « Hum ! » (l. 70), « Crotte ! » (l. 92), « Flûte ! » (l. 98), « hop ! » (l. 108).

Prolongements

• Pour enrichir, si besoin, les débats concernant l'interprétation du conte, lors des activités de découverte on peut proposer une vidéo extraite d'une série de films d'animation réalisés par Gilles Gay en 1995 :

<https://www.youtube.com/watch?v=qgLVMPESGc>

• Afin de poursuivre l'analyse du travail de réécriture de Pierre Gripari, et selon les compétences de lecture des élèves, on pourra leur proposer la lecture d'un ou plusieurs autres contes du recueil.

Lecture 3

p. 44-45

Sacrées sorcières

Objectifs

- Étudier le portrait d'un personnage effrayant.
- Interpréter les sentiments d'un narrateur personnage.

Cet extrait est intéressant à étudier en contrepoint des deux contes précédents car il ne s'agit justement plus d'un conte mais d'un extrait du roman *Sacrées Sorcières* de Roald Dahl publié en 1983. Le traitement du personnage de sorcière y est forcément différent, d'autant que la narration est prise en charge par le jeune garçon qui est aux prises avec les sorcières.

Je découvre le texte

1. Le dessin joue le rôle de déclencheur de lecture pour permettre à chaque élève d'entrer dans le texte afin d'en comprendre les enjeux. Les indices du texte confronteront très vite les élèves à la difficulté de dessiner « la sorcière » puisque ce qui caractérise justement ce personnage, c'est sa duplicité : une apparence « très jolie » qui cache un « visage terrifiant ». Pour rendre compte du caractère double du personnage, ils se verront dans l'obligation de réaliser deux dessins. Les discussions qui auront lieu à ce moment entre les élèves leur permettront de s'engager véritablement dans la construction du sens global de l'extrait.

2. La mise en voix sera un moyen supplémentaire d'amener les élèves à percevoir l'effet de surprise que provoque la découverte par le narrateur du caractère double de la sorcière.

Je comprends le texte

3. L'importance du personnage qui entre en scène peut se lire dans la réaction des sorcières dès la première phrase du texte : la surprise se lit dans leur attitude (« se figèrent soudain sur leurs sièges ») et dans leur regard (« les yeux hagards, hypnotisées »). On peut également noter la répétition de « toutes » qui renforce l'effet de surprise.

4. Dans le premier paragraphe, c'est d'abord une impression de fragilité qui se dégage du personnage : « elle était vraiment minuscule, pas plus haute que trois pommes ! » (l. 4) ; l'adjectif insiste sur la petitesse renforcée par l'adverbe et la comparaison. Le narrateur insiste également sur la jeunesse et la beauté du personnage : « très jeune », « très jolie », « très élégante » (l. 5-6) ; le sens de chacun des adjectifs est renforcé par l'adverbe « très » qui est répété. La fragilité, la jeunesse et la beauté qui caractérisent le personnage dans le premier paragraphe sont à l'opposé des éléments caractéristiques du personnage de la sorcière et cette différence est soulignée par le narrateur dans la dernière phrase du paragraphe : « Contrairement aux autres » (l. 8).

Le second paragraphe s'ouvre sur le constat réitéré de cette différence tout à fait anormale (« D'après moi, elle ne ressemblait pas du tout à une sorcière ») qui déclenche l'interrogation du narrateur et le reste du paragraphe est constituée de deux phrases interrogatives portant sur le caractère anormal d'une telle apparition.

5. L'effet de surprise produit par la transformation de la sorcière est souligné par la présence de points de suspension (l. 14) qui diffèrent et mettent en évidence l'explication donnée dans deux phrases dont les points d'exclamation soulignent le caractère inattendu.

6. Devant la monstruosité du vrai visage exprimée par une abondance d'adjectifs appartenant au champ lexical de l'horreur, le narrateur éprouve une telle frayeur qu'il en ressent un malaise physique qui va croissant : « la regarder me donnait des frissons de la tête aux pieds » (l. 20), « J'étais subjugué, anéanti, réduit. L'horreur de ses traits m'hypnotisait. » (l. 29-30)

7. Nous retrouvons une énumération dans la phrase suivante : « Face immonde putride, et décatie. » (l. 22-23) L'abondance d'adjectifs qualificatifs qui expriment tous l'extrême laideur met en évidence le caractère monstrueux de la sorcière.

8. L'exagération du portrait par l'accumulation de termes excessifs lui confère une tonalité comique renforcée par la comparaison avec des animaux répugnants et par des allitérations et des assonances propres aux comptines pour enfants : « versicotée par les vers, asticotée par les asticots... » (l. 25-26)

J'écris pour interpréter le texte

9. Cet exercice d'écriture permettra aux élèves de faire le point sur leur compréhension du texte et de s'engager dans une interprétation personnelle.

Après avoir relu le chapeau introducteur et le texte, les élèves, à partir des indices qu'ils auront relevés, se mettront d'accord sur les questions auxquelles la suite devra répondre :
– que va annoncer la Grandissime Sorcières manifestement très attendue par l'assemblée des sorcières ?
– que va devenir le narrateur ? parviendra-t-il à sortir de la salle ?

L'HISTOIRE DES MOTS

Hypnos : hypnotiser, hypnose, hypnotiseur, hypnotisme, hypnotique.
Somnus : sommeil, somnifère, somme, somnambule.

Prolongements

• Les trois liens suivants permettent d'accéder à une excellente mise en voix des trois premiers chapitres du roman. Cette mise en voix peut éventuellement aider des élèves, aux compétences de lecture fragiles, à faire la différence entre le narrateur adulte qui raconte et le narrateur enfant héros de l'histoire.

https://www.youtube.com/watch?v=KjmDXPFE_Ew

https://www.youtube.com/watch?v=i02FP8p4_MO

<https://www.youtube.com/watch?v=aXWxFti10yw>

• Le recours à l'adaptation cinématographique du roman par Nicolas Roeg en 1990, *Les Sorcières*, peut se révéler intéressant. Le lien pour visionner la bande-annonce du film : <https://www.filmotv.fr/film/les-sorcières/1452.html>

• Le lien ci-après permet d'accéder au site officiel de Roald Dahl. On y trouve des activités ludiques en anglais, ce qui peut être l'occasion d'associer le professeur d'anglais dans le projet de lecture sur le thème des sorcières :

<http://www.roalddahl.com/home/kids>

• On pourra bien sûr proposer aux élèves les plus performants de terminer le roman en lecture cursive et d'en faire une présentation à la classe.

Histoire des arts

p. 46-47

Les sorcières dans les arts

Objectifs

- Découvrir des représentations artistiques de la sorcière.
- Comparer ces représentations avec celles de la sorcière en littérature.

Les élèves auront, comme dans les lectures, à confronter deux images contemporaines à une scène de sorcellerie effrayante du peintre espagnol, Francisco de Goya, qui, à l'instar des frères Grimm, a puisé son inspiration, à la fin du XVIII^e siècle, dans la culture populaire de son pays.

Des sorcières terrifiantes d'hier...

1. Les sorcières sont au nombre de cinq.
2. L'une d'elle tient une petite poupée qu'elle transperce d'une aiguille, la seconde un grimoire dans lequel elle est en train de lire et la troisième un panier rempli de cadavres de bébés. Des hiboux volent au-dessus d'elles.
3. Les lignes de force du tableau convergent vers l'homme en chemise blanche qui se situe à droite dans le bas du tableau. L'activité maléfique des cinq sorcières est concentrée sur cet homme.
4. L'ensemble du tableau est sombre : seuls ressortent du noir de la nuit, les étoiles, la lune en croissant, les yeux des hiboux et les faces blafardes et édentées des sorcières. La sorcière vêtue de jaune guide le regard sur l'homme dont la chemise blanche contraste davantage encore avec le reste du tableau.
5. Les regards et les gestes des sorcières sont tous centrés sur l'homme à terre à qui elles sont manifestement en train de jeter un mauvais sort. L'homme, avec sa chemise blanche qui évoque la pureté, symbolise le bien en opposition aux forces du mal incarnées par les sorcières. Agenouillé au sol, le dos voûté, l'expression du visage apeurée, il semble acca-

blé et terrorisé. Les mains croisées en signe de supplication, il implore la pitié des sorcières.

...aux sorcières séduisantes d'aujourd'hui

6. Les trois sorcières de la série *Charmed* représentées sur la photographie sont trois jeunes femmes séduisantes, vêtues et coiffées avec soin et elles ressemblent à n'importe quelle jeune femme d'aujourd'hui.

7. Au vu des ingrédients présents sur la table, on peut supposer qu'elles sont en train d'élaborer un philtre magique. Celle qui se trouve au centre de l'image est occupée à compter des gouttes recueillies dans une sorte d'éprouvette tenue par celle de droite. Leur concentration est très grande.

8. On peut déceler d'emblée dans la photographie de la sorcière de *Maléfique*, à la différence de celle des sorcières de *Charmed*, des caractéristiques propres aux sorcières : le vêtement de couleur noire avec un long col empesé rappelant les vêtements du Moyen Âge, les ongles longs et surtout les cornes noires qui évoquent le diable. La grande beauté de son visage parfaitement maquillé n'a néanmoins rien à voir avec les sorcières monstrueuses de Goya.

9. La présence de ces caractéristiques propres aux sorcières fait que, contrairement aux sorcières de *Charmed*, malgré sa grande beauté, la sorcière de *Maléfique* garde un caractère effrayant comme en témoigne son regard d'une profondeur impitoyable et ses lèvres rouge sang

10. Dans son tableau, Goya met en évidence le caractère monstrueux des sorcières en insistant sur leur laideur. Leur cruauté est d'autant plus évidente qu'il les représente face à leur victime effrayée et démunie. Cette monstruosité a complètement disparu dans les deux photographies contemporaines : rien dans l'apparence des sorcières de *Charmed* ne laisse supposer que ce sont des sorcières et, même si la sorcière de *Maléfique* peut inquiéter, elle n'en est pas moins jeune et belle.

Cette différence vient du fait que ces représentations du personnage n'obéissent pas aux mêmes objectifs : Goya veut montrer la cruauté de pratiques moyenâgeuses encore bien ancrées dans les superstitions populaires de son époque, mais que plus personne ne prend au sérieux aujourd'hui. Même si les sorcières de cinéma sont effrayantes, comme celle de *Maléfique*, c'est pour le plaisir du public.

Prolongements

- Pour enrichir ces observations, on pourra proposer aux élèves d'analyser deux autres tableaux de Goya représentant des sorcières : *Le Vol des sorcières* et *Le Sabbat des sorcières*. Ainsi que *Les Trois Sorcières*, tableau du peintre et écrivain d'art britannique, Johann Heinrich Füssli (1741-1825).
- D'après certains historiens de l'art, c'est l'estampe *Saint-Jacques chez le sorcier* (1565) de Pieter Bruegel l'Ancien qui serait la première représentation de la sorcière avec tous les attributs que nous lui connaissons. C'est sur ce postulat qu'a été organisée en 2016 une exposition à Bruges :

<http://toutelaculture.com/arts/expositions/bruges-les-sorcières-de-bruegel-quand-la-peinture-arrete-les-caracteristiques-dune-figure-populaire/>

• En suivant le lien ci-dessous, vous accéderez à des extraits d'émissions de France-Culture qui commentent certains tableaux de l'exposition « L'ange du bizarre » qui a eu lieu en 2013 au musée d'Orsay :

<http://www.franceculture.fr/histoire/quest-ce-que-le-romantisme-noir-peinture>

Vers d'autres lectures

p. 48

Histoires de sorcières

Objectifs

- Lire un roman de manière autonome.
- Identifier la construction d'un personnage de sorcière dans une œuvre intégrale.

Découvrir un personnage de sorcière

Le roman *La Meneuse de bêtes* d'Anne Ferrier est le seul dans cette page à camper les aventures d'une jeune fille accusée de sorcellerie dans le contexte historique réaliste du Moyen Âge. Il pourra intéresser des élèves soucieux de mieux imaginer ce contexte historique.

• L'illustration de la première de couverture met en évidence le lien très fort qui unit Ysane au loup : la jeune fille apparaît endormie paisiblement, enveloppée tel un fœtus dans la fourrure du loup protecteur. Ce lien est affiché par une phrase écrite en petits caractères en haut à droite : « Entre ces deux-là, ce sera à la vie, à la mort. »

• Les gens traitent Ysane de sorcière car elle a été élevée par une vieille guérisseuse et elle est la protégée d'un loup, ils la nomment « meneuse de bêtes », ce qui équivaut à « sorcière » dans les croyances populaires. La haine des villageois est parfaitement décrite dans le passage qui va du dernier paragraphe de la page 12 au premier paragraphe de la page 14. Ce que les villageois lui reprochent, c'est le fait qu'elle soit différente d'eux ; qu'elle ose affirmer sa différence leur fait peur : « la peur engendrait la haine » (p.12). La haine est particulièrement mise en scène dans les chapitres 5 et 7 lorsque des villageois accuseront Ysane de meurtre après avoir retrouvé le cadavre mutilé d'une jeune fille.

• L'histoire se déroule au Moyen Âge. Le prologue s'ouvre sur une scène entre un seigneur et son intendant, elle se situe dans un château fort et la date est donnée dès le début : « Année 1374 ». Au chapitre 1, l'histoire reprend « près de quinze années plus tard » et un personnage typique du Moyen Âge partagera les aventures d'Ysane, le jongleur Gabriel le Courtois.

Analyser la transformation des personnages des contes traditionnels

Le roman contemporain de Chris Colfer, *Le Pays des contes*, « Le sortilège perdu », propose une réécriture très engageante pour des élèves peu lecteurs, plus attirés par des séries télévisées comme *Once upon a time* ou les nombreux blogs d'adolescents que par la lecture des contes traditionnels. Une lecture-jeu fondée sur un simple repérage des personnages des contes et des caractéristiques de chacun d'eux motivera la lecture des contes sources.

- Le passage qui commence à la page 107 (« C'était une grande carte du monde dans lequel ils se trouvaient ») et se termine en haut de la page 113 (« ils ressentaient une sorte de vertige devant toutes les informations qu'ils avaient entendues ») donne les éléments pour répondre à la première question.
- Les personnages les plus intéressants à analyser sont Boucle d'or, escrimeuse en cavale (p. 96, 132-137, 247-250) et le Petit Chaperon rouge devenue une souveraine très antipathique (p. 229-236).

Défendre une opinion

La lecture de *Verte* de Marie Desplechin permet de poursuivre la réflexion menée sur le choix du point de vue narratif dans l'étude de l'extrait de Roald Dahl car, dans ce roman, l'histoire est racontée par les quatre personnages principaux l'un après l'autre. Les différences d'interprétation entre les personnages sont donc nombreuses et très plaisantes pour le lecteur qui avance dans le récit à travers ces différents points de vue. Les élèves pourront s'inspirer de ces variations de point de vue sur les sorcières pour nourrir le travail d'écriture proposé sur les ogres.

Caractériser un univers

Le roman de J.K. Rowling, *Harry Potter à l'école des sorciers*, joue sur l'opposition entre le bien et le mal qui sert de problématique au chapitre. Il propose, en effet, une double vision du sorcier : une vision positive proche du mage et une autre centrée sur l'aspect maléfique qui s'inscrit dans la tradition plus classique.

- Comparaison entre le collège de Poudlard et le collège des élèves :

Principales ressemblances	Principales différences
Tout ce qui est de l'ordre de la structure : – un directeur ; – une infirmière ; – des évaluations et un examen ; – une équipe pédagogique ; – des disciplines.	La présence d'un professeur fantôme. Ce ne sont pas les mêmes disciplines, par exemple : cours d'enchantement, cours de défense contre les forces du mal.
Une liste de fournitures.	Ce ne sont pas les mêmes fournitures : chaudron, baguette magique, un animal (chouette, crapaud ou chat).
Un système de retenues	Un horaire étonnant : 23 heures.

- Les élèves pourront relever en particulier :
 - des mots-valises comme *chocogrenouilles*, *choixpeau magique*, *rappeltout* ;
 - des mots qui jouent sur l'inversion comme le miroir du *rised* ;
 - des mots à la sonorité signifiante comme Moldus qui évoquent la mollesse dont font effectivement preuve tous ceux qui ne sont pas sorciers.
- Dans ce roman, le sorcier est un personnage éduqué et savant, qui vit dans une société organisée. Ce personnage aime le sport, il est assez excentrique et affiche un sentiment de supériorité à l'égard des Moldus auxquels il dissimule ses pratiques. Enfin, il est bienveillant et les sorts qu'il jette ne sont pas malfaisants.

Méthode

p. 49

Améliorer un brouillon

Il sera particulièrement efficace de travailler cette page de méthode en lien étroit avec l'expression écrite proposée page 53.

Il s'agit de donner des pistes aux élèves pour qu'ils puissent améliorer leur pratique du brouillon. On pourra les sensibiliser à l'importance de cette étape en leur proposant d'observer des brouillons d'écrivains célèbres sur le site de la BNF :

<http://classes.bnf.fr/ecritures/arret/page/organisation/06.htm>

Étape 1 • Se relire et évaluer son brouillon

1. Le travail présenté répond globalement à la consigne. On peut relever deux procédés de détournement : la transposition dans le monde d'aujourd'hui et le changement de caractère de la sorcière devenue une vieille inoffensive.
2. Points positifs du brouillon : le recours à une émission de radio pour transposer le conte dans le monde d'aujourd'hui ; le dialogue vivant correctement ponctué et présenté.
Points négatifs du brouillon : l'absence de récit pourtant caractéristique du conte, quelques erreurs d'orthographe grammaticale.
3. Pour améliorer ce texte, il faudrait rédiger, après les quatre lignes d'introduction, le récit des aventures d'Hansel et Gretel chez la sorcière.

Étape 2 • Vérifier l'orthographe et la syntaxe

4. Ce brouillon ne comporte pas de mots très compliqués ; toutefois, les recherches seront laissées à l'initiative des élèves.

5. Après vérification des accords, les élèves seront en mesure de constater que c'est surtout la marque de la 3^e personne du singulier dans la conjugaison des verbes au présent de l'indicatif qui pose problème dans ce brouillon (*elle as, elle vois, on vas*). On leur demandera de sélectionner les pages de langue du manuel susceptibles de les aider à corriger ces erreurs. Ils devraient tomber d'accord sur la fiche 22 relative à la conjugaison du présent de l'indicatif et sur celle relative au sujet (fiche 14).

Étape 3 • Améliorer son brouillon

Le correcteur en ligne Scribens permet à chaque élève d'entrer dans une démarche réflexive par rapport à la correction de son expression écrite. Un code couleur opère une distinction entre les erreurs commises : en rouge les erreurs d'orthographe, en vert celles de grammaire, en bleu les erreurs typographiques, en jaune, les mots ou les passages à vérifier. Et, surtout, à chaque fois, des renvois aux règles d'orthographe ou de grammaire sont proposés pour aider à comprendre l'erreur commise.

En cliquant sur le lien ci-dessous, on peut visionner un tutoriel qui explique les fonctionnalités du logiciel :

<https://youtu.be/b4ZspAD0MSo>

Vocabulaire

p. 50

Le pouvoir des sorcières

Objectif

- Explorer le vocabulaire de la transformation

Que ce soit pour faire peur ou pour faire rire, la manifestation du pouvoir des sorcières est au cœur des textes du corpus, il est donc tout naturel d'approfondir ici le vocabulaire utilisé pour décrire un tel pouvoir ainsi que les différents types de phrases qui permettent d'exprimer les réactions qu'il suscite.

Connaître le vocabulaire de la magie

1. Jeanne d'Arc fut accusée de **sorcellerie**.
2. Pétrifiée, elle semblait sous le coup d'un **sortilège**.
3. La magicienne lança un **sort** qui transforma le prince en crapaud.
4. Serais-tu victime d'un **ensorcellement** ? Te voilà transformé en lion !

Les noms : « sortilège », « sort » et « ensorcellement » sont synonymes. Seul le nom « sorcellerie » est strictement réservé à la première phrase.

2.

fée	féerie	féerique
magicienne	magie	magique
enchanteur	enchantement	enchanteur

3. À titre indicatif : bave d'escargot, corne de rhinocéros, poil de bouc, crin de cheval, plume d'autruche, griffe de tigre, œil de crapaud, pattes de poule, œuf de dinosaure.

4.

Sorcière	Fée
charme, maléfice, envoûtement, magie, sortilège, incantation, sort, maléfice, ensorcellement, philtre, mystère, surnaturel, malédiction	charme, merveille, magie, sort, philtre, féerie, mystère, surnaturel

5. L'intérêt de cet exercice sera de le proposer comme un challenge et de confronter, pour finir, les propositions des élèves répartis en groupes.

Utiliser le vocabulaire de la transformation

6. a. transformer, métamorphoser

b. Les trois verbes sont synonymes et peuvent être utilisés indifféremment ; on portera l'attention sur la conjugaison et l'accord avec le sujet.

7. **noircir**, **rapetisser**, **allonger**, **enlaidir**, **grossir**, **forcer**, **durcir**, **ramollir**, **obscurcir**, **jaunir**, **solidifier**, **liquéfier**, **pétrifier**, **statuifier**.

8. faible → faiblir ; rouge → rougir ; noir → noircir ; maigre → maigrir ; blanc → blanchir ; pâle → pâlir ; force → forcer ; grand → grandir

9.

Bruno **grossissait**, **grossissait**, de seconde en seconde...

Ses habits disparurent, et des poils **gris** lui poussèrent sur le corps.

Soudain, une queue...

Puis **des défenses / une trompe**...

Puis quatre pattes...

Cela se passa très vite, en quelques secondes...

Bruno était devenu un **éléphant gris** courant à travers la **pièce / renversant la table** !

Roald Dahl, *Sacrées Sorcières* [1984], trad. de l'anglais par M.-R. Farré, Gallimard Jeunesse, 2007.

10. Cet exercice sera l'occasion de revenir sur l'opposition entre le personnage de sorcière et le personnage de fée en recherchant des antonymes : vieille / jeune ; nez crochu / droit ou en trompette ; dents gâtées / dents étincelantes de blancheur ; la peau plus ridée que du papier froissé / plus douce que du velours.

Les types de phrases

Objectif

- Reconnaître et employer les différents types de phrases.

Identifier les types de phrases

1.

phrase déclarative	3
phrase interrogative	1,5
phrase exclamative	4
phrase injonctive	2, 3, 6, 7, 8

2. Les deux phrases sont à rédiger sur le modèle des phrases 6, 7 et 8 : une phrase injonctive constituée d'une subordonnée de condition introduite par *si* avec un verbe conjugué au présent de l'indicatif et d'une proposition principale avec un verbe conjugué au présent de l'impératif.

Transformer des types de phrases

3. Que porte une sorcière ?

Pourquoi la Grandissime Sorcière voyage-t-elle de pays en pays ?

Quand la sorcière tombe-t-elle malade ?

4. Quelles maisons les sorcières habitent-elles ?

Que les sorcières aiment-elles prendre tous les jours ?

Qui les gens ont-ils toujours craint ?

5. Quel choc !

Quelle horreur !

Quelle idée fabuleuse !

Quel brouhaha !

Quelle étrange façon de parler !

Quel vilain petit garçon !

Quelle idée fantastique !

Quelle vapeur !

6. a.

« Quel enfant, oui quel enfant vais-je passer à la moulinette ? » → Phrase interrogative qui se termine par un point d'interrogation.

« Une vraie sorcière éprouve le même plaisir à passer un enfant à la moulinette qu'on a du plaisir à manger des fraises à la crème. » → Phrase déclarative qui se termine par un point.

« Elle estime qu'il faut faire disparaître un enfant par semaine ! » → Phrase exclamative qui se termine par un point d'exclamation.

Roald Dahl, *Sacrées Sorcières* [1984], trad. de l'anglais par M.-R. Farré, Gallimard Jeunesse, 2007.

b. L'adjectif interrogatif *quel* est au masculin singulier car il s'accorde avec le nom « enfant ».

- c. *à*, préposition introduit un nom ou un verbe à l'infinitif :
- « passer à la moulinette » ;
 - « à longueur de journée » ;
 - « plaisir à passer un enfant à la moulinette » ;
 - « plaisir à manger des fraises à la crème ».

a est le verbe « avoir » conjugué au présent de l'indicatif à la 3^e personne du singulier : « on a du plaisir ».

Prolongements : dictée préparée et exercice d'écriture

- Pauvre Bernard ! commença-t-elle d'une voix claire. Ma place est plus enviable que la tienne. N'as-tu point senti un picotement sur ta nuque quand je suis passée à côté de toi ? De l'autre côté de la porte, seul un silence lourd lui répondit. Bernard écoutait. Maintenant qu'il y réfléchissait, il lui semblait bien avoir senti une légère piqûre, tout à l'heure...
 - C'est un cheveu que je t'ai arraché, continua Ysane. Sais-tu ce que peut faire une sorcière avec cela ?
 - Arrête, je t'en supplie, tais-toi !

Anne Ferrier, *La Meneuse de bêtes*, Oskar Jeunesse, 2012.

1. a. Lisez ce texte attentivement puis identifiez les différents types de phrases qui le composent. Par quel signe de ponctuation chaque phrase se termine-t-elle ?

b. Relevez les verbes conjugués précisez, pour chacun d'eux, le temps auquel il est conjugué et le sujet avec lequel il s'accorde.

c. Justifiez l'accord des deux participes passés suivants : « passée » et « arraché »

d. Que constatez-vous si vous comparez l'orthographe des 2 noms suivants : « nuque » et « piqûre » ?

2. Imaginez la suite de ce dialogue en utilisant au moins trois types de phrases différents que vous ponctuerez correctement.

Corrigé

1. a. « Pauvre Bernard ! » → Phrase exclamative, point d'exclamation

« commença-t-elle d'une voix claire. » → Phrase déclarative, point.

« Ma place est plus enviable que la tienne. » → Phrase déclarative, point

« N'as-tu point senti un picotement sur ta nuque quand je suis passée à côté de toi ? » → Phrase interrogative, point d'interrogation.

« De l'autre côté de la porte, seul un silence lourd lui répondit. » → Phrase déclarative, point.

« Bernard écoutait. » → Phrase déclarative, point.

« Maintenant qu'il y réfléchissait, il lui semblait bien avoir senti une légère piqûre, tout à l'heure... » → Phrase déclarative, points de suspension.

« C'est un cheveu que je t'ai arraché, continua Ysane. » → Phrase déclarative, point.

« Sais-tu ce que peut faire une sorcière avec cela ? » → Phrase interrogative, point d'interrogation.

« Arrête, je t'en supplie, tais-toi ! » → Phrase injonctive exclamative, point d'exclamation.

b.

Verbes conjugués	Temps	Sujet
commença	passé simple	elle
est	présent de l'indicatif	ma place
as senti	passé composé	tu
suis passée	passé composé	je
répondit	passé simple	un silence lourd
écoutait	imparfait de l'indicatif	Bernard
réfléchissait	imparfait de l'indicatif	il
semblait	imparfait de l'indicatif, sujet	il
ai arraché	passé composé	je
Sais	présent de l'indicatif	tu
peut	présent de l'indicatif	une sorcière
Arrête	impératif présent	*
supplie	présent de l'indicatif	je
tais-toi	impératif présent	*

* L'impératif se caractérise par l'absence de sujet, se reporter page 332 du manuel.

c. « passée » : féminin-singulier, s'accorde avec le pronom personnel sujet « je », mis pour Ysane, car il est employé avec l'auxiliaire « être ».

« arraché » : masculin-singulier, s'accorde avec le pronom relatif C.O.D. « que », mis pour « cheveu », car il est employé avec l'auxiliaire « avoir ».

d. La lettre « u » employée derrière la lettre « q » n'est pas prononcée ; dans le mot *piqûre*, l'accent circonflexe indique que le *u* du suffixe *-ure* est exceptionnellement prononcé.

2. Pour imaginer la suite du dialogue, les élèves devront exploiter les indices qu'ils auront repérés dans le texte : Ysane est en position de faiblesse car elle a été enfermée par Bernard mais, plus rusée que lui, elle se venge en lui faisant croire qu'elle a des pouvoirs maléfiques et qu'elle l'a ensorcelé. Bernard commence à avoir vraiment peur...

On peut préciser aux élèves que le texte de la dictée est extrait d'un roman *La Meneuse de bêtes* d'Anne Ferrier, dont l'histoire se passe au Moyen Âge (p. 20) : Ysane vient d'être enfermée dans une grange par les villageois qui la traitent de sorcière car elle vit avec un loup. Bernard, chargé de garder la porte de la grange, se montre d'abord arrogant envers Ysane (« Alors, sorcière, on est perdue sans sa bête ? On abandonne ? ») et ensuite il répond aux supplications d'Ysane par des moqueries. C'est alors qu'elle décide de se venger de lui en jouant sur sa crédulité.

Les critères de réussite pourront s'appuyer sur les éléments suivants :

- respect de la situation d'énonciation ;
- les trois types de phrases sont employés dans un enchaînement cohérent ;
- les phrases sont construites et ponctuées correctement.

Jeu de rôles : parler comme une sorcière

L'objectif de chacune des activités constituant cet atelier de pratique orale est de permettre aux élèves d'améliorer leur maîtrise du langage oral à partir de textes déclencheurs qui jouent tous avec le personnage stéréotypé de la sorcière. L'accent est mis sur l'interaction entre les élèves puisque chaque atelier devra déboucher sur une présentation finale collective.

Étape 1 • Inventer des chaînes de mots

Cette activité, entièrement centrée sur l'interaction, a pour objectif de développer la créativité et la réactivité de chaque élève. Les élèves peuvent commencer par préparer à l'écrit un canevas des propos que pourrait tenir la sorcière de la rue Gissement.

Étape 2 • Imiter un procédé

Les élèves, en groupes, commenceront par relever les mots clés de l'extrait (« poissonnière », « sardine fraîche », « canne à pêche ») afin d'identifier le procédé comique du « comble ». Chacun imaginera ensuite un nom de sorcière à partir d'un jeu de mots (à la manière de « sorcière de la rue Gissement » ou « sorcière de la rue Dépreuve »), et proposera une situation de « comble ». Le groupe s'entraînera ensuite pour la mise en voix collective des différentes situations qui auront été retenues.

Étape 3 • Lire de façon expressive

Cette activité mobilise les ressources de la voix au service de l'interprétation d'un texte.

Compétences

- D1 • Lire avec fluidité.
- D1 • Écouter pour comprendre un texte lu.
- D1, D2 • Participer à des échanges.
- D1 • Mobiliser les ressources de la voix pour être entendu et compris.

Détourner un conte de fées

L'objectif de l'activité est de revenir sur les procédés découverts dans l'analyse du conte de Pierre Gripari et dans l'extrait de Roald Dahl pour les réinvestir en jouant avec un autre personnage emblématique des contes traditionnels, la fée.

Étape 1 • Lire un conte de Perrault

L'expression écrite est envisagée dans un lien étroit avec la lecture et la première étape sera l'occasion pour les élèves de découvrir un conte traditionnel dont ils auront à s'approprier le sens global en confrontant leurs hypothèses de lecture pour se mettre d'accord sur un résumé oral du conte.

Dans un second temps, ils devront à nouveau échanger pour réaliser une fiche récapitulant les caractéristiques du personnage de la fée dans un conte traditionnel.

Étape 2 • Choisir un procédé de détournement

3. On pourra revenir sur les procédés mis en œuvre par Pierre Gripari (transposition du conte dans le monde d'aujourd'hui et neutralisation des pouvoirs de la sorcière) avant de permettre aux élèves de découvrir d'autres procédés.

Résumé 1 → procédé c

Résumé 2 → procédé a

Résumé 3 → procédé d

Résumé 4 → procédé b

Résumé 5 → procédé e

4. 5. Les caractéristiques du nouveau personnage et les péripéties du récit devront être en cohérence à la fois avec le conte de départ et avec le procédé de détournement choisi.

Étape 3 • Écrire un récit

Pour améliorer leur brouillon on pourra conseiller aux élèves de se reporter à la Méthode page 49.

La relecture en binôme permet aux élèves de s'approprier les consignes d'écriture pour mieux les prendre en compte. Chaque élève parvient ainsi à adopter, par rapport à son premier jet, la distance critique indispensable au travail de réécriture du brouillon.

Compétences

D1 • Identifier un genre et ses enjeux.

D1, D2 • Participer à des échanges.

D1 • Réécrire à partir de nouvelles consignes.

D1 • Faire évoluer son texte.

Évaluation

1. Mobiliser les acquis de la séquence

1. Pierre Gripari (1925-1990)

Jacob Grimm (1785-1863)

Roald Dahl (1916-1990)

Wilhelm Grimm (1786-1859)

2. *Contes de l'enfance et du foyer* → Les frères Grimm
Sacrées Sorcières → Roald Dahl

La Sorcière de la rue Mouffetard → Pierre Gripari

3. Dans le chapitre du manuel, en plus de *Dame Trude*, il a été question de *Hansel et Gretel* des frères Grimm page 49.

4. Dans le chapitre du manuel, outre les récits de Roald Dahl et de Pierre Gripari étudiés et cités dans la réponse à la question 2, il a été question de « La sorcière amoureuse » de Bernard Friot page 50 et des *Sorcières sont N.R.V.* de Yak Rivais et Michel Laclos page 52, ainsi que des trois ouvrages proposés en lecture complémentaire page 48 : *Verte* de Marie Desplechin, *Harry Potter* de J.K. Rowling et *Le Pays des contes*, « *Le sortilège perdu* » de Chris Colfer.

5. Les procédés de détournement répertoriés page 53 du manuel : transposition dans le monde contemporain, changement de caractère du héros, inversion des rôles des personnages, mélange de plusieurs contes.

2. Lire et comprendre un conte moderne

L'évaluation porte sur un deuxième extrait du roman de Roald Dahl, qui fait suite à l'épisode étudié dans la lecture 3 (p. 44-45) : le narrateur a été découvert par la sorcière qui a décidé de le métamorphoser en souriceau.

Ce sera l'occasion de vérifier que les élèves sont capables de repérer les étapes d'une métamorphose, phénomène au centre de chacun des textes étudiés et des exercices de la page Vocabulaire. Il s'agira également d'évaluer leur capacité à reconnaître les types de phrases et à identifier les procédés qui permettent de caractériser le ton humoristique de ce récit contemporain.

Quant à l'écriture, comme dans l'activité de la page 53, l'accent est mis sur l'interaction avec l'activité de lecture et c'est la capacité des élèves à réinvestir dans leur écrit les procédés utilisés par l'auteur qui sera évaluée.

6. Le narrateur se transforme en souriceau.

7. Le narrateur ne réalise que dans la dernière phrase du texte qu'il a subi une transformation : « À ce moment-là, je compris que je n'étais plus un petit garçon mais un souriceau. »

8. Les étapes de la métamorphose du narrateur : il rétrécit (« je rétrécissais », l. 4), sa peau change de texture (« ma peau devenir métallique », l. 7), les poils poussent et des

pattes apparaissent (« les poils de souris poussaient », l. 12 ; « deux petites pattes poilues », l. 21).

9. 10.

Les différentes sensations éprouvées par le narrateur	Les comparaisons
j'avais l'impression d'avoir avalé de l'eau bouillante ! (l.1)	
je sentis ma peau rétrécir (l.3)	Un peu comme si j'étais un ballon qu'on s'amusait à tordre pour le faire éclater ! (l.5-6)
je sentis ma peau devenir métallique (l.7)	Comme une automobile à la casse sous presse. (l.8)
je sentis une douloureuse sensation de picotement sur ma peau (l.9-10).	C'était comme si de minuscules aiguilles sortaient de mon épiderme. (l.10-11)

Le choix de comparaisons triviales donne à un récit qui aurait pu être tragique un ton humoristique.

11. Dans les dernières lignes du texte, la plupart des phrases sont des phrases exclamatives qui traduisent l'intensité du sentiment de surprise du narrateur au moment où il prend conscience de sa transformation en souriceau.

Compétences évaluées

D1, D5 • Lire

- Comprendre un texte littéraire et l'interpréter.
- Contrôler sa compréhension, être un lecteur autonome.

D1 • Écrire

- Écrire à la main de manière fluide et efficace.
- Produire des écrits variés.
- Réécrire à partir de nouvelles consignes.
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et apprendre.

Évaluation complémentaire

En complément de l'évaluation du manuel, on pourra proposer aux élèves l'évaluation figurant aux pages suivantes.

1. Lire et comprendre un récit

1. La narration est prise en charge par Verte, une petite fille élevée uniquement par sa mère. « Elle aurait pu faire l'effort de m'appeler Violette. Mais non, il a fallu qu'elle choisisse Verte. [...] je ne sais pas ce que c'est qu'un père. » Le récit est fait sur un ton humoristique.

2. C'est une sorcière. « Elle était un peu étrange, certes. Elle ne ressemblait pas aux mères de mes copines. [...] sa qualité de sorcière [...] ».

3. Le caractère étrange de sa mère se traduit par une éducation moins stricte que celle que reçoivent les camarades de Verte : « En un sens, tant mieux : elle avait une allure folle, elle disait des gros mots et elle m'emmenait au cinéma pour un oui ou pour un non. » En revanche, les préparations de potions engendrent des désagréments (au niveau de l'odorat et de la vue) qui peuvent déboucher sur des catastrophes : « Elle passait un temps fou dans sa cuisine à marmonner devant sa Cocotte-Minute en regardant bouillir de dégoûtantes purées brunâtres. L'appartement empestait pendant des jours. Et les catastrophes s'abattaient sur l'immeuble. »

2. Écrire

4. Les critères de réussite pourront s'appuyer sur les éléments suivants :

- la catastrophe imaginée est en cohérence avec les indices repérés dans le texte (exploitation de la cocotte-minute par exemple) ;
- la narratrice, Verte, porte un regard à la fois amusé et agacé sur sa mère sorcière ;
- le ton du récit est humoristique.

La rentrée dont vous êtes le héros



► *Comment les écrivains abordent-ils le thème de la rentrée scolaire ?
Vous reconnaissez-vous dans les expériences et les sentiments qu'ils expriment ?*

Objectifs

- Explorer le thème de l'école dans la littérature.
- Raconter son expérience et la confronter à celle des autres.

Présentation de la séquence

Le groupement de textes de la première séquence du manuel répond à deux objectifs :

- permettre à l'élève de témoigner de la manière dont il vit cette rentrée ;
- mettre son expérience à distance pour l'inscrire dans une thématique qui élargit le point de vue, dans le temps, dans l'espace et dans la singularité de l'univers de la fiction.

Le choix des textes et des auteurs associe littérature contemporaine destinée à de jeunes lecteurs et œuvres moins récentes mais suffisamment bien connues pour être partagées aussi dans le cadre de la famille à un moment particulier où l'école est un sujet important à la maison.

Le texte de David Lescot (p. 14-15) met en scène à la 1^{re} personne l'émotion forte de la rentrée, la peur, une peur doublée du plaisir de l'attente tel qu'il sera évoqué dans le texte 2 de Philippe Delerm (p. 16-17). Il s'agit d'évoquer des sensations et des émotions dans différents registres qui permettront à tous les élèves de partager cette expérience collectivement, de la partager également avec des adultes nourris des souvenirs d'enfance de Marcel Pagnol (p. 18-19) ou plus légèrement de ceux de Sempé et Goscinny (p. 20-21). Susie Morgenstern (p. 22-23) ouvrira à la réflexion sur la construction de la classe qui, plus qu'un lieu et une liste de noms, peut constituer une petite société qui se dote de règles, de codes et de projets

pour dépasser les tensions et les individualités et conduire progressivement vers l'autonomie. L'iconographie choisie pour la page du sommaire (p. 12-13) peut constituer une première entrée dépayssante car éloignée de l'expérience des élèves. On pourra relever tout ce qui dans le photogramme extrait du film, *Les Enfants de Timbelbach*, est différent de l'école d'aujourd'hui.

Bibliographie

- Susie Morgenstern, *La Sixième*, l'École des Loisirs, 1985.
- Brigitte Smadja, *Il faut sauver Saïd*, L'École des Loisirs, 2009.
- Marie Desplechin, *La Belle Adèle*, Gallimard Jeunesse, Folio junior, 2012.
- Jean-Philippe Arrou-Vignod, *Enquête au collège*, Gallimard Jeunesse, 2013.
- Henry Winterfeld, *L'Affaire Caius*, Livre de Poche, 2014.

Sites à consulter

- Sur l'histoire de l'école : <http://www.histoire-image.org/pleincadre/index.php?i=974>
- L'article « Être enfant à Rome » de La Revue Terrain : <http://terrain.revues.org/1534>
- L'article « L'éducation dans la Rome antique » du site L'Encyclopédie de l'Agora : http://agora.qc.ca/documents/rome_antique--leducation_dans_la_rome_antique_par_gabriel_compayre

J'ai trop peur

Objectifs

- Découvrir un texte de théâtre.
- Comprendre les émotions du personnage.

La découverte du texte au travers de la lecture veut que l'élève ait compris l'écriture spécifique du théâtre et la situation singulière du monologue. On pourra, tout particulièrement en début d'année, rappeler les codes énoncés dans la rubrique Repères.

Je découvre le texte

1. La pièce débute à la fin de l'année scolaire, le jour de la sortie ou « le dernier jour de classe » (l. 1).
2. Ce que redoute le personnage est la rentrée, « après les grandes vacances, c'est la sixième. » (l. 12-13)
3. les phrases sans verbe, les exagérations, « l'horreur absolue » (l. 18), un vocabulaire relâché, « dégueulasse » (l. 22), ou familier, « nous envoyer à la casse » (l. 22), des phrases longues peu ponctuées (l. 19-22) sont des moyens pour l'auteur de donner l'impression que c'est un enfant qui s'exprime.

Je comprends le texte

4. Les craintes de Moi ne sont pas précises, il rapporte ce qu'on lui a raconté : « enfin je me suis laissé dire, enfin tout le monde sait » que « c'est l'horreur. » (l. 15-16) Ni les raisons des craintes ni les personnes à l'origine de ce que l'on raconte ne sont identifiées, précisées. L'expression « ils vont se faire démolir » est une expression familière qui peut être comprise au sens premier de se faire démolir le portrait, se faire battre, frapper, ou au sens figuré de se voir déconsidéré, humilié, détruit jusqu'à perdre toute confiance en soi. Dans tous les cas, l'expression dénote une grande violence qui explique l'intensité de la peur éprouvée.
5. Le personnage en scène accuse les adultes d'être des hypocrites : « on fait semblant de s'occuper des jeunes » (l. 25) et « on les envoie en sixième » (l. 27-28), sans se soucier qu'ils « ne sont pas préparés pour ça » (l. 28). Implicitement, il leur reproche également d'être des égoïstes qui ne pensent qu'à leur intérêt : « dès qu'on n'a plus besoin d'eux » (l. 26-27) ; « ils ont qu'à se débrouiller... » (l. 31).

Je mets en jeu le texte

6. Il s'agit ici d'organiser un exercice de mise en jeu d'un court extrait du texte. On laissera les élèves libres de choisir le passage dans un premier temps. On pourra ensuite organiser le travail par binômes afin que chacun adopte une posture critique face à un autre élève.

Au fil des prestations d'élèves volontaires, on pourra affiner et préciser les attentes tant pour ce qui concerne la diction que pour les expressions et les gestes qui accompagnent le texte. Ce temps de travail d'analyse collective doit valoriser les initiatives et l'engagement des élèves.

À vous de débattre

7. Le texte aura certainement libéré la parole, notamment de ceux qui n'ont pas éprouvé des sentiments aussi forts que ceux du personnage Moi. Pour autant, les craintes existent et le professeur pourra avec adresse les faire entendre dans un contexte d'échanges qui seront centrés sur les moyens de dépasser ces craintes et difficultés d'adaptation. Il s'agit aussi d'aider les élèves à faire connaissance et à développer des proximités et des solidarités. On pourra demander aux élèves d'écrire par binômes les craintes et inquiétudes éprouvées pour qu'ils échangent autour des remèdes à apporter et, plus largement, pour les sensibiliser au fait qu'ils peuvent passer une bonne année ensemble et progresser.

POUR BIEN ÉCRIRE

Les caractéristiques de la langue orale sont transcrites par la suppression des négations qu'on restituera : « ils ne sont pas préparés pour ça. Ce n'est pas grave. »

C'est bien, juste avant la rentrée des classes

Objectifs

- Lire un récit d'enfance.
- Mettre des textes en relation.

Philippe Delerm explore dans son petit livre destiné aux jeunes tous les petits bonheurs associés à des moments emblématiques de l'enfance. La perspective adoptée est inverse de celle de la lecture 1 : il s'agit de comprendre l'impatience de rentrer en 6^e, la lassitude des vacances et la singularité de ce temps entre deux, à la fin des vacances et avant la rentrée.

Je découvre le texte

1. Le texte débute dans la chambre d'un enfant : on la reconnaît aux bandes dessinées qui s'y trouvent, au poster d'un personnage de fiction, Snoopy, et à la peluche, un ours.
2. Le narrateur dit à plusieurs reprises « on n'a plus vraiment envie » (l. 1, 2, 3), ce qui marque bien la rupture avec

le temps des vacances et ses activités qui ont pu pourtant être agréables.

3. On retrouve les expressions « c'est bien » (l. 4), « c'est très bien » (l. 10), « ce qui est bien » (l. 30-31), « c'est bon » (l. 46). Le texte est scandé par la reprise du début du titre du livre avec des variations en termes d'intensité.

4. L'ensemble du texte évoque les plaisirs du retour des vacances, de l'attente de la rentrée et de ses préparatifs. Tout titre qui développera ces idées sera acceptable. Cette question donnera l'occasion de s'attacher à la fonction du titre, notamment celle de reformuler, résumer l'enjeu du texte.

Je comprends le texte

5. Le pronom sujet le plus employé dans le texte est le pronom personnel indéfini « on ». Ce pronom a ici une valeur généralisante et pourrait être remplacé par un « nous » incluant le narrateur.

6. L'auteur fait référence à des bandes dessinées pour les jeunes, comme *Snoopy* ou *Boule et Bill*, qui mettent en scène des animaux et des enfants. Il évoque également un album de Tintin, *L'Étoile mystérieuse*, autre exemple de livre tout particulièrement apprécié des jeunes enfants. Par ailleurs, le passage évoqué ici, l'approche d'une étoile qui doit faire disparaître la Terre, est très angoissant ce qui contraste avec l'image calme et détendue de la situation du jeune garçon allongé sur son lit dans sa chambre.

7. À la rentrée des classes, on renouvelle le matériel scolaire. On retrouve alors des plaisirs qui touchent différents sens : la vue du papier sans écriture, « le bleu léger des lignes » (l. 31), le bandeau qui indique la couleur des tubes de peinture, « Rose tyrien, terre de Sienne, bleu cobalt » (l. 39-40), l'odeur de la colle « d'amande » (l. 34), le toucher du bouchon difficile à dévisser (l. 37).

8. Outre les plaisirs et les sensations que procure le matériel scolaire, tout le texte évoque des sensations : de nombreuses sensations visuelles, dans la chambre bien rangée de l'enfant, avec son papier peint ; on y trouve aussi d'autres sensations, par exemple tactiles avec la sensation du pull en laine sur le bras. Il y a aussi le plaisir de retrouver un environnement connu et bien rangé : la chambre.

Le narrateur retrouve également le plaisir de feuilleter des histoires qu'il aime et le contraste entre la chaleur de *L'Étoile mystérieuse* et le bruit de la pluie dehors. Il y a enfin le plaisir de retrouver des amis alors qu'il est encore « un peu bronzé » (l. 43).

Les élèves retrouveront avec cette liste certains des plaisirs qu'ils éprouvent également à chaque rentrée.

J'écris pour interpréter le texte

9. Cet exercice d'écriture a été préparé par le repérage des procédés du texte qu'il faut réemployer. Il s'agit maintenant pour chaque élève de retrouver dans son histoire des sensations propres, des plaisirs déjà éprouvés. On pourra amener chacun à évoquer son école, l'endroit où elle est située, pour retrouver des plaisirs personnels et différents les uns des

autres même s'ils se situent dans les mêmes registres ; les jeux dans la cours, certaines leçons, tel professeur, etc.

L'HISTOIRE DES MOTS

On pourra évoquer également des mots très employés comme *camping* ou *week-end*.

Lecture 3

p. 18-19

Le matin de la rentrée

Objectifs

- Comprendre l'implicite d'un récit.
- Identifier des sentiments variés.

Marcel Pagnol constitue une référence partagée entre les générations. Son évocation sensible de l'enfance peut nourrir le dialogue et introduire l'idée du temps et de la transformation de l'école au fil du xx^e siècle.

Je découvre le texte

1. Le petit Marcel fait sa rentrée en compagnie de son frère et de son père. C'est ce que l'on comprend quand débute le dialogue entre les trois personnages à partir de la ligne 24. La rentrée est un moment important ce qui explique la présence de la famille.

2. Le terme « fatal » dont on pourra expliquer l'étymologie (du *fatum* latin, le destin ; par analogie ce qui touche à la durée de la vie et donc à la mort) renvoie au moment grave et déterminant du destin : ici l'orientation vers le lieu et la classe où il va poursuivre sa scolarité.

3. Le père de Marcel qui est instituteur doit rejoindre l'école primaire où il exerce et où Paul son fils reprend les cours : « nous aussi, nous avons une rentrée des classes, et il ne nous faut pas nous mettre en retard. » (l. 35-36)

Je comprends le texte

4. Le lycée ressemble à un labyrinthe qu'il faut traverser sans se perdre : il y a d'abord une petite cour puis un bâtiment étroit qui ressemble à un « tunnel » (l. 5). Le lieu suivant ressemble à « une église » (l. 6) tant pas sa dimension que par les « dalles noires et blanches » du sol (l. 7). La ressemblance avec une église se lit aussi dans le croisement entre deux couloirs qui pourraient évoquer le transept et le lieu saint : le cabinet de M. le surveillant général. Cette succession de lieux qui évoquent des réalités différentes et intimidantes permet de comprendre les sentiments de Marcel et de sa famille : tous sont intimidés, voire inquiets.

5. Le petit Marcel est habitué à être tutoyé par ses instituteurs. On comprend sa surprise à être subitement vouvoyé. C'est ce qui justifie la phrase exclamative qui marque l'intensité de son étonnement.

6. C'est le petit Paul qui est le plus bouleversé par le lieu qui l'impressionne et par la séparation d'avec son frère comme en témoignent ses larmes de compassion pour Marcel qui restera pensionnaire : « il en eut les armes aux yeux. » (l. 26) Plus tard au moment de se séparer de son frère, Paul « ne put retenir ses larmes » (l. 36).

7. Les deux frères sont proches. On le voit à la façon dont le grand reconforte son frère et le rassure en lui promettant de lui raconter sa journée le soir et en lui disant qu'il ne risque plus le cachot depuis la Révolution française : il a le privilège du savoir.

On peut penser qu'il tiendra sa promesse et qu'il racontera sa journée, non seulement à son petit frère mais également à toute la famille pour qui cette rentrée au lycée est un événement exceptionnel.

J'écris pour interpréter le texte

8. Cet exercice vise à expliciter ce qui pour les élèves d'aujourd'hui est étrange : le rôle du surveillant général et les relations très autoritaires qu'il a avec les élèves. Il s'agit également de tirer parti des informations disponibles concernant le portrait du personnage et son attitude, pour les réemployer dans le dialogue. L'écriture par binômes favorise le partage de la tâche d'écriture. On pourra également mutualiser les productions écrites en demandant à chaque binôme d'oraliser son dialogue afin que la classe juge de la pertinence du dialogue et de sa cohérence avec le texte source.

Lecture 4

p. 21-22

Le nouveau

Objectifs

- Identifier un narrateur.
- Comprendre le choix d'un point de vue pour raconter une histoire.

L'arrivée du « nouveau » dans la classe constitue un stéréotype social, vécu par le plus grand nombre des élèves au fil de leur scolarité, et qui a donné lieu à de nombreuses séquences narratives qui développent cette scène romanesque. On ne peut pas ignorer l'*incipit* de *Madame Bovary* et l'entrée au lycée de Charles Bovary affublé de son inoubliable « casquette ». C'est ce stéréotype qui est exploré ici dans un registre comique que provoque le point de vue

adopté pour le récit : le regard naïf d'un jeune écolier qui témoigne de ses étonnements.

Je découvre le texte

1. La scène se déroule dans une classe d'école primaire. Le « nous » de la première phrase désigne l'ensemble des élèves de la classe.

2. L'apparent désordre du récit qui mime le parler enfantin requiert des élèves qu'ils comprennent bien qui parle et qui sont les différents personnages de l'histoire. C'est ce que permettra une mise en voix qui conduira à relever le nombre et l'identité des personnages et les propos que chacun tient.

Je comprends le texte

3. On pourra relever les exemples qui témoignent d'un langage enfantin encore peu élaboré :

– l'utilisation du verbe avoir peu précis dans ce contexte, « nous avons eu » (l. 1) ;

– l'association d'idées qui conduit le narrateur à sauter du coq à l'âne, « les yeux bleus comme la bille que j'ai perdue hier à la récréation mais Maixent a triché » (l. 4) ;

– des expressions familières comme « des tas de dents terribles » (l. 10-11).

4. Les élèves s'intéressent au nouveau en fonction de leurs centres d'intérêt : le narrateur pense à ses jeux quand il regarde ses yeux ; Alceste, qui est gourmand, regarde les dents du petit anglais ; Maixent et Joachim, qui doivent aimer les plaisanteries, jouent sur les mots ; et Agnan voit une occasion de mettre à profit ses rudiments d'anglais.

5. Djodjo ne dit rien dans ce passage parce que c'est un jeune Anglais et qu'il ne comprend pas ce qu'on lui dit ou ce qu'on dit de lui.

6. Maixent et Joachim sont punis car ils jouent sur les mots et, ce faisant, perturbent l'échange de la maîtresse avec la classe en faisant rire tout le monde.

7. Agnan est la figure du bon élève, « chouchou de la maîtresse » (l. 22-23), qui ne veut pas perdre sa place de premier de la classe. La remarque du narrateur montre que lui et ses camarades ne veulent ni ne peuvent rivaliser avec lui, et qu'ils n'en sont pas désolés. On verra avec la suite de la question si les élèves sont sensibles à l'humour du récit. L'illustration de Sempé et le photogramme du film pourront orienter la lecture des élèves au moins sur les intentions des auteurs. Les élèves pourront également mieux comprendre qu'il s'agit d'un univers daté qui ne correspond pas forcément à leur expérience de l'école.

J'écris pour interpréter le texte

8. C'est au tour des élèves d'explorer le stéréotype de l'arrivée du nouveau en utilisant peut-être l'expérience qu'ils ont pu avoir de cette situation. Mais il s'agit avant tout de conduire les élèves à reconnaître le registre comique, ou du moins amusant du texte. On pourra préparer l'exercice en identifiant les différents types de personnages présents dans

le texte pour imaginer ce que chacun peut bien inventer pour faire rire ses camarades et faire enrager la maîtresse. On pourra exiger que la présentation du dialogue permette de savoir qui s'adresse à qui sans ambiguïté dans un texte court.

POUR BIEN ÉCRIRE

Dans la phrase qui suit le mot « tout » est invariable et joue le rôle d'un adverbe : « ils étaient tout contents de retrouver leurs camarades de classe le jour de la rentrée. » On pourra faire observer la différence de sens avec la phrase qui suit : « ils étaient tous contents de retrouver leurs camarades de classe le jour de la rentrée. »

L'HISTOIRE DES MOTS

« Copain », « ami » sont des synonymes du mot « camarade ».

Lecture 5

p. 22-23

Abécédaire de la réussite

Objectifs

- S'interroger sur les idées d'un personnage.
- Se faire une opinion.

La question que pose le personnage principal de ce roman a toutes les chances d'être abordée au sein de la classe à un moment ou à un autre de l'année. Il s'agit d'interroger la nature du lien qui peut se nouer entre les élèves d'une classe dans laquelle chacun doit pouvoir progresser, notamment en travaillant avec les autres. Cette question montre comment l'enseignement moral et civique trouve sa place en français dans la lecture des textes qui ne donnent pas des leçons de morale toutes faites mais engagent au questionnement et à la réflexion partagée.

Je découvre le texte

1. Le chapeau introductif du texte dit clairement que la sixième 6 est une classe dont les élèves s'agitent et ne travaillent pas. Ensuite, le terme de « troupeau » (l. 1) qui la désigne et la remarque de Margot, « nous ne sommes pas plus bêtes qu'eux » (l. 15-16), montrent bien que cette classe est peu appréciée comparée à d'autres, la sixième 2 par exemple.
2. Marion propose à ses camarades que tous s'entraident afin qu'aucun élève ne redouble.

Je comprends le texte

3. La classe est désignée par la métaphore « le troupeau » (l. 1), on parlera d'image mais on insistera sur la dimension figurée du procédé. L'adjectif qualificatif « bêtes » (l. 16

et 18) dans ce contexte semble filer l'image initiale du troupeau.

4. Margot apparaît dans ce passage comme le guide de la classe qui la suit : « ils suivirent Margot » (l. 5-6) ; c'est elle qui réfléchit et propose son plan aux autres, « on n'a qu'à se mettre vraiment à travailler » (l. 20) ; enfin c'est elle qui rédige l'alphabet qui doit servir de « traité d'accord » (l. 34).
5. Margot dit à deux reprises qu'il faut que les élèves travaillent ; la première fois il s'agit que chacun s'y mette, mais dans la seconde formulation il s'agit que tous décident ensemble de se mettre au travail. Il y a donc un engagement collectif que l'on peut reformuler ainsi : tous les élèves sont solidaires et doivent tous réussir ensemble, sinon ce sera l'échec de toute la classe.
6. Comme on l'a vu, « devenir la meilleure classe de sixième » (l. 22) pour que tous réussissent leur classe de sixième, et que tous aient « la même note » (l. 29) sont les deux objectifs que doit réaliser la classe de Margot.
7. Les mots qui peuvent constituer le vocabulaire de l'entraide, de la solidarité : « brillez », « générosité », « motivation », « organisation », « travaillez », « double volonté ».
8. L'enthousiasme de Margot n'est pas partagé par tous les élèves. Catherine qui est bonne élève n'intervient pas mais Margot semble anticiper ses réserves en disant : « Les forts aideront ceux qui ont du mal à rattraper le niveau. » (l. 28)

J'écris pour interpréter le texte

9. L'abécédaire du professeur idéal fera apparaître les représentations et attentes collectives des élèves. L'humour pourra y trouver sa place dans le collectif de la classe pourvu que l'exercice ne se limite pas à un catalogue trop attendu, voire aux bons sentiments ni à l'invitation à la dérision systématique.

À vous de débattre

10. Cet échange oral doit permettre de partager des situations authentiques de la vie de la classe où les élèves sont en situation de coopérer. On privilégiera les exemples précis de partage des tâches, de collaboration où chacun apporte ses compétences ou bien unit ses forces.

POUR BIEN ÉCRIRE

Les élèves pourront relever la forme à l'impératif présent du verbe écouter, « écoutez », répétée à plusieurs reprises dans le texte (l. 12, 20, 24).

L'HISTOIRE DES MOTS

Tous pour un, un pour tous est la devise des mousquetaires qui constitue une bonne définition du principe de la solidarité.

L'école au temps des Romains

Objectifs

- Entrer dans l'univers d'un récit historique.
- Explorer les images de l'école dans l'Antiquité.

Je comprends les documents

1. Les élèves étudient le vocabulaire grec en classe : tout d'abord ils lisent les mots ensemble puis ils les recopient sur leur tablette (l. 30-32).
2. Les méthodes d'apprentissage sont basées sur la répétition : il s'agit avant tout de redire un peu mécaniquement, sans intonation particulière, voire bêtement comme l'indique le verbe « ânonner ».
3. Les élèves disposent de tablettes enduites de cire et d'un stylet pour écrire et donc lire : il « continua à écrire sur sa tablette de cire. » (l. 4-5)
4. Sur le bas-relief, on repère le maître assis, barbu et donc adulte. La position de sa main semble accompagner sa parole adressée à l'élève assis à sa gauche à qui il semble faire la leçon tandis que ce dernier tient un rouleau de parchemin qu'il déroule pour le lire. Un autre élève à gauche semble écouter aussi la leçon ou la lecture de son condisciple.
6. Un enfant débout et plus jeune que les deux autres semble en attente. Il porte dans sa main gauche ses tablettes repliées. Son geste, qui ressemble à une salutation de la main, paume ouverte, semble adressé au maître.

À vous de créer

7. Comme on l'aura vu dans le texte et dans le bas-relief, La relation entre le maître et l'élève semble basée sur l'autorité. Le dialogue traduira donc cette relation. Les élèves pourront exploiter les informations extraites du récit ou de l'iconographie pour évoquer le travail fait ou à faire, les outils pour écrire. Par exemple le maître pourra demander à l'élève s'il a étudié le vocabulaire de sa leçon ; il lui donnera l'ordre d'écrire sur sa tablette ce vocabulaire pour le retenir ; il le menacera peut-être de le punir s'il ne travaille pas sérieusement, etc.

LA SCOLARITÉ DES ROMAINS

Un pédagogue signifie de nos jours un enseignant qui s'intéresse tout particulièrement aux méthodes d'apprentissages. Le sens du mot a évolué : durant l'Antiquité c'est l'esclave qui s'occupe des enfants, aujourd'hui c'est un professeur.

Les représentations de l'école au cinéma

Objectif

- Découvrir différents aspects de l'école au cinéma, dans la fiction ou les documentaires.

Comprendre les œuvres

1. On peut faire comparer les photogrammes deux à deux, soit à l'aide d'un tableau, soit en rédigeant des phrases.

	Photogramme 1	Photogramme 4
décor	milieu urbain saturé, intérieur d'un café, un milieu fermé sécurisant	savane à perte de vue, le ciel un paysage imprévisible, voire hostile par l'absence de repères
personnages	deux garçons penchés sur un flipper, attentifs au circuit de la bille, air désinvolte	deux garçons attentifs au chemin, marchant avec une certaine volonté, air sérieux
légende	l'école buissonnière	la rude et longue marche pour atteindre l'école
Les décors et les attitudes des garçons sont antinomiques.		

Photogrammes 2 et 3

- Nous sommes dans des salles de classe, dans l'une il y a des pupitres et les élèves sont des garçons (2), dans l'autre les élèves sont des filles et elles sont assises à même le sol (3). D'un côté le point de vue est frontal singeant la place de l'enseignant (2), de l'autre l'angle est oblique (3) montrant que l'équipe de tournage observe en s'excluant de la classe. Les garçons ont des tenues vestimentaires variées, ils sont penchés sur leur cahier et écrivent de façon appliquée ; leur maître occupe la place centrale et la présence pesante de son dos symbolise la domination, il surveille. Les filles portent un uniforme, elles ont un cahier entre les mains et elles regardent vers l'enseignant hors champ, les visages sont souriants, confiants, complices avec l'enseignant. D'un côté, se dégage une impression de contrainte et de soumission (2), de l'autre celle de plaisir, de l'appétit d'apprendre (3).
2. La comparaison peut se faire en deux temps : sur les visuels et sur les textes.

Les visuels. L'illustration de l'affiche renvoie à l'invention, l'imagination ; le fond quasiment abstrait évoque un espace de liberté ouvert sans limite, renforcé par le *non-finito* (fait que tout le support ne soit pas peint). Les photographies témoignent d'éléments factuels, les portraits sont cadrés serrés et le paysage est fermé par la verdure, le chemin est

contraint et tout droit : il n'admet aucun pas de côté puisque c'est une passerelle, image à portée symbolique.

Antoine a une allure décontractée, les yeux à l'horizon et les mains dans les poches, la tête se détache sur le bleu éclatant du ciel alors que dans les portrait photographiques les cadrages sur les visages souriants sont contre-balancés par les images d'enfants qui s'éloignent sac à dos, d'un pas décidé.

Les textes. Le titre du film de Truffaut *Les Quatre Cents Coups* renvoie à une expression populaire qui sous-entend les actions du personnage représenté. La mise en avant du nom du réalisateur et de celui de l'acteur, la référence au prix de mise en scène, le fait qu'un dialoguiste figure au générique sont autant de signes qui indiquent que nous avons affaire à une fiction. A contrario, le titre du DVD annonce une série : *Les Chemins de l'école, la série*. Le pluriel « les chemins » est expliqué par le sous-titre : *9 enfants, 8 pays, 1 seule quête : le savoir*. Ici la soif du savoir l'emporte sur les bêtises, les chemins sont ardues mais la volonté des enfants pour accéder au savoir est immense. Le générique indique seulement les noms des producteurs et des réalisateurs, pas d'acteur ni de dialoguiste. Nous sommes en présence d'une série documentaire. La mention « huit aventures de 58 minutes » explicite la forme documentaire (le minutage) tout en accrochant par la dimension narrative (« aventures »).

3. Dans le film de Truffaut, Antoine Doinel, joué par Jean Pierre Léaud, est le personnage principal. En revanche, dans la série chaque épisode est l'occasion de rencontrer un, voire deux enfants d'un pays différent à chaque fois.

4. Devi et ses camarades sont assises en tailleur à même le sol. Malgré ces conditions qui dénotent le peu de moyens qu'ont les écoles en Inde, les élèves sont souriantes et montrent une joie de vivre certaine, une véritable connivence avec leur enseignant.

5. On attend des élèves, par oral ou par écrit, des comparaisons précises et non des points de vue.

6. Cet exercice doit permettre aux élèves de réfléchir à leur vie d'écolier et à prendre du recul quant à leur implication.

7. Quelques films documentaires que les élèves peuvent avoir vus ou que vous pouvez leur suggérer : *Microcosmos* de Claude Nuridsany et Marie Pérennou ; *La Marche de l'Empereur* de Luc Jacquet ; *Être et avoir* de Nicolas Philibert ; *La Cour de Babel* de Julie Bertuccelli.

8. Voici pour chaque film, les liens où trouver les réponses. *Les Disparus de Saint-Agil*, film de Christian-Jacque, 1938, adaptation du roman éponyme de Pierre Véry. Lien à consulter : https://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Disparus_de_Saint-Agil_%28film%29

La Guerre des boutons, 1982, d'Yves Robert, comédie d'après le roman éponyme de Louis Pergaud. Lien à consulter : http://www.enfant7art.org/festival/DosPedago/Fiche_pedago_Boutons.pdf

Le Petit Nicolas de Laurent Tirard, d'après l'œuvre du même titre de René Goscinny et Jean-Jacques Sempé, 2014. Lien à consulter : https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Petit_Nicolas_%28film%29

Méthode

p. 28

Lire un article de dictionnaire

Étape 1 • Identifier les informations contenues dans l'article

1. L'entrée de cet article est le mot « école ».
2. Les abréviations « n. » et « f. » signifient la classe du mot, un nom pour « n. » et son genre, féminin pour « f ».
3. L'article est construit autour de quatre numéros.
4. La dernière ligne de l'article donne l'étymologie, ici l'origine grecque du mot « école ».

Étape 2 • Distinguer les différents sens du mot

5. La première définition qui suit le numéro 1 désigne un endroit, un lieu où l'on enseigne.
6. Les mots en italiques sont des exemples d'emplois du mot dans ce premier sens.
7. L'article comporte quatre numéros qui offrent quatre définitions différentes du mot « école ». Le sens le plus fréquent est le premier sens.

Étape 3 • Repérer les expressions où figure le mot

8. L'abréviation « loc. » signifie locution. Elle figure trois fois dans cet article.
9. La locution « être à bonne école » signifie se trouver avec des gens capables de former, de bien enseigner.

Vocabulaire

p. 29

Les mots de l'école

Objectif

- Explorer les significations du mot école et le vocabulaire associé.

Mobiliser le vocabulaire connu

1. Fournitures : cahier, crayons, lutins, stylos, gommes, etc.
Personnel : principal, secrétaire, professeurs, conseiller principal d'éducation, etc.
Cours : cours de français, de mathématiques, EPS, sciences et vie de la Terre, etc.

Lieux : cour de récréation, classes, cantine, gymnase, bureaux de l'administration, etc.

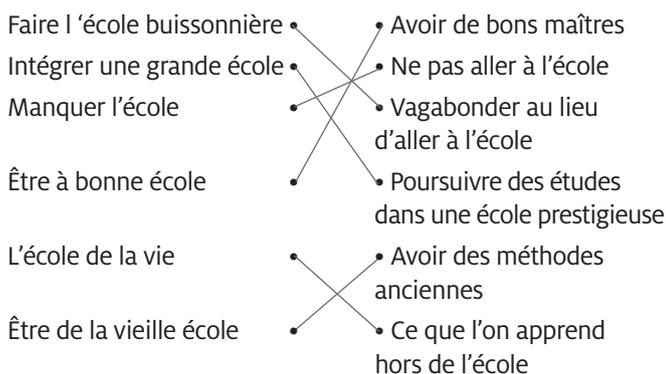
Outils du professeur : agenda, carnet de notes, ordinateur, clé USB, livres, feuilles, etc.

Verbes : apprendre, écrire, lire, mémoriser, répondre aux questions/poser des questions, travailler en groupes en binômes, individuellement, etc.

2. Cet exercice pourra se faire en binômes afin de mutualiser les propositions pour composer un poème qui déclinera plusieurs disciplines. On pourra demander aux élèves de choisir trois objets de la discipline et d'imiter la structure grammaticale pour rédiger chacune des strophes.

Utiliser expressions et synonymes

3.



4. Ce qu'un élève fait au collège : étudier, découvrir, comprendre, s'initier, s'instruire.

5. Ce que fait un professeur : éduquer, expliquer, éveiller, montrer transmettre.

6. le professeur, le self-service, la cafétéria, la récréation

Comprendre les principes de l'école française

7. Obligatoire ; tous les enfants doivent aller à école de 6 ans à 16 ans.

Gratuite : l'école est obligatoire parce qu'elle est gratuite, les parents n'ont pas à payer pour que leur enfant étudie dans une école publique.

Laïc : une école laïque signifie une école où l'on respecte les croyances, les idées et les droits de chacun sans imposer ni des idées ni une religion. Chacun doit cependant en respecter les principes.

8. S'il n'est pas difficile de définir chacun de ces droits, il est important de faire comprendre qu'ils sont assortis de l'exigence du respect des droits des autres. On pourra à cet effet développer des exemples qui illustrent et ces droits et les devoirs qui en constituent une des faces.

À vous d'écrire !

9. Cette réécriture impose de se représenter ce que peut comprendre un enfant de 9 ans. L'article pourra se limiter aux deux premiers sens dégagés dans l'article du *Robert Junior*.

S'exprimer à l'oral

p. 30

Décrire l'école d'hier et de demain

Étape 1 • Mutualiser ses connaissances sur l'école

Cette activité met en interaction l'ensemble des compétences langagières pour permettre aux élèves de s'exprimer à l'oral dans un projet collectif et une parole distribuée. On peut considérer que sur les trois tâches proposées, celle des groupes 5 et 6 (imaginer l'école du futur et la représenter) requièrent des compétences plus expertes.

À l'inverse, les groupes 1 et 2 peuvent intégrer des élèves plus fragiles qui seront aidés par le dessin qu'il faut seulement décrire. Pour diversifier les résultats des groupes 2 et 3, on pourra orienter leur recherche de documents soit vers une école urbaine, soit vers une école rurale.

Le CDI peut être, grâce à ses ressources, le bon endroit pour installer cette activité.

Les stratégies de regroupement des élèves peuvent être diverses : fondées sur les préférences, sur le niveau de maîtrise des compétences des élèves qu'il sera peut-être difficile de percevoir au début de l'année ou encore dans un souci de mélanger les groupes pour contribuer à ce moment à la construction du groupe-classe.

Étape 2 • Présenter oralement un document

4. De la même façon, le temps de présentation orale peut être scénarisé de manière à éviter les exposés un peu redondants qui perdent l'attention des élèves. On peut distribuer la présentation des groupes 1 et 2 pour mettre en valeur ce que chacun aura le mieux réussi. Les groupes 3 et 4 peuvent présenter leur travail de manière complémentaire, en soulignant pour le groupe 4 ce qui est différent dans leurs choix par rapport au groupe 3. Enfin les groupes 5 et 6 auront certainement des idées et des images très diverses à proposer ce qui nourrira les échanges.

Pour mettre en valeur le travail des groupes il faudra scanner les propositions et les projeter face à la classe. C'est ce qui permettra aux élèves de commenter directement leurs productions.

5. La dernière question qui servira de bilan se veut ouverte : ni éloge de la modernité ni nostalgie attendue d'élèves qui n'ont pas de raisons d'en éprouver, il s'agit de faire émerger ce qui peut donner sens à l'école, confronter des points de vue différents sur cette question qui sont les reflets de la diversité des élèves également. Il s'agit enfin de faire jouer, d'interroger la catégorie du temps dans une diachronie assez courte, une soixantaine d'années.

Compétences

D1, D2 • Parler en prenant en compte son auditoire.

D1, D2 • Participer à des échanges.

D1 • Recourir à l'écriture pour réfléchir.

S'exprimer à l'écrit

p. 31

Rédiger un journal de rentrée

Étape 1 • Identifier les caractéristiques du journal

1. Pour clore cette séquence et adopter un regard rétrospectif sur cette période importante qu'est la rentrée, les élèves sont invités à écrire quelques pages d'un journal intime. Le modèle présenté, celui fictionnel du journal d'un chat veut détourner les élèves d'un contrat d'écriture qui leur demanderait vérité et sincérité. Il s'agit, pour répondre à la problématique de la séquence, d'écrire et de mettre à distance s'ils le souhaitent une expérience transcrite de manières fort diverses par des écrivains.

2. On rappellera aux élèves l'origine du mot « journal » écrit jour après jour. On pourra ensuite explorer les incontournables du genre : les événements extraordinaires ou à l'inverse le retour banal des activités et des habitudes, les

relations avec les autres et les sentiments qu'elles génèrent, etc. On dira aussi pourquoi on écrit un journal : pour avoir un interlocuteur et briser la solitude, pour se souvenir, pour le plaisir d'écrire, etc.

3. Le journal de Tuffy concentre les caractéristiques du genre : la présence d'un ou de plusieurs destinataires à qui l'on s'adresse notamment sous la forme de questions/réponses, le présent qui correspond au moment de l'écriture, les effets de soulignement, d'intensité représentés par les italiques, tout ce qui rend le récit vivant et présent au lecteur.

Étape 2 • À votre tour d'écrire un journal

C'est sur ce modèle linguistique que les élèves pourront s'appuyer pour rédiger à leur tour les pages de leur journal. On pourra ménager des temps d'accompagnement à cette activité pour éviter l'écueil le plus évident : le glissement d'une énonciation inscrite dans le temps de l'écriture à la 1^{re} personne vers la sphère du récit au passé, voire à la 3^e personne. Pour cela, on fera lire à voix hautes des extraits des premiers jets pour s'assurer que tous les élèves ont bien compris la différence. Il va de soi qu'il ne s'agit pas d'employer avec les élèves le vocabulaire technique de l'énonciation mais de s'attacher à qui raconte et à quel moment par rapport au déroulement des événements.

On n'attendra pas des textes trop longs : il s'agit de raconter trois journées en évoquant les faits saillants, les sensations et les sentiments forts. Certains élèves auront tendance à suivre la chronologie de chacune des journées. Là encore un temps de partage des écrits doit permettre d'éviter cette tentation. Le récit d'un épisode amusant peut donner lieu en conclusion à une écoute des textes pour en tester les effets, ce qui peut donner lieu à un moment de vie dans la classe amusant et stimulant.

Compétences

D1 • Identifier un genre et ses enjeux.

D1 • Produire des écrits variés.

D1 • Faire évoluer son texte.