



Livre du
professeur



L'Attrape- livre

Français 6^e

Livre du professeur

Ouvrage réalisé sous la direction d'**Edwige Honnet**

Partie Étude de la langue coordonnée par **Bettina Bolle-Nicolas**

Marion Arnaud

Agrégée de lettres classiques,
professeure de français à Colombes (92)

Bettina Bolle-Nicolas

Certifiée de lettres classiques,
professeure de français à Épinal (88)

Nathalie Cambon

Certifiée de Lettres modernes,
professeure de français à Le Puy-Sainte-Réparate (13)

Edwige Honnet

Agrégée de lettres modernes,
professeure de français à Charmes (88)

Céline Lecœur

Certifiée de lettres modernes,
professeure de français à Golbey (88)

Céline Ormond

Certifiée de lettres modernes,
professeure de français à Charmes (88)



Conception graphique (intérieur et couverture) : **Marc Henry**

Réalisation : **Marc Henry**

Édition : **Florence de Boissieu, Isabelle Stiégler**

© HATIER, Paris, 2021

ISBN : 978-2-401-07712-6

Sous réserve des exceptions légales, toute représentation ou reproduction intégrale ou partielle, faite, par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants droit, est illicite et constitue une contrefaçon sanctionnée par le Code de la Propriété Intellectuelle. Le CFC est le seul habilité à délivrer des autorisations de reproduction par reprographie, sous réserve en cas d'utilisation aux fins de vente, de location, de publicité ou de promotion de l'accord de l'auteur ou des ayants droit.

Introduction	8
--------------------	---

PARTIE I Lecture

Atelier : découvrir le français en 6 ^e	16
---	----

Parcours 1

Créatures monstrueuses dans les contes

Préambule	18
Entrée dans le Parcours	19
Repères culturels	19

Textes & Images

• <i>Vassilissa la belle</i>	20
• <i>Jeannot et Margot</i> (partie 1)	21
• <i>Jeannot et Margot</i> (partie 2)	22
• <i>Jeannot et Margot</i> (partie 3)	23
• <i>Le Petit Poucet</i> : chez l'ogre	25
Atelier d'expression écrite	26
À lire, à voir en autonomie	27
Histoire des arts	27
Atelier d'expression orale	27
Projet final collaboratif	28
Je construis le bilan	29
Évaluation différenciée :	
Le petit Poucet face à l'ogre	30

Dossier 2

L'Ogrelet de Suzanne Lebeau

Préambule	32
Entrée dans le Dossier	33

Textes & Images

• Entrée dans l'œuvre	33
• La rentrée	33
Atelier d'expression orale	34
• Le père de l'Ogrelet	35
• La première épreuve de l'Ogrelet	36
Atelier d'expression écrite	37
• « Vaincre l'ogreté »	37

Parcours 3

Le Médecin malgré lui de Molière

Préambule	38
Entrée dans le Parcours	39
Repères culturels	39

Textes & Images

• Martine et Sganarelle (acte I, scène 1)	40
• Sganarelle médecin (acte I, scène 5)	42
• La consultation (acte II, scène 4)	44
Atelier d'expression écrite	46
Histoire des arts	47
Atelier d'expression orale	49
• Le dénouement	49
Projet final collaboratif	51
À lire, à voir en autonomie	51
Je construis le bilan	52
Évaluation différenciée :	
La révolte de Lucinde	52

Parcours 4

Des animaux pas si bêtes !

Préambule	55
Entrée dans le Parcours	56

Textes & Images

• « La mauvaise haleine »	56
• Texte-écho : « La Cour du Lion »	57
• « Le vol des poissons »	58
• « Le Renard et la Cigogne » (La Fontaine) et « Le renard et la grue » (Ésope)	59
• « Le Loup et l'Agneau »	60
Atelier d'expression écrite	62
Projet final collaboratif	63
À lire, à voir en autonomie	65
Je construis le bilan	65
Évaluation différenciée :	
« Renart et la mésange »	66

Parcours 5

L'Odyssée d'Homère

Préambule	68
Entrée dans le Parcours	69
Repères culturels	70

Textes & Images

• Ulysse quitte l'île de Calypso	71
• Chez Alkinoos	72
• Ulysse et le Cyclope	73
Histoire des arts	74
Lecture accompagnée	75
Atelier d'expression orale	76
Atelier d'expression écrite	76
• L'épreuve de l'arc	77
• Les retrouvailles avec Pénélope	78
À lire, à voir en autonomie	79
Projet final collaboratif	79
Je construis le bilan	80
Évaluation différenciée : Le pays des morts	81

Dossier 6

Monstres antiques et modernes

Préambule	83
Entrée dans le Dossier	84

Textes & Images

• Le lycanthrope	84
• Le basilic	85
• Trois monstres antiques... et modernes	86
Lecture accompagnée	87
Atelier d'expression écrite	89

Parcours 7

La création du monde dans les récits fondateurs

Préambule	91
Entrée dans le Parcours	92
Repères culturels	92

Textes & Images

• La création du monde (Ancien Testament)	93
• Adam et Ève (Ancien Testament)	94
• Le géant Ymir	96
• L'épisode du Déluge dans les textes fondateurs	96
– Le Déluge dans l'Épopée de Gilgamesh	97
– Le Déluge dans le Coran	97
Atelier d'expression écrite	98
À lire, à voir en autonomie	99
Projet final collaboratif	99
Je construis le bilan	100
Évaluation différenciée : Le Déluge dans l'Ancien Testament	101

Parcours 8

Un monde dans l'œil du poète

Préambule	103
Entrée dans le Parcours	104
Repères culturels	105

Textes & Images

• « Tu dis »	106
• « La grenouille bleue »	107
• « Le poète et la tache »	108
• « Comptine »	109
Atelier Vocabulaire	110
• « Avec l'encre couleur du temps »	111
• « La femme au chapeau »	111
Texte-écho : « Les mots autour de la main »	112
Atelier d'expression écrite	113
À lire, à voir en autonomie	114
Projet final collaboratif	115
Je construis le bilan	116
Évaluation différenciée : « Le chat »	117

Parcours 9

Des aventures qui font grandir

Préambule	119
Entrée dans le Parcours	120

Textes & Images

● « Tout commence mal »	120
● <i>Sloughi</i> en détresse	121
● En avant	123
● La petite toute seule	124
● Le jardin secret	126
● Traqué	127
Atelier d'expression écrite	129
Lecture accompagnée	130
Projet final collaboratif	131
Je construis le bilan	132
Évaluation différenciée :	
Elisha et les fourmis sauvages	133

Parcours 10

Les Aventures de Tom Sawyer de Mark Twain

Préambule	135
Entrée dans le Parcours	136
Repères culturels	136

Textes & Images

● Tom Sawyer et Tante Polly	137
● Huckleberry Finn	138
● Le cimetière	140
● Partir à l'aventure	142
Lecture accompagnée	144
● Dans la grotte	145
Atelier d'expression écrite	146
À lire, à voir en autonomie	148
Projet final collaboratif	149
Je construis le bilan	150
Évaluation différenciée :	
La recherche du trésor	151

Dossier 11

Voyage avec *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry

Préambule	154
Entrée dans le Dossier	155

Textes & Images

● Les grandes personnes et l'imagination	156
● La dédicace du <i>Petit Prince</i>	156
● La leçon du renard	156
● Le rire : un don essentiel	158
● La valeur des choses	159
Lecture accompagnée	160
Atelier d'expression orale	162

Dossier 12

Tout en haut du monde, de Rémi Chayé

Préambule	163
Entrée dans le Dossier	164

Images

● L'appel du Grand Nord	165
● Le périple de Sacha	166
● Sacha et son grand-père	166
Atelier d'expression écrite	168
Histoire des arts	168
Histoire des arts	169

PARTIE II Méthodes pour mieux s'exprimer à l'écrit et à l'oral

Comment préparer son travail ?

1 Comprendre un sujet d'expression écrite	172
2 Chercher ses idées au brouillon	173
3 Organiser son brouillon	173
4 Préparer un exposé oral	174

Comment organiser son texte ?

5 Organiser son texte en paragraphes	174
6 Organiser un récit : chronologie et indications de temps	175
7 Utiliser les mots de liaison pour organiser son texte	176

Comment améliorer son texte ?

8 Construire un outil pour corriger ses erreurs d'orthographe et de rédaction	177
9 Améliorer son brouillon	178
10 Éliminer le superflu d'un texte	179
11 Construire des phrases correctes (1) : la ponctuation	180
12 Construire des phrases correctes (2) : la négation complète	181
13 Élaborer des phrases complexes	181
14 Utiliser les bons temps dans un récit au passé	182

Comment enrichir son expression ?

15 Éviter les répétitions (1) : le choix des verbes et la construction des phrases	183
16 Éviter les répétitions (2) : varier les groupes nominaux et utiliser les pronoms	184
17 Décrire un lieu	185
18 Rédiger un portrait	185
19 Écrire une scène de théâtre	186
20 Insérer un dialogue dans un récit	187
21 Exprimer les sentiments d'un personnage	188
22 Créer du suspense	189
23 Les outils du poète : jouer avec les rythmes, les sons et les images	190
24 Donner son avis sur un texte, un livre, un film	190

Comment s'exprimer à l'oral ?

25 Lire un texte à voix haute	191
26 Prendre la parole	192

PARTIE III Étude de la langue

Les classes de mots

1	Le groupe nominal	196
2	Les déterminants	197
3	Accorder ensemble le nom, le déterminant et l'adjectif : les balles d'accord	198
4	Le féminin et le pluriel des noms et adjectifs	200
5	Les mots invariables : adverbes, conjonctions, prépositions	201
6	les pronoms personnels sujets	202
7	Les pronoms personnels compléments	202
8	Réfléchir à la classe grammaticale d'un mot pour l'orthographier	203

L'organisation de la phrase

Les fonctions

9	Reconnaître un verbe conjugué	204
10	Reconnaître le sujet	205
11	Accorder le verbe avec le sujet	207
12	Distinguer le complément essentiel et le complément circonstanciel	208
13	Distinguer le COD et le COI	209
14	Identifier et accorder l'attribut du sujet	211
15	Les compléments circonstanciels : temps, lieu, cause	212
16	Les fonctions à l'intérieur du groupe nominal : l'épithète et le complément du nom	213

La phrase

17	Les types de phrase	214
18	Les formes de phrase (1) : la négation	216
19	Les formes de phrase (2) : l'exclamation	216
20	Phrase simple, phrase complexe, proposition	217
21	Relier des propositions : juxtaposition, coordination, subordination	218

Les conjugaisons

22	Analyser le verbe : groupe, mode, temps, personne	219
23	Conjuguer l'imparfait de l'indicatif	221
24	Conjuguer le passé simple de l'indicatif	221
25	Conjuguer le présent de l'indicatif	222
26	Conjuguer le futur simple de l'indicatif	223
27	Autres modes du verbe : infinitif, participe présent, participe passé	224
28	Les terminaisons du participe passé	225
29	Distinguer l'infinitif et le participe passé	225
30	Conjuguer le passé composé de l'indicatif	226
31	Les temps simples et composés de l'indicatif	227
32	Accorder le participe passé employé avec <i>être</i>	228
33	Conjuguer le conditionnel présent	229
34	Conjuguer le présent de l'impératif	230

Le vocabulaire

35	Le français : une langue vivante	231
36	Les familles de mots	232
37	Utiliser les familles de mots et l'étymologie pour orthographier	233
38	Synonymes, antonymes, homonymes	235
39	La polysémie des mots	236
40	Les mots composés à partir de racines grecques et latines	237
41	La dérivation : les préfixes fréquents	238
42	La dérivation : les suffixes fréquents	239

Introduction

Ce nouveau manuel de français est né de la volonté de proposer aux enseignants et aux élèves des outils concrets et adaptés afin que chaque élève puisse progresser à son rythme, au cours de son année de 6^e, dans l'ensemble des domaines du français.

Il met en œuvre les principes pédagogiques suivants, en accord avec les programmes réactualisés au BO du 30 juillet 2020 :

- l'enseignement explicite des compétences et stratégies en lecture, écriture, oral et étude de la langue ;
- une proposition de progression réfléchie pour un enseignement spiralaire et la mise en résonance de toutes les activités du français ;
- un élève mis en position d'acteur de ses apprentissages pour faciliter son autonomie, à travers la différenciation, la collaboration entre pairs, la pédagogie de projet et la réflexion sur ses apprentissages ;
- l'évaluation par compétences.

Ces principes sont porteurs de valeurs fortes que nous souhaitons mettre en avant : la progression de chacun, l'autonomie et la réflexion, la collaboration et l'entraide.

Le manuel se présente en trois parties, pour un repérage aisé par les enseignants et les élèves : une partie « **Lecture** », une partie « **Méthodes pour mieux s'exprimer à l'écrit et à l'oral** » et une partie « **Étude de la langue** ». Des renvois sont proposés d'une partie à l'autre, de façon très régulière.

Chacune des trois parties du manuel fournit des solutions pour une réelle différenciation des enseignements : en lecture et dans les évaluations de lecture, des parcours différenciés sont proposés ; pour l'écriture, les fiches Méthodes peuvent s'utiliser lors de séances d'accompagnement personnalisé ; en Étude de la langue, chaque leçon est associée à deux ou trois parcours d'exercices différents.

La partie Lecture

Cette partie est consacrée aux textes et images, organisés en **Parcours** et **Dossiers**. Elle propose également toutes les activités d'écriture et d'oral qui sont liées aux textes, aux questionnements de littérature au programme, et qui permettent de travailler les compétences attendues spécifiques au français (D1, 1 : Comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'oral et à l'écrit) mais aussi les compétences transversales du socle : domaines D1, 4 (Comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps), D2 (Les méthodes et outils pour apprendre) et D3 (La formation de la personne et du citoyen).

Nous proposons une progression dans laquelle chacun des questionnements au programme est abordé plusieurs fois. Pour faire découvrir aux élèves la richesse des œuvres, certains **Parcours** lient plusieurs questionnements, par exemple l'*Odyssée* d'Homère (Parcours 5) sera étudiée à la fois pour le questionnement sur « Le monstre, aux limites de l'humain » et sur les « Récits d'aventures ». Cela permet également d'approfondir l'étude des œuvres, tout en respectant l'objectif des programmes de traiter chaque question au moins deux fois dans l'année.

Nous avons accordé une attention particulière aux études d'œuvres intégrales. À la suite de chaque texte nous suggérons des prolongements : textes à télécharger ou à écouter, mises en scène pour le théâtre, lectures accompagnées des chapitres non étudiés en classe, ou encore propositions de prolongements dans le livre du professeur.

Les **Dossiers** sont une autre façon d'aborder le programme de littérature, plus originale, dans des séquences plus courtes, qui entrent en résonance avec un Parcours qui précède et font parfois la transition avec le Parcours qui suit. Par exemple, l'étude de la pièce de théâtre contemporain *L'Ogrelet* de Suzanne Lebeau (Dossier 2) intervient après l'étude des créatures monstrueuses dans les contes et prépare la transition avec la pièce de théâtre classique de Molière, *Le Médecin malgré lui* (Parcours 3).

L'enseignant a ainsi la liberté pédagogique d'organiser sa propre progression parmi un grand choix de chapitres, dont certains sont incontournables et d'autres peuvent être sélectionnés librement : l'enseignant pourra choisir le Parcours 9 constitué d'un groupement de textes sur les récits d'aventures et compléter cet objet d'étude avec le Dossier 11,

« Voyage avec *Le Petit Prince* » ; ou bien il préférera une étude de l'œuvre intégrale *Les Aventures de Tom Sawyer* de Mark Twain (Parcours 10) et poursuivra la découverte de cette thématique avec l'étude du film d'animation *Tout en haut du monde* de Rémi Chayé (Dossier 12).

Nous proposons, dans l'ensemble des rubriques, des **activités collaboratives**, en binômes ou en groupes, voire en classe entière (signalées par des pictogrammes), afin de faire bénéficier les élèves plus faibles de l'exemple de leurs pairs qui sont plus à l'aise, mais aussi pour faire progresser les élèves les plus avancés, qui apprennent mieux lorsqu'ils doivent transmettre aux autres leurs compétences et connaissances. On pourra, pour approfondir ce sujet, se reporter à l'ouvrage de Sylvain Connac, *La Coopération entre élèves*, aux éditions Canopé (2017).

Nous proposons également la mise en place d'un **cahier de lecture** qui peut s'utiliser à divers moments : pour noter les impressions de lecture lors de l'étude d'un texte, pour garder la trace de ses lectures complémentaires à la maison, pour prendre librement des notes de lectures personnelles (celles proposées dans les pages « À lire, à voir en autonomie » ou bien des lectures librement choisies par les élèves), mais aussi des remarques sur des films, des œuvres picturales, des expositions, des spectacles ou musiques qu'ils auront découverts... Le cahier de lecture se conçoit comme un bel objet, que les élèves auront plaisir à conserver, qui n'a pas vocation à être « lu » ni « évalué » par le professeur. Il s'agit de les encourager à formuler, exprimer leurs avis, de manière de plus en plus fine et développée. Cette importance accordée au ressenti des élèves et à son expression est au cœur des programmes actuels.

Parallèlement, les élèves peuvent tenir un **cahier d'apprentissage**, dans lequel ils réfléchissent par eux-mêmes à ce qu'ils ont appris au cours d'une séance, d'un projet ou d'un Parcours. Les bilans proposés sur certaines doubles-pages ou encore dans la partie « Je fais le point sur mes apprentissages » des bilans de Parcours ont cet objectif de réflexion personnelle. On peut systématiser davantage en proposant de compléter ce cahier d'apprentissage à chaque séance de cours, ou en prolongement en travail personnel. Ce travail peut se faire aussi plus simplement dans le cahier ou le classeur de français.

Les pages **Textes & Images**

Ces pages sont principalement dédiées à l'acquisition de la culture littéraire artistique et à l'enseignement de la compréhension en lecture par le biais de l'étude des textes.

Le questionnement sur chaque texte, dans la rubrique « **Comprendre les textes** », est simple et

ouvert, pour accompagner le passage d'une lecture intuitive et personnelle (développée dans la rubrique « **Impressions de lecture** ») à une compréhension plus raisonnée et analytique des textes, en passant par un enseignement explicite des stratégies qui apprennent à comprendre les textes (rubrique « **Stratégie de lecture** »).

Nous proposons la démarche suivante pour ces pages « Textes & Images » :

- Lire le texte à voix haute aux élèves, afin d'éviter les problèmes de décodage de certains.
- Leur demander d'écrire leurs impressions de lecture dans leur cahier de lecture (s'ils en ont un). S'appuyer sur les questions de la rubrique « **Impressions de lecture** », si besoin (réponses libres, les questions préparent l'entrée dans la compréhension et incitent les élèves à réfléchir à leurs ressentis, leur avis, et à faire le lien avec ce qu'ils connaissent déjà), ou bien poser une question très libre, du type « Que pensez-vous de ce texte ? », « Qu'avez-vous ressenti à la lecture de ce texte ? ».
- Faire l'étude du texte à l'aide des questions – ou de façon plus libre, en s'appuyant sur les prises de parole spontanées des élèves, à partir de leurs écrits d'impressions de lecture. Les encarts « **Vocabulaire** » peuvent être étudiés au moment de l'étude du texte car les mots proposés ont toujours un intérêt pour cette étude.

La rubrique « **Comprendre le texte** » propose une variété de mises en œuvre : en groupes, en binômes, à l'écrit, à l'oral, tous au même rythme ou avec différenciation...

- La rédaction de la **synthèse** est toujours faite par les élèves, avec diverses modalités également (collectivement, en groupes, individuellement). Il faut prévoir de garder un temps assez long pour cette activité, dont l'objectif est multiple : recourir à l'écriture pour vérifier leur compréhension et fixer ce qu'ils auront découvert, mais aussi les entraîner quotidiennement à la rédaction de textes pour améliorer leurs compétences. On peut les faire écrire en plusieurs étapes courtes au cours de la séance, dès lors que les idées d'un premier axe ont émergé, puis de continuer l'étude du texte selon un deuxième axe, etc.
- Les activités de **prolongement** sont variées : oral, écriture, enrichissement du vocabulaire, application d'une stratégie de lecture... Parfois, ces activités approfondissent la compréhension des textes avant la synthèse, voire avant certaines questions ; parfois, ce sont des activités à faire après avoir rédigé la synthèse et qui préparent par exemple un sujet d'expression écrite qui sera donné ultérieurement.
- La rubrique « **Stratégies de lecture** » est inspirée, en partie, des méthodes présentées dans *Lector & Lectorix collège* (Retz, 2012), par Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Maïté Perez-Bacqué et Charlotte Raguideau.

Cet ouvrage pédagogique décrypte les stratégies et les opérations mentales qu'utilisent, consciemment ou non, les élèves qui comprennent aisément les textes. Il propose des outils, des exercices, des exemples pour faire découvrir ces stratégies, les rendre conscientes chez tous les élèves et automatiser les opérations mentales qu'elles nécessitent.

Ces stratégies, adaptées dans le manuel aux besoins des élèves et aux enseignements préconisés par les programmes, sont proposées selon la logique de l'enseignement explicite :

- la **découverte** de ces stratégies, selon une progression logique ;
- la **pratique**, en lien avec les textes étudiés ;
- la **réactivation** au cours de l'année, afin qu'ils les utilisent par eux-mêmes, en autonomie.

Progressivement, l'élève acquiert les réflexes de « bon lecteur », s'entraîne et améliore ses compétences et sa compréhension des textes : **se faire une représentation mentale** de l'histoire que raconte le texte, **contrôler sa compréhension**, **se poser des questions** pour anticiper, s'entraîner à **déchiffrer l'implicite**, **traiter les problèmes de vocabulaire**... L'ensemble de ces stratégies est présenté sous forme de carte mentale à la page 10 du livre de l'élève.

Nous suggérons de présenter cette rubrique aux élèves au moment où elle est nécessaire à la compréhension du texte. Une question ou une activité est parfois proposée directement dans l'encart, pour préparer l'étude du texte. Parfois, il s'agira de faire émerger chez les élèves la stratégie au cours de l'étude du texte et de faire lire l'encart à la fin, pour en fixer la découverte.

Lorsqu'une nouvelle stratégie est partagée, il est utile, en fin de séance, de la faire reformuler à l'écrit (sous forme de texte ou de carte mentale) par les élèves, afin qu'ils en gardent une trace dans leur cahier ou classeur. Il est aussi nécessaire de réactiver souvent chacune de ces stratégies, les faire rappeler aux élèves, vérifier leur utilisation.

Les autres rubriques des pages « **Textes & Images** »

• **Précédemment :**

Cette rubrique aide les élèves à se souvenir du texte précédent et/ou des pages non étudiées en classe, généralement proposées en lecture autonome à la maison. Il est utile de demander de faire ce travail de résumé à l'oral. Dans certains cas, la rubrique « Précédemment » aide simplement à situer le texte qui suit dans son contexte ; il s'agit alors simplement de la lire avec les élèves.

• **Vocabulaire :**

Cette rubrique propose d'étudier les mots qui ont un intérêt linguistique particulier, qui sont importants à connaître, et/ou présentent un intérêt dans la compréhension des textes. On propose ce travail au cours de l'étude du texte. L'élève est guidé pour trouver le sens de ces mots, il est en activité.

• **Activité « Lecture fluide et expressive » :**

Cette rubrique est proposée au moins une fois dans chaque Parcours, pour habituer les élèves à la lecture à voix haute, améliorer leur fluence mais surtout l'expressivité de leur lecture. Les modalités sont présentées ► p. 10 du livre de l'élève. Cette démarche permet de mettre tous les élèves en situation de réussite et de les faire collaborer à un même objectif : la lecture partagée du texte pour en manifester le sens. On peut les enregistrer de temps en temps sur cet exercice pour leur faire ensuite écouter et les valoriser. Leur prestation peut également être évaluée (compétence : Parler en prenant en compte son auditoire).

• **Activité « écriture » :**

Les objectifs et modalités de cette rubrique sont variés ; en général, il s'agit d'un complément à la séance, qui peut permettre de préparer l'expression écrite ou bien de transférer en écriture une notion vue en lecture, se rattacher à une leçon de langue particulière...

La mise en œuvre peut varier : l'écriture peut se faire à la maison pour prolonger le travail ou sur une autre séance de cours.

Les textes peuvent être corrigés pour proposer un ou deux conseils d'amélioration. On peut aussi simplement demander le partage à l'oral des productions par quelques volontaires, pour donner des idées aux autres.

• **Activité « oral » :**

Ces activités servent en général à la compréhension du texte, en même temps qu'à l'entraînement des compétences orales des élèves.

Elles se font soit avant l'étude du texte, pour la préparer, soit après, pour approfondir ou fixer certains éléments vus dans la séance. Elles proposent généralement la collaboration entre pairs, pour améliorer les compétences des uns et des autres. Elles habituent les élèves à la coopération.

• **« Pour poursuivre la découverte de l'œuvre » :**

Les élèves découvrent la suite en autonomie à la maison, écrivent quelques phrases dans leur carnet de lecture pour la séance de lecture suivante. Nous conseillons un retour oral rapide en début de séance pour vérifier la compréhension. On peut aussi mettre en pratique la stratégie de lecture de la séance.

• « D'un texte à l'autre » :

Cette rubrique vise à établir des liens entre les différents textes d'un parcours et encourage les élèves à se rappeler et comparer le nouveau texte à ce qu'ils ont lu au cours de l'année, et à ce qu'ils connaissent déjà. Les questions peuvent être posées rapidement, à l'oral, en fin d'heure.

Les pages « Repères culturels »

Cette double-page, généralement organisée en deux parties, peut être lue par les élèves à divers moments du Parcours. Il n'est pas forcément souhaitable qu'elle précède l'étude des textes, prioritaire si on veut privilégier leur découverte « innocente » et curieuse.

Elle se présente sous forme d'enquête : les élèves doivent retrouver quelques informations simples sur les deux pages.

La rubrique finale vise à faire réfléchir les élèves en autonomie à ce qu'ils ont appris, ce qu'ils retiendront (afin de donner du sens à leurs apprentissages) ; ils peuvent écrire leurs réflexions dans leur carnet d'apprentissage ► p. 9.

Les pages « Atelier d'expression écrite »

Ces pages proposent un sujet d'expression écrite dont le barème d'évaluation (chiffrée et par compétences) est fourni en « + PROF » (manuel numérique enseignant) et dans ce livre du professeur. Elles s'organisent en deux parties : sur la page de gauche, la présentation du sujet et le « décryptage » des critères de réussite avec des renvois aux pages du livre de l'élève qui peuvent aider à sa réalisation, dans les trois parties du manuel : Littérature, Méthodes pour mieux s'exprimer et Étude de la langue. Sur la page de droite, des exercices d'entraînement préparent l'un des critères de l'expression écrite ou accompagnent l'écriture par étapes.

Nous proposons pour ces ateliers la démarche suivante :

- Lire le sujet sans critères (ou le projeter via le manuel numérique) aux élèves et leur demander de le « décrypter » : « Que dois-je faire pour réussir ce travail d'écriture ? » ou « Quels critères vais-je devoir respecter pour réussir ? » Diverses modalités sont possibles : réfléchir ensemble, collectivement (en début d'année plutôt) ; puis faire réfléchir seuls les élèves, par écrit, pour encourager leur autonomie au fur et à mesure des sujets d'expression écrite.

On peut ensuite leur demander : « Où trouver de l'aide pour réussir ces critères ? » et ils listent dans un tableau tout ce qui peut les aider dans leur cahier ou classeur, dans leur manuel, dans les outils à leur disposition (dictionnaire...) pour chaque critère. Une

fois que les élèves ont réussi à trouver l'ensemble des critères de réussite, on peut ouvrir la page du manuel.

- Ces critères de réussite sont aussi les éléments qui seront évalués. Ils sont associés à des indications d'aide :

- relecture de textes étudiés en classe ;
- fiches de la partie Méthodes traitant d'un sujet particulier ou donnant des clés de relecture orthographique. Ces fiches ne sont pas proposées pour être obligatoirement réalisées entièrement et toutes lors de chaque expression écrite, elles sont un repère pour les élèves, qui peuvent s'y reporter en autonomie. Elles représentent également une proposition pour le professeur qui souhaite mettre en place une séance de différenciation : il attribuera à chacun une fiche qui le concerne particulièrement, selon ses compétences ;
- fiches Étude de la langue, principalement pour les conjuguaisons.

- L'écriture du brouillon peut se faire avant l'utilisation des aides proposées, pour ensuite améliorer les premiers jets d'expression écrite. Ou une fiche Méthode d'écriture particulière peut être traitée avant l'écriture.

- Selon le type d'aide proposée sur la page de droite, les exercices se feront avant ou après le premier jet d'expression écrite. Lorsque les exercices de la page de droite se focalisent sur un thème / un critère de l'expression écrite, ils visent à enrichir les structures de phrases et le vocabulaire des élèves. Ils sont progressifs, leur proposent du vocabulaire dans des exercices simples de manipulation, de classement..., avant de les amener à l'écriture de phrases ou de courts textes. Ces exercices peuvent être proposés entre le premier jet de l'expression écrite et son amélioration lors d'un deuxième jet. Quand la page est organisée en étapes, elle guide les élèves pas à pas dans l'écriture de leur rédaction.

Les pages « Atelier d'expression orale »

Conçus sous la forme de mini-projets, ces ateliers se présentent en étapes qui mènent pas à pas à la réalisation d'un objectif. Les activités sont variées : raconter, mettre en scène, déclamer à la manière d'un aède, inventer la mise en scène d'un procès... Des exercices d'entraînement pour être à l'aise à l'oral sont également proposés dans ces pages.

Un barème d'évaluation est parfois fourni en « + PROF » et dans ce livre du professeur.

Les pages « À lire, à voir en autonomie »

Cette rubrique propose, à la fin de chaque Parcours, des lectures autonomes et films variés, de niveaux de difficultés différents, afin que les élèves trouvent celle ou celui qui est adapté(e) à leurs goûts et à

leurs compétences. Elle réunit des œuvres autour d'un même thème généralement, en proposant des genres différents (conte, roman, théâtre...) ainsi que des films et des films d'animation.

Une activité est proposée ensuite, orale ou écrite, pour rendre compte de sa lecture. Cette activité est différente à chaque Parcours ; elle est conçue comme un travail personnel des élèves qu'ils peuvent réaliser sans aide et peut être évaluée pour vérifier leur compréhension en lecture autonome.

Les pages « **Lecture accompagnée** »

Ces pages se présentent sous des formes diverses :

- lecture d'une œuvre intégrale en autonomie, accompagnée d'un guidage (questionnaire ou autre activité qui permette de rendre compte de sa lecture), dont la thématique est liée au groupement de textes du Parcours ;
- lecture de l'œuvre intégrale en autonomie (avec guidage, toujours) pour compléter le Parcours de lecture par extraits d'une œuvre ;
- lecture « partagée » d'une partie de l'œuvre en autonomie, pour compléter l'étude intégrale d'une œuvre longue : les élèves se partagent les chapitres et se font un rapport mutuel de leurs lectures. Des solutions de différenciation sont proposées pour les lecteurs fragiles : versions audio, lecture de résumés.

Les pages « **Projet final** »

Pour chaque Parcours, nous proposons un projet final collaboratif, conçu pour apporter du sens aux apprentissages : les élèves doivent se rappeler ou retrouver, puis exploiter ce qu'ils ont étudié lors du Parcours afin de réaliser l'objectif donné. Ces projets favorisent l'apprentissage du travail ensemble ; les compétences travaillées sont variées et multiples : lecture, écriture, oral, maîtrise des outils numériques, arts... Certains projets proposent une collaboration avec une autre matière : arts plastiques, histoire-géographie... Ils se terminent par un bilan individuel lors duquel l'élève réfléchit à l'intérêt du projet et à ses apprentissages (les élèves utilisent ici leur carnet d'apprentissage ► p. 9).

Des conseils de mise en œuvre et un barème de notation sont généralement fournis en « + PROF » et dans ce livre du professeur.

Les pages « **Bilan** »

La page de gauche rend l'élève actif : il construit le bilan lui-même ; il fait le point sur tous les éléments étudiés et activités réalisées dans le Parcours, en lecture, à l'oral, en écriture, en étude de la langue et en

histoire des arts. Il s'agit de fixer certaines notions à retenir (époque des œuvres étudiées, genre littéraire, type de textes, méthodes de lecture, méthodes d'écriture, notions grammaticales, points d'orthographe), mais aussi, pour les élèves, de réfléchir à ce qui leur a plu (dans la rubrique « Je donne mon avis »), ce qui leur a paru facile ou difficile ; c'est en effet ce travail autoréflexif qui les aide à fixer les apprentissages et à donner du sens aux activités proposées dans le cours de français (notamment dans la rubrique « Je fais le point sur mes apprentissages »). Progressivement, avec l'habitude et la répétition de ce genre d'activité, les élèves proposent des réflexions de plus en plus pertinentes et approfondies. Un tableau réunit les compétences principales travaillées dans le Parcours (sans inclure les notions de langue, car la progression proposée en début de manuel ► p. 13 n'est qu'une proposition). Ce bilan peut aussi être l'occasion de construire avec les élèves le sommaire des activités du Parcours, afin qu'ils aient un outil pour se repérer dans leur cours.

La page de droite, intitulée « Je retiens », fixe l'ensemble des notions (de genre et thématiques) étudiées dans le parcours de lecture. Il peut être utile de la faire lire à différents moments : au moment du projet final, en autonomie après le bilan construit par les élèves, pour préparer l'évaluation de lecture, plus tard dans l'année, pour réactiver leurs connaissances... Cette page se présente sous forme de carte mentale ou de texte rédigé.

Les pages « **Évaluation différenciée** »

Chaque Parcours propose une évaluation de lecture qui permet d'entraîner les élèves aux questions de lecture sur un nouveau texte et de vérifier leur compréhension autonome ainsi que la mise en pratique des stratégies récemment apprises (puis, au fur et à mesure des Parcours, les stratégies apprises tout au long de l'année). Les textes sont choisis pour être abordables en autonomie et pour leurs caractéristiques communes avec les textes travaillés précédemment. Deux types de questionnaires sont proposés :

- Le parcours A est le parcours classique de questions. Par le biais d'un tableau téléchargeable à compléter, les élèves sont invités à réfléchir à leur pratique (comment s'y prennent-ils pour répondre ?) afin de développer leurs réflexes et leur autonomie face à l'exercice du questionnaire de lecture : plus ils auront conscience des stratégies qu'ils utilisent, mieux ils les utiliseront.
- Le parcours B propose un questionnaire plus guidé : il s'adresse aux faibles lecteurs et aux élèves dyslexiques. Le guidage proposé est double :

- Un code de couleurs permet à l'élève de repérer comment s'y prendre pour trouver la réponse à la question : directement dans le texte, grâce à des indices du texte, grâce à ses connaissances personnelles, ou en donnant son avis.
- La formulation des questions est plus guidée et plus explicite. La question donne des indications précises sur la manière de répondre : en citant le texte,

en formulant avec ses propres mots, en justifiant...

Les deux parcours proposent des questions variées, portant sur la compréhension de l'explicite, la compréhension de l'implicite ; certaines questions sont ponctuelles, d'autres demandent une synthèse ; au moins une question propose une ouverture vers d'autres œuvres et/ou porte sur le ressenti des élèves.

La partie Méthodes pour mieux s'exprimer à l'écrit et à l'oral

Cette partie propose des fiches de travail pour acquérir les compétences particulières de rédaction et d'oral. Les fiches sont organisées selon une progression, depuis la compréhension d'un sujet d'écriture, l'utilisation du brouillon, en début d'année, en passant par les clés de l'organisation des textes, jusqu'à l'enrichissement des textes selon des critères spécifiques (certaines fiches sont plus spécifiquement associées aux sujets d'écriture proposés dans les Parcours : écrire un dialogue de théâtre, rédiger une description, créer du suspense...). Certaines fiches proposent de la remédiation pour des notions non acquises par certains élèves (la ponctuation...), d'autres sont conçues pour les élèves qui sont capables d'aller plus

loin (utilisation de phrases complexes...). Elles doivent donc s'utiliser en différenciation.

Ces pages Méthodes enseignent explicitement l'écriture ou l'oral, sous la forme de véritables leçons dans lesquelles les élèves sont acteurs : ils observent, comparent, réfléchissent, appliquent des stratégies. La leçon est suivie d'exercices d'entraînement pour consolider les acquis.

Des renvois à ces pages sont proposés tout au long de la partie Littérature du manuel, lors des « Ateliers d'expression écrite » ou des « Ateliers d'expression orale », mais aussi des activités proposées au fil des pages.

La partie Étude de la langue

La démarche didactique proposée ici s'appuie sur des expériences de classes et sur la recherche en sciences cognitives. Son fil directeur est qu'il est indispensable d'enseigner explicitement aux élèves les stratégies utilisées pour comprendre. Notre démarche leur propose donc de réfléchir au fonctionnement de la langue, de mettre en place des stratégies et de s'approprier des méthodes, avant d'apprendre.

Une grande part du travail est faite en classe avec l'accompagnement du professeur, à l'aide des supports proposés dans le manuel élève, mais la part de travail personnel de l'élève reste indispensable pour qu'il progresse. Ce travail personnel consiste en révisions et mémorisation des méthodes pour acquérir la compétence, d'une part, des propriétés de la notion de langue étudiée, d'autre part ; mémorisation que ce manuel accompagne grâce aux schémas de la partie « Manipuler » et aux cartes mentales de la partie « Retenir », visant à développer l'autonomie de l'élève dans son travail personnel.

• 1^{re} étape :

Chantier d'observation ⌚ ~ 15 min

Le chantier d'observation s'appuie sur la méthode d'investigation, dont le principe est d'inviter les élèves à discriminer les formes en proposant eux-mêmes

une méthode, un classement. Cela leur permet de repérer des régularités, de réactiver ce qui a été appris en CM et d'explicitier par eux-mêmes une méthode (ou du moins une partie) pour identifier, construire une forme grammaticale...

C'est une phase où les élèves sont invités à réfléchir individuellement dans un premier temps assez court (~ 5 minutes), puis à travailler en groupes ou en binômes pour mettre en commun les fruits de leur réflexion personnelle et consolider la méthode : les élèves plus faibles acquièrent ainsi les réflexes méthodologiques petit à petit, tandis que les plus forts consolident leurs acquis par leur effort de transmission aux autres (et chacun prend ainsi conscience des stratégies utilisées pour réussir) (~ 10 minutes).

• 2^e étape : Manipuler ⌚ ~ 10 min

C'est un temps collégial où sont mises en commun les propositions des groupes : les élèves formulent ainsi déjà les principaux éléments de la leçon. Ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple proposé dans la partie « Manipuler » du manuel (cet exemple schématique, projeté au tableau, peut être enrichi d'outils complémentaires proposés par les élèves ou le professeur).

Le schéma montre aux élèves quelle(s) méthode(s) utiliser pour atteindre l'objectif. Chaque élève procède ensuite de manière identique dans la phase « À toi de manipuler ». La correction de cet exercice se fait en aide personnalisée par le professeur, qui supervise le travail de chacun, ou en mise en commun collégiale (à l'appréciation du professeur).

Le schéma permet aussi à l'élève, seul face à ses exercices, de retrouver la méthode si besoin.

• 3^e étape : S'exercer (commencée en classe, peut être donnée à finir en travail personnel à la maison)

La partie « S'exercer » commence par un **test** qui permet de cerner le niveau de maîtrise de la compétence pour chaque élève, afin que lui soit proposé un **parcours d'exercices différencié** : des exercices plus ou moins guidés, et amenant des situations de repérage de complexité croissante, selon que la compétence est maîtrisée à un **niveau fragile** (= puce jaune-orange), à un **niveau satisfaisant** (= puce vert clair) ou à un **niveau très satisfaisant** (= puce vert foncé-bleu). Pour chaque test, une **autocorrection** par l'élève est possible grâce au renvoi aux pages « corrigés des tests » à la fin du manuel papier ou grâce au renvoi cliquable sur le manuel numérique. (La correction de cet exercice peut aussi être faite rapidement par le professeur, qui supervise le travail de chaque élève.)

Dans les exercices différenciés, les élèves travaillent tous sur les objectifs de la fiche. Ceux qui font les exercices identifiés par une puce jaune-orange seront plus guidés pour appliquer la méthode et atteindre l'objectif, sur des énoncés d'un style simple, sans ambiguïté grammaticale, avec des verbes réguliers d'abord, puis les verbes particuliers fréquents à mémoriser en priorité pour les conjugaisons ; il est attendu d'eux des productions d'écriture courte. Les exercices marqués d'une puce vert clair sont progressivement moins guidés et proposent des situations de repérage de complexité croissante, plus de cas ou de verbes particuliers. Enfin, aux élèves qui font les exercices marqués d'une puce vert foncé-bleu, sont proposés des exercices sur des énoncés plus riches, pour discriminer des cas ambigus, pour travailler plus de cas ou de verbes particuliers, pour enrichir la connaissance et maîtrise des règles (avec des exercices « pour aller plus loin »), ainsi que des productions d'écriture plus longues.

D'une manière générale, ont été privilégiés les exercices qui amènent les élèves à réfléchir au sens autant qu'à la forme, les exercices qui proposent des signes de repérage qui font sens et aident ainsi à la mémorisation, les exercices qui invitent à des classements signifiants et donnent des outils mnémotechniques. Chaque fois que possible, un exercice d'orthographe est proposé sur les homonymes pour réactiver l'or-

thographe grammaticale. Et il est régulièrement demandé de réinvestir la compétence grammaticale acquise dans un exercice d'écriture.

Enfin, le bilan vérifie si les compétences visées sont acquises : il permet d'évaluer si, grâce à la réflexion menée dans les exercices, les élèves ont développé des méthodes efficaces et ont progressé par rapport au test de début. Le professeur peut considérer le bilan comme un entraînement pour préparer l'élève à l'évaluation, et proposer le même type d'exercice en évaluation (en changeant simplement les énoncés).

• 4^e étape : Retenir (mémorisation à conforter en travail personnel à la maison)

L'encart « Retenir », en fin de fiche, propose une synthèse sous une forme schématique qui aide à comprendre la logique de la langue. L'élève mémorise ainsi les propriétés principales, les régularités et les formes les plus fréquentes de la notion étudiée, en accord avec les programmes réactualisés dans le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020 et la terminologie grammaticale publiée par le MEN en juin 2020.

Il est évident, comme expliqué aux élèves dans la fiche liminaire « Comment apprendre une leçon ? »

► p. 296, que ces éléments à connaître par cœur sont à mettre en relation avec les stratégies explicitées dans le « Manipuler » et consolidées par la mise en pratique dans les exercices.

Pour être fixée durablement, cette mémorisation est à réactiver en classe lors de la correction des exercices, puis lors du travail sur une notion complémentaire suivant les principes de l'enseignement spiralaire dans un même cycle, puis d'un cycle à l'autre.

Exemple : au cycle 3, en 6^e, les méthodes et connaissances pour distinguer les compléments essentiels des compléments circonstanciels sont réactivées et enrichies lors du travail pour distinguer COD et COI, pour identifier l'attribut du sujet, pour distinguer les compléments circonstanciels... Puis au cycle 4, ces méthodes et connaissances sont à nouveau réactivées dans l'approfondissement de la connaissance du COD et du COI...

• Fiches EDL sur une page

La partie « Observer et manipuler » s'appuie sur les mêmes principes que le « Chantier d'observation » et le « Manipuler » des leçons sur deux pages.

– « S'exercer » : les leçons en une page ne permettent pas de proposer un test pour différencier les niveaux. Cette différenciation se fera donc à l'appréciation du professeur pour les deux niveaux proposés dans les exercices.

– « Retenir » : construit sur le même principe que celui des fiches en deux pages.

Partie I

Lecture

Atelier : découvrir le français en 6^e

Livre de l'élève p. 14

Préambule

- Cet atelier est conçu de manière à faire découvrir aux élèves les différents domaines du français, et surtout à les rendre conscients de ce qu'ils apprendront au cours de l'année en français et comment ils l'apprendront, afin de donner du sens à leurs apprentissages.
- Le texte support a été choisi volontairement court et simple pour que l'attention des élèves se porte sur la compréhension du sens des activités, de leurs objectifs, plutôt que sur les questions elles-mêmes, et également pour les mettre en confiance (ils sont capables de répondre). C'est un conte, en guise d'ouverture avant de débiter le Parcours 1, dédié aux créatures monstrueuses dans les contes.
- Le principe est de mettre les élèves en action dès la première séance de l'année, de leur « faire faire » plutôt que de leur expliquer longuement ce qu'on attendra d'eux. Les activités proposées sont proches de celles qu'ils retrouveront tout au long du manuel. Chacune est suivie d'une explication sur la manière dont on la réalise et pourquoi. On pourra, à chaque fois, leur demander à quoi sert cette activité (quelles compétences sont visées et en quoi le travail proposé permet d'améliorer ces compétences), pour les faire réfléchir aux buts moins évidents et immédiats d'une tâche donnée en français. Les activités de la page de gauche sont plus liées à la lecture et à l'oral, celles de droite à l'étude de la langue et à l'écriture. Il est donc possible de scinder la séance en deux, une première partie centrée sur la lecture et l'oral, une seconde dédiée à l'écriture et à l'étude de la langue.
- On pourra également choisir, pour ne pas alourdir trop cet atelier de rentrée, de ne faire réaliser aux élèves qu'une partie des activités, voire de les laisser choisir eux-mêmes celles qu'ils veulent réaliser, en prévoyant un bilan collectif permettant d'évoquer rapidement l'ensemble des domaines du français. L'atelier est conçu pour faire s'exprimer les élèves à l'oral, ce qui permettra au professeur d'avoir un premier aperçu de leurs compétences, ou plus exactement de leur degré de confiance en eux par rapport à la matière.

Comprendre

- Nous conseillons une lecture professorale expressive pour débiter l'atelier et mettre tous les élèves en situation de réussite.
- Comprendre les textes, c'est l'objectif majeur de cette année de 6^e. Ainsi, les deux questions posées aux élèves leur montrent d'emblée la double dimension de la compréhension : la compréhension littérale (ce que raconte le texte : un garçon sorti pour ramasser du bois en hiver trouve une petite clé d'or, puis le coffre qu'ouvre cette clé) et les effets produits par le texte (frustration, suspense non résolu : on ne saura jamais ce que contenait le coffre).

Imaginer

Cette activité, qui peut sembler accessoire, à première vue, est en fait une des clés du plaisir de la lecture et fait partie de la compréhension des textes : un texte est toujours incomplet, le lecteur complète les blancs, ajoute ses connaissances, son imagination, son raisonnement, pour que la lecture ait un sens. Se faire

une image mentale des personnages, les imaginer, créer des liens entre les informations, anticiper ce qui va se produire, etc., sont des opérations mentales indispensables pour être un bon lecteur. Ce sont donc des compétences à développer chez les élèves, qui prennent ainsi conscience de la complexité de la tâche que constitue la lecture, et qui développent en même temps le plaisir de la lecture.

Exprimer son avis, son ressenti

Cette activité pourra se faire rapidement, à l'oral, ou bien à l'écrit dans le carnet de lecture (c'est l'occasion d'expliquer son rôle et de le démarrer). En début d'année, on attendra une phrase par question et on acceptera toutes les réponses, sans jugement. Donner son avis, l'exprimer de façon développée, permet d'entraîner, dès la 6^e, les élèves à l'argumentation, tout en donnant de l'importance à leurs goûts, afin qu'ils les développent. En outre, cela leur permet de comparer ce qu'ils ont lu à ce qu'ils connaissent déjà, de créer des liens, afin d'ajouter à leur culture littéraire les nouveaux textes découverts.

Dire, jouer, raconter

- Les textes sont aussi l'occasion de développer diverses compétences orales, et notamment la lecture fluide et expressive, le jeu théâtral, l'art du conte, etc. Les élèves pourront, au choix, lire le texte à voix haute ou bien le mimer (et on le proposera sans l'imposer, aux volontaires). On peut envisager des binômes où l'un lit le texte, l'autre le mime.
- On pourra, à cette occasion, expliquer aux élèves que régulièrement ils s'entraîneront à lire à voix haute au cours de l'année (cette pratique doit être régulière, elle est proposée à chaque Parcours ou Dossier au moins une fois).

Les pictogrammes

Un encart explique les pictogrammes « oral », « écriture », et les mentions d'organisation en binômes, en groupes, en classe complète. C'est l'occasion d'expliquer l'intérêt des travaux en groupes pour tous : la coopération aide non seulement les plus faibles, mais aussi les plus forts car c'est en transmettant ses connaissances qu'on apprend encore mieux.

Écrire

- Deux types d'exercices sont proposés : rédiger une trace écrite (ici un simple résumé, en quelques lignes, deux ou trois phrases) et rédiger un écrit d'invention.
- Exemple de résumé : *Un garçon découvre dans la neige une clé, alors il cherche autour et découvre un coffre. Mais l'histoire ne dit pas ce qu'il découvre dans le coffre.*
- Écrit d'invention : les élèves pourront exploiter ce qu'ils ont imaginé dans la rubrique « Imaginer » ou inventer ce qu'ils souhaitent (décrire ce que contient le coffre, faire intervenir d'autres personnages...).
- Il peut aussi s'agir de simplement demander aux élèves : « Que devez-vous faire ? » afin qu'ils reformulent la consigne sans forcément réaliser le travail, si on veut gagner du temps. On pourra également leur demander quel est l'intérêt de chacun de ces exercices (ce qu'il apprennent à faire en les réalisant). Si les

élèves rédigent le texte, celui-ci peut être ramassé, pour se faire une première idée du niveau des élèves.

Analyser les phrases

Une analyse simple des fonctions, le repérage du sujet et du verbe, permet d'aborder la question de l'étude la langue, sa place dans le cours de français, son utilité. Le sujet est *le coffre*, le verbe est *contient*.

Améliorer son orthographe

L'accent doit être mis sur l'orthographe en 6^e, et notamment l'orthographe grammaticale : toutes les activités écrites peuvent être l'occasion de s'entraîner. L'exercice met en évidence la réflexion nécessaire lorsqu'on écrit un mot (les élèves justifieront la terminaison en -é à l'aide du test du remplacement par un verbe d'un autre groupe, *prendre / pris*, par exemple, et l'accord avec le GN *le bois*).

Enrichir son vocabulaire

- Cet encart propose une réflexion sur un mot qui sera majoritairement non connu des élèves, dont ils comprendront le sens à partir du contexte et de l'étymologie, les deux stratégies qui seront développées tout au long de l'année, dans les rubriques « Vocabulaire » des pages « Textes & Images », notamment. L'exercice introduit aussi la notion de champ lexical (sans nécessairement nommer la notion linguistique dans un premier temps), utile pour l'analyse des textes en lecture.
- *Transi de froid* signifie « gelé », « engourdi », « paralysé par le froid ». Les élèves peuvent le comprendre à l'aide du mot *froid* et leur connaissance de structures identiques comme dans « mort de faim », qui signifie « affamé ». *Transi* signifie d'ailleurs « mort » à l'origine : *transi de froid* signifiait littéralement « mort de froid », puis il a pris un sens métaphorique : « être gelé, glacé ».
- Les mots qui font référence à l'hiver à repérer dans le texte sont : *hiver, neige, traîneau, transi de froid, bon feu, se réchauffer*. Les élèves complèteront librement (glace, givre, ski, luge, Noël, arbres nus...).

Créatures monstrueuses dans les contes

Livre de l'élève p. 16

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Le monstre, aux limites de l'humain ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres ; comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux ».
- Indications de corpus : on étudie « des contes merveilleux ».

- Ce chapitre est le premier du livre de l'élève : il permet d'entrer immédiatement dans le vif des programmes, ayant pour objet d'étude « Le monstre, aux limites de l'humain », tout en partant d'un univers de référence qui est déjà connu des élèves qui entrent en 6^e : celui des contes merveilleux.
- Les textes ont été choisis pour permettre l'identification des lecteurs avec les personnages (les héros des textes sont des enfants) et les faire réfléchir à la problématique suivante : « Pourquoi les héros de contes sont-ils confrontés à des monstres ? ». Il s'agit de leur montrer au cours du Parcours que les monstres représentent les obstacles et difficultés qui se dressent dans la vie des enfants et qui leur permettent de grandir et de prendre leur autonomie.
- Les textes et activités proposés permettent de mettre en place les premières stratégies de lecture qui seront abordées et réactivées tout au long de l'année : construire une représentation mentale, se poser des questions, mémoriser les informations et reformuler pour comprendre.
- Une place importante est accordée dans ce chapitre à l'oral, car le conte s'y prête particulièrement : l'art du conte y est présenté de façon à faciliter la prise de parole par les élèves sous un angle ludique (activités au cours des séances de lecture, « Atelier d'expression orale », rencontre avec une conteuse).
- Les textes étudiés permettent également de mettre en place les bases de l'expression écrite (activités au cours des séances de lecture, « Atelier d'expression écrite », projet final d'écriture collaborative).

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue
<p>– <i>Vassilissa la belle</i> (extrait + écoute du conte intégral)</p> <p>– <i>Jeannot et Margot</i> (texte intégral : 3 extraits + extraits complémentaires à lire à la maison)</p> <p>– <i>Le Petit Poucet</i> (extrait 1)</p> <p>– Évaluation de lecture : <i>Le Petit Poucet</i> (extrait 2)</p> <p>– Lecture autonome (histoire d'ogres et de sorcières) et mise en place d'un carnet de lecture</p>	<p>– Écriture d'une description à l'imparfait d'un lieu de conte et d'un personnage de conte</p> <p>– Diverses activités préparatoires à l'expression écrite</p> <p>– Réécriture collaborative d'un conte</p> <p>– Fiches Méthodes :</p> <p>1 Comprendre un sujet d'expression écrite ► p. 256</p> <p>2 Chercher ses idées au brouillon ► p. 258</p> <p>8 Construire un outil pour corriger ses erreurs ► p. 266</p> <p>17 Décrire un lieu ► p. 280</p> <p>18 Rédiger un portrait ► p. 281</p>	<p>– Raconter un conte à plusieurs, en s'appuyant sur le squelette de l'histoire</p> <p>– Diverses activités pour développer l'aptitude à prendre la parole de façon improvisée, à partir d'images mentales</p>	<p>9 Reconnaître un verbe conjugué ► p. 312</p> <p>18 Les formes de phrase (1) : la négation ► p. 330</p> <p>22 Analyser le verbe : groupe, personne, temps ► p. 336</p> <p>23 Conjuguer l'imparfait de l'indicatif ► p. 338</p> <p>10 Reconnaître le sujet ► p. 314</p> <p>6 Les pronoms personnels sujets ► p. 308</p> <p>+ enrichissement du vocabulaire :</p> <p>35 Le français : une langue vivante ► p. 356</p> <p>+ corolle lexicale « Exprimer la joie » ► p. 24</p>

OBJECTIFS

- Créer une première définition du monstre à partir de ses connaissances
- Compléter la définition du monstre par un travail sur l'image

Il s'agit ici de définir au sens large ce qu'est un monstre, en partant des idées et connaissances des élèves, qui seront affinées, modifiées progressivement au cours du chapitre. La première activité n'est pas spécifiquement liée au genre du conte, les élèves s'appuient sur leur univers de référence (films, jeux vidéo, histoires qu'ils connaissent) pour compléter une carte mentale collectivement (téléchargeable en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf16).

- Les élèves imaginent et dessinent un monstre, ils sont ensuite guidés par le questionnement vers le dépassement du seul critère physique pour enrichir leur carte mentale (apparence, mais aussi comportement, habitudes, caractère).
- Le professeur peut expliquer l'origine étymologique du mot *monstre* pour mettre en avant son caractère de phénomène extraordinaire. (*Monstrum*, dérivé de *monere* : « faire penser, attirer l'attention sur », d'où « avertir ». Puis « prodige, miracle ». Le verbe *montrer* est issu lui aussi de *monstrum*. Cf. le *Dictionnaire historique de la langue française* d'Alain Rey.)
- Dans un deuxième temps, les images de la page de droite orientent plus directement la réflexion vers les monstres des contes. Les élèves observent les images, déterminent ce qui fait la monstruosité ou non des personnages selon eux, et enrichissent leur vision du monstre en la rattachant à une forme d'humanité : Barbe-Bleue est « humain », la sorcière également, la Bête est animale mais vêtue comme un humain... S'ils identifient certains de ces monstres car ils connaissent les histoires qu'ils illustrent, on peut leur proposer de « deviner » quel genre d'histoires ils découvriront dans le Parcours.
- La séance permet d'alterner un travail de réflexion individuelle, un travail de groupe intégrant échange oral et écriture, et des moments d'échanges collectifs.

Carte mentale

p. 16

Réponses libres des élèves ; exemples :

- L'origine du mot ► p. 16 du livre de l'élève.
- Quelques monstres célèbres : pas seulement les personnages de contes (ogres, sorcières, géants), mais aussi les chimères, loups-garous, yéti... les « méchants » de dessins animés ou de films de super-héros (le Joker de *Batman...*), les monstres « gentils » comme Shrek...
- Effets produits par le monstre : effrayant, terrorise, fait peur, captivant...

- Caractéristiques :
 - imaginaire ?
 - apparence différente d'un humain ou d'un animal
 - grand / géant / énorme
 - poilu / visqueux / recouvert de boutons, griffu...
 - caractère monstrueux : personne qui a commis des crimes...
- Notre définition : personnage dont le physique est extraordinaire, hors du commun, provoquant la peur. Mais aussi personne dont le comportement ou le caractère est monstrueux, immoral, effrayant.
- Mots de la même famille : monstrueux, monstruosité, montrer.

Repères culturels

p. 18

Les contes à travers le temps ; sagesses du monde

COMPÉTENCES

- Comprendre des textes, des documents, des images
- Construire une culture littéraire

Cette double-page est « facultative ». Elle peut être utilisée à divers moments du Parcours et de diverses manières. Elle propose une enquête aux élèves pour leur donner quelques repères culturels sur le conte et son évolution au cours du temps, ainsi que sa présence dans le monde. Elle présente les auteurs du chapitre mais aussi d'autres auteurs (Hans Christian Andersen) et œuvres (*Les Mille et Une Nuits*), d'autres types de contes que les contes merveilleux, pour élargir la culture des élèves et/ou faire le lien entre le chapitre et ce qu'ils connaissent déjà.

J'enquête

p. 18

- Antiquité : transmission orale.
- XVII^e siècle : mise à l'écrit, Charles Perrault.
- XIX^e siècle : les frères Grimm.
- Continuité depuis l'Antiquité jusqu'à aujourd'hui : tradition vivante.

J'enquête

p. 19

1. Les contes plaisent à tous car ils captivent l'auditoire, qu'il soit constitué d'enfants ou d'adultes : tout le monde aime écouter des histoires.
2. Les contes font rêver grâce aux univers imaginaires qu'ils inventent, ils divertissent, ils enseignent des leçons de sagesse, parfois ils font rire.
3. Shéhérazade est un personnage des *Mille et Une nuits* : elle a accepté d'épouser le sultan, elle lui raconte des histoires chaque soir ; il est captivé et lui laisse la vie sauve chaque matin pour connaître la suite de l'histoire.

Vassilissa la belle

OBJECTIF

→ Découvrir un début de conte et la rencontre d'une héroïne avec un personnage monstrueux

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Construire une représentation mentale pour comprendre le texte

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *marâtre*

- À amener au cours de l'étude des sentiments de Vassilissa (question 3 a, sauf si le mot *marâtre* est relevé avant spontanément par les élèves).
- Pour guider les élèves, on peut s'appuyer sur le suffixe *-âtre* en faisant chercher d'autres mots formés de la même manière pour faire trouver la notion péjorative (blanchâtre, verdâtre...) et trouver le sens : « sorte de mère », qui ne se comporte pas comme une « vraie » mère ; mauvaise mère, d'où belle-mère (souvent méchante dans les contes).

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- On attend qu'ils fassent le lien avec ce qu'ils connaissent déjà (le genre du conte, le personnage de la sorcière...) et réfléchissent à leur ressenti, leur opinion. Cela doit aider ensuite l'étude du texte.

Lecture d'image

Ivan Bilibine, « Baba Yaga volant dans son mortier » (1899)

À faire de préférence après l'étude du texte mais cela peut aussi être une entrée dans le texte.

1. On observe un personnage de sorcière effrayant, aux longs cheveux blancs non coiffés, au nez crochu ; on remarque ses bras longs et poilus, son expression du visage inquiétante (rictus).

Il pourra être utile d'expliquer ce que sont *mortier* et *pilon* (dans la version longue du conte russe, il est expliqué que la sorcière se déplace dans un mortier, à l'aide d'un pilon).

Le décor est celui d'une forêt « enchantée » mais aussi inquiétante, avec ses branches entremêlées, ses champignons rouges vénéneux... On reconnaît l'univers du conte.

2. Cette image suscite la frayeur, le personnage a l'air réellement cruel, on a l'impression que la sorcière est contrariée, de mauvaise humeur.

Stratégie de lecture

Construire une image mentale du texte

- À présenter après lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9-10.
- On explique aux élèves qu'ils doivent s'appuyer sur les indices du texte pour construire leur représentation mentale (pour les personnages, pour le trajet de Vassilissa la belle) et pour dessiner la maison de la baba-yaga. On fait ensuite oraliser / montrer ce qui a été imaginé par quelques élèves pour comparer et aboutir à une version de l'histoire qui accorde tout le monde (cela correspond à la question 2 du questionnement sur le texte).

Comprendre le texte

1. On reconnaît un conte grâce au personnage de la sorcière, à l'objet magique de la poupée bénie, à l'époque lointaine mais non précisée (*il y a fort longtemps*, l. 1), aux personnages non précisément identifiés (*un marchand et sa femme, une fille*, l. 1 et 2), aux temps employés (imparfait et passé simple).

2. La mère de Vassilissa la belle, avant de mourir, lui confie une poupée bénie qui la protégera. Son père se remarie. Un jour, il part en voyage, la belle-mère cruelle veut se débarrasser de Vassilissa, elle l'envoie chercher du feu chez la baba-yaga. La jeune fille marche pendant une nuit et une journée entières dans la forêt et découvre la maison de la sorcière, montée sur pattes de poule et entourée d'ossements. La baba-yaga exige, en échange du feu, qu'elle travaille pour elle. Si elle n'accomplit pas les corvées, la sorcière la mangera.

3. a. Au début de l'histoire, Vassilissa perd sa mère, on imagine qu'elle éprouve une grande tristesse. Lorsque son père se remarie, sa belle-mère et les filles de celles-ci sont cruelles avec elle, elle doit se sentir très seule et malheureuse. Lorsqu'elle marche dans la forêt puis rencontre la baba-yaga, elle est certainement effrayée, terrorisée.

b. *La jeune fille tremblait de peur* (l. 25-26) ; *Vassilissa s'approcha et frissonna* (l. 32) ; *Elle aurait voulu s'enfuir, mais elle restait immobile, incapable de faire le moindre geste* (l. 33-34).

4. La baba-yaga est une sorcière qui vit au milieu de la forêt et qui mange les humains (*palissade d'os et de crânes humains*, l. 29 ; *je te mangerai*, l. 40). Le lecteur est effrayé, il a peur que Vassilissa ne se fasse manger par la sorcière.

5. Les lieux sont inquiétants et préparent l'apparition de la sorcière : *obscurité ; nuit sans lune ; le vent agitait les branches des arbres ; palissade d'os et de crânes humains ; chaumière montée sur pattes de poule ; Les yeux des crânes scintillaient dans le noir ; La serrure de la porte était une mâchoire d'homme, grande ouverte ;*

un bruit terrible se fit entendre : les arbres grondèrent, les feuilles sèches craquèrent (l. 24-36).

6. Réponse libre des élèves, qui s'appuie sur leurs connaissances des contes merveilleux : en général les héros s'en sortent. Ils peuvent penser à la poupée bénie évoquée au début du texte pour l'aide que pourrait recevoir Vassilissa, ou avoir d'autres idées (un animal / un personnage comme une fée...). Expliquer le terme *bénie*.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

- Vassilissa perd sa mère, son père se remarie. Sa belle-mère cruelle l'envoie chercher du feu chez la baba-yaga qui vit dans la forêt. Celle-ci exige qu'elle travaille pour elle, ou sinon elle la mangera.
- La baba-yaga est une sorcière effrayante qui vit seule au milieu de la forêt et c'est une ogresse : elle mange les humains.
- Cette histoire est un début de conte merveilleux : un enfant perd sa mère et se retrouve confrontée à un personnage de conte, une sorcière. Elle est accompagnée d'un objet magique, une poupée bénie.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.

Pour poursuivre la découverte du conte

- L'histoire complète est proposée en lecture enregistrée (hatier-clic.fr/21luf21).
- La poupée accomplit les corvées à la place de Vassilissa. La baba-yaga la renvoie quand elle comprend qu'elle a réussi grâce à la poupée bénie. Elle lui confie le feu dans un crâne. Vassilissa retrouve sa maison, le crâne de feu envoie des éclairs qui tuent la belle-mère et ses deux filles. La poupée conseille à Vassilissa de tisser une toile magnifique et de l'emmener au palais. Le roi tombe amoureux d'elle et l'épouse. Son père rentre de voyage et est heureux de la retrouver.
- Les élèves peuvent écouter l'histoire à la maison, écrire quelques phrases dans leur carnet de lecture pour en garder une trace et exprimer leur ressenti, puis la résumer brièvement à l'oral à la séance suivante. On peut aussi la faire écouter en classe pour réactiver la stratégie de lecture de la séance (se créer une image mentale en écoutant). Ou bien on réservera cette écoute pour l'« Atelier d'expression orale » ► p. 36 du livre de l'élève.

Textes & Images

p. 22

Jeannot et Margot (partie 1)

OBJECTIF

→ Étudier le début d'un conte et la présentation des personnages de l'histoire

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Mettre en place une 2^e stratégie de lecture : se poser des questions clés sur le texte pour vérifier sa compréhension.

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *famine*

L'étude du mot *famine* permet d'entrer dans la compréhension du texte.

- La famine est le manque de nourriture qui touche une personne, une famille, un peuple. Le mot vient du mot *faim*.
- Mots de la même famille : faim, affamer, affamé, famélique (qui ne mange pas à sa faim).

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. Le choix d'un personnage « intéressant » permet de préparer le questionnement sur le texte.

Lecture d'image

Lorenzo Mattotti, illustration pour *Hänsel et Gretel* (2009)

À proposer après l'étude du texte.

1. Ce dessin représente deux enfants, Jeannot et Margot (nommés en allemand Hansel – ou Hänsel – et Gretel) qui fuient, main dans la main, dans la forêt.
2. L'artiste utilise uniquement la couleur noire ; les arbres sont noirs, très enchevêtrés, serrés, noués. Il crée ainsi des jeux de lumière ; un trou de lumière fait ressortir les silhouettes noires des deux enfants en arrière-plan, ce qui rend la forêt sombre et très effrayante. Cela représente bien l'atmosphère triste et sombre du début du conte.

Stratégie de lecture

Se poser des questions clés sur le texte pour vérifier sa compréhension

- À présenter après lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- Cette 2^e stratégie présentée aux élèves doit leur faire acquérir des réflexes de questionnement pour vérifier leur compréhension et devenir autonomes : qui ? quand ? où ? quoi ? pourquoi ?

- On peut faire réfléchir les élèves par écrit, individuellement, à ces questions, sans contrôler leurs réponses ; ensuite, le questionnement « Comprendre le texte » permet de vérifier à l'oral qu'ils ont su répondre.

Comprendre le texte

1. Dans une famille trop pauvre pour se nourrir, la mère décide s'abandonner ses enfants dans la forêt. Elle réussit à convaincre le père. Mais les enfants Jeannot et Margot ont tout entendu. Jeannot ramasse des petits cailloux pendant la nuit. Au petit matin, toute la famille part dans la forêt.

2. La mère est cruelle, dure, égoïste, monstrueuse... Elle veut se débarrasser de ses enfants : « *Ils ne retrouveront plus leur chemin et nous en serons débarrassés* » (l. 11-12). Elle insulte son mari (*fou*, l. 16) et le harcèle jusqu'à ce qu'il cède (*elle n'eut de cesse qu'il n'acceptât*, l. 18). Elle traite durement ses enfants (« *Debout, paresseux !* », l. 32)

Elle est appelée *marâtre* (l. 21), ce qui montre qu'elle ne se comporte pas comme une « vraie » mère.

Mais les élèves peuvent aussi nuancer ce portrait en trouvant d'autres raisons qui pourraient pousser la mère à les abandonner : ne pas vouloir les voir mourir / espérer qu'ils trouveront de l'aide dans la forêt...

3. Le père est gentil, il éprouve de la pitié et du regret d'abandonner ses enfants (« *J'ai quand même pitié de ces pauvres enfants* », l. 18-19), mais il est faible, influençable, il se laisse manipuler par sa femme.

4. Margot est effrayée, désespérée, elle pleure, mais Jeannot se montre courageux, ne se laisse pas abattre, il trouve une solution pour revenir à la maison, grâce à son intelligence (il emporte des petits cailloux). De plus, il se montre attentionné envers sa sœur en la rassurant (« *Ne t'en fais pas* », l. 23 ; « *Aie confiance* », l. 29).

Rédiger la synthèse

En groupes, puis mise en commun. Exemple de trace écrite :

- Jeannot et Margot sont deux enfants abandonnés par leurs parents dans la forêt à cause de la famine. Mais Jeannot cherche un moyen de retrouver sa maison et met des petits cailloux dans ses poches.
- La mère est cruelle ; en effet, elle maltraite ses enfants et est prête à les abandonner, elle est égoïste car elle veut survivre plutôt que ses enfants. Le père est gentil et malheureux d'abandonner ses enfants, mais il a un caractère faible, il ne s'oppose pas au projet de sa femme. Jeannot est intelligent et rusé, il trouve une solution pour rentrer chez lui.

Activité « écriture »

Écrire la suite du texte

- Activité préparatoire à l'« Atelier d'expression écrite » ► p. 30.

- On vérifiera la cohérence globale, l'emploi des temps du passé, le respect du sujet (Jeannot et Margot seuls dans la forêt), l'expression des sentiments des personnages.

D'un texte à l'autre

Jeannot et Margot et Vassilissa sont des enfants malheureux, le frère et la sœur sont pauvres, souffrent de la faim, Vassilissa a perdu sa mère. Ils sont tous les trois envoyés dans la forêt, seuls, par une mère ou une belle-mère cruelle.

Pour poursuivre la découverte du conte

La suite est proposée en lecture autonome aux élèves (hatier-clic.fr/21luf23) : Jeannot sème des cailloux sur le chemin qui les mène dans la forêt. Ainsi, le soir venu, sa sœur et lui retrouvent leur chemin. Mais la famine survient une nouvelle fois, ils entendent leurs parents décider de les abandonner à nouveau. Impossible de ramasser des cailloux cette fois, Jeannot sème des miettes de pain mais elles sont mangées par les oiseaux. Les deux enfants sont perdus au cœur de la forêt.

Textes & Images

p. 24

Jeannot et Margot (partie 2)

OBJECTIF

→ Étudier la description d'un lieu enchanteur et le portrait d'une sorcière

STRATÉGIES DE LECTURE

- Se remémorer ce qui précède pour comprendre
- Anticiper, se poser des questions

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. La question 2 demande d'anticiper, ce qui permet de vérifier sa compréhension et de préparer la compréhension de ce qui suivra. (Elle permet de travailler la 2^e stratégie de lecture de la séance.)

Vocabulaire

Autour de la gourmandise

L'activité se fera plutôt au cours de l'étude du texte. L'objectif est de mettre en place la notion de champ lexical pour aider à la compréhension du texte. Ici, le champ lexical de la gourmandise et de la nourriture : *pain ; gâteau ; sucre ; Je mangerai ; ça a l'air d'être bon ; un repas béni de Dieu ; goûter ; croquer ; Croque, croque, grignote ; manger ; fort bon ; Elle leur sert un bon repas, du lait et des beignets avec du sucre, des pommes et des noix ; se croyaient au paradis.*

Stratégie de lecture

Se remémorer ce qui précède pour comprendre

- Les élèves doivent se rappeler que Jeannot et Margot souffrent de la faim depuis longtemps et qu'ils ont marché plusieurs jours dans la forêt. Cela doit les aider à comprendre que les deux enfants se jettent sur la maison de pain d'épices, oubliant toute prudence.
- La stratégie peut être présentée au moment de l'étude du texte (voir question 1) et réactivée après l'étude du texte, en demandant aux élèves en quoi se rappeler ce qui précède les a aidés à mieux comprendre les actions des personnages dans ce texte.

Comprendre le texte

1. Les enfants sont au cœur de la forêt, ils sont perdus, parce qu'ils ont été abandonnés par leurs parents qui n'avaient plus de nourriture à leur donner.
2. Ils arrivent devant une maison en sucreries et gâteaux, et se mettent à croquer dedans.
3. L'objectif de la répartition du travail en deux groupes est de mettre en évidence le piège préparé par la sorcière.

• Proposition de travail 1 :

Jeannot et Margot se retrouvent dans un lieu magique, enchanteur, merveilleux : il s'agit d'une *cabane en pain, gâteau, sucre* (l. 9). Ils goûtent, croquent, trouvent cela *fort bon* (l. 20). Une vieille femme à la *voix suave* les accueille : *Il ne vous sera fait aucun mal* (l. 13 et 26). *Elle les prit tous les deux par la main et les fit entrer dans la maisonnette. Elle leur servit un bon repas, du lait et des beignets avec du sucre, des pommes et des noix. Elle prépara ensuite deux petits lits* (l. 27-29). *Les enfants font un repas béni de Dieu et se croyaient au paradis* (l. 10 et 30).

• Proposition de travail 2 :

La vieille femme est en réalité une sorcière *aux yeux rouges* qui flaire les humains de loin (l. 39-40), qui piège les enfants en les attirant chez elle pour les manger (*c'était une méchante sorcière à l'affût des enfants*, l. 32-33 ; *Elle n'avait construit la maison de pain que pour les attirer*, l. 33-34). *Elle se fait passer pour une femme gentille et accueillante, prend une voix suave* (l. 13), les nourrit et loge. C'est une ogresse : *Quand elle en prenait un, elle le tuait, le faisait cuire et le mangeait* (l. 34-36).

4. La maisonnette de pain et de gâteau est un piège, la sorcière cherche à attirer les enfants pour les manger. C'est une ogresse.

5. On peut penser que les enfants sont imprudents et naïfs, mais si on se rappelle à quel point ils ont souffert de la faim, on peut comprendre qu'ils se jettent sur la nourriture, d'autant qu'ils sont près de mourir de faim, épuisés par leur longue marche de plusieurs jours dans la forêt.

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

- Un lieu qui piège les enfants
La maisonnette de la sorcière est un lieu enchanteur, magique, conçu pour attirer les enfants : ils se régalent de gâteau et de sucre. La sorcière réussit ainsi à les faire entrer chez elle, endormant leur méfiance.
- Une sorcière inquiétante
La vieille femme qui vit dans cette maison est une sorcière aux yeux rouges, au flair redoutable, vieille comme les pierres, rusée, qui a l'intention de manger Jeannot et Margot.

Activité « écriture »

Décrire une maison effrayante

- Activité préparatoire à l'atelier d'expression écrite
► p. 30 du livre de l'élève, en groupes.
- On peut suggérer aux élèves de s'appuyer sur leurs connaissances ; on peut renvoyer à la fiche Méthode 2, « Chercher ses idées au brouillon » ► p. 258 du livre de l'élève.
- On vérifiera simplement le respect du sujet (on attend une simple description, alors que l'« Atelier d'expression écrite » approfondira avec l'expression des sentiments des enfants), l'enchaînement cohérent des idées, l'orthographe (en particulier accords dans le GN et accord sujet-verbe).

Pour poursuivre la découverte du conte

- La suite est proposée en lecture autonome aux élèves (hatier-clic.fr/21luf25).
- La sorcière fait travailler Margot tandis qu'elle engraisse Jeannot. Mais comme elle a une mauvaise vue, elle ne s'aperçoit pas que Jeannot lui tend un os au lieu de son petit doigt, elle pense donc qu'il est toujours maigre. Lassée d'attendre, elle décide de le manger.

Textes & Images

p. 26

Jeannot et Margot (partie 3)

OBJECTIF

→ Comprendre l'évolution des enfants et la fin du conte

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Se remémorer ce qui précède pour comprendre

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *sorcière*

L'étude du mot *sorcière* permet de réfléchir au rôle du monstre dans l'histoire.

- Une *sorcière* est une créature féminine dotée de pouvoirs magiques, généralement malveillante dans les contes. Elle a souvent l'apparence d'une vieille femme repoussante.
- On trouve le mot *ensorcelée* à la ligne 25. *Sort, sorcier, ensorceler, ensorcellement, sorcellerie, sortilège* appartiennent à la même famille de mots.

Impressions de lecture

Réponse libre et individuelle des élèves dans leur carnet de lecture. Il s'agit de se poser des questions sur la fin du conte : juste / injuste ? triste / joyeuse ? pour réfléchir au rôle de l'histoire.

Comprendre le texte

1. – La sorcière demande à Margot d'entrer dans le four, pour vérifier s'il est assez chaud. Mais Margot comprend qu'elle veut la faire cuire, elle fait semblant de ne pas savoir s'y prendre. La sorcière y passe la tête et Margot la pousse dans le four, où celle-ci meurt brûlée.
– Margot délivre son frère Jeannot. Ils découvrent dans la maison des perles et pierres précieuses, et en emportent autant qu'ils peuvent.
– Ils s'enfuient, marchent plusieurs heures. Ils sont bloqués par une rivière mais un canard les transporte de l'autre côté de la rive, chacun leur tour. Finalement, ils reconnaissent la forêt et retrouvent leur maison.
– La mère est morte, le père est heureux de les retrouver. Ils vivent désormais sans soucis, grâce aux pierres précieuses.
2. Jeannot et Margot sont désormais riches et capables de s'en sortir sans leurs parents : ils ont échappé à la sorcière grâce à leur courage et à leur intelligence.
3. Les enfants s'en sortent cette fois grâce à l'intelligence et au courage de Margot, qui comprend les intentions de la sorcière, ruse pour la piéger, libère Jeannot.
4. Réponse libre. Faire réfléchir les élèves : la mort de la mère est-elle juste ou injuste ? On peut établir un parallèle entre la mort de la sorcière et la mort de la mère et réfléchir à leurs ressemblances (elles maltraitent toutes les deux les enfants, font preuve d'égoïsme, sont rusées...). On peut aussi estimer que la fin est juste car les enfants ont mérité par leur courage la richesse qu'ils obtiennent finalement.
5. Réponse libre. La rencontre du monstre (la sorcière) permet de faire grandir les enfants, Jeannot et Margot ont dû user de leur intelligence, faire preuve de courage, pour vaincre la sorcière. Cette aventure leur a permis d'évoluer, de prendre leur autonomie. Ce conte illustre l'idée que les épreuves rendent plus forts, il propose un exemple à suivre pour les enfants confrontés à des difficultés dans leur vie.

Rédiger la synthèse

- Margot se débarrasse de la sorcière en la poussant dans le four qui devait faire cuire les deux enfants. Elle libère Jeannot et ils trouvent des pierres précieuses. Ils finissent par retrouver le chemin de leur maison ; leur mère est morte mais ils vivent heureux avec leur père grâce aux pierres précieuses.
- Jeannot et Margot ont grandi au cours de cette aventure : ils ont dû faire preuve de courage, abandonnés par leurs parents, perdus dans la forêt, puis enfermés et asservis par une sorcière qui voulait les dévorer. Ils ont vaincu cette créature monstrueuse grâce à la ruse de Margot (qui au début du conte pleurait sans savoir quoi faire), ont été récompensés et sont devenus riches grâce aux pierres précieuses trouvées par la sorcière.

Activité vocabulaire

Exprimer la joie

- L'expression de la joie dans le texte : *bondit hors de sa prison, aussi rapide qu'un oiseau dont on vient d'ouvrir la cage. Comme ils étaient heureux ! Comme ils se prirent par le cou, dansèrent et s'embrassèrent !* (l. 16 à 19). *Ils se mirent à courir, se ruèrent dans la chambre de leurs parents et sautèrent au cou de leur père* (l. 41-42). *C'en était fini des soucis. Ils vécurent heureux tous ensemble* (l. 46-47).
- Corolle lexicale ; réponses possibles pour la carte mentale « Exprimer la joie » :
– Définition : la joie est une émotion positive, agréable et puissante. Lorsqu'elle dure, elle devient un sentiment : le bonheur.
– Noms : joie, bonheur, ravissement, gaieté, allégresse, satisfaction, enchantement, contentement...
– Adjectifs : joyeux, heureux, ravi, content, satisfait, enchanté ; radieux, gai, guilleret...
– Verbes : se réjouir, se délecter, aimer, estimer, apprécier...
– Adverbes : joyeusement, gaiement, jovialement...
– Une forme de phrase : l'exclamation.
– Manifestations physiques : pleurer de joie, sauter de joie, sauter au cou, danser, chanter, se prendre par le cou, crier, bondir...
– Expressions : gai comme un pinson, s'en donner à cœur joie, faire la joie de quelqu'un, être un rabat-joie, être aux anges, heureux comme un poisson dans l'eau, être le rayon de soleil de la journée de quelqu'un...
- La corolle vierge est téléchargeable en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf27.

Le Petit Poucet : chez l'ogre

OBJECTIF

→ Étudier la rencontre avec un personnage monstrueux

STRATÉGIES DE LECTURE

→ Reformuler pour comprendre

→ Mettre en scène pour comprendre (stratégie liée à l'activité complémentaire)

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Lecture d'image

Gustave Doré, « L'ogre trouve le Petit Poucet » (1867)

Elle peut se faire avant l'étude du texte.

1. Les sept enfants sont minuscules, éparpillés par terre, dans une attitude de supplication. Si l'étude de l'image se fait avant celle du texte, les élèves pourront deviner qu'il s'agit d'une illustration du *Petit Poucet*, conte qu'ils connaissent généralement.

2. Le personnage de gauche a une apparence humaine, mais il est démesurément grand par rapport aux enfants : même penché vers eux, il les domine ; les enfants ne dépassent pas la hauteur de son pied. Il est gros, tient dans la main un couteau plus grand que les enfants, et de l'autre main il attrape un enfant, ce qui montre clairement son intention de le tuer ; on devine aisément son identité d'ogre.

La femme est à l'arrière-plan, en retrait, son regard baissé suggère la pitié qu'elle éprouve pour les enfants. Elle n'a pas l'air cruelle et semble triste de ce qui se produit, mais paraît impuissante à empêcher l'homme d'agir.

Impressions de lecture

Il s'agit d'amener les élèves à réfléchir sur le caractère effrayant de la situation des personnages et à leur faire établir des liens avec des histoires qu'ils connaissent déjà.

Stratégie de lecture

Reformuler pour comprendre

Il s'agit de la 4^e stratégie présentée explicitement dans le chapitre : elle peut être lue et expliquée après une question du type « Avez-vous compris ce texte ? » ou « Avez-vous trouvé ce texte difficile ? », « Y a-t-il beaucoup de mots que vous n'avez pas compris ? » ou même au cours de l'étude du texte, si la compréhension pose problème aux élèves.

Comprendre le texte

1. Le petit Poucet et ses frères arrivent devant la maison d'un ogre.

2. Le petit Poucet insiste pour entrer car rester dans la forêt sans abri signifierait mourir dévoré par les bêtes sauvages, mais aussi parce qu'il espère obtenir la pitié de l'ogre (l. 9-13).

3. Pour l'ogre, les enfants représentent de la nourriture : *du gibier ; les dévorait déjà des yeux ; de friands morceaux lorsqu'elle aurait fait une bonne sauce.*

4. L'ogre est humain : il vit dans une maison, parle, mange de la nourriture cuisinée, cuite, il est marié, reçoit des invités. Mais il est aussi monstrueux : il mange de la chair humaine qu'il « flaire », il n'éprouve aucun sentiment de pitié envers les enfants.

5. La femme de l'ogre éprouve de la pitié, elle se met à pleurer lorsque les enfants lui demandent l'hospitalité, elle tente de les sauver à trois reprises : en leur conseillant de fuir, puis en les cachant à son mari et, à la fin du texte, en essayant de convaincre son mari de ne pas les tuer immédiatement (pour leur laisser le temps de fuir).

6. Réponse libre. S'agissant d'un conte merveilleux, les élèves savent que généralement ils se terminent bien pour les héros ; ils peuvent également connaître l'histoire du *Petit Poucet*. Le réflexe de l'anticipation fait partie des stratégies qui aident à améliorer les compétences de compréhension de texte. La suite est proposée en évaluation en fin de chapitre.

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

- Le petit Poucet et ses frères sont perdus dans la forêt, abandonnés par leurs parents. Ils veulent se réfugier dans une maison, qui est celle d'un ogre. Ils sont cachés par la femme de l'ogre mais celui-ci les découvre en rentrant chez lui. Il veut les tuer et les servir à manger à ses amis.
- L'ogre est un personnage aux caractéristiques à la fois humaines, car il a un comportement et des habitudes humaines, et monstrueux car il mange des enfants, sans éprouver aucune pitié.

Activité « oral »

Mettre en scène le conte

- Cette activité peut se faire avant l'étude du texte, pour en faciliter la compréhension, ou après, pour approfondir la réflexion sur les sentiments des personnages.
- Il s'agit de montrer l'intérêt d'une reformulation d'un texte dont le vocabulaire est difficile, pour inciter à vérifier que l'on comprend et à contrôler sa compréhension.
- La mise en œuvre peut se faire par groupes de cinq ou six élèves (inutile de représenter les sept enfants, qui n'auraient qu'un rôle figuratif sinon), qui restituent rapidement devant la classe la mise en scène préparée.

On compare ensuite ce qui est mis en évidence dans chaque mise en scène.

Prolongement possible

On peut proposer à la fin de cette lecture de faire le point sur les différentes créatures monstrueuses rencontrées, leurs points communs et différences, ainsi que sur les points communs entre les héros des histoires lues. Cela peut se faire dans le cahier d'apprentissage, par écrit individuellement, ou lors d'un échange oral collectif.

Atelier d'expression écrite

p. 30

Décrire un lieu de conte et un personnage monstrueux

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Le sujet a été choisi pour être adapté à un début de 6^e, car les élèves ont des expériences de rédaction très hétérogènes. Il s'agit d'écrire un extrait de conte : la rencontre, dans un lieu de conte, d'un personnage monstrueux. Le texte sera donc essentiellement descriptif, mais devra intégrer des éléments sur les sentiments du jeune héros. Il s'agit de réinvestir ce qui a été étudié en lecture : comment un texte exprime le caractère inquiétant d'un lieu, d'un personnage. Les élèves sont ainsi familiarisés d'emblée avec l'idée d'effet à produire sur le lecteur.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Décrire un lieu effrayant /4
 - Décrire un personnage monstrueux /4
 - Exprimer les sentiments de l'enfant /3
 - Faire évoluer son texte : améliorer sa première version à l'aide des conseils donnés /2
 - Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /3
 - Conjuguer correctement les verbes à l'imparfait de l'indicatif (et éventuellement utiliser quelques passés simples) /2
 - Veiller à l'orthographe /2
- Le sujet et le barème de notation sont téléchargeables à partir du lien hatier-clic.fr/21luf30.
- Les élèves peuvent réutiliser ce qu'ils auront écrit lors des activités de prolongements des séances de lecture ► p. 23 et 25 du livre de l'élève.
- Si ce sujet est effectivement le premier de l'année, il sera utile de proposer, avant l'écriture du brouillon, les deux premières fiches Méthodes : « Comprendre un sujet d'expression

écrite » ► p. 256 et « Chercher ses idées au brouillon » ► p. 258. Ces deux fiches s'appuient sur ce sujet d'expression écrite pour aider les élèves à mettre en place une démarche autonome face aux travaux de rédaction.

- Les fiches Méthode 17, « Décrire un lieu » ► p. 280 et 18, « Rédiger un portrait » ► p. 281 sont également conçues pour améliorer les compétences d'écriture des élèves. Les exercices de la page de droite sont plus spécifiquement dédiés à l'univers des contes merveilleux.

Exercices

Entraîne-toi à décrire des univers de contes

1. Lieux qui paraissent hostiles ou effrayants : l'ancre sombre • la forêt noire • une clairière cachée au plus profond de la forêt • la montagne de l'oubli • une masure en ruine
2. • Vue : s'illuminer, la pénombre, l'éclat des étoiles, la terre mouillée, l'humidité, la poussière, la pluie, s'assombrir, les ténèbres
• Toucher : le vent, le froid, la terre mouillée, l'humidité, la poussière, la pluie
• Ouïe : le vent, le silence, la pluie
• Odorat : la pourriture, la terre mouillée, l'humidité, la poussière
• Goût : la pourriture, les larmes salées
3. On acceptera tout ajout de sensation / sentiment en relation avec la situation et correctement intégré à l'une des phrases : peur, sentiment de danger, concentration, impatience, curiosité...

Exemple d'ajouts :

*Marthe avançait, **tremblante**, sur le chemin, par une nuit sans lune. Le vent soufflait, les branches des arbres qui s'avançaient vers elle, puis reculaient, revenaient sans cesse, **la terrorisaient. Elle sursauta quand un cri perçant retentit dans le silence. Puis une sorte de chuchotement se fit entendre. Elle se figea, inquiète.***

4. Réponse libre. Idées :

- Lieu : évocation de l'obscurité, pleine lune, ciel nuageux et sombre, impression de vent, automne (quelques feuilles sur l'arbre), maison biscornue, branlante, qui a l'air déserte, mal entretenue...
- Personnage : sorcière, ogre, loup-garou, magicien, ermite, personnage solitaire rejeté des autres, qui se cache...
- Sentiments : curiosité, crainte, soulagement de découvrir un abri...

5. Réponse libre.

Exemples de réponses : un monstre **énorme** • une créature **répugnante** • une femme **inquiétante** • un chat noir • un géant **impressionnant** • la peau **boutonneuse** • des yeux **perçants** • un nez **crochu** • une attitude **suspecte** • un air **cruel** • des vêtements **déchirés** • une taille **anormale** • des griffes **acérées**.

6. Écriture courte, libre, préparatoire à l'expression écrite. Les élèves peuvent réutiliser en partie ce texte dans leur rédaction, en le complétant.

On vérifiera la présence des éléments demandés :
– description du personnage (et son appartenance à l'univers du conte) ; les élèves peuvent ajouter des indications sur le lieu où il vit : exploitation du vocabulaire et des stratégies utilisées dans les exercices ;
– pouvoirs et intentions du personnage (dans l'esprit des contes merveilleux), indications pour lui échapper.

À lire, à voir en autonomie p. 32

La thématique du monstre dans les contes

- Cette page propose au choix quatre livres présentant des monstres et l'univers des contes, mais dans des genres variés (conte unique / recueil / roman / théâtre), et de niveaux de lecture également variés. L'extrait donné pour chacun permet aux élèves de faire leur choix.
- L'activité associée est « Commencer un carnet de lecture » : si cette lecture autonome est proposée en début d'année, la page fournit un guide pour que les élèves sachent comment tenir leur carnet de lecture, dans lequel les lectures personnelles s'ajouteront aux lectures faites en classe, tout au long de l'année. L'objectif d'un tel carnet est de les faire réfléchir à leur ressenti, leurs goûts, leurs opinions, de façon libre, sans jugement ni évaluation.

Histoire des arts p. 34

Rencontre avec la conteuse Anne Borlée

- Cette double-page propose de découvrir une conteuse par le biais de son interview. L'objectif est de faire le lien entre des textes lus en classe, anciens, et un art du conte bien actuel, ancré dans le monde d'aujourd'hui : cette conteuse professionnelle crée des spectacles, a un public ; elle explique ici son métier et son rôle de lien avec le passé : elle a en effet repris l'histoire de *Vassilissa la belle* dans son spectacle *Baba Yaga, territoire sacré*. Anne Borlée nous propose également des clés pour raconter des histoires, qui pourront être exploitées dans l'« Atelier d'expression orale » ► p. 36 du livre de l'élève.
- On pourra demander aux élèves de répondre à quelques questions par écrit, pour garder une trace de leur lecture de l'interview, par exemple : quel est le métier d'Anne Borlée ? En quoi consiste-t-il ? Pourquoi a-t-elle choisi de travailler sur l'histoire de la baba-yaga ? Quels conseils donne-t-elle pour raconter des histoires ?

Atelier d'expression orale p. 36

Raconter un conte à plusieurs : *Vassilissa la belle*

COMPÉTENCE ORALE

→ Parler en prenant en compte son auditoire (et notamment, utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires)

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Il est proposé d'écouter l'histoire de *Vassilissa la belle* à partir du lien hatier-clic.fr/21luf21.
- Cette séance d'oral est conçue comme un mini-projet. On annonce d'emblée l'objectif : raconter à plusieurs l'histoire de *Vassilissa la belle*, puis on propose aux élèves des étapes pour arriver à cet objectif.

ÉTAPE 1 Découvrez l'histoire et rédigez-en le squelette

Il s'agit de retrouver en groupes les étapes de l'histoire à l'aide de son écoute. (Cette étape peut se faire collectivement pour gagner du temps.)

- La situation au début : Vassilissa perd sa mère, qui lui confie une poupée bénie avant de mourir, et son père se remarie avec une femme qui a deux filles.
- L'événement qui déclenche l'action : la belle-mère cruelle envoie Vassilissa chercher du feu chez une sorcière, la baba-yaga.
- Les aventures : Vassilissa marche plusieurs jours dans la forêt. Elle arrive chez la baba-yaga, qui lui promet du feu si elle travaille pour elle. Si elle n'est pas contente d'elle, elle la mangera. Vassilissa est aidée de sa poupée magique, qui fait les corvées à sa place.
- L'événement qui conduit à la situation finale : quand la baba-yaga comprend que Vassilissa a la protection d'une poupée bénie, elle la renvoie, après lui avoir confié un crâne de feu. Vassilissa rentre chez elle, le crâne de feu envoie des éclairs qui tuent la belle-mère et les deux filles.
- La situation à la fin : la jeune femme tisse une toile magnifique sur les conseils de sa poupée, elle l'emmène au palais, le prince tombe amoureux d'elle et ils se marient. Le père rentre alors de voyage.

ÉTAPE 2 Travaillez l'imaginaire du conte (à l'oral, pour déverrouiller l'imagination, environ 30 minutes).

Exercices progressifs pour faire prendre conscience aux élèves qu'une fois qu'ils connaissent le squelette de l'histoire, il leur suffit d'avoir des images mentales des lieux, des personnages, pour dérouler facilement le fil de l'histoire, sans avoir à apprendre des mots par cœur. (C'est la même stratégie de construction d'une image mentale que pour comprendre les textes.)

ÉTAPE 3 Préparez votre conte

En groupes, les élèves font leurs choix pour raconter l'histoire. Le professeur passe dans les groupes pour guider les élèves si nécessaire. Cette étape peut être assez longue (prévoir 30 minutes à une heure). On peut conseiller aux élèves de prendre des notes pour se rappeler leurs choix.

ÉTAPE 4 Racontez l'histoire en groupes

Entraînement et passage devant la classe. On peut laisser du temps entre l'étape 3 et l'étape 4 pour permettre aux élèves de s'entraîner en dehors de la classe, de préparer des accessoires...

On peut évaluer ce « passage sur scène » (note de groupe ou note individuelle selon l'implication de chacun dans le groupe) et construire le barème avec les élèves.

Proposition de barème de notation

- Parler en prenant en compte son auditoire :
 - Raconter l'histoire complète, sans erreur /6
 - Parler fort, distinctement, de façon fluide, à un rythme adapté /5
 - Parler de façon expressive, créer des effets pour captiver l'auditoire /4
 - Regarder le public, s'adresser à lui /2
 - Répartir la parole équitablement dans le groupe, collaborer efficacement au projet /3

BILAN

L'objectif est que l'élève prenne conscience que lors d'une séance d'oral, on apprend, on acquiert des compétences.

Projet final collaboratif

p. 37

Réécrire un conte à plusieurs

OBJECTIFS / COMPÉTENCES

- Rédiger un écrit long
- Coopérer pour réaliser un projet
- Maîtriser les bases du traitement de texte

ÉTAPE 1 Retrouver le squelette de l'histoire

Aider les élèves à revenir au squelette, aux éléments essentiels, sans précisions.

- La situation au début : famille pauvre, pas de nourriture pour toute la famille. Deux enfants.
- L'événement qui déclenche l'action : un parent décide abandon des enfants.
- Les aventures :
 - Abandon n°1. Enfant a stratégie pour rentrer. Retrouve maison.
 - Abandon n°2. Stratégie inutilisable cette fois. Perdus.
 - Découvrent maison faussement accueillante, piégés par un personnage monstrueux. Engraisse un enfant, fait travailler l'autre.
- L'événement qui conduit à la situation finale : la sorcière décide de les manger, la ruse permet aux enfants de s'en sortir, trouvent richesse, s'échappent.

- La situation à la fin : les enfants retrouvent leur maison, un parent, l'autre parent est mort, ils sont riches et heureux.

ÉTAPE 2 Imaginer une autre version de l'histoire

- Questions qui peuvent aider les élèves à imaginer leur histoire :
 - Qui sont les deux enfants de l'histoire ? Donnez quelques éléments de portrait.
 - Quels éléments de la forêt décrire pour créer une atmosphère particulière ?
 - Imaginez la créature monstrueuse, sa maison et le piège inventé pour attirer les enfants.
 - Comment les enfants se débarrassent-ils du monstre ? Que découvrent-ils dans la maison ?
 - Comment rentrent-ils chez eux ?
- Les questions et le tableau sont fournis en téléchargement dans le + PROF ► p. 37 du manuel numérique.

ÉTAPE 3 Écrire le premier jet

Cette étape nécessite la vigilance du professeur, qui passe dans les différents groupes et fait avancer le travail : vérification de la répartition des étapes à écrire, aide pour la rédaction...

ÉTAPE 4 Améliorer les textes

Phase de collaboration en classe entière pour améliorer les textes de chaque groupe. Cette étape prend du temps mais elle encourage les élèves à s'entraider pour améliorer l'ensemble des textes. Le professeur peut ajouter ses propres conseils après lecture de la première version des textes, il peut également renvoyer à certaines des fiches proposées à l'« Atelier d'expression écrite » ► p. 30 du livre de l'élève ou à d'autres fiches Méthodes / EDL, s'il repère des problèmes spécifiques.

- Faire taper les textes à l'ordinateur permet de diviser le travail entre tous les membres du groupe, de proposer un entraînement au traitement de texte, de faciliter les corrections orthographiques grâce au correcteur orthographique, et de pouvoir ensuite diffuser les textes à un public (parents / autre classe / mise à disposition au CDI...). Les élèves peuvent choisir à qui ils souhaitent faire découvrir leurs textes.
- Le barème de notation du projet peut être construit en collaboration avec les élèves.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Écrire un conte complet et cohérent où les événements s'enchaînent correctement /3
 - Respecter le squelette de l'histoire initiale /3
 - Écrire sa propre version de l'histoire /3
 - Prendre en compte les normes de l'écrit et maîtriser les bases de l'écriture au clavier :
 - Veiller à la construction des phrases /2
 - Conjuguer correctement les verbes dans un système de temps cohérent /1
 - Maîtriser le traitement de texte /2
- Travailler en collaboration et faire évoluer son texte :
 - Collaborer efficacement en groupe /2
 - Améliorer la première version du texte en tenant compte des conseils reçus /2

• On pourra modifier ce barème pour prendre en compte la partie illustration, en collaboration avec le professeur d'arts plastiques.

ÉTAPE 5 Illustrer les textes

L'illustration (facultative) des contes permet de mettre en évidence les choix de chaque groupe. On peut aussi envisager la réalisation des dessins avant l'écriture des textes (ou conjointement), pour guider davantage celle-ci. Le professeur d'arts plastiques peut s'associer à ce projet et y ajouter ses propres idées (choix des matériaux, du format...). Tout cela aboutit à une réalisation sous forme de livret illustré, que l'on peut présenter aux parents, à d'autres classes...

BILAN

Phase à réaliser dans le carnet d'apprentissage pour prendre conscience des compétences travaillées (la collaboration en groupes, la réflexion sur ce qu'est un conte, un personnage monstrueux, le respect d'un sujet, le travail sur la construction des phrases...) et donner son avis sur le projet.

Je construis le bilan

p. 38

1. Identifier les auteurs et l'origine des contes

- a.** *Le Petit Poucet* : Charles Perrault ; France.
Jeannot et Margot : les frères Grimm ; Allemagne.
Vassilissa la belle : anonyme ; Russie.
- b.** Les élèves placeront les œuvres et leur date sur la frise chronologique qu'ils compléteront tout au long de l'année (hatier-clic.fr/21luf01).
Le Petit Poucet, de Charles Perrault : XVII^e siècle.
Jeannot et Margot, des frères Grimm : début du XIX^e siècle.
Vassilissa la belle : XIX^e siècle.
- Voir les pages de garde avant du livre de l'élève.

2. Identifier les caractéristiques du conte

- a.** Réponse libre. Exemple de mots : imaginaire, magie, merveilleux, enfants, histoire, autrefois, oral, sorcière, ogre, monstre, courage, épreuves, aventures, danger, malheur, peur, bonheur...
- b.** Exercice oral rapide : il s'agit de présenter la trame, non de raconter en détail. Les élèves peuvent choisir n'importe quel conte, pas forcément ceux lus en classe.

3. Je donne mon avis

Réponse libre. L'essentiel est que les élèves réfléchissent aux textes lus, mais aussi aux activités réalisées en classe.

4. Comprendre le rôle des monstres dans les contes

Carte mentale à télécharger (hatier-clic.fr/21luf38) et à faire remplir aux élèves ; réponses possibles :

- Monstres du parcours :
 - La sorcière baba-yaga
 - La sorcière de *Jeannot et Margot*
 - L'ogre du *Petit Poucet*
- Caractéristiques communes :
 - Ils ont une apparence à la fois humaine et monstrueuse : humains, mais physiquement effrayants ; vieillesse impressionnante, yeux rouges pour la sorcière de *Jeannot et Margot*, taille gigantesque pour l'ogre, flair d'un animal.
 - Ce sont des ogres et ogresses : ils ont des habitudes humaines (vivent dans des maisons...) mais mangent tous de la chair humaine.
- Effets sur les personnages et les lecteurs : ils provoquent la terreur, l'effroi, le sentiment de danger.
- Qualités des héros / héroïnes pour les combattre :
 - Courage (*Jeannot* rassure sa sœur, *Vassilissa* se rend chez la baba-yaga malgré sa peur, le petit *Poucet* entre chez l'ogre et a l'intention d'implorer sa pitié).
 - Ruse (*Jeannot* donne à tâter un os au lieu de son doigt à la sorcière, *Margot* ruse pour se débarrasser de la sorcière, le petit *Poucet* et ses frères se cachent).

5. Réfléchir aux héros de contes

- a.** *Jeannot et Margot*, tout comme le petit *Poucet* et ses frères, ont été abandonnés par leurs parents à cause de leur pauvreté. *Vassilissa* est aussi une enfant malheureuse car sa mère est morte et sa belle-mère est cruelle avec elle. Tous ces enfants vivent donc une situation difficile.
- b.** La fin de *Jeannot et Margot* et celle de *Vassilissa la belle* sont heureuses : les enfants retrouvent leurs pères qui les aiment tendrement. De plus, leur situation s'améliore : *Jeannot et Margot* sont devenus riches grâce aux pierres précieuses de la sorcière, *Vassilissa* a épousé le roi et est devenue reine ; elle est également débarrassée de sa cruelle belle-mère et de ses filles.
- c.** La structure identique de ces contes (une situation difficile au début, des épreuves lors desquelles il faut faire preuve de courage et d'intelligence, une

situation finale où tout s'améliore) nous enseigne que les difficultés de la vie peuvent être surmontées grâce au courage, à la persévérance et à l'intelligence, et que les enfants possèdent en eux ces forces pour s'en sortir.

6. Je fais le point sur mes apprentissages

- Réponse libre. Les élèves peuvent considérer qu'ils n'ont rien appris de nouveau, à condition de justifier. On peut aussi expliquer que revoir une notion, c'est aussi important que d'apprendre de nouvelles choses.
- En début d'année, on peut guider les élèves en leur faisant rappeler oralement les activités réalisées lors du Parcours. Ils peuvent partager leurs réponses pour aider ceux qui auront le plus de mal à identifier les connaissances et compétences travaillées et acquises. Le dialogue entre élèves peut révéler sous un angle nouveau une activité. On peut par exemple insister sur les synthèses de lecture, qui ne sont pas rédigées uniquement pour garder la mémoire des textes, mais aussi pour travailler l'acquisition de compétences en rédaction.

Évaluation différenciée

p. 40

Le petit Poucet face à l'ogre

Ce texte est la suite de l'extrait du *Petit Poucet* proposé dans le Parcours. On y retrouve les thématiques du chapitre : un personnage monstrueux auquel un jeune héros de conte doit faire face. L'extrait est court, permettant aux élèves de se concentrer sur les questions.

Parcours A

1. Le petit Poucet et ses frères sont couchés dans un lit, dans la maison d'un ogre (1 point), dans laquelle ils se sont réfugiés car ils étaient perdus dans la forêt, abandonnés par leurs parents (1 point).
2. Les petites ogresses semblent cruelles et dangereuses (*elles mangeaient de la chair fraîche*, l. 2-3 ; *mordaient déjà les petits enfants pour en sucer le sang*, l. 6-7), elles ne sont pas très belles (*teint fort beau* mais *nez crochu* et *petits yeux gris* ; dents pointues : *dents fort aiguës*, l. 2 à 5). On peut accepter d'autres

réponses (elles suscitent la pitié car elles ne sont *encore que des enfants*, l. 1 ; elles ne font que suivre le modèle de leur père).

3. a. Pendant que ses frères dorment, le petit Poucet échange les bonnets que portent ses frères et lui-même avec les couronnes que portent les petites ogresses (2 points).

b. Il a peur que l'ogre vienne les tuer pendant la nuit et veut donc le tromper, en faisant passer ses frères pour les ogresses et les ogresses pour ses frères (l. 13 à 20) (1 point).

4. Pendant la nuit, l'ogre se relève, il regrette d'avoir attendu pour tuer les enfants (1 point), il tue ses filles en pensant tuer le petit Poucet et ses frères car il est ivre (1 point).

5. a. L'ogre est très content / satisfait (1 point).

b. Il est satisfait car il pense avoir tué le petit Poucet et ses frères et se réjouit à l'idée de les manger avec ses convives (1 point – on peut n'exiger que l'une ou l'autre partie de la réponse pour accorder les points).

6. À la fin de l'extrait, le petit Poucet et ses frères s'enfuient de la maison de l'ogre (1 point) et courent toute la nuit (1 point).

7. a. Le petit Poucet a fait preuve de courage car il a gardé la tête froide, sans se décourager (1 point), et d'intelligence / de ruse, car il a compris que l'ogre allait les tuer pendant la nuit ; il a trouvé une solution pour échapper à la mort avec ses frères (1 point).

b. Réponse libre : Margot, Jeannot, Vassilissa la belle ou d'autres personnages que les élèves connaissent. Justification attendue (0,5 point pour la réponse ; 0,5 point pour la justification).

8. Réponse libre, tout est accepté si c'est justifié : leur mort est une bonne chose parce qu'elles sont des ogresses et mangent des humains / c'est injuste parce qu'elles n'ont pas été cruelles envers le petit Poucet et ses frères / leur mort est triste car elles sont aussi les filles de la femme qui a tout fait pour sauver le petit Poucet et ses frères, et que celle-ci sera inconsolable (2 points).

9. Réponse libre : le petit Poucet et ses frères vont réussir à trouver leur chemin / trouver de l'aide / vont être poursuivis par l'ogre qui va les tuer... (2 points).

	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1.	X		X	
2.		X		
3. a.	X			
b.	X			
4.	X			
5. a.	X			
b.		X	X	
6.		X		
7. a.		X	X	
b.			X	
8.				X
9.				X

Parcours B

1. Le petit Poucet et ses frères sont couchés dans un lit, dans la maison d'un ogre (1 point). Ils se sont réfugiés chez l'ogre car ils étaient perdus dans la forêt, abandonnés par leurs parents. L'ogre les a trouvés et a décidé de les tuer le lendemain (1 point).

2. Les petites ogresses sont décrites comme dangereuses (*elles mangeaient de la chair fraîche*, l. 2-3 ; *mordaient déjà les petits enfants pour en sucer le sang*, l. 6-7), pas très belles (*teint fort beau mais nez crochu et petits yeux gris* ; dents pointues : *dents fort aiguës*, l. 2 à 5).

3. a. Pendant que ses frères dorment, le petit Poucet échange les bonnets que portent ses frères et lui-même avec les couronnes que portent les petites ogresses (2 points).

b. Il veut faire croire à l'ogre que ses frères et lui sont les filles de l'ogre, et inversement, au cas où il viendrait les tuer pendant la nuit (l. 13 à 20) (1 point).

4. Pendant la nuit, l'ogre se relève, il regrette d'avoir attendu pour tuer les enfants (1 point), il tue ses filles en pensant tuer le petit Poucet et ses frères (1 point).

5. a. L'ogre est très content / satisfait (1 point).

b. Il est satisfait car il pense avoir tué le petit Poucet et ses frères / car il se réjouit à l'idée de les manger avec ses convives (1 point pour l'une ou l'autre réponse).

6. À la fin de l'extrait, le petit Poucet et ses frères s'enfuient de la maison de l'ogre (1 point) et courent toute la nuit (1 point).

7. a. Le petit Poucet a fait preuve de courage car il a gardé la tête froide, sans se décourager (1 point), et d'intelligence / de ruse, car il a compris que l'ogre allait les tuer pendant la nuit ; il a trouvé une solution pour échapper à la mort avec ses frères (1 point).

b. Réponse libre : Margot, Jeannot, Vassilissa la belle ou d'autres personnages que les élèves connaissent (on accorde les points même sans justification).

8. Réponse libre, tout est accepté si c'est justifié : leur mort est une bonne chose parce qu'elles sont des ogresses et mangent des humains / c'est injuste parce qu'elles n'ont pas été cruelles envers le petit Poucet et ses frères / leur mort est injuste car elles sont aussi les filles de la femme qui a tout fait pour sauver le petit Poucet et ses frères, et que celle-ci sera inconsolable (2 points).

9. Réponse libre : le petit Poucet et ses frères vont réussir à trouver leur chemin / trouver de l'aide / vont être poursuivis par l'ogre qui va les tuer... (2 points)

L'Ogrelet de Suzanne Lebeau

Livre de l'élève p. 42

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Le monstre aux limites de l'humain ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres ; comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux ; s'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer ».
- *L'Ogrelet* appartient à la liste de références pour le cycle 3, notamment les propositions pour les collégiens.

- Ce dossier complète le Parcours 1, « Créatures monstrueuses dans les contes », dans le traitement du questionnement « Le monstre, aux limites de l'humain ». Dans l'œuvre étudiée, le monstre est aussi le héros. L'œuvre interroge l'humanité : ombre et lumière, brutalité et dépassement.
- C'est une œuvre riche qui pourra donner lieu à des réflexions philosophiques à la portée d'élèves de 6^e.
- Le Dossier peut introduire également le Parcours 3 sur *Le Médecin malgré lui* de Molière dans la mesure où il permet de découvrir le théâtre.
- Le choix a été fait de préserver le mystère savamment entretenu par Suzanne Lebeau, entre silences et secrets. Les activités proposées les dévoilent de façon très progressive, l'élève devient enquêteur élaborant des hypothèses, ce qui permet de mettre en pratique les stratégies de lecture évoquées page 10 du livre de l'élève.
- Le Dossier propose de nombreuses mises en mouvement, mises en voix, mises en scène pour rendre l'élève actif et l'aider à comprendre le sens de l'œuvre.
- Y figurent également des activités plus classiques de lecture et d'écriture ainsi que quelques activités de langue et de méthode en lien avec l'« Atelier d'expression écrite ».

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de leçons de langue associées
<ul style="list-style-type: none"> – Lecture de la première de couverture – Lecture de la didascalie initiale – Lecture d'extraits des scènes 1, 3, 6, 8, 12 – Lecture d'image – Lecture d'un extrait de la scène 6 mise en scène par la compagnie 9Thermidor 	<ul style="list-style-type: none"> – Écriture d'un récit : la troisième épreuve de l'Ogrelet – Fiches Méthodes : 6 Organiser un récit ► p. 262 14 Utiliser les bons temps dans un récit au passé ► p. 274 2 Chercher ses idées au brouillon ► p. 258 21 Exprimer les sentiments d'un personnage ► p. 285 8 Construire un outil pour corriger ses erreurs ► p. 266 	<ul style="list-style-type: none"> – Lecture chorale – Mise en voix et profération de répliques – Mise en scène et en jeu d'un extrait de la scène 3 – Récit des épreuves de l'Ogrelet – Lecture fluide et expressive – Explication des intentions à chaque création 	<p>36 Les familles de mots ► p. 358</p> <p>41 La dérivation : les suffixes fréquents ► p. 370</p> <p>40 La dérivation : les préfixes fréquents ► p. 368</p> <p>24 Conjuguer le passé simple de l'indicatif ► p. 340</p>

Le titre et la première de couverture

OBJECTIF

→ Faire des hypothèses de lecture à partir de la première de couverture

Les élèves pourront réinvestir ici les découvertes et apprentissages sur le genre du conte abordés dans le Parcours précédent. Ils seront amenés à faire preuve de flexibilité (voir stratégie de lecture ► p. 10 du livre de l'élève) dans l'activité de la page 43, puisque l'œuvre est en réalité une pièce de théâtre.

1. Le mot est formé du radical **ogre** auquel a été ajouté le suffixe **-llet** qui signifie « petit » et qui exprime aussi l'affection de celui qui utilise le mot. On peut donc proposer comme définition du mot : « petit ogre, enfant d'ogre ».

2. Les ogres étant des personnages de conte, on peut penser que le genre littéraire de cette œuvre est le conte.

3. Toute réponse est acceptable à partir du moment où elle s'appuie sur l'image et ce qui a été élaboré à partir du titre. On peut imaginer, à partir de la forme ronde et de la couleur verte, un ventre d'ogresse enceinte, le point noir figurerait l'ombilic, la couleur renverrait au personnage d'ogre, Shrek par exemple. Cette vision est induite par le titre : bébé ogre aimé. L'œuvre évoque en effet le lien mère / enfant.

4. Sur l'affiche de la page 43, les élèves pourront repérer des éléments du conte : la forêt, le cercle qui peut figurer la lune, la silhouette du personnage, sa chevelure et sa posture qui ont quelque chose de sauvage et le mot *conte* écrit en bas de l'affiche. Dans sa partie inférieure, on reconnaît les rideaux rouges du théâtre. Il se peut que les élèves aient déjà compris que l'œuvre est une pièce de théâtre, d'autant que figure sur la première de couverture du livre la mention de la collection « Théâtrales Jeunesse ». Cela donnera peut-être une motivation pour entrer dans l'œuvre et savoir ce qui l'en est.

Textes & Images

Entrée dans l'œuvre

OBJECTIF

→ Découvrir l'ouverture d'une scène de théâtre

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Faire des hypothèses de lecture

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Comprendre le texte

1. Les mots *personnages*, *lieux* rattachent l'œuvre au genre théâtral. Les élèves peuvent relever également *Scène nationale de Chambéry et de la Savoie*, dans une *mise en scène de...* qui confirme l'idée de pièce de théâtre. En fonction des réponses des élèves à la question 2 p. 42, on pourra mener un échange pour aboutir à la conclusion que l'œuvre est une pièce de théâtre qui reprend les éléments habituels du conte.

2. Le dessin devra montrer que le personnage vit à l'écart de la civilisation (*bois, maison fruste*).

3. La réponse attendue est l'Ogrelet : la didascalie initiale mentionne deux personnages seulement, **L'Ogrelet** est le titre. Ce personnage est différent des autres, il vit à l'écart du monde, il a les caractéristiques du héros de conte. Le dessin des lieux en question 2 doit permettre aux élèves de s'en rendre compte.

Rédiger la synthèse

Exemple de paragraphe :

Au début, on pense que le livre est un conte car son titre est le nom d'une créature de conte, *L'Ogrelet*. Ensuite, sur l'affiche, la forêt, la lune et la silhouette du personnage font penser qu'il s'agit bien d'un conte. Mais, lorsqu'on lit la didascalie initiale qui présente les personnages et les lieux, on comprend que l'œuvre est une pièce de théâtre. On peut penser que le héros de cette pièce est l'Ogrelet parce qu'il vit à l'écart dans la forêt, qu'il donne son nom au livre et qu'il apparaît sur l'affiche de la compagnie 9Thermidor.

Textes & Images

La rentrée

OBJECTIF

→ Lire et interpréter un texte de théâtre

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les pensées et les sentiments des personnages

• Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

• Le texte est proposé en texte lu dans une version téléchargeable : hatier-clic.fr/21luf44.

• Il s'agit ici de recueillir les indices de l'« ogréte » de l'enfant, de les associer à ce qui a déjà été découvert, de comprendre l'implicite pour interpréter le texte. Il s'agit également de recourir à l'oral pour comprendre l'amour qui unit la mère et l'enfant.

• Pour parvenir à ces objectifs, il est souhaitable de procéder dans l'ordre suivant :

- « Impressions de lecture » ;
- « Comprendre le texte » (questions 1 à 5) ;

- Lecture chorale (l'amplification sonore créée par la lecture chorale devrait permettre aux élèves de ressentir l'amour qui unit la mère et l'enfant) ;
- « Comprendre le texte » (question 6) ;
- « Lecture d'image » ;
- « Rédiger la synthèse ».

Lecture d'image

La Mère de l'Ogrelet, projet de mise en théâtre de Jean Perrochaud

1. La mère porte des poireaux dans son tablier.
2. Le costume renvoie à la réplique de la mère (l. 30-38) : elle parle des légumes et autres végétaux dont elle nourrit son fils.
3. Le costume exprime l'attention de la mère pour son fils : en le nourrissant uniquement de végétaux, elle espère contenir son envie de viande, son « ogreté ».

Impressions de lecture

- Réponse libre des élèves.
- On attend une réponse du type : la mère est inquiète, elle donne tous ces conseils à son fils pour que sa rentrée se passe bien.

Comprendre le texte

1. Les personnages sont la mère et l'Ogrelet, un enfant de six ans. La mère fait des recommandations à son fils pour sa première rentrée à l'école.
2. L'enfant est docile, il veut faire plaisir à sa mère (*Tu me l'as déjà dit, maman*, l. 9 ; *À ce soir, maman*, l. 15 ; *J'irai au marché du village avec maman*, l. 43). Il est aussi curieux, il pose des questions et exprime son désir de savoir lire. La mère est aimante, tendre, bienveillante (*mon petit*, l. 22 ; *mon Ogrelet*, l. 27). Son inquiétude est perceptible aux nombreux conseils qu'elle donne à son fils.
3. Le texte ne dit rien de clair sur la raison pour laquelle l'Ogrelet doit manger seul. On comprend en lisant la dernière réplique de la mère que son fils n'a jamais mangé de viande. On imagine qu'elle craint que son « ogreté » se déclare s'il est en présence de viande que les autres enfants pourraient manger.
4. a. L'Ogrelet est parti à l'école, la mère parle donc seule. On peut placer ici la notion de monologue.
- b. Elle est émue, attendrie, fière que son enfant aille à l'école, mais aussi inquiète.
5. L'Ogrelet ne sait rien. Le monologue de la mère permet de donner des indices au spectateur sur l'identité d'ogre de l'enfant.

6. Cette question fait appel à la créativité des élèves. La proposition de mise en scène devra montrer cependant leur compréhension du texte :
 - les deux personnages sont séparés physiquement (didascalie : *le petit part seul sur la route...*, l. 28) ;
 - les deux personnages sont attachés l'un à l'autre (la mère évoque tout ce qu'elle a fait pour protéger son enfant de son « ogreté », cela est souligné par l'anaphore de *jamais* / l'enfant évoque ce qu'il fera pour sa mère, l'école figurant son entrée dans le monde des grands) ;
 - la rentrée scolaire, le départ vers l'école symbolisent l'accès au monde, préfigurent la nécessaire séparation de la mère et de l'enfant, séparation acceptée par la mère (*Il est prêt pour l'école*, l. 39).

Rédiger la synthèse

Les paragraphes peuvent être écrits en groupe ou en individuel à partir des réponses aux questions posées et des découvertes faites grâce aux différentes activités des pages 44 et 45. Le professeur pourra au fur et à mesure écrire au tableau les mots clés tirés des remarques des élèves.

Exemple de synthèse :

• Le début de l'histoire

Au début de l'histoire, la mère de l'Ogrelet, qui a six ans, fait des recommandations à son fils pour sa première journée d'école. Elle est aimante et tendre et semble inquiète, elle veut protéger son fils. L'enfant est curieux, il pose des questions, il veut apprendre à lire et à compter.

• Le secret

En lisant la scène, on comprend qu'il y a un secret : pourquoi l'enfant doit-il manger seul ? L'Ogrelet ne le sait pas lui-même. Mais l'inquiétude de la mère, ses répliques *Jamais il n'a senti l'odeur du sang frais. Jamais il n'a tenu un os dans ses mains...* (l. 35-36) ajoutées au sens du titre *L'Ogrelet* et aux détails physiques mentionnés dans la scène comme *Tu es tellement fort et tellement grand...* (l. 13-14) permettent de penser que l'enfant est bien un ogre.

Atelier d'expression orale

p. 46

Jouer une scène de *L'Ogrelet*

COMPÉTENCES

- S'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps
- Mettre en voix, mettre en scène pour comprendre
- Recourir à l'écriture pour réfléchir

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- La scène 3 dans son intégralité peut être téléchargée : hatier-clic.fr/21luf46.

Activité 1

OBJECTIF

→ Mettre à l'épreuve l'hypothèse avancée dans l'activité précédente (voir « Comprendre le texte » ► p. 45 du livre de l'élève) : l'Ogrelet est un ogre.

- Il s'agit donc de comprendre le texte en passant par l'oral. Cette activité est souvent appréciée des élèves car elle sollicite le corps et le mouvement et pas seulement l'esprit. Elle facilite la compréhension dans la mesure où les phrases des deux groupes sont prélevées et déjà sélectionnées en fonction d'une idée à faire voir.
- À travers le groupe A, il s'agit de faire percevoir l'influence du rouge sur l'Ogrelet, pour le groupe B, que l'Ogrelet est un être différent, ces idées étant des éléments de réponse à l'hypothèse : l'Ogrelet est un ogre.
- La formulation des questions est directement reliée aux titres et doit permettre de rendre les élèves acteurs de leur lecture (voir stratégies ► p. 10 du livre de l'élève). On attend des questions du type « Le rouge représente-t-il le sang, la viande ? Comment l'Ogrelet va-t-il découvrir qu'il est un ogre ? » pour le groupe A et « L'Ogrelet souffre-t-il de sa différence ? Que va-t-il en faire ? » pour le groupe B.
- L'étape 3 de l'activité pourra donner lieu à un partage entre élèves. Ce temps d'échange permettra de s'assurer de la bonne compréhension du texte à travers les justifications des choix données par les élèves et de la rectifier si besoin.

Activité 2

- La mise en scène est ici un outil pour visualiser la scène et faciliter sa compréhension (voir stratégies ► p. 10 du livre de l'élève).
- Les questions préparatoires sont orientées vers l'élucidation, par les élèves, du secret des origines de l'Ogrelet : l'identité du père et le maintien du secret par la mère.

ÉTAPE 1 Faites des choix de mise en scène

Les réponses aux questions et les mises en scène sont libres. On attend cependant des élèves qu'ils comprennent :

- que Simon est sans doute le nom du père de l'Ogrelet, nom que la mère prononce dans son sommeil et qui est *chargé de souvenirs* (l. 9) pas seulement heureux (première question) ;
- que la mère continue à cacher à son fils l'identité de son père (nom / « ogreté ») (deuxième et troisième questions).

ÉTAPE 2 Jouez la scène

Ces éléments devront être utilisés par les élèves pour expliquer ce qu'ils ont voulu montrer à l'étape 2, puis dans le bilan.

ÉTAPE 3 Réfléchissez au sens de chaque mise en scène

Cette étape, individuelle, est le moment d'une appropriation du sens de l'œuvre tandis que l'activité en classe entière est un temps de partage et de vérification que le texte est compris.

BILAN

- Le bilan est le moment de formalisation de ce qui a été vu, perçu, compris grâce à la mise en scène.
- L'objectif de la deuxième question est de rendre les élèves conscients de leurs apprentissages pour qu'ils en soient acteurs. On espère d'eux qu'ils comprennent que la préparation de la mise en scène nécessite la construction d'une représentation mentale de la scène et que, pour cela, ils ont été amenés à chercher dans le texte des informations précises. Peut-être diront-ils aussi que la mise en jeu permet de donner à voir le sens du texte aux élèves qui ne l'auraient pas compris.

Textes & Images

p. 48

Le père de l'Ogrelet

OBJECTIF

→ Étudier une mise en scène

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les sentiments des personnages

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- La mise en scène avec marionnettes de la compagnie 9Thermidor peut être visionnée : hatier-clic.fr/21luf48.

Premières impressions

Réponses individuelles et libres dans le carnet de lecture. La dernière question invite à établir des liens entre des œuvres d'art.

Comprendre la mise en scène

1. L'Ogrelet découvre que son père est un ogre qui a mangé ses sœurs, qu'il est parti pour vaincre son « ogreté » en passant trois épreuves mais il n'est pas revenu.
2. L'Ogrelet éprouve de l'impatience quand la mère évoque le père, de la joie à l'annonce de la première sœur, puis un choc.
3. Réponse libre ; on attend cependant l'idée de protection par la mère, de peur de faire du mal à son fils.
4. Réponse libre ; on attend cependant que les élèves perçoivent les variations de débit de la comédienne en fonction de ce que ressent le personnage de la

mère, tiraillée entre la nostalgie de l'amour pour son mari, la peur et le désir de protéger son fils.

5. L'instrument est un violoncelle. L'effet produit sur les spectateurs est variable et personnel. Peut-être peut-on attendre néanmoins l'idée d'accentuation du côté dramatique de l'histoire.

6. La réponse est libre. Peut-être les élèves liront-ils dans l'ombre de la main quelque chose de menaçant, de sauvage, l'outil pour tuer, à moins qu'ils n'y voient le symbole de la part d'ombre qui est en lui, l'« ogreté ».

7. Réponse libre.

Comprendre le texte

1. La mère lit à son fils des extraits de la lettre que son mari lui a écrite.

2. Au début, l'Ogrelet ne sait que penser, il est dans la confusion, il interroge sa mère : *Tu crois que mon père n'a pas réussi ?* (l. 4). Puis il a peur pour son père : *Un loup !* (l. 7), dit-il, *C'est peut-être le loup qui a mangé mon père ?* (l. 11). Enfin, il perd espoir lorsqu'il dit *J'aurais aimé mieux que tu ne me dises rien, maman !* (l. 14), et finit par avoir des pensées suicidaires : *Je veux dormir pour toujours* (l. 22).

3. Les trois épreuves du père :

- s'enfermer avec un coq pendant vingt-quatre heures sans le manger ;
- s'enfermer avec un loup pendant sept jours sans le manger ;
- s'enfermer avec un enfant pendant vingt-huit jours sans le manger.

4. La réponse est libre. Les élèves peuvent s'appuyer sur le texte et imaginer que l'Ogrelet va décider de mourir, ou guidés par le spectacle, l'ombre de la main notamment, imaginer qu'il va succomber à sa part d'ombre et devenir un ogre, ou bien encore, conditionnés par ce qu'ils savent des héros, ils peuvent penser que l'Ogrelet va décider de passer les épreuves.

Rédiger la synthèse

On attend que les élèves fixent leurs découvertes sous la forme d'un schéma à leur convenance. Doivent figurer dans ce schéma les points suivants :

- Le père est un ogre.
- Le père a mangé les sœurs de l'Ogrelet.
- Le père a quitté la maison pour passer trois épreuves : coq, loup, enfant (voir ci-dessus la réponse à la question 3 « Comprendre le texte »).
- Le père n'est pas revenu.

Activité « oral »

Imaginer la suite de L'Ogrelet

OBJECTIFS

→ Rendre les élèves acteurs de leur lecture en les invitant à se poser des questions

→ Faciliter la compréhension de l'œuvre en mettant en pratique deux stratégies de lecture (► p. 10 du livre de l'élève) : l'anticipation et la construction d'une représentation mentale

→ Travailler l'oral, raconter à la manière d'un conteur (on pourra inviter les élèves à lire ou relire les conseils d'Anne Borlée ► p. 35)

→ Préparer l'atelier d'expression écrite ► p. 52

Textes & Images

p. 50

La première épreuve de L'Ogrelet

OBJECTIF

→ Lire et interpréter un monologue

Voir les démarches proposées en introduction

► p. 9-10.

Impressions de lecture

Réponses libres dans le carnet de lecture.

Comprendre le texte

1. L'Ogrelet est tenté de tuer le coq : Il déplie encore une fois la lame et, obsédé, se dirige vers le coq... (l. 11).

2. C'est la maîtresse de l'Ogrelet qui lui vient en aide. Il se souvient de ce qu'elle disait : *Occuper les mains et l'esprit* (l. 15).

3. Les lignes 21 à 27 sont mises en page comme une poésie : ce sont des vers.

4. L'Ogrelet résiste à la tentation en occupant ses mains, c'est-à-dire en sculptant un coq dans une bûche, et en occupant son esprit, en prononçant un poème qu'il invente.

5. Réponse libre. Toutes les réponses sont possibles. On pourra organiser un échange pour que chacun puisse exprimer sa stratégie personnelle dans une situation de crise. Ainsi, les élèves s'approprient le texte et le texte les nourrit, les fait grandir. De plus, cela permettra de préparer l'« Atelier d'expression écrite » ► p. 52 du livre de l'élève.

Rédiger la synthèse

Exemple de paragraphe :

Pour ne pas céder à la tentation, occuper ses mains et son esprit

L'Ogrelet met en pratique les conseils de sa maîtresse pour ne pas succomber à la tentation de tuer le coq. Il occupe ses mains en sculptant l'animal dans un morceau d'érable et compose un poème pour s'occuper l'esprit.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

Les sentiments de l'Ogrelet : énervement, colère, rage, apaisement.

Atelier d'expression écrite

p. 52

COMPÉTENCES

- Écrire un texte cohérent
- Écrire un texte qui réponde aux consignes
- Prendre en compte les normes de l'écrit

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Ce sujet permet d'évaluer la compréhension de la pièce de théâtre.
- Il peut être intéressant de faire réfléchir les élèves, avant l'écriture, à ce qu'ils ont appris et découvert, dont ils ont une trace dans leur cahier ; cela pourra les aider à réaliser l'expression écrite.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent :
 - Raconter les différents moments de l'épreuve /4
 - Écrire à la troisième personne /1
- Écrire un texte qui réponde aux consignes :
 - Raconter la même épreuve que dans la pièce /2
 - Imaginer les stratégies utilisées pour ne pas céder à la tentation /3
 - Décrire les sentiments de l'Ogrelet /3
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /3
 - Conjuguer correctement les verbes au passé simple et à l'imparfait de l'indicatif /2
 - Veiller à l'orthographe /2

Textes & Images

p. 53

« Vaincre l'ogreté »

OBJECTIF

- Comprendre le message de la pièce

STRATÉGIE DE LECTURE

- S'interroger sur les intentions de l'auteur
- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- La mise en scène avec marionnettes de la compagnie 9Thermidor peut être visionnée en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf53.

Comprendre la pièce

1. L'Ogrelet a réussi les trois épreuves, il a donc vaincu l'« ogreté ». Son père est vivant, il vit dans la forêt

avec les loups en bonne amitié, ce qui signifie qu'il a réussi les deux premières épreuves. Il tentera à nouveau la dernière. Il veille sur son fils.

2. L'« ogreté » est le fait d'être un ogre, c'est-à-dire de dévorer les enfants.

3. L'objectif de la question est d'amener à réfléchir à la part sombre qui existe en chaque être humain, d'essayer de la définir (désir brutal...), de montrer qu'elle empêche de vivre en harmonie avec les autres.

4. La question se décompose en trois parties, elle est l'occasion de prendre du recul et de prendre conscience de ce qui a aidé l'Ogrelet à réussir les épreuves et plus largement de ce qui aide à tenir dans les situations difficiles de la vie.

a. Les roses blanches et leur parfum, la beauté du monde ont captivé l'attention de l'Ogrelet. C'est le père qui les a envoyées à l'Ogrelet.

b. Sculpter le coq a transformé le désir brutal de l'Ogrelet. On pourra aborder le rôle de l'art dans les situations critiques.

c. L'Ogrelet porte le pendentif de l'orteil pour se souvenir de ce qu'il a fait. C'est la mémoire de son expérience. Cela pourra aussi être abordé avec les élèves : les leçons tirées de nos expériences.

Bilan

- L'activité est en réalité prévue en trois temps :
 - Un temps de réflexion pendant lequel les élèves réfléchissent aux personnages qu'ils souhaitent incarner pour répondre aux questions : qui aide l'Ogrelet ? Contre qui se bat-il ? Ils réfléchissent aussi à les représenter de manière à ce que les autres reconnaissent ces personnages. On pourra demander que les élèves apportent des accessoires de chez eux.
 - Un temps de jeu et d'explications : après leurs performances, les élèves pourront dire, par exemple, « Je suis la mère, j'ai aidé l'Ogrelet parce que je l'ai protégé. » Après le passage de chaque groupe, on pourra écrire au tableau le nom des personnages représentés et les raisons données sous forme de mots clés.
 - Un temps d'écriture individuelle ou en groupe. On pourra choisir un paragraphe qui deviendra la trace écrite pour la classe entière.
- On peut attendre des élèves qu'ils repèrent, pour les ennemis de l'Ogrelet : l'ogre en lui, l'« ogreté », son désir brutal, ou bien son père parce qu'il lui a transmis l'« ogreté ».
- Comme aide, on peut espérer : la mère parce qu'elle protège l'Ogrelet et parce qu'elle lui révèle la vérité, l'école qui lui fait prendre conscience de sa différence, sa maîtresse parce qu'elle lui donne une place malgré sa différence et des stratégies pour les situations difficiles, son père qui veille sur lui en lui offrant la beauté du monde par l'intermédiaire des roses blanches, Pamela qui pousse les roses sous son nez.

Le Médecin malgré lui de Molière

Livre de l'élève p. 54

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « découvrir des textes de différents genres mettant en scène les ruses et détours qu'invente le faible pour résister au plus fort » ; « comprendre comment s'inventent et se déploient les ruses de l'intelligence aux dépens des puissants et quels sont les effets produits sur le lecteur ou le spectateur » ; « s'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu ».
- Indications de corpus : on étudie « une pièce de théâtre (de l'Antiquité à nos jours) [...] (lecture ou œuvre intégrale) ».

- Cette œuvre de Molière est un classique, qui repose sur une intrigue simple développée en trois actes, donc relativement courte ; elle propose plusieurs ruses qui feront découvrir ce thème aux élèves afin de répondre à la problématique : « Comment les faibles résistent-ils aux plus forts ? » Il s'agira de s'interroger sur les relations entre les personnages dans la pièce, pour comprendre les diverses ruses et leurs motivations.
- Ce Parcours permet de compléter l'approche du théâtre, si l'on a fait étudier *L'Ogrelet* de Suzanne Lebeau (Dossier 2), ou bien de l'aborder, après le groupement de textes du Parcours 1.
- Le vocabulaire et les structures de phrases relativement complexes sont l'occasion d'expliquer les stratégies de lecture liées aux problèmes de vocabulaire, toujours dans l'optique de développer l'autonomie des élèves face aux textes ; ainsi seront étudiés le repérage des idées clés, les techniques de la reformulation et le traitement du vocabulaire inconnu.
- Les propositions de captations de mises en scène faciliteront la compréhension des élèves et permettront de proposer une lecture réellement intégrale : les scènes non étudiées peuvent être visionnées en autonomie et avec un guidage, en suivant les liens du manuel numérique.
- Les nombreuses activités de pratique du théâtre proposées par le biais de la mise en scène et de la réflexion sur la mise en scène (« Atelier d'expression orale », activités de prolongement des séances de lecture, projet final) faciliteront aussi l'appropriation du texte de Molière.
- En histoire des arts, on pourra découvrir Molière et le situer dans son époque, et découvrir l'histoire du théâtre comique grâce aux pages « Repères culturels ».

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue*
– Acte I, scène 1 : « Martine et Sganarelle » – Acte I, scène 5 : « Sganarelle médecin » – Acte II, scène 4 (extrait) : « La consultation » – Acte III, scène 6 (extrait) par le biais de l'« Atelier d'expression orale » (mise en scène) – Acte III, scènes 9 à 11 : « Le dénouement »	– Écriture courte : raconter une ruse (texte narratif) – Atelier d'expression écrite : rédiger une scène de dispute – Diverses activités préparatoires à l'expression écrite – Création d'une affiche de lecture (résumer, donner son avis)	– Proférer une réplique de théâtre (entrer dans l'œuvre) – Jouer une scène avec ses propres mots – Lecture fluide et expressive	11 Accorder le verbe avec le sujet ► p. 316 + dictée (lien numérique) 25 Conjuguer le présent de l'indicatif ► p. 342 17 Les types de phrase ► p. 328 19 Les formes de phrase (2) : l'exclamation ► p. 331 34 Conjuguer le présent de l'impératif ► p. 355

<ul style="list-style-type: none"> – Évaluation de lecture : acte III, scène 6 (extrait) – Toutes les scènes non étudiées sont proposées dans la version numérique en captation de mise en scène, à visionner de façon autonome par les élèves, avec un guidage. – Diverses lectures d'images de mises en scène du texte – Lecture autonome (histoires de ruses) 	<ul style="list-style-type: none"> – Fiches Méthodes : 3 Organiser son brouillon ► p. 259 19 Écrire une scène de théâtre ► p. 282 8 Construire un outil pour corriger ses erreurs ► p. 266 	<p>On pourra ajouter le passé composé (fiche 30 ► p. 348) et l'accord du participe passé (fiche 32 ► p. 352) si on le souhaite, ainsi que « Les familles de mots » (fiche 36 ► p. 358) et « Utiliser les familles de mots et l'étymologie pour orthographier » (fiche 37 ► p. 360)</p> <p>+ enrichissement du vocabulaire : exprimer la ruse (► p. 65), exprimer la colère (► p. 67)</p>
--	--	--

*Cette proposition liste les leçons s'inscrivant logiquement dans la suite du Parcours 1 (dont certaines peuvent être reportées sur le Dossier 2 si on le fait avec les élèves), où l'on a notamment appris à repérer le sujet et le verbe ; cette fois, il s'agit de les accorder ensemble, afin de mettre en place rapidement dans l'année les accords simples (au service de l'écriture). Les autres leçons sont plus spécifiquement liées au Parcours : les élèves auront besoin en lecture et en écriture du présent de l'indicatif, du présent de l'impératif, des types et formes de phrase.

Entrée dans le Parcours

p. 54

OBJECTIFS

→ Prononcer une phrase en choisissant un ton, une voix, pour transmettre une émotion

→ Faire des hypothèses de lecture

- Il s'agit ici d'entrer dans l'œuvre théâtrale par la pratique, plutôt que par la lecture, et de créer un horizon d'attente, en faisant faire des hypothèses de lecture aux élèves. Cette activité peut se réaliser rapidement (environ 30 minutes).

- Les élèves s'approprient une réplique de la pièce, sans en connaître le contexte, et expérimentent plusieurs manières de la proférer (plusieurs tons, voix, transmission d'émotions). Ils se familiarisent ainsi avec la parole théâtrale de façon simple et ludique.

- L'activité prépare également la lecture de la pièce. Ils proposent un titre pour chaque ensemble de répliques (rassemblées par thèmes) : les thématiques qui sont attendues, pour le premier lot, sont la dispute / le conflit / la confrontation entre un mari et sa femme, pour le second lot, la médecine / un médecin / un malade, pour le troisième lot, la trahison / la ruse / la vengeance. Enfin, toutes les hypothèses de lecture des élèves sur l'œuvre sont acceptées si elles sont justifiées par les répliques, le titre ou les photogrammes de mises en scène.

- Les images peuvent être analysées plus précisément si l'on peut consacrer plus de temps à ce travail préparatoire :

- Image du doc 1 : analyse des positions des corps (parés au combat), regards (droit dans les yeux de l'autre acteur), accessoires et leur utilisation : balai / sabot dans une position menaçante pour l'autre

personnage. Les costumes guident vers l'idée de comique. La légende indique *mise en scène* et *théâtre*, ce qui aidera les élèves dans leurs hypothèses.

- Image du doc 2 : une malade allongée qui semble tenter de parler, un homme en blouse, mais avec des baskets aux pieds, qui tend l'oreille (on devine qu'il s'agit d'un médecin mais peu ordinaire), quatre observateurs inquiets. Les élèves peuvent repérer dans la légende la mention *opéra-comique*.

- Image du doc 3 : il s'agit surtout d'analyser la position du personnage de gauche, qui parle en aparté au personnage de droite, comme pour faire une confidence, révéler un secret, ce qui aidera les élèves dans leur interprétation des répliques. Les costumes donnent une indication de l'époque.

- Nous conseillons de conclure la séance par l'écriture collective d'un court paragraphe rassemblant les titres pour chaque lot de répliques / image, et les hypothèses de lecture qui ont convaincu la majorité des élèves. La séance mêle ainsi oral, réflexion individuelle et synthèse écrite collective.

Repères culturels

p. 56

Molière et la comédie ; petite histoire du théâtre

COMPÉTENCES

→ Comprendre des textes, des documents, des images

→ Acquérir des repères culturels

- Cette double page est facultative. Elle peut être utilisée à divers moments du Parcours et de diverses manières (en un bloc lors d'une séance particulière,

sous la forme d'une enquête ; comme document dans lequel aller chercher une information précise ; au moment du projet final collaboratif où certains élèves devront présenter Molière...). Elle propose une enquête aux élèves pour leur donner des repères culturels en leur présentant l'auteur, son époque, son œuvre et le théâtre depuis l'Antiquité.

- Un documentaire sur le règne de Louis XIV peut être visionné en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf56.

J'enquête

p. 56

1. Molière a vécu au XVII^e siècle.
2. Le roi, à cette époque, était Louis XIV, appelé le Roi-Soleil.
3. Molière était directeur de troupe, acteur, auteur de théâtre (dramaturge) et metteur en scène.
4. Il écrit des comédies / pièces comiques.
5. Réponse libre du moment qu'elle est argumentée (une réponse brève est acceptée puisqu'on donne peu de détails sur chaque pièce).

J'enquête

p. 57

Antiquité : naissance du théâtre.

Moyen Âge : farce.

XVI^e siècle : *commedia dell'arte*.

XVII^e siècle : Molière, comédie classique.

Textes & Images

p. 58

Martine et Sganarelle (acte I, scène 1)

OBJECTIF

→ Découvrir la première scène d'une pièce de théâtre et la mise en place de l'intrigue

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Reformuler pour comprendre

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *traître*

L'étude du mot *traître* permet de déduire le sens des autres insultes prononcées par Martine dans la même réplique. La connaissance de quelques-unes de ces insultes suffit pour comprendre l'idée générale de la réplique, sans connaître les autres mots (c'est une des stratégies à enseigner explicitement aux élèves pour améliorer leurs compétences en lecture).

- *Traître* signifie « qui a trahi, trompé, menti, qui s'est montré déloyal envers quelqu'un ».

- Ses synonymes aux lignes 39-40 sont *trompeur*, *coquin*, *fripon*. On peut aussi accepter *pendard*, par extension, et également faire deviner le sens de ce dernier mot aux élèves grâce au mot de la même famille *pendre* : *pendard* signifie « qui mérite d'être pendu ».

- Mots de la même famille que *traître* : *traîtrise*, *traîtreusement*, *traîtresse*, *trahir*, *trahison*.

Lecture d'image

Le Médecin malgré lui, mise en scène de Jean-Yves Lenoir (2018)

À proposer avant l'étude du texte avec les questions, ou après l'étude du texte, en adaptant le questionnement pour y chercher comment les informations du texte s'y retrouvent.

1. La femme surplombe l'homme, elle se tient très droite et le regarde d'un air perplexe, sceptique, voire contrarié. L'homme sourit, il donne l'impression de faire un pas avançant vers la femme, sa main semble lui envoyer un baiser.
2. L'homme semble vouloir séduire ou convaincre la femme.
3. La femme semble ne pas se laisser impressionner ni convaincre, elle a une attitude de recul. Elle paraît fâchée.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. Le choix d'une phrase est une façon de faire reparcourir en partie le texte aux élèves et de les faire se questionner sur ce qui a retenu leur attention. Un échange oral sur les différents choix de phrases peut mener ensuite à une étude du texte à partir des ressentis des élèves. Prendre la défense d'un personnage est une autre façon de questionner le texte, à partir des relations entre les personnages et leurs caractères.

Stratégie de lecture

Reformuler pour comprendre

À présenter après la lecture à voix haute et avant l'étude du texte (ou après la question 1), si les élèves réagissent au texte par des réflexions sur sa difficulté (si certains affirment qu'ils n'ont rien compris, cette stratégie est le moyen de leur prouver le contraire). Cette stratégie est associée à l'activité de prolongement, qui peut se réaliser d'emblée, avant l'étude du texte (voir la rubrique « Activité "oral" »).

Comprendre le texte

1. Il s'agit d'une scène de théâtre. Les élèves doivent relever : les noms des personnages, le fait qu'il s'agisse d'un dialogue entre deux personnages,

qu'il n'y ait pas de « récit » ou « narration ». On complètera leur définition du théâtre en attirant leur attention sur les didascalies et en définissant le terme simplement : indications pour les acteurs sur la manière de jouer la scène, les décors, les accessoires, par exemple.

2. Réponse libre, du moment qu'elle est justifiée. Exemples : une dispute entre un mari et sa femme ; un conflit entre deux personnages ; échange d'insultes et coups de bâtons ; une querelle (expliquer se querellant dans la didascalie initiale)...

3. Un mari, Sganarelle, et sa femme, Martine, se disputent car Sganarelle est un ivrogne (*qui du matin jusqu'au soir ne fait que jouer, et que boire*, l. 9), sa femme doit gérer seule la maison et les enfants, et trouver l'argent pour les nourrir (*J'ai quatre pauvres petits enfants sur les bras*, l. 13 ; *Qui me demandent à toute heure du pain*, l. 15). Sganarelle veut être obéi, il se met en colère, menace Martine (*Je vous battraï*, l. 34) qui l'insulte (*Sac à vin !*, l. 35) ; il finit par la frapper (*Il prend un bâton, et lui en donne*, l. 41). On fera relever aux élèves les éléments qui prouvent leurs réponses.

4. Sganarelle est violent (il bat sa femme), égoïste (il utilise l'argent du foyer pour acheter de l'alcool, jouer à des jeux de hasard), indifférent envers sa famille, sûr de lui et dominateur (*C'est à moi de parler et d'être le maître*, l. 1-2). Il est aussi moqueur (on pourra relever ses jeux de mots pour esquiver les reproches de Martine (*qui me mange tout ce que j'ai / j'en bois une partie*, l. 6-7 ; *enfants sur les bras / Mets-les à terre*, l. 13-14 ; *vosre peau vous démange à vosre ordinaire*, l. 26-27, qui signifie « d'habitude vous n'aimez pas être battue » et est une menace voilée).

Martine est combattive, affirmée, fière (elle ne se laisse pas dominer, répond à Sganarelle, l'insulte), elle semble intelligente (elle tient tête à Sganarelle par la parole).

Cette question prépare une réponse nuancée à la question suivante et peut aussi faire émerger le caractère théâtral des insultes et coups de bâtons, soit par le biais du caractère des personnages, soit par l'intuition qu'ont les élèves du comique de la scène, soit à partir de leur intuition de l'exagération. S'ils ne perçoivent pas le comique, on peut ne pas l'aborder ici car cela sera fait dans d'autres extraits de la pièce.

5. Sganarelle domine car il est le plus fort physiquement (Martine ne peut empêcher Sganarelle de la battre) et par la loi (il peut être utile de faire un rappel des conditions des femmes à l'époque : sans revenus propres, soumises à leur mari, qui ont le droit de les battre). Mais Martine domine par la parole : ses arguments sont justes et convaincants, elle prouve que Sganarelle ne se comporte pas comme un bon mari, ni comme un bon père. Elle domine également par la longue liste d'insultes finale (l. 39-40).

Rédiger la synthèse

Diverses modalités possibles : la synthèse peut être rédigée collectivement, en groupes, ou individuellement (selon le temps dont on dispose) à partir des notes écrites au tableau, si possible au fur et à mesure des axes dégagés pour alterner la réflexion et recherche et la rédaction (on peut organiser d'emblée la prise de notes au tableau en trois parties pour faciliter la synthèse).

Exemple de trace écrite :

- Il s'agit d'une scène de théâtre, constituée de **répliques**, les paroles des personnages, et de **didascalies**, les indications de mise en scène (décors, gestes, expressions des personnages, par exemple *paraissant sur le théâtre en se querellant*) et de noms des personnages. Le texte est destiné à être **joué, sur scène**, par des **acteurs**.

- Deux personnages, Martine et Sganarelle, se disputent, car l'homme est un ivrogne qui ne s'occupe pas de sa famille. La scène se termine par des insultes et des coups de bâton.

- Sganarelle est plus fort physiquement que Martine, et dans la société de Molière, au XVII^e siècle, la loi lui donne le pouvoir sur sa femme, soumise financièrement. Mais Martine manie l'art de convaincre par la parole, elle est habile, intelligente, elle ne se laisse pas dominer.

Activité « oral »

Reformuler et jouer la scène pour mieux la comprendre

- Activité préparatoire à la compréhension de texte et qui permet de pratiquer la stratégie de lecture présentée. Il s'agit de mettre en scène, de façon rapide et sans longue préparation, ce que les élèves ont compris, reformulé avec leurs propres mots. On attend d'eux une reformulation approximative, non pas réplique par réplique, mais qui donne une idée du sens global du texte.

- Deux ou trois binômes présentent leur version (ou plus si les élèves sont volontaires), ce qui permet ensuite d'engager l'étude plus systématique du texte.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

La suite est proposée en captation de mise en scène, à regarder de façon autonome par les élèves (lien numérique : hatier-clic.fr/21luf59) :

- 1, 2 : Le voisin de Sganarelle et de Martine, Monsieur Robert, cherche à s'interposer entre le mari et sa femme. Mais les deux personnages lui disent de s'occuper de ce qui le regarde. Ensuite, Sganarelle tente de faire la paix avec Martine, qui finit par accepter, en apparence.

- I, 3 : Martine, seule sur scène, annonce qu'elle veut se venger des coups de bâton qu'elle a reçus.
- I, 4 : Alors que Martine réfléchit tout haut au moyen de se venger, Valère et Lucas, deux valets qui cherchent un médecin pour la fille de leur maître, arrivent. Martine alors prétend que son mari est un merveilleux médecin, mais qu'il est étrange et n'avoue ses talents que si on lui donne force coups de bâton. Elle les convainc à l'aide de plusieurs exemples de prétendues guérisons miraculeuses effectuées par son mari. Lucas et Valère partent donc à la recherche de Sganarelle.

Textes & Images

p. 60

Sganarelle médecin (acte I, scène 5)

OBJECTIFS

- Comprendre la mise en place de la ruse
- Étudier une mise en scène

STRATÉGIE DE LECTURE

- Comprendre un texte difficile : repérer les idées clés

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Nous proposons ici de visionner d'emblée la mise en scène de la scène 5 de l'acte I par la compagnie Colette Roumanoff (hatier-clic.fr/21luf60). Le texte vient en appui, pour y rechercher des répliques afin de vérifier les hypothèses de lecture.

Lecture d'image

Le Médecin malgré lui, mise en scène de Dario Fo (1990)

- À faire après l'étude du texte pour la compléter, ou avant, pour entrer dans le texte.
- On observe un personnage qui semble souffrir, bouche grande ouverte, corps qui s'affaisse. On devine qu'il s'agit de Sganarelle et qu'il vient d'être battu par les deux hommes qui l'entourent (Valère et Lucas), l'empêchent de se sauver et tiennent chacun un bâton dans la main. Ce personnage central est maquillé un peu comme un clown (visage blanchi, joues rouges). Cela peut aider à percevoir le comique.

Vocabulaire

Autour du mot *consentir*

- Ce mot est choisi pour son intérêt dans la compréhension globale du texte, aux lignes 79-80 : *J'aime mieux consentir à tout, que de me faire assommer.*
- *Consentir* signifie « accepter, ne pas empêcher quelque chose », souvent avec une nuance négative, au sens de « se résigner » par contrainte.

Le contexte peut guider les élèves, s'ils ont compris que Sganarelle cède et accepte de dire qu'il est médecin alors que c'est faux, pour ne plus recevoir de coups de bâton.

- Le mot *consentir* est formé à l'aide du préfixe latin *con-*, « avec », ajouté au radical *sentir*, issu du verbe latin *sentire*, qui signifie entre autres « exprimer un avis » : il veut donc dire « montrer qu'on est d'accord », « exprimer un même avis » (à préciser aux élèves si l'on veut, mais la question demande simplement de repérer le préfixe et le radical).

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- La deuxième question oriente vers la stratégie de lecture : les élèves sont confrontés à un problème de difficulté du vocabulaire et de structures de phrases, ainsi qu'à des mots déformés par le personnage de Lucas et à la longueur du texte. L'enjeu de la séance est de donner des clés pour y faire face.
- La troisième question oriente vers le comique de la scène, dont la compréhension est facilitée par le choix de montrer une mise en scène et non de faire lire le texte.

Stratégie de lecture

Comprendre un texte difficile : repérer les idées clés

- À présenter après les impressions de lecture.
- Cette rubrique donne une des stratégies pour sélectionner les informations essentielles : elles sont répétées, reformulées. Ici, les répliques clés sont surlignées en vert dans le livre de l'élève ► p. 60-62 ; les faire relire aux élèves leur permettra de déduire le sens global de la scène.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9.

Comprendre le texte et la mise en scène

1. Il s'agit de faire formuler très simplement l'intrigue aux élèves : Lucas et Valère, convaincus par Martine que Sganarelle est un grand médecin, l'abordent, il nie être médecin, les deux valets le battent jusqu'à ce qu'il préfère mentir et dire qu'il est médecin, plutôt que d'être battu.

Si nécessaire, on pourra poser ces questions à l'oral : qui sont Valère et Lucas ? Que veulent-ils ? Que font-ils ? Que fait Sganarelle ?

2. Nous comprenons désormais le titre de la pièce : Sganarelle a été fait « médecin malgré lui », c'est-à-dire sans le vouloir.

3. Dans cette scène, Sganarelle ruse et ment : il finit par prétendre qu'il est médecin, pour éviter les coups de bâton. Mais il faut également évoquer le personnage de Martine et faire formuler aux élèves son rôle dans cette scène, malgré son absence : elle a mis en

place la ruse et les mensonges qui mettent Sganarelle dans cette situation difficile, pour se venger. C'est l'occasion de réactiver la connaissance d'une autre stratégie de lecture : l'utilité de mémoriser ce qui précède pour comprendre.

4. Sganarelle se montre lâche (il avoue tout ce qu'on veut du moment qu'on arrête de le battre) ; et ensuite, il tire avantage de la situation, lorsqu'il comprend qu'il y a de l'argent à gagner (*Je gagnerai ce que je voudrai ? / Ah ! Je suis médecin, sans contredit : je l'avais oublié, mais je m'en ressouviens*). Il se montre prêt à se faire passer pour un médecin pour de bon.

Réponse libre pour la deuxième partie de la question : on peut imaginer que Sganarelle va réussir à passer pour un médecin et gagner de l'argent, ou bien que son incompétence sera découverte et qu'il sera à nouveau battu...

5. La question « Qui semble le plus fort ? » est volontairement répétée à chaque étude de texte, pour rendre perceptible l'évolution du rapport de force entre les personnages.

À nouveau la réponse doit être nuancée : Lucas et Valère sont plus forts que Sganarelle car ils ont des bâtons et le contraignent à accepter la situation, il doit les suivre chez leur maître. Martine semble également la plus forte même si elle est absente, puisqu'elle a obtenu la vengeance qu'elle souhaitait : Sganarelle a reçu des coups de bâton. Mais celui-ci semble assez rusé pour tirer avantage de la situation et peut-être gagner de l'argent.

6. L'idée est que l'image (les costumes, les gestes, les déplacements, les attitudes, expressions du visage) et la voix des comédiens rendent plus évidente la compréhension du texte et des intentions de l'auteur : notamment faire rire les spectateurs. Il ne s'agit pas de faire tout relever, mais quelques éléments qui auront frappé les élèves.

– Costumes et accessoires : vêtements multicolores, loufoques, un peu ridicules, des acteurs, bâtons colorés, non réalistes, qui ont un effet « pour rire », bouteille d'alcool très grosse de Sganarelle.

– Jeu des comédiens : le chant et la démarche d'ivrogne de Sganarelle, son visage très expressif (mimiques exagérées d'étonnement, puis doute), son regard moqueur, le ton qui monte au fur et à mesure que Sganarelle nie, les visages montrant la certitude de Lucas et Valère d'être face à un médecin, l'accent « paysan » de Lucas, les coups de bâtons exagérés, tout cela fait comprendre le quiproquo entre les deux valets et Sganarelle, et surtout le comique de la scène.

7. Parcours différenciés :

Le parcours A permet d'aborder la question du comique de la scène de façon intuitive, tandis que le parcours B analyse plus précisément les effets comiques propres au théâtre.

Le comique repose principalement sur le personnage de Sganarelle.

Exemples possibles :

- Comique de paroles : les paroles de la chanson à boire et la manière dont Sganarelle s'adresse à sa bouteille (l. 6-9 dans le texte + *Ah ! ma petite friponne ! que je t'aime, mon petit bouchon !* dans la scène enregistrée), l'accent et le parler de Lucas (*J'avons bouté le nez dessus*, dans la scène enregistrée mais coupé dans le texte du manuel).

- Comique de situation : il y a un quiproquo entre les personnages, Sganarelle pense que les deux valets veulent lui acheter des fagots, en baissant le prix, et les deux valets sont convaincus qu'il cache ses talents de médecin. Sganarelle pense qu'ils sont fous quand il comprend qu'ils le croient médecin. Les coups de bâton reçus par Sganarelle font rire car c'est une bonne vengeance pour Martine.

- Comique de gestes : le jeu de Sganarelle avec sa bouteille quand les deux autres arrivent (coupé dans le texte du manuel mais une didascalie le précise : *Ici, il pose sa bouteille à terre, et Valère se baissant pour le saluer, comme il croit que c'est à dessein de la prendre, il la met de l'autre côté ; ensuite de quoi, Lucas faisant la même chose, il la reprend, et la tient contre son estomac, avec divers gestes qui font un grand jeu de théâtre*) ; les coups de bâton.

- Comique de caractère : Sganarelle nous fait rire car il est rusé, il se méfie des deux valets et esquive leur question (*Monsieur, n'est-ce pas vous qui vous appelez Sganarelle ? / Oui, et non, selon ce que vous lui voulez*, l. 10-15), il sait s'adapter et comprend vite qu'il doit dire qu'il est médecin s'il veut que les coups cessent. Il tire parti de la situation quand il apprend qu'il va obtenir de l'argent. Les deux valets nous font rire car ils sont naïfs et croient réellement ce que leur a raconté Martine sur les miracles de son mari, au point de le raconter eux-mêmes à Sganarelle.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

- Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.

- On peut cibler un extrait du texte seulement, car il est très long.

Rédiger la synthèse

Les deux étapes de la synthèse peuvent être séparées. Une fois le sens de la scène compris par tous, on peut procéder à l'écriture individuelle d'un court paragraphe, quelques élèves partagent à l'oral leur paragraphe, on élit le meilleur et tout le monde écrit ce paragraphe comme modèle (on propose quelques corrections si nécessaire). Une fois le travail sur la ruse, la force, la mise en scène et le comique effectué, on procède à l'écriture collective d'un court paragraphe à partir des notes prises au tableau de

façon organisée (nous proposons l'écriture collective lorsque les idées sont plus complexes à manier).

Exemple de trace écrite :

- Martine a réussi sa vengeance contre Sganarelle : en affirmant à Lucas et Valère, qui cherchent un médecin, que son mari en est un merveilleux mais qu'il ne l'avouera que si on le bat, elle a provoqué les coups de bâton qu'il reçoit dans la scène. Sganarelle nie tout d'abord, il est battu par Lucas et Valère, à plusieurs reprises, avant de céder et d'avouer, faussement, qu'il est médecin.
- Molière nous fait rire à l'aide de plusieurs procédés... Réponse libre (voir les éléments de réponse de la question 7).

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

Le visionnage (en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf63) se fait en classe ou à la maison. On pourra vérifier la compréhension globale, en demandant un résumé à l'oral, à plusieurs voix (les élèves volontaires résument chacun leur tour une partie des scènes visionnées).

- Fin de la scène 5 de l'acte I : Sganarelle réclame une robe de médecin, Lucas part lui en chercher une, les deux valets l'habillent.
- Acte II, scènes 1 à 3 : Lucas et Valère amènent Sganarelle à Géronte. Jacqueline, l'épouse de Lucas et nourrice d'un petit enfant de Géronte, suggère qu'un médecin n'est pas ce dont Lucinde a besoin : Géronte refuse qu'elle épouse Léandre, qu'elle aime, et veut la forcer à épouser un autre homme, Horace, parce qu'il est riche. Sganarelle tente de profiter de son statut de médecin pour se rapprocher de Jacqueline et la séduire. Lucas ne le laisse pas faire.

Textes & Images

p. 64

La consultation (acte II, scène 4)

OBJECTIF

→ Étudier une scène de ruse comique

STRATÉGIES DE LECTURE

- S'interroger sur les pensées des personnages
- Se remémorer ce qui précède

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- La scène est proposée en captation de mise en scène : lien hatier-clic.fr/21luf64.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. Le choix d'une réplique répond aux mêmes objectifs que précédemment (voir les « Impressions de lecture » des textes ► p. 58 et 60).

Le choix d'un personnage, de façon libre, permet d'orienter l'étude vers chacun des personnages : Sganarelle, qui prend à cœur son rôle de médecin, Lucinde, muette et effacée de la scène, mais dont on peut deviner les intentions si on se rappelle les paroles de la nourrice Jacqueline, ou Géronte, naïf, prêt à croire Sganarelle à cause de son statut de médecin.

Vocabulaire

Du latin au français

- Cet exercice permet de montrer que de nombreux mots français sont issus du latin.
- Certains mots employés par Sganarelle pour montrer sa science en latin sont réellement latins, d'autres sont inventés. On fera facilement repérer *bonus*, *bona*, *bonum* et l'on pourra profiter de l'occasion pour expliquer rapidement le principe des déclinaisons latines (signe peut-être que Sganarelle a étudié, enfant, quelques mots et principes de grammaire latine ?). Les élèves peuvent rapprocher *oratio* d'*oral*, *oratoire*, *latinas*, de *latin*, *numerus* de *numéro* et *nombre*, *singulariter* de *singulier*, *adjectivum* d'*adjectif*.
- Cela peut être une introduction à la fiche EDL 37, « Utiliser les familles de mots et l'étymologie pour orthographier » ► p. 360.

Comprendre le texte

1. Sganarelle, contraint par Lucas et Valère, se fait passer pour un médecin et tente d'expliquer la maladie de Lucinde, la fille de Géronte, devenue muette. Lucinde répond par signes et sons inarticulés, puisqu'elle est muette. Géronte assiste à la consultation de sa fille et échange avec Sganarelle au sujet de sa maladie.
2. Géronte veut marier sa fille à Horace, mais le mariage n'aura pas lieu tant qu'elle ne sera pas guérie.
3. Sganarelle ruse car il doit se faire passer pour un vrai médecin : il fait semblant d'être savant et de savoir pourquoi Lucinde est devenue muette, il utilise des mots latins quand il comprend que Géronte ne connaît pas cette langue, pour obtenir son admiration et éviter d'avoir à expliquer la maladie clairement (mais Sganarelle ne connaît que des mots, il ne parle pas latin non plus).
4. Les élèves, s'ils se souviennent des paroles de Jacqueline, se rappelleront que Lucinde ne veut pas se marier avec Horace et qu'elle est amoureuse de Léandre ; ils peuvent deviner que Lucinde simule le mutisme, pour éviter le mariage avec Horace.
5. Mettre les élèves en groupes pour cette question permet de varier les modalités de travail et de réunir tous les éléments comiques plus rapidement.
 - La façon dont Sganarelle se sort d'une situation difficile est comique : il gagne du temps en interrogeant Lucinde alors qu'il sait qu'elle est muette (l. 1-2), il se

fait passer pour médecin en trompant tout le monde. Il prononce un diagnostic évident, que tout le monde connaît déjà : Lucinde est muette (*Voilà un poulx qui marque que votre fille est muette*, l. 16-17) et propose des explications qui ne sont qu'une reformulation : *elle a perdu la parole*, l. 28 ; *c'est l'empêchement de l'action de sa langue*, l. 31-32. Il parle latin une fois qu'il est certain que personne ne le comprend, pour faire semblant d'être savant et d'expliquer le mutisme de Lucinde, mais ce qu'il dit n'a aucun sens, il connaît seulement des mots et en invente d'autres qui sonnent latin. Il réussit à impressionner GÉronte (*Ah ! que n'ai-je étudié ?*, l. 43).

– Les autres personnages sont également comiques. Lucinde est drôle quand elle s'exprime par des bruits et des gestes. On rit, enfin, de la naïveté et de l'ignorance de GÉronte, impressionné par Sganarelle et ses explications farfelues.

On peut, enfin, relever la réplique de Jacqueline (*Voyez, comme il a deviné sa maladie !*, l. 21) que l'on peut comprendre comme admirative, ou bien ironique (si l'on se rappelle ses paroles dans d'autres scènes). Il s'agit d'un discours à double entente : Sganarelle croit qu'elle l'admire, le public comprend qu'elle se moque de lui.

Remarque :

Si l'on fait visionner la scène entière aux élèves et pas seulement l'extrait du texte présenté dans le manuel, on peut faire repérer d'autres éléments comiques :

- le remède étrange proposé par Sganarelle, du pain et du vin, pour faire parler Lucinde : cela revient à la saouler ;
- la cupidité de Sganarelle et ses gestes comiques : il dit refuser l'argent mais tend la main pour le recevoir ;
- le comique de ses échanges avec Jacqueline : il veut absolument l'examiner parce qu'elle lui plaît, mais celle-ci ne se laisse pas faire.

6. Dans cette scène, Molière se moque des médecins qui, selon lui, ne font pas autre chose que Sganarelle : donner des explications confuses sur l'origine des maladies, dans un langage inconnu des hommes et femmes ordinaires, le latin, sans rien expliquer ni les guérir. Si les médecins se comportent comme Sganarelle, ce sont des charlatans et des escrocs qui profitent de l'ignorance des gens. Molière nous fait rire pour critiquer la médecine peu avancée de son époque.

Rédiger la synthèse

Diverses modalités possibles.

Exemple de trace écrite :

- Dans cette scène, GÉronte, qui est riche et a donc le pouvoir, demande à Sganarelle d'expliquer la maladie de sa fille Lucinde, dans l'espoir de la guérir. Sganarelle, pour se faire passer pour un médecin, ruse : il reformule plusieurs fois la même idée, utilise

les quelques mots de médecine qu'il connaît, fait semblant de parler latin pour cacher son ignorance. On devine que Lucinde ruse aussi : on suppose qu'elle fait semblant d'être muette pour éviter le mariage avec Horace, parce qu'elle aime Léandre.

- Réponse libre, voir les exemples de comique donnés pour la question 5. On peut ajouter une phrase pour préciser que Molière fait rire pour se moquer des médecins.

Activité « écriture »

Raconter une ruse

Ce sujet est également présenté dans la fiche Méthode 1, « Comprendre un sujet d'expression écrite »

► p. 256 du livre de l'élève, où l'on propose les critères de réussite suivants :

- utiliser le vocabulaire de la ruse ;
- écrire son texte au présent ;
- veiller à l'orthographe des mots et aux accords ;
- être attentif à la ponctuation ;
- écrire un dialogue.

Il est aussi le support de la leçon de la fiche Méthode 3, « Organiser son brouillon » ► p. 259. Il peut donc être réalisé conjointement à l'une ou l'autre de ces fiches Méthodes.

Enfin, il est l'occasion d'un travail approfondi de lexique sur le vocabulaire de la ruse (voir la corolle lexicale proposée ci-dessous).

On veillera donc à ces critères dans la correction des textes, si l'on utilise ce sujet comme écriture courte formative, en vue de l'« Atelier d'expression écrite » qui suit ► p. 66 du livre de l'élève.

Corolle lexicale

Exprimer la ruse

Cette activité de lexique peut être donnée en travail préparatoire à la maison, avant l'exercice d'écriture. Elle est l'occasion de préciser ou faire préciser aux élèves quand un mot est familier, et de faire distinguer familiarité et grossièreté, car la frontière n'est pas toujours évidente pour eux entre langage courant, langage familier et langage grossier.

Faire classer les mots selon leur classe grammaticale constitue aussi une révision en étude de la langue.

- Noms : ruse – stratagème – artifice – stratégie – astuce – entourloupe (fam.) – ingéniosité – fourberie – tromperie...
- Adjectifs : rusé – malin – perfide – trompeur – astucieux – ingénieux – futé (fam.) – finaud – débrouillard (fam.)...
- Verbes : ruser (sans complément) – leurrer (qqn) – duper (qqn) – tromper (qqn) – abuser (qqn) – bernier (qqn) – frauder (sans complément) – tricher (sans

complément) – dissimuler (qqch) – mentir (à qqn) – rouler (qqn, fam.) – induire en erreur (qqn) – déguiser (qqch)...

Il sera utile de préciser la construction des verbes à l'aide de phrases d'exemples afin que les élèves les emploient en rédaction de façon correcte.

- Adverbes : prudemment – intelligemment...
- Expressions et proverbes : rusé comme un renard – malin comme un singe – à malin, malin et demi – rouler dans la farine (fam.) – monter un bateau (fam.) – une ruse de Sioux – On n'apprend pas au vieux singe à faire des grimaces – l'arroseur arrosé...
La corolle lexicale à compléter peut être imprimée en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf65a.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

La suite est proposée en captation de mise en scène, à regarder de façon autonome par les élèves ou à montrer rapidement en classe (lien numérique : hatier-clic.fr/21luf65b) :

- II, 5 : Léandre demande à Sganarelle de l'aider à voir Lucinde en cachette de Géronte. Sganarelle refuse, prétendant que la médecine ne peut se laisser corrompre, mais il change d'avis quand Léandre lui tend une bourse pleine d'argent : il feint alors d'être ému par l'amour des deux jeunes gens et de vouloir leur rendre service. Il apprend alors que la maladie de Lucinde est feinte pour retarder le mariage.
- On pourra résumer rapidement aux élèves les scènes 1 à 5 de l'acte III :
 - III, 1 : Léandre, déguisé en apothicaire, c'est-à-dire en pharmacien, demande à Sganarelle de lui apprendre quelques mots de médecine pour perfectionner son rôle. Sganarelle lui révèle alors qu'il n'est pas un vrai médecin.
 - III, 2 : Un homme, Thibaut, et son fils, Perrin, viennent trouver Sganarelle pour qu'il guérisse la mère de Perrin, malade depuis six mois. Sganarelle se fait d'abord payer, puis leur donne un vieux morceau de fromage trouvé dans ses poches, prétendant qu'il s'agit d'un remède miracle.
 - III, 3 : Sganarelle continue d'essayer de séduire la nourrice Jacqueline, mais lorsqu'il s'aperçoit que son mari, Lucas, a tout entendu, il se sauve.
 - III, 4 : Géronte cherche Sganarelle et envoie Lucas voir ce que fait Lucinde.
 - III, 5 : Sganarelle se présente devant Géronte, avec Léandre, qu'il présente comme l'apothicaire.

Atelier d'expression écrite

p. 66

Rédiger une scène de dispute

COMPÉTENCES

- Écrire un texte cohérent
- Écrire un texte qui réponde aux consignes
- Faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Il s'agit ici pour les élèves de réinvestir ce qu'ils auront appris dans le chapitre sur le théâtre : écrire une scène de théâtre en respectant les codes appris et produire un effet sur le lecteur / spectateur (faire rire) en exploitant les techniques de Molière. Les textes les mieux réussis pourront éventuellement être mis en scène.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Écrire une scène de théâtre et la présenter correctement : répliques, didascalies /3
 - Écrire une scène de dispute entre Sganarelle et Martine, qui se termine par des coups de bâton /5
- Enrichir son texte / faire évoluer son texte :
 - Exprimer la colère des personnages /3
 - Faire rire les spectateurs /2
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /3
 - Choisir le bon temps des verbes et les conjugués correctement : écrire au présent et au passé composé /2
 - Veiller à l'orthographe /2
- La fiche Méthode 3 ► p. 259 du livre de l'élève permet de poursuivre la progression commencée au Parcours 1 dans l'apprentissage de l'écriture : elle apprend aux élèves à organiser leur brouillon. Cette fiche peut être proposée en amont et les notions seront réinvesties avec ce sujet.
- La fiche Méthode 19, « Écrire une scène de théâtre » ► p. 282, est également directement liée à ce sujet d'expression écrite : elle explique la présentation du dialogue de théâtre, les principes de progression d'une scène, et comment faire rire les spectateurs. Elle peut également être proposée en amont, ou bien après un premier jet, pour améliorer les textes écrits.
- Les exercices de la page de droite sont plus spécifiquement dédiés à l'expression de la colère, qui fera partie des critères évalués.
- En étude de la langue, pour préparer cette expression écrite, on étudiera logiquement le présent de l'indicatif (EDL 25 ► p. 342), puis le passé composé (EDL 30 ► p. 348) et l'accord du participe passé

Les renvois aident les élèves à utiliser leur manuel de façon autonome, selon leurs besoins.

Exercices

Entraîne-toi à exprimer la colère

1. a. Du plus faible au plus fort : agacé – mécontent – irrité – fâché – exaspéré – indigné – furieux / furibond.

b. Plusieurs réponses sont possibles.

Proposition : 1. exaspéré(e). 2. furieu(x)(se). 3. fâché(e). 4. furibond(e).

2. 1 : la surprise. 2 : la peur. 3 : la colère. 4 : la tristesse. 5 : la joie.

3. Réponse libre, à condition de respecter les critères suivants : les didascalies sont écrites soit sans verbe, soit au présent de l'indicatif, soit au participe présent. Exemples : l'air étonné / il tourne en rond autour de la table / attrapant une casserole / d'un ton déterminé.

4. Corolle lexicale : exprimer la colère

La corolle vierge peut être imprimée en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf67.

- Adjectifs : furieux, furibond, mécontent, agacé, irrité, contrarié, exaspéré, fâché, indigné...

- Noms : colère, irritation, agacement, mécontentement, contrariété, fureur, exaspération, rage...

- Verbes : se fâcher, s'irriter, s'indigner, exaspérer...

- Adverbes : furieusement...

- Types et formes de phrase : les phrases exclamatives (forme de phrase), les phrases injonctives et interrogatives (types de phrase).

- Actions / états physiques : trembler, devenir rouge, postillonner, crier, hurler, taper du poing, lever les yeux au ciel, jeter des objets, s'époumoner, faire de grands gestes avec les bras, parler très vite, très fort...

- Expressions : se fâcher tout rouge, entrer dans une colère noire, être ivre de colère...

5. Réponse libre. On vérifiera le respect des consignes et la cohérence globale, l'utilisation des stratégies enseignées (expression de la colère, par l'intermédiaire du lexique, des types et formes de phrase, des didascalies, exemples tirés du texte de Molière) et le respect de l'objectif (faire rire).

6. Écriture courte, libre, préparatoire à l'expression écrite.

On vérifiera la présence des éléments demandés :

- respect du « scénario » et cohérence : une dispute entre deux parents à propos du repas de Noël ;
- respect de la présentation d'une scène de théâtre ;
- expression de la colère en utilisant les stratégies enseignées (cf. exercice 5).

Histoire des arts

p. 68

Comparer deux mises en scène du *Médecin malgré lui*

COMPÉTENCES

- Comprendre des images et les interpréter
- Développer sa sensibilité, exprimer ses émotions et ses goûts
- Analyser le langage théâtral

- L'objectif de cette page Histoire des arts est de proposer deux mises en scène très différentes du début de la pièce, déjà connu des élèves, afin de leur faire prendre conscience du rôle des metteurs en scène et des acteurs. Le choix des décors, des bruitages / sons, des costumes et du jeu des acteurs a une influence sur la réception de l'œuvre. La mise en scène de Dario Fo est burlesque, reprenant les codes du cirque, tandis que celle de Jean Liermier est plus sombre, tragique, soulignant le drame d'un couple pauvre et démuné face aux difficultés de la vie.

- La proposition de travail en groupes facilite cette comparaison.

- On peut visionner les captations des deux mises en scène à partir du lien hatier-clic.fr/21luf68.

Premières impressions

- Réponse libre des élèves, du moment qu'elle est argumentée.

- La deuxième question fait entrer plus précisément dans l'analyse des effets produits par la mise en scène (l'effet burlesque de la première mise en scène, l'exagération, l'effet un peu triste de la deuxième mise en scène, ou bien le fait qu'elle soit située dans une autre époque que celle de Molière, etc). Les écrits des élèves peuvent servir pendant l'échange collectif qui suivra les travaux de groupe.

Comprendre les mises en scène

Les élèves travaillant sur chaque groupe de questions peuvent être placés par trois ou quatre ; il y aurait donc deux ou trois groupes d'élèves sur le même questionnaire, qui pourront ensuite comparer leurs réponses.

• Groupe 1 :

1. Réponse libre car les élèves doivent donner leur avis.

On attend des remarques sur les déplacements et gestes, nombreux et rapides, des deux personnages, qui rapprochent la pièce de la farce et de la *commedia dell'arte* : Catherine Hiégel, l'actrice jouant Martine, tombe de l'échelle, l'utilise pour faire tomber Sganarelle (joué par Richard Fontana), fait une roulade. Sganarelle escalade un arbre pour suggérer son travail de bûcheron ou de « faiseur de fagots », mais à la manière d'un numéro de cirque. Les deux acteurs

se battent violemment, tout en parlant. Tout cela crée un effet de farce, grâce à l'exagération du jeu.

2. Cette ouverture de la pièce peut faire penser à un numéro de cirque : acrobaties, effets comiques. On peut aussi évoquer la farce ou la *commedia dell'arte*. (On peut renvoyer à la page 57 du livre de l'élève pour donner aux élèves les repères culturels nécessaires sur l'histoire du théâtre et le lien de Molière avec la farce et la *commedia dell'arte*.)

Dario Fo retrouve ici la tradition des jeux de scène non écrits par Molière, peut-être pour éviter des successeurs qui auraient figé, rendu mécaniques ces jeux de scène. On pourra en savoir plus en consultant l'article sur la mise en scène de Dario Fo à l'adresse internet suivante : <https://www.theatre-contemporain.net/spectacles/Mystere-bouffe/ensavoirplus/idcontent/17947>

• Groupe 2 :

1. On peut situer cette scène au XX^e siècle d'après les décors, accessoires, costumes : la femme porte une robe qui arrive au genou, l'homme est en pantalon et chemise et répare un vélo, ils écoutent la radio (on entend les commentaires sur une course sportive, peut-être le Tour de France).

2. L'atmosphère est plutôt triste, la scène est sombre, la musique mélancolique, le décor réaliste mais épuré (peu d'éléments, Martine porte une bassine et s'occupe du linge, Sganarelle répare un vélo, on distingue ce qui ressemble à une petite cabane), les objets sont ceux du quotidien (bassine, radio, vélo).

3. Tous ces éléments créent une atmosphère pesante, qui éloigne le comique : on nous présente le drame quotidien d'un couple pauvre qui se dispute violemment à longueur de journée, un mari qui bat sa femme devant ses enfants (les enfants sont sur scène, ils jouent avec des bouteilles de vin, qui suggèrent l'alcoolisme de Sganarelle ; on les voit plus tard dans la scène ; l'un d'eux apparaît dans l'extrait pour écouter les commentaires sportifs à la radio). La chanson qui passe à la radio parle d'amour, cela crée un effet d'humour noir.

• Groupe 3 :

Martine, dans la mise en scène 1, ne se laisse pas faire, n'est pas en reste dans les coups, paraît fière et sûre d'elle. Elle se moque ouvertement de son mari, le fait tomber, le singe à l'adresse du public (elle prononce les paroles de Sganarelle en même temps que lui, pour montrer à quel point il se répète et est prévisible, elle ajoute à ses phrases *à la taverne*, à l'adresse du public, pour insister sur son alcoolisme).

Dans la deuxième mise en scène, Martine paraît une femme excédée par le comportement de son mari, en colère, la dispute paraît plus « grave », pas vraiment comique. Elle est en train de travailler en même temps qu'elle se dispute, n'a pas le temps de s'arrêter, doit gérer le quotidien, pendant que

Sganarelle, lui, répare un vélo (pour ses loisirs ?) et écoute la radio.

On pourra lire aux élèves un extrait d'interview du metteur en scène Jean Liermier (source : <https://www.journal-laterrasse.fr/focus/entretienjean-liermier-comment-l'habit-fait-le-moine/>) : « Cette pièce est une farce noire. [...] Si on laisse respirer le texte sans forcer la théâtralité, on s'aperçoit très vite que ce n'est pas un texte mineur et qu'il est beaucoup plus grave qu'on le croit. En effet, que voit-on dès la première scène ? Un alcoolique qui tabasse sa femme : ça ne fait pas obligatoirement rire ! Martine est une femme qui est vraiment à bout, parvenue à ce point de non-retour où elle commande une rixe pour faire tabasser son mari. Où est l'amour là-dedans ? »

• En classe entière :

La mise en commun des éléments trouvés peut se faire par un oral collectif, ou bien un rapporteur de chaque groupe expose les conclusions de son groupe de travail.

Rédiger la synthèse

La trace écrite peut être partagée en groupes (chaque groupe de trois ou quatre élèves rédigeant un des trois points). Exemple de trace écrite :

- Lorsqu'on joue une pièce de théâtre, un metteur en scène choisit les décors, les costumes, les sons, les effets de lumières. Par exemple, Dario Fo a choisi de représenter des arbres sur scène pour faire référence au métier de Sganarelle. Le metteur en scène donne aussi des indications aux acteurs, plus précises que ce qui est écrit dans le texte. Par exemple, Dario Fo a demandé aux acteurs des acrobaties, tandis que Jean Liermier a demandé aux acteurs de jouer et de parler de façon plus réaliste, comme dans la vie quotidienne.

- Dario Fo a choisi de représenter *Le Médecin malgré lui* à la manière d'une farce burlesque, où les acrobaties, les gestes et déplacements qui s'enchaînent rapidement, les personnalités fortes et l'exagération du conflit entre Martine et Sganarelle sont destinés à faire rire le public, à le divertir.

- Jean Liermier propose une autre interprétation de la pièce, plus sombre, dramatique, nous présentant le quotidien d'un couple du XX^e siècle, pauvre, qui se dispute, dont le mari boit. Il met en valeur la face sombre de la pièce de Molière et en même temps sa modernité : les mots de Molière, déplacés au XX^e siècle, ne semblent pas étranges.

Jouer la scène 6 de l'acte III

COMPÉTENCES

- Parler en prenant en compte son auditoire
- Mettre en scène pour comprendre
- Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre
- L'extrait de la scène 6 de l'acte III que nous proposons de faire jouer aux élèves est téléchargeable en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf69.
- L'objectif de cette activité est triple :
 - faire pratiquer aux élèves le théâtre, la mise en scène, par le biais d'exercices et d'un projet de groupe ;
 - leur faire comprendre la scène par le biais du jeu et non de l'analyse littéraire ;
 - leur faire rédiger une note d'intention pour qu'ils réfléchissent à leurs choix.
- La séance de préparation peut durer une à deux heures selon le temps qu'on consacre aux exercices d'entraînement, à la réflexion sur la mise en scène et aux répétitions ; ensuite, on laissera un délai de quelques jours aux élèves pour qu'ils apprennent leurs textes, se procurent s'ils le souhaitent des accessoires ; enfin, une dernière séance sera consacrée aux prestations finales et à leur évaluation éventuelle. Si l'on dispose d'une salle de théâtre ou salle polyvalente, ce travail aura plus de sens aux yeux des élèves.
- À l'étape 1, les élèves se mettent en groupes et se répartissent les rôles.
- L'étape 2 est consacrée à des exercices qui préparent la voix et le corps avant d'être sur scène ; ces exercices sont importants pour mettre à l'aise les élèves. Ils pourront être repris brièvement lors de la séance d'évaluation, avant les passages sur scène.
- L'étape 3, où les élèves font leurs choix de mise en scène, peut se faire en classe, mais aussi en petits groupes isolés dans une salle plus grande, car la pratique, la répétition aideront les élèves à trouver leurs idées, à faire leurs choix. Dans la note d'intention, on acceptera tous les choix à condition qu'ils soient justifiés (par exemple : « Nous avons décidé que Lucinde serait debout et Géronte assis pour montrer que dans la scène elle a le dessus. »). Cette note d'intention pourra être lue par les élèves après leur prestation et les retours des autres. Si on organise un premier passage sur scène non évalué, cela permet aux autres groupes de commenter ce qu'ils ont vu, et aux élèves acteurs de s'améliorer lors du passage final.
- Le barème de notation peut être construit avec les élèves (et transférable en évaluation par compétences, voir ci-après). Cette évaluation peut être individualisée même si le passage se fait en groupe.

Proposition de barème de notation

- Parler en prenant en compte son auditoire :
 - Connaître son texte et son rôle /3
 - Parler fort, en articulant, au bon rythme (ni trop vite, ni trop lentement) /3
 - Regarder le public et s'adresser à lui /2
 - Se déplacer sur scène, adopter la gestuelle et le ton adaptés, interagir avec les autres acteurs /5
- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier : montrer que l'on a compris le texte dans la mise en scène et dans la note d'intention rédigée /4
- Travailler en groupe : collaborer efficacement avec les autres /3

Ces critères correspondent aux éléments du programme suivants :

- Parler en prenant en compte son auditoire :
 - Mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris
 - Utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires
 - Utiliser les techniques de mémorisation des textes interprétés
- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier : manifester par les choix de mise en scène et dans la note d'intention rédigée sa compréhension du texte.
- Travailler en groupe : collaborer efficacement au sein d'un groupe

- On pourra adapter ce barème pour lui ajouter une catégorie auto-évaluation : « Adopter une attitude critique par rapport à son propos » si l'on demande ensuite aux élèves d'auto-évaluer leur prestation.
- **Prolongement possible :** On pourra lire aux élèves la scène 6 entière ou la leur faire visionner ; on leur expliquera *drachmes de matrimonium et pilule et prise de fuite purgative* : Sganarelle conseille aux deux amants de fuir et de se marier en secret.

Textes & Images

p. 70

Le dénouement

OBJECTIF

- Étudier le dénouement d'une comédie

STRATÉGIE DE LECTURE

- Mettre en scène pour comprendre

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Les scènes 9, 10 et 11 de l'acte III sont proposées en captation de mise en scène : lien hatier-clic.fr/21luf70.

Vocabulaire

Autour du mot *dénouement*

Ce travail de vocabulaire peut se faire avant ou après l'étude du texte, indifféremment. *Dénouer* signifie « défaire les nœuds ». Au théâtre, le *dénouement* est le moment où l'on dénoue les nœuds de l'intrigue, c'est-à-dire où les problèmes trouvent leur résolution : c'est donc la fin de la pièce.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. Ils sont amenés à donner leur avis de façon justifiée, ce qui prépare l'étude du texte.

Comprendre le texte

1. Propositions libres des élèves. Exemples :

- Acte III, scène 9 : Sganarelle démasqué / Sganarelle en mauvaise posture...
- Acte III, scène 10 (si on la fait visionner) : la colère de Géronte...
- Acte III, scène 11 : une fin heureuse / le retour de Léandre / Sganarelle sauvé...

2. Sganarelle doit être pendu car la vérité a été découverte : non seulement il n'est pas médecin, mais il a aidé Léandre à s'enfuir avec Lucinde pour se marier (il pourra être utile d'attirer l'attention des élèves sur le résumé de ce qui précède, ou de leur faire visionner ou lire la scène 6 de l'acte III en entier, car ils n'en auront mis en scène qu'une partie, où ne figurent pas les conseils de Sganarelle à Lucinde et Léandre : s'enfuir et se marier en secret, autrement dit, désobéir à Géronte). Mais comme Léandre revient avec Lucinde, Sganarelle est sauvé. Il va pouvoir rentrer chez lui avec Martine.

Martine a réussi sa vengeance.

Léandre et Lucinde vont pouvoir se marier sans craindre la colère de Géronte puisque celui-ci accepte le mariage, maintenant que Léandre est devenu riche par la mort de son oncle.

Géronte est satisfait car sa fille va épouser un jeune homme riche.

La fin est heureuse pour tous les personnages.

3. Géronte n'accepte le mariage que parce que Léandre est devenu riche, grâce à la mort de son oncle dont il hérite les biens. Cela montre qu'il est cupide, intéressé par l'argent plus que par le bonheur de sa fille, amoureuse depuis le début de Léandre.

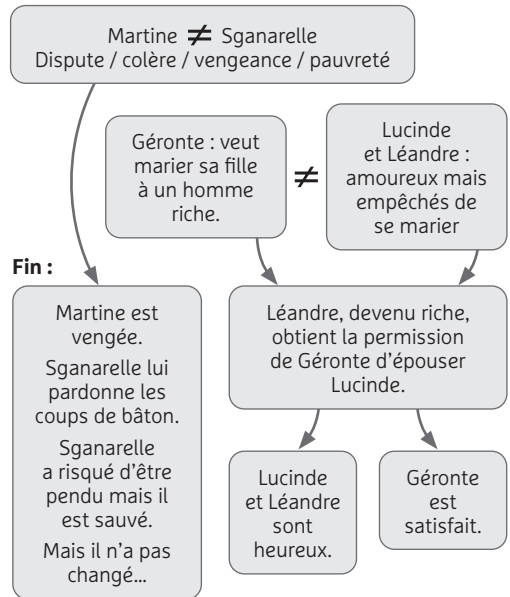
4. À la scène 9, Martine a une réaction ambiguë : elle cherche son mari, on suppose qu'elle était donc inquiète pour lui, mais lorsqu'elle apprend qu'il sera pendu, on a presque l'impression qu'elle se réjouit, ou du moins qu'elle n'est pas vraiment triste : *je veux demeurer pour t'encourager à la mort : et je ne te quitterai point que je ne t'aie vu pendu* (l. 13-14).

5. La situation de Martine ne s'est pas vraiment améliorée : Sganarelle lui pardonne les coups de bâton (l. 31) mais la prévient qu'elle devra lui montrer du respect puisqu'il est devenu médecin (l. 32-34). On peut imaginer qu'il va continuer à la battre, ou bien qu'il a compris qu'elle ne se laisserait plus faire et qu'alors il la traitera mieux.

Rédiger la synthèse

Exemple de carte mentale :

Début :



Activité « oral »

Incarner un personnage pour mieux comprendre la scène

Cette activité réactive sous une autre forme ce qui aura été découvert lors de l'« Atelier d'expression orale » ► p. 69 du livre de l'élève : mettre en scène permet de s'approprier un texte de théâtre pour mieux le comprendre. Il s'agit ici de comprendre la fin de la pièce, à travers une image fixe et muette des personnages, qui incarne leurs relations. C'est un exercice difficile, on n'attendra pas un résultat parfait mais simplement que les élèves s'y essaient, réfléchissent, proposent des idées. L'activité peut se faire utilement avant la réalisation de la carte mentale, voire après la lecture du texte, mais avant son étude, pour préparer celle-ci.

Enregistrer une présentation du *Médecin malgré lui*

- L'objectif de ce projet final est de clore le chapitre en réinvestissant l'ensemble des découvertes faites lors de la lecture et du visionnage de la pièce, afin de donner du sens à ce qui a été appris :
 - la compréhension de l'œuvre de Molière (groupes 2 et 3 : présentation et interprétation de la pièce) ;
 - la construction de repères culturels et de connaissances littéraires (groupes 1 et 2, prenant en charge la présentation de Molière, celle de l'œuvre) ;
 - la pratique de l'oral (pour tous les groupes) ;
 - l'initiation à la pratique théâtrale (mise en voix expressive par le groupe 4) ;
 - l'expression argumentée de son opinion sur une œuvre (groupe 5).
- Il permet aussi de faire travailler les élèves en groupes et en collaboration sur un projet partagé par l'ensemble de la classe. Une diffusion de la chronique réalisée auprès d'autres classes ou de l'ensemble du collège ou encore des familles peut représenter un élément de motivation pour les élèves.
- Des conseils de mise en œuvre ainsi qu'un tableau de bord à imprimer ou à projeter sont proposés respectivement dans le + PROF ► p. 72 du manuel numérique, en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf73.
- La chronique complète, une fois le montage effectué, ne devra pas excéder une dizaine de minutes, pour ne pas lasser les auditeurs.
- On pourra imposer le rôle de chaque élève, en tenant compte des compétences propres à chacun afin de tous les mettre en situation de réussite ou pour équilibrer les groupes, ou bien on les laissera libres de s'associer, tout en veillant à ce que chacun fasse sa part.
- L'étape de la coordination, après l'écriture, est un moment où toute la classe se réunit. Un ou deux élèves efficaces et organisés se chargent de consigner les décisions prises collectivement : il s'agit d'établir un ordre de passage de chaque élève, de façon logique. On remplira un tableau de bord, que l'on projettera au tableau afin que chacun sache quand vient son tour d'être enregistré.
- Le montage final sera réalisé par le professeur, ou bien par les élèves si on complète le projet par une initiation au montage (voir les conseils de mise en œuvre).
- Le bilan est conçu comme un écrit réflexif individuel, où l'élève réfléchit à l'intérêt du projet, à ce qu'il a appris, et notamment à ce qu'il a appris sur lui-même (ses compétences, ses difficultés...).

Proposition de barème de notation, selon chaque rôle :

• Groupe 1 :

- Lire à voix haute avec fluidité /3
- Parler en prenant en compte son auditoire (mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris) /4
- Réinvestir ses connaissances culturelles /5
- Organiser son discours /4
- Travailler efficacement en collaboration /4

• Groupe 2 :

- Lire à voix haute avec fluidité /3
- Parler en prenant en compte son auditoire (mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris) /4
- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier /5
- Organiser son discours /4
- Travailler efficacement en collaboration /4

• Groupe 3

- Lire à voix haute avec fluidité /3
- Parler en prenant en compte son auditoire (mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris) /4
- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier /5
- Organiser son discours /4
- Travailler efficacement en collaboration /4

• Groupe 4

- Lire à voix haute avec fluidité /5
- Parler en prenant en compte son auditoire (utiliser les techniques de mise en voix propres au théâtre) /10
- Travailler efficacement en collaboration /5

• Groupe 5

- Lire à voix haute avec fluidité /3
- Parler en prenant en compte son auditoire (mobiliser les ressources de la voix et du corps pour être entendu et compris) /4
- Donner son avis de façon développée et argumentée /5
- Organiser son discours /4
- Travailler efficacement en collaboration /4

À lire, à voir en autonomie

p. 74

Ruses, mensonges et masques

- Le point commun entre les œuvres proposées est la thématique « Ruses, mensonges et masques », abordée de diverses manières : variété des genres (conte, fable revisitée en BD, roman, théâtre, film d'animation) ; difficultés différentes (signalées par un pictogramme) ; histoires très différentes : ruses d'animaux (*La Belle Histoire de Leuk-le-Lièvre*, *Les Fables de La Fontaine*, *Fantastic Mr. Fox*), roman d'aventure

humoristique (*Mes parents sont dans ma classe, Les Désastreuses Aventures des orphelins Baudelaire*), roman policier (*Mimsy Pocket et les enfants sans nom*), contes facétieux (*Sagesses et malices de Nasreddine, le fou qui était sage*), pièce de théâtre comique (*Le petit chat Miroir*).

• L'activité associée, créer une affiche de lecture, permet d'exposer les travaux des élèves dans la classe et d'exploiter les éléments écrits par les élèves dans leur carnet de lecture dans un mini-projet assez simple, en début d'année.

Je construis le bilan

p. 76

1. Identifier l'œuvre

a. Titre : *Le Médecin malgré lui* – Auteur : Molière (Jean-Baptiste Poquelin) – Siècle : XVII^e siècle (siècle de Louis XIV) – Genre : théâtre.

b. Les élèves placeront l'œuvre et sa date (1666) sur la frise chronologique qu'ils compléteront tout au long de l'année (hatier-clic.fr/21luf01).

2. Connaître le vocabulaire du théâtre

Réplique : parole des personnages.

Didascalie : indication pour jouer la scène.

Metteur en scène : celui ou celle qui dirige les acteurs choisit la mise en scène.

Acte : grande partie d'une pièce.

Scène : petite partie d'une pièce ou plateau où jouent les acteurs.

3. Caractériser une comédie

a. La pièce se termine bien pour Lucinde et Léandre car ils vont pouvoir se marier, avec la bénédiction du père de Lucinde, Géronte. Elle se termine bien, également, pour Sganarelle car il échappe *in extremis* à la pendaison et peut rentrer chez lui.

b. À travers le personnage de Sganarelle, Molière se moque des médecins et de la médecine de son époque : au XVII^e siècle, les connaissances médicales sont rudimentaires et les médecins font souvent empirer les maladies au lieu de les guérir, voire ils abusent de l'autorité que leur donne leur statut pour soutirer de l'argent aux malades. Ainsi, un vrai médecin ne serait pas plus efficace ni plus honnête que Sganarelle !

c. Exemples de comique :

– comique de geste : les coups de bâton donnés par Sganarelle à Martine (I, 1) ;

– comique de mots : la façon de parler de Lucas (II, 5), les échanges d'insultes entre Martine et Sganarelle (I, 1) ;

– comique de situation : la vengeance de Martine (les coups de bâtons reçus par Sganarelle, II, 5), le père de Lucinde réduit au silence par sa fille (III, 6), Sganarelle qui réclame finalement des coups de bâton en échange de la pendaison (III, 10) ;

– comique de caractère : la cupidité de Géronte (diverses scènes, dont III, 11), celle de Sganarelle (II, 5 ; III, 6).

4. Comprendre le thème de la pièce

a. Sganarelle ruse pour se faire passer pour un médecin dans le but d'éviter les coups de bâton et obtenir de l'argent.

Martine ruse en mentant à Lucas et à Valère pour se venger de Sganarelle.

Lucinde fait semblant d'être muette pour éviter de se marier avec Horace car elle aime Léandre.

Léandre se déguise en apothicaire et obtient l'aide de Sganarelle pour voir sa bien-aimée Lucinde en cachette de Géronte.

b. Martine est plus faible que Sganarelle physiquement, mais elle va, par un stratagème habile, se venger des coups reçus. Sganarelle est plus faible financièrement que Géronte et physiquement que Lucas et Valère, puisqu'ils sont armés de bâtons, mais, par sa ruse et son éloquence, il va tous les duper, du moins un certain temps. Lucinde est officiellement soumise à son père, mais par sa tromperie puis grâce à sa détermination, elle va parvenir à ses fins : se marier avec Léandre.

c. Sganarelle paraît plus fort que Martine, mais finalement, celle-ci obtient une forme de réparation. Géronte paraît plus fort que Lucinde, mais finalement, la jeune femme obtient ce qu'elle voulait.

d. La ruse, finalement, profitera à Martine qui a eu sa vengeance, à Sganarelle qui a obtenu de l'argent grâce à son rôle de médecin, à Lucinde qui épouse le mari qu'elle souhaitait. Ainsi, les plus faibles obtiennent ce qu'ils souhaitent grâce à la ruse.

5. Je donne mon avis

Réponse libre des élèves. Ce temps de réflexion leur permet d'affiner leurs goûts et de s'exercer à les expliquer en les argumentant (notamment, est-ce que le théâtre leur plaît, et pourquoi ?).

6. Je fais le point sur mes apprentissages

Réponse libre des élèves. Il sera bon ici de porter leur attention sur tout le travail mené sur l'oral et la pratique théâtrale, et sur l'intérêt de ces apprentissages dans leur vie, pas seulement pour le français, pas seulement pour leur scolarité.

Évaluation différenciée

p. 78

La révolte de Lucinde

COMPÉTENCE

→ Devenir un lecteur autonome

Ce texte a déjà été abordé dans le chapitre, par le biais de l'« Atelier d'expression orale » ► p. 69 du livre de l'élève. Cela doit faciliter la compréhension des élèves. Il peut être utile de leur demander de

reliere l'ensemble des traces écrites réalisées lors du chapitre, afin qu'ils aient bien en tête l'histoire.

Parcours A

- 1. Géronte est le père de Lucinde, une jeune fille (1 point). Le problème est que Géronte veut la marier à Horace, mais Lucinde est devenue muette, ce qui empêche le mariage. (1 point)
- 2. a. Géronte attribue le mérite de la guérison de sa fille à Sganarelle, qu'il croit médecin. (1 point)
- b. Ce n'est pas justifié : en réalité, Lucinde n'a jamais été muette, elle faisait semblant. (1 point pour la bonne réponse, 1 point pour sa justification)
- 3. Lucinde annonce qu'elle n'épousera jamais Horace et que le seul époux qu'elle acceptera est Léandre (1 point) : *je n'aurai jamais d'autre époux que Léandre [...] c'est inutilement que vous voulez me donner Horace* (l. 8-9). (1 point)
- 4. Cette réplique signifie que Lucinde ne cèdera pas à l'autorité de son père. (2 points)
- 5. Lucinde domine l'échange : elle coupe la parole à son père (Citer par exemple : *GÉRONTE. – Mais... / LUCINDE. – Rien n'est capable d'ébranler la résolution que j'ai prise*, l. 10-11). Géronte, de la ligne 10 à la ligne 27, ne parvient jamais à prononcer plus d'un mot (*Mais... / Quoi... ? / Si... / Je...*). (1 point pour la réponse, 1 point pour la citation du texte)
- 6. a. Ces phrases sont très courtes (on fera remarquer aussi que les trois premières ne comportent pas de verbes conjugués). (1 point)

- b. Lucinde est déterminée, résolue, sa décision est inébranlable. On acceptera aussi l'idée que Lucinde est en colère, avec la citation de la didascalie *parlant d'un ton de voix à étourdir* (l. 28). (2 points)
- 7. **Bonus :** Lucinde a un fort caractère, elle paraît sûre d'elle, elle ose s'opposer à son père, elle affirme que rien ne la fera changer d'avis (*résolution*, l. 11 ; *déterminée*, l. 16 ; on acceptera la citation de toutes les répliques de Lucinde, l. 7 à 11). (1 point pour la réponse + 1 point pour la justification, avec citation ou non)
- 8. Réponse libre. Par exemple, la situation est comique car Géronte est persuadé que Sganarelle a guéri sa fille, alors qu'il n'a rien fait (l. 2-4). La façon dont Lucinde coupe la parole systématiquement à son père est également comique par la répétition. Enfin, Géronte demande à Sganarelle de faire en sorte que sa fille redevienne muette (l. 31), mais celui-ci propose plutôt de rendre sourd Géronte (l. 33). (2 points pour une réponse développée)
- 9. Réponse libre. On pourra proposer des indications sur la position des personnages : Géronte pourrait être assis, et Lucinde debout pour montrer sa volonté de dominer l'échange. On pourra conseiller aussi à l'actrice jouant Lucinde de parler très fort mais en restant très calme, pour montrer qu'elle garde son sang-froid, ou au contraire de jouer un personnage très en colère, avec de grands déplacements, de grands gestes. Géronte pourrait faire des gestes de connivence avec le public, par exemple un geste d'impuissance face à la détermination de sa fille (haussement d'épaules, bras levés puis qui retombent...). (2 points)

Ce tableau d'évaluation peut être téléchargé à partir du lien hatier-clic.fr/21luf79.

	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1.		X	X	
2. a.	X			
b.		X	X	
3.	X			
4.		X	X	
5.		X		
6. a.		X		
b.		X		
7.		X		
8.		X		
9.		X		X

Parcours B

1. a. Selon Géronte, c'est Sganarelle qui a guéri sa fille. (1 point)

b. Ce n'est pas vrai : en réalité, Lucinde n'a jamais été muette, elle faisait semblant. (1 point)

2. Lucinde annonce qu'elle n'épousera jamais Horace et que le seul époux qu'elle acceptera est Léandre (1 point) : *je n'aurai jamais d'autre époux que Léandre / c'est inutilement que vous voulez me donner Horace* (l. 8-9). (1 point)

3. a. C'est Lucinde qui parle le plus dans son dialogue avec son père. (1 point)

b. Géronte est privé de la parole ; sa fille ne le laisse pas parler : *GÉRONTE. – Mais... / LUCINDE. – Rien n'est capable d'ébranler la résolution que j'ai prise*, l. 10-11 ; *GÉRONTE. – Si... / LUCINDE. – Tous vos discours ne serviront de rien*, l. 14-15, ou tout autre enchaînement de répliques, de la ligne 10 à la ligne 29. (1 point pour la réponse + 1 point pour les deux exemples)

c. C'est donc Lucinde qui domine le dialogue. (1 point)

4. a. Les phrases sont très courtes. (1 point)

b. L'actrice doit prononcer cette réplique en parlant très fort (1 point). La didascalie *parlant d'un ton de voix à étourdir* le précise. (1 point)

c. Lucinde est déterminée (on acceptera aussi en colère), décidée à ne plus accepter de se soumettre à l'autorité de son père. (2 points)

5. Lucinde a un fort caractère, elle paraît sûre d'elle, elle ose s'opposer à son père, elle affirme que rien ne la fera changer d'avis (*résolution*, l. 11 ; *déterminée*, l. 16). On acceptera la citation de toutes les répliques de Lucinde, l. 7 à 11). (1 point pour la réponse + 1 point pour la justification, avec citation ou non)

6. a. Géronte demande à Sganarelle de faire en sorte que sa fille redevienne muette (l. 31). (1 point)

b. Sganarelle propose de rendre sourd Géronte, à la place (l. 33). (1 point)

c. C'est comique à la fois parce que Géronte réclame le contraire de ce qu'il voulait depuis le début de la pièce et parce que Sganarelle répond du tac au tac, de façon tout aussi inappropriée que Géronte : un médecin n'est pas là pour rendre sourd ! (1 point ; on acceptera la présence d'une seule des deux explications)

7. Réponse libre. On pourra proposer des indications sur la position des personnages : Géronte pourrait être assis, et Lucinde debout pour montrer sa volonté de dominer l'échange. On pourra conseiller aussi à l'actrice jouant Lucinde de parler très fort mais en restant très calme, pour montrer qu'elle garde son sang-froid, ou au contraire de jouer un personnage très en colère, avec de grands déplacements, de grands gestes. Géronte pourrait faire des gestes de connivence avec le public, par exemple un geste d'impuissance face à la détermination de sa fille (haussement d'épaules, bras levés puis qui retombent...). (2 points)

8. Réponse libre, du moment qu'elle est argumentée. On peut s'appuyer sur le caractère fort de Lucinde pour imaginer qu'elle obtiendra de ne pas épouser Horace / qu'elle réussira à épouser Léandre. Ou bien on peut imaginer que Géronte ne cédera pas et que Lucinde partira dans un couvent, comme elle l'annonce à la ligne 25. (2 points)

On peut choisir de faire l'évaluation au moment où les élèves n'ont pas encore lu la suite de la pièce. Si les élèves ont déjà vu l'ensemble de la pièce, on transformera cette question 8 (comme le permet le document fourni en + PROF ► p. 78 du manuel numérique) en supprimant « À ton avis », et la question reposera alors sur les connaissances des élèves : « Finalement, Lucinde obtient-elle ce qu'elle désire à la fin de la pièce ? Justifie. »

Des animaux pas si bêtes !

Livre de l'élève p. 80

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « découvrir des textes de différents genres mettant en scène les ruses et détours qu'invente le faible pour résister au plus fort ; comprendre comment s'inventent et se déploient les ruses de l'intelligence aux dépens des puissants et quels sont les effets produits sur le lecteur ou le spectateur ; s'interroger sur la finalité, le sens de la ruse, sur la notion d'intrigue et sur les valeurs mises en jeu ».
- Indications de corpus : on étudie « des fables et fabliaux, des farces ou soties développant des intrigues fondées sur la ruse et les rapports de pouvoir ».

- Ce chapitre est consacré à l'objet d'étude « Résister au plus fort : ruses, mensonges et masques » du programme de français 6^e. Les élèves y découvrent des textes de différentes époques (extraits d'un conte, des fables d'Ésope et de La Fontaine et du *Roman de Renart*) dans lesquels un animal se sert de la ruse, le plus souvent pour affronter un adversaire plus fort que lui. Le fil conducteur de ce Parcours est la problématique suivante : « Quelles leçons les animaux rusés enseignent-ils au lecteur ? » Les élèves sont encouragés à formuler ou reformuler par eux-mêmes les enseignements de ces textes et la morale contenue dans les fables. Ils prennent position face aux récits qu'ils étudient et expriment leur point de vue personnel sur le comportement et le caractère des personnages.
- L'étude des textes est centrée sur les intentions des personnages, le rapport de force qui s'installe entre eux et les différents types de ruse qu'ils mettent en place. Elle met en lumière le rôle que jouent les clichés dans ces récits : les animaux incarnent des défauts et qualités, propres aux êtres humains, qui sont souvent les mêmes d'une œuvre à l'autre. Les élèves développent ainsi les stratégies de lecture liées à la compréhension de l'implicite et prennent conscience de l'importance de s'appuyer sur leurs propres connaissances pour comprendre les textes.
- À l'écrit, les élèves sont incités à rédiger une fable, ce qui les entraîne à employer de manière pertinente des temps verbaux variés et à faire alterner les passages de récit et de dialogue. À l'oral, des activités leur permettent de développer leur capacité à débattre et leur aisance face à un public.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue
<ul style="list-style-type: none"> – « La mauvaise haleine » (conte tunisien) – Texte-écho : « La Cour du Lion » (extrait) (J. de La Fontaine) – « Le vol des poissons » (<i>Le Roman de Renart</i>) – « Le Renard et la Cigogne » (J. de La Fontaine) – « Le renard et la grue » (Ésope) – « Le Loup et l'Agneau » (J. de La Fontaine) – Texte audio : <i>Le Loup et l'Agneau</i> (Gudule) 	<ul style="list-style-type: none"> – Écriture d'une fable – Diverses activités préparatoires à l'expression écrite – Fiches Méthodes : 3 Organiser son brouillon ► p. 259 6 Organiser un récit ► p. 262 14 Utiliser les bons temps dans un récit au passé ► p. 274 20 Insérer un dialogue dans un récit ► p. 284 	<ul style="list-style-type: none"> – Transformer un texte en une courte scène de théâtre – Mettre en scène et jouer le procès d'un animal Fiche Méthode : 26 Prendre la parole ► p. 292 	<ul style="list-style-type: none"> 1 Le groupe nominal ► p. 298 2 Les déterminants ► p. 300 3 Accorder ensemble le nom, le déterminant et l'adjectif ► p. 302 + dictée (lien numérique) 4 Le féminin et le pluriel des noms et adjectifs ► p. 304 + dictée (lien numérique) 16 Les fonctions à l'intérieur du groupe nominal ► p. 326 5 Les mots invariables : adverbes, conjonctions, prépositions ► p. 306

– Évaluation : « Renart et la mésange »
(*Le Roman de Renart*)
– Lecture autonome :
les aventures de Renart
– Lectures d'images

On pourra également
poursuivre la progression
des leçons de lexique :
38 Synonymes, antonymes,
homonymes ► p. 362
+ enrichissement
du vocabulaire : qualités
et défauts

Entrée dans le Parcours

p. 80

Un animal, un portrait

OBJECTIF

→ Partir de ses connaissances pour décrire un animal

Cette activité est conçue comme un temps d'échange entre les élèves. Chaque groupe peut nommer un secrétaire, qui note les réponses apportées, et un rapporteur, qui présentera un compte rendu oral à la classe. Pour que chacun ait un rôle, un gardien du temps et un médiateur (qui contrôle le volume sonore et le respect de la parole de chacun) peuvent être nommés également.

1. On rappellera aux élèves qu'il s'agit de dresser un portrait moral, et non physique, des personnages : ils doivent les associer à des traits de caractère, des défauts, des qualités. Pour les guider, le professeur peut proposer une courte liste d'adjectifs (rusé, cruel, noble...) ou de noms communs (ruse, cruauté, noblesse...). Le travail en groupes permet de faire émerger des clichés et des représentations communes que nous avons au sujet des animaux.

2. Les élèves s'appuient sur leurs connaissances personnelles. Il s'agit de les aider à prendre conscience de l'influence que les œuvres peuvent avoir sur notre imaginaire collectif : nous nous faisons une image d'un animal à partir de ce qu'en disent les textes, les films, etc.

3. Un rapporteur partage avec le reste de la classe les réponses de son groupe. Un autre élève peut noter au tableau les mots clés pendant le compte rendu de son camarade.

Lecteurs en herbe

OBJECTIF

→ Faire des hypothèses de lecture

Les élèves répondent à ces questions de manière individuelle.

1. Ils sont encouragés à anticiper le contenu du Parcours. Ils pourront, par la suite, confronter leurs propres idées avec les récits qu'ils y découvriront. Cette question permet également d'anticiper l'« Atelier d'expression écrite » ► livre de l'élève p. 90, dans lequel ils doivent inventer une ruse.

2. On pourra rappeler que par « genre de textes », on entend les genres littéraires. Les réponses attendues sont la fable et le conte, mais on peut tout à fait admettre que les élèves évoquent le théâtre, le roman ou la nouvelle.

Textes & Images

p. 82

« La mauvaise haleine »

OBJECTIF

→ Lire un conte de ruse

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Utiliser ses connaissances sur le monde pour comprendre les textes

Voir les démarches proposées en introduction
► p. 9-10.

Stratégie de lecture

Utiliser ses connaissances sur le monde pour comprendre les textes

- À présenter avant la lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9-10.
- On explique aux élèves que, sans toujours nous en apercevoir, nous établissons des liens entre le texte et des images, des informations, des histoires que nous avons déjà rencontrées par le passé. Ces références culturelles construisent et orientent notre compréhension du texte : dès les premières lignes, nous anticipons la suite, nous nous attendons à ce que l'histoire se termine d'une certaine manière. On encourage ici les élèves à formuler explicitement les clichés qui vont orienter leur lecture du conte : dans les œuvres qu'ils connaissent (fables de La Fontaine et films d'animation en particulier), le lion est cruel, l'âne naïf, le chacal rusé. On les incite à deviner la suite : l'âne va provoquer sa propre perte, le chacal va s'en sortir. L'objectif poursuivi est que les élèves prennent conscience de cette stratégie d'anticipation et l'appliquent ensuite à d'autres textes plus difficiles à comprendre.

Vocabulaire

Autour de l'odorat

- L'âne a *un mouvement de recul* (l. 7) et s'écrie : *Tu pues* (l. 8). On en déduit que l'adjectif *fétide* signifie « puant, qui sent mauvais, qui a une odeur désagréable ».
- Le verbe *respira* (l. 7) est un synonyme du verbe *huma*.

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- On attend qu'ils prennent du recul par rapport à leur lecture et expriment leur opinion personnelle sur l'attitude des personnages.

Comprendre le texte

1. Le lion demande aux autres animaux s'il a bonne haleine. L'âne répond qu'il a très mauvaise haleine ; le lion le tue en lui brisant la nuque. Le dromadaire répond que son haleine est très agréable ; le lion le tue en lui brisant le cou. Le chacal répond qu'il ne sent rien parce qu'il est enrhumé ; le lion le laisse rentrer chez lui.
2. Réponse libre des élèves ; on attend qu'elle soit justifiée. On peut considérer que la réponse de l'âne n'est pas surprenante, à cause du cliché qui lui est traditionnellement attaché : s'il dit la vérité, c'est parce qu'il est naïf. Mais les élèves peuvent aussi trouver sa réponse surprenante, parce qu'elle le met en danger.
3. Réponse libre des élèves ; on attend qu'elle soit justifiée. Cette question permet de vérifier que les élèves comprennent la logique interne du texte : ils peuvent répondre qu'ils auraient menti, comme le dromadaire, étant donné que l'âne, après avoir dit la vérité, s'est fait tuer. Ils peuvent aussi chercher une autre réponse à donner au lion, ou bien remarquer qu'il n'existe pas de bonne réponse, puisque le lion a tendu un piège aux animaux, comme le laisse entendre la dernière phrase qu'il prononce : *Tu parviens toujours à t'en tirer* (l. 21).
4. Pour ne pas subir le même sort, le chacal esquivé la question : il prétend être enrhumé et avoir perdu l'odorat.
5. Cette histoire invite à la prudence face aux questions qui peuvent comporter un piège. On pourrait formuler ainsi la morale : « Il faut réfléchir avant de répondre » ou « Il faut parfois trouver un prétexte pour ne pas répondre à une question ». Le conte raconté par Jean Muzi comporte le sous-titre suivant : *Mieux vaut parfois éviter de répondre aux questions embarrassantes*.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Ils peuvent conjuguer les verbes, donnés à l'infinitif. Exemple de trace écrite :
Le lion tend un **piège** aux animaux : il leur demande s'il a bonne haleine. L'âne lui dit la **vérité** : il pue. Le dromadaire répond par un **mensonge** : il lui dit que son haleine est très agréable. Le lion les **tue** tous les deux. Le chacal emploie une **ruse** : il **esquive** la question, en prétendant qu'il est enrhumé. Le comportement des animaux correspond à un **cliché** : le lion est **cruel**, l'âne est **naïf**, le chacal est rusé. La **morale** de cette histoire est qu'il vaut mieux ne pas répondre à certaines questions.

Activité « oral »

Jouer l'histoire

- Cette activité permet de préparer le « Projet final collaboratif » ► p. 92 du livre de l'élève, au cours duquel les élèves devront mettre en scène et jouer le procès d'un animal.
- Pour les guider, on pourra leur demander de repérer, au préalable, quelques indications contenues dans le texte : les gestes que font les animaux, le ton sur lequel ils s'expriment (à travers les verbes de parole en particulier).

Texte-écho

p. 83

« La Cour du Lion »

Lecture d'image animée

Jean-Jacques Grandville, illustration pour la fable « La Cour du Lion » (1837)

- À proposer après l'étude du texte.
- Cette lecture d'image animée, accessible en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf83, met en lumière les rapports de force entre les personnages.

Activité « oral »

Qui est qui ?

- Une lecture attentive du chapô de l'extrait est indispensable pour comprendre que le *fade adulateur* est le Singe (qui feint d'apprécier l'odeur de la demeure du Lion), tandis que le *parleur trop sincère* est l'Ours (qui se bouche le nez). Le Renard est celui qui a su *répondre en Normand*, puisqu'il prétend avoir perdu l'odorat.
- Les élèves pourront établir une comparaison avec le conte tunisien, dans lequel l'âne est trop sincère et le dromadaire trop flatteur, tandis que le chacal évite de répondre à la question du lion.

« Le vol des poissons »

OBJECTIF

→ Comprendre comment le faible dupe le fort dans un texte médiéval

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Construire une image mentale du texte

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Une présentation du *Roman de Renart* peut être visionnée en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf84.

Lecture d'image

« Renart sautant de la charrette du marchand », miniature du manuscrit *Le Roman de Renart* (v. 1300-1350)

À faire après la lecture du texte.

1. Il s'agit d'une enluminure, une peinture miniature que les moines réalisaient dans les manuscrits au Moyen Âge.
2. Le mot « manu/scribit » vient du latin *manus* (« la main ») et *scriptum* (« écrit »). Il désigne donc un document écrit à la main. Divers matériaux peuvent servir de support à un manuscrit : papyrus, parchemin, papier... Celui qui est présenté ici est un parchemin (une peau d'animal).
3. Cette miniature correspond à la phrase suivante : *Puis il s'avance un peu et, prenant appui sur ses pattes de devant, il s'élance du haut de la charrette avec son butin autour du cou* (l. 28-30).
4. La taille et les proportions des personnages ne sont pas fidèles à la réalité : le marchand est trop grand par rapport au cheval qu'il monte, Renart a à peu près la même taille que le marchand et semble trop grand par rapport à la charrette. On rappellera aux élèves qu'au Moyen Âge, les illustrations et les œuvres d'art ne tiennent pas toujours compte des proportions de manière rigoureuse.

Vocabulaire

De Renart à renard

Le nom commun *goupil* ayant été remplacé par celui de *renard* (issu du nom propre *Renart*), c'est l'occasion de rappeler aux élèves que la langue française n'est pas figée, qu'elle a évolué (et continue d'évoluer) au cours du temps.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. Leur demander de prendre la défense d'un personnage permet de préparer le « Projet final collaboratif » ► p. 92 du livre de l'élève.

Stratégie de lecture

Construire une image mentale du texte

- À présenter après la lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- On encourage les élèves à se représenter le texte comme une suite de vignettes (comme dans une bande dessinée) ou comme un film. Pour transposer le texte en images, ils auront besoin d'être attentifs, au cours de leur (re)lecture, aux mots qui indiquent l'apparence des personnages, leurs gestes, le lieu où ils se trouvent. On peut prendre la miniature médiévale comme point de départ et leur demander de dessiner le moment qui précède cette scène et le moment qui la suit.

Comprendre le texte

1. Renart veut voler les poissons que les marchands transportent. Ces derniers, quant à eux, veulent emporter Renart pour récupérer sa fourrure et la vendre.
2. Dans le premier paragraphe, pour désigner Renart et qualifier son comportement, le narrateur utilise les noms *trompeur* et *fourberie* (l. 9-10).
3. Le plan de Renart est le suivant : il fait semblant d'être mort pour que les marchands l'emportent sur leur charrette. Ainsi, il pourra facilement s'emparer des poissons avant de s'enfuir. Il montre qu'il a une bonne connaissance des défauts humains (ici, la cupidité) et qu'il sait les exploiter ; il montre aussi ses capacités d'anticipation (il devine à l'avance la réaction des marchands quand ils le verront étendu à terre).
4. Réponse libre des élèves. On attend qu'ils s'interrogent sur leurs propres réactions face au récit et qu'ils expliquent pourquoi on peut le trouver comique. Par exemple : Renart a joué un bon tour aux marchands. Il se moque des marchands : « *Dieu vous garde ! Me voilà bien servi en anguilles, vous pouvez garder le reste* » (l. 31-32). On peut aussi citer l'expression « *nous lui retournerons sa veste* » (l. 18). On fera remarquer aux élèves que le narrateur intervient dans son récit, s'adresse à ses lecteurs (comme souvent dans les textes médiévaux – on pourra leur expliquer que ces textes étaient lus à voix haute, voire racontés, à cette époque où les livres et les lecteurs étaient rares) : *Croyez-moi si vous voulez* (l. 21) ; *A-t-on jamais vu pareille fourberie ?* (l. 9-10). Il porte un regard amusé sur son personnage et emploie une langue imagée : *Il se remplit joyeusement l'estomac sans réclamer ni sel ni sauge* (l. 22) ; *Avant de s'en aller, il va de nouveau lancer son hameçon, je vous le garantis* (l. 23-24).
5. Les marchands veulent dire que, lorsqu'on est trop sûr de ce qui va arriver, on manque de prudence, on ne réfléchit pas assez avant d'agir. On attend des élèves qu'ils expriment leur avis personnel sur cette phrase qui sert de morale au récit. Ils confirmeront

peut-être que les marchands ont été crédules et imprudents, qu'ils auraient dû vérifier que Renart était bien mort, qu'ils ont conclu trop vite qu'ils pourraient gagner de l'argent. Ils avanceront peut-être, au contraire, que les marchands pouvaient difficilement imaginer qu'un simple animal soit capable de faire semblant d'être mort. Sur ce point, certains mettront peut-être en doute la vraisemblance du récit.

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

1. Renart veut s'emparer des poissons des marchands. Pour cela, il a recours à une ruse : il fait croire aux marchands qu'il est mort, parce qu'il sait à l'avance qu'ils voudront récupérer sa fourrure. Cette dernière lui sert donc d'appât.

2. Les marchands, cupides, tombent dans le piège : ils ne se méfient pas de Renart, qui leur vole leur marchandise avant de sauter hors de la charrette. À la fin du texte, ils tirent une leçon de cette mésaventure : ils comprennent qu'il ne faut pas être trop sûr de soi, qu'il faut rester prudent et ne pas se précipiter quand on prend une décision.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

- Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.
- Pour aider les élèves, on repérera les interventions du narrateur dans le récit : *A-t-on jamais vu pareille fourberie ?* (l. 9-10) ; *croyez-moi si vous voulez* (l. 21) ; *je vous le garantis* (l. 24). On vérifiera qu'ils ont saisi le ton moqueur des paroles de Renart (l. 31-32).

D'un texte à l'autre

Ce proverbe signifie qu'il ne faut pas croire trop vite que l'on va réussir ce que l'on entreprend : tout peut arriver, rien n'est acquis d'avance. L'extrait étudié illustre bien ce proverbe, aussi bien au sens propre (les marchands imaginent déjà à quel prix ils pourraient vendre la fourrure de Renart) qu'au sens figuré (ils sont trop sûrs d'eux).

Textes & Images

p. 86

« Le Renard et la Cigogne » (La Fontaine) et « Le renard et la grue » (Ésope)

OBJECTIF

→ Comparer deux fables de dupeur dupé

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Reformuler un texte difficile pour le comprendre

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Le texte est proposé en texte lu dans la version téléchargeable : hatier-clic.fr/21luf86.

Vocabulaire

Autour du mot *col*

- Un col est la partie d'un vêtement qui entoure le cou. Les mots *collier*, *encolure*, *collerette*, cou sont de la même famille.
- En ce qui concerne une bouteille ou un vase, le mot *col* désigne le goulot (partie étroite par laquelle s'écoule un liquide).

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- Ces questions permettent de préparer la découverte de la stratégie de lecture. On demande aux élèves d'identifier les obstacles qu'ils ont rencontrés dans la compréhension du texte de La Fontaine, afin de les aider ensuite à surmonter ces difficultés.

Stratégie de lecture

Reformuler un texte difficile pour le comprendre

- À présenter après la lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9-10.
- Cette stratégie de lecture invite les élèves à se concentrer sur les informations essentielles du texte, sans se laisser décourager par la présence de mots et de constructions syntaxiques qui leur sont peu familiers.

Comprendre le texte

1. Cette question est liée à la stratégie de lecture. À l'écrit, chaque groupe d'élèves reformule la fable d'Ésope ou une partie de la fable de La Fontaine. Puis les élèves partagent leur travail avec le reste de la classe. On insistera sur la nécessité de reformuler le texte, en employant des mots et un niveau de langue courants. Il s'agit en effet de manifester sa compréhension du texte, non de le paraphraser. Proposition de correction :

- **Groupe 1 : la fable d'Ésope.** Le renard propose de la purée à la grue pour se moquer d'elle : avec son long bec, elle ne peut pas la manger. À son tour, la grue invite le renard et lui sert le repas dans une bouteille. Le museau du renard est trop large pour passer dans le goulot, il ne peut donc pas attraper les morceaux.
- **Groupe 2 : la fable de La Fontaine, vers 1 à 8.** Le Renard invite la Cigogne à dîner. Comme il vit modestement, il lui sert un simple bouillon (une soupe)

dans une assiette. La Cigogne, avec son long bec, ne peut pas la boire, tandis que le Renard, avec sa langue, lape (boit) tout le bouillon.

• **Groupe 3 : la fable de La Fontaine, vers 9 à 17.** La Cigogne, pour se venger, invite le Renard. Ce dernier ne se fait pas prier et se presse d'arriver chez la Cigogne. Le dîner est prêt et le Renard a faim...

• **Groupe 4 : la fable de La Fontaine, vers 18 à 26.** L'odeur de la viande met le Renard en appétit. Mais on la lui sert en petits morceaux, au fond d'un vase au col étroit. Le bec de la Cigogne est assez fin pour passer, mais pas le museau du Renard. Il ne peut rien manger et doit rentrer chez lui le ventre vide ; il a honte de s'être fait attraper.

2. Dans les deux récits, le renard invite la cigogne (ou la grue), mais lui sert un repas trop liquide (un bouillon ou une purée), qu'elle ne peut pas manger avec son bec. L'oiseau se venge en lui proposant un repas dans un récipient qui n'est pas adapté : le museau du renard est trop large pour passer dans le col du vase (ou de la bouteille).

3. Le récit de La Fontaine est plus développé. Il a ajouté des détails dont Ésope ne parle pas : le train de vie modeste du renard (v. 1 à 5), les paroles du renard qui accepte l'invitation avec enthousiasme (v. 11-12), sa gourmandise qui le rend impatient de goûter la viande (v. 13 à 19) et, à la fin du texte, sa déception et sa honte (v. 24 à 26). On évoquera également la forme poétique de la fable de La Fontaine : rimes, alexandrins, octosyllabes et décasyllabes. On pourra renvoyer les élèves à la fiche Méthode 23, « Les outils du poète » ► p. 288.

4. La Fontaine a ajouté ces détails pour rendre encore plus éclatante la vengeance de la Cigogne. L'auteur donne des détails sur l'impatience et la gourmandise du Renard pour que sa déception paraisse encore plus grande. Il décrit le trompeur trompé avec des mots qui rendent son humiliation plus vive : *Honteux, Serrant la queue, portant bas l'oreille* (v. 25-26). L'histoire est plus plaisante et fait rire le lecteur aux dépens du Renard. La forme poétique rend l'écoute ou la lecture agréable car elle crée un rythme et des sonorités musicales.

5. Dans les deux derniers vers de la fable de La Fontaine, c'est l'auteur lui-même qui s'exprime à la 1^{re} personne : *j'écris* (v. 27). Ces deux vers servent de morale ; ils enseignent au lecteur qu'il vaut mieux éviter de tromper autrui si l'on veut éviter d'être trompé à son tour.

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

Le texte de La Fontaine est plus plaisant pour le lecteur, parce que l'auteur **développe l'histoire** racontée par Ésope, sous la forme d'un poème. Il ajoute des **détails** : il évoque en particulier la **gourmandise du**

renard, impatient de goûter la viande, et **souligne sa déception** à la fin du texte. Il conclut son histoire par une **morale** utile au lecteur.

Activité « écriture »

Développer une fable

On attend un récit au passé. Pour guider les élèves, on peut leur proposer quelques idées :

- sur les difficultés du renard : il gémit, tire la langue, son museau reste coincé, il roule par terre avec la bouteille, ses pattes glissent sur le verre ;
- sur l'humiliation du renard : il repart l'oreille basse, la queue entre les pattes (comme dans la fable de La Fontaine) ; son estomac gargouille.

Les paroles de la cigogne peuvent être ironiques (elle peut demander au renard s'il apprécie son repas, s'il est cuit à point) ou bien sérieuses (elle peut expliquer qu'elle a voulu se venger et donner au trompeur une leçon de morale).

D'un texte à l'autre

- Le renard de la fable de La Fontaine cherche seulement à se moquer de la Cigogne, à lui jouer un mauvais tour, alors que Renart, dans le texte médiéval, est poussé par la faim, il a besoin de trouver de la nourriture. Ils n'ont pas les mêmes intentions.
- La fable de La Fontaine se conclut par la honte du renard : le trompeur est trompé. Dans le *Roman de Renart*, au contraire, il triomphe face aux marchands.

Textes & Images

p. 88

Le Loup et l'Agneau

OBJECTIF

→ Repérer l'alliance de la ruse et de la force dans une fable

STRATÉGIES DE LECTURE

→ Reformuler pour comprendre

→ S'interroger sur les intentions de l'auteur

Voir les démarches proposées en introduction
► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *médire*

Tu médis de moi (v. 19) signifie « Tu as dit du mal de moi ».

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- On attend qu'ils expriment leur opinion personnelle sur le comportement des personnages.

Lecture d'image

Jean-Baptiste Oudry, *Le Loup et l'Agneau* (1751)

• À faire après la lecture et l'étude du texte.

1. Les animaux se trouvent sur la rive d'un ruisseau.
2. Le loup ouvre la gueule et laisse voir deux rangées de dents pointues ; son œil brille ; il se tourne vers l'agneau d'un air menaçant. L'agneau semble immobile et calme, son regard est doux et craintif.
3. Le tableau est fidèle au texte de La Fontaine, qui évoque *le courant d'une onde pure* (v. 4) et un loup *plein de rage* (v. 8).

Stratégie de lecture

S'interroger sur les intentions de l'auteur

- Cette stratégie est liée à la dernière question de chacun des deux parcours différenciés (A et B). Elle pourra donc être présentée au cours de l'étude du texte.
- Les élèves sont invités à se demander pourquoi l'auteur a écrit cette histoire, ce qu'il a voulu montrer ou enseigner à ses lecteurs.

Comprendre le texte (parcours différenciés)

Le parcours A s'adresse aux lecteurs avertis ; le parcours B est davantage guidé.

• Parcours A :

1. Pour répondre, les élèves peuvent s'appuyer sur la stratégie de lecture ► p. 87. Il s'agit ici de reformuler le texte avec des mots simples, pour vérifier sa compréhension.

Le Loup reproche tout d'abord à l'Agneau de troubler l'eau qu'il boit ; l'Agneau répond qu'il se trouve plus bas que lui ; étant donné le sens du courant, il ne peut pas troubler la boisson du Loup. Ce dernier lui reproche ensuite d'avoir dit du mal de lui l'année précédente ; l'Agneau lui fait remarquer qu'il n'était pas encore né. Le Loup répond à l'Agneau que c'est son frère qui a médit à son sujet ; l'Agneau précise qu'il n'a pas de frère. Pour finir, le Loup affirme que c'est un proche de l'Agneau (un autre membre du troupeau, ou bien un berger ou un chien) qui a dit du mal de lui ; il ne laisse pas à l'Agneau la possibilité de répondre.

Mais à chaque fois, c'est l'Agneau qui a raison.

2. En réalité, le Loup veut manger l'Agneau parce qu'il a faim et qu'il cherche une bonne occasion de se rassasier : *Un Loup survient à jeun, qui cherchait aventure, / Et que la faim en ces lieux attirait* (v. 5-6).
3. Pour parvenir à son but, le Loup n'avait pas besoin de ruser et d'accuser l'Agneau : il pouvait profiter de sa force supérieure pour le dévorer dès le départ. S'il accuse l'Agneau, c'est pour trouver une excuse, une apparence de légitimité à sa conduite. Il cherche à faire passer son crime pour une vengeance légitime.

4. Pour répondre, les élèves peuvent s'appuyer sur la stratégie de lecture et s'interroger sur les intentions de La Fontaine : qu'a-t-il voulu montrer ? Quel rapport y a-t-il entre la morale et le récit qui lui fait suite ?

La morale de cette fable se trouve dans les vers 1 et 2. Elle signifie que les plus forts finissent toujours par l'emporter, qu'ils aient raison ou non. Les élèves peuvent approuver ou contester cette affirmation, du moment qu'ils justifient leur opinion, si possible en s'appuyant sur des exemples : connaissent-ils des histoires, réelles ou fictives, dans lesquelles le plus fort finit par l'emporter (ou, au contraire, par perdre) face au plus faible ? On précisera le sens qu'il faut donner ici à *la meilleure* : La Fontaine ne dit pas que la raison du plus fort est toujours la plus juste !

• Parcours B :

1. a. Le Loup fait les reproches suivants à l'Agneau :
 - il trouble l'eau qu'il boit ;
 - il a dit du mal de lui l'année précédente ;
 - son frère a dit du mal de lui l'année précédente ;
 - un de ses proches (un autre membre du troupeau, ou bien un berger ou un chien) a dit du mal de lui de lui.

b. L'Agneau répond qu'il se trouve plus bas que le Loup ; étant donné le sens du courant, il ne peut pas troubler sa boisson. Puis il lui fait remarquer que, l'année précédente, il n'était pas encore né. Enfin, il l'informe qu'il n'a pas de frère.

c. L'Agneau n'est pas coupable : toutes ses réponses sont logiques et montrent que les reproches du Loup sont injustes.

2. À la fin de l'histoire, le Loup emporte l'Agneau dans la forêt et le dévore.

3. Depuis le début, le Loup a l'intention de dévorer l'Agneau, parce qu'il a faim : *Un Loup survient à jeun* (v. 5), *que la faim en ces lieux attirait* (v. 6).

4. Le Loup a inventé ces reproches pour trouver une excuse à sa conduite. Il cherche à faire passer son crime pour une vengeance légitime.

5. Pour répondre, les élèves peuvent s'appuyer sur la stratégie de lecture et s'interroger sur les intentions de La Fontaine : qu'a-t-il voulu montrer ? Quel rapport y a-t-il entre la morale et le récit qui lui fait suite ?

La morale de cette fable signifie que les plus forts finissent toujours par l'emporter, qu'ils aient raison ou non. Les élèves peuvent approuver ou contester cette affirmation, du moment qu'ils justifient leur opinion, si possible en s'appuyant sur des exemples : connaissent-ils des histoires, réelles ou fictives, dans lesquelles le plus fort finit par l'emporter (ou, au contraire, par perdre) face au plus faible ? On précisera le sens qu'il faut donner ici à *la meilleure* : La Fontaine ne dit pas que la raison du plus fort est toujours la plus juste !

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

- Dans cette fable, le Loup prétend d'abord **que l'Agneau trouble sa boisson**. Ensuite, il prétend **qu'il a dit du mal de lui**, puis **que son frère a dit du mal de lui**, et enfin **que c'est un proche de l'Agneau qui a tenu ces propos médisants**.
- À chaque fois, l'Agneau répond et prouve **que les reproches du Loup sont injustes**.
- Pourtant, à la fin, **le Loup dévore l'Agneau**.
- La Fontaine a voulu montrer **que les plus forts finissent toujours par l'emporter, même s'ils ont tort et commettent une injustice envers les plus faibles**.

Activité « écriture »

Inventer une autre fin pour la fable

- Cette activité permet de préparer l'« Atelier d'expression écrite » ► p. 90 du livre de l'élève.
- Les élèves peuvent conserver le présent de narration, employé dans le récit de La Fontaine.
- On peut imaginer diverses ruses pour que l'Agneau s'en sorte : il peut faire appel à un animal plus fort que le Loup, ou bien faire croire à son prédateur qu'il prend un risque en le mangeant (empoisonnement, risque de subir la vengeance d'un autre personnage comme le berger)... On peut aussi imaginer une solution qui ne suppose pas de recourir à la ruse : le Loup est pris en chasse par un autre personnage qui survient juste à temps, ou l'Agneau parvient à l'émouvoir et à le convaincre de le relâcher...

D'un texte à l'autre

Les élèves sont encouragés à faire des rapprochements avec d'autres histoires qu'ils ont lues ou entendues, qu'elles soient réelles ou fictives, dans lesquelles un innocent est injustement accusé.

Pour poursuivre la découverte de la fable

- Le texte de Gudule est proposé en texte lu dans la version téléchargeable : hatier-clic.fr/21luf89.
- Il offre un exemple de réécriture dans laquelle le Loup, après avoir dévoré l'Agneau, se retrouve face au berger qui le menace ; il se repent, obtient le pardon du berger et devient son fidèle compagnon.

Atelier d'expression écrite p. 90

Écrire une fable

COMPÉTENCES

- Écrire un texte cohérent
- Respecter les principales caractéristiques d'un genre littéraire
- Prendre en compte les normes de l'écrit

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Les élèves doivent rédiger une fable. L'accent est mis sur la capacité à respecter les principales caractéristiques de ce genre littéraire : les animaux seront personnifiés ; les élèves bâtiront un récit centré autour d'une ruse ; une morale conclura le récit. Ce travail a été préparé en amont dans les activités écrites liées aux fables d'Ésope ► p. 87 du livre de l'élève et de La Fontaine ► p. 89.
- Les élèves pourront employer le système des temps du présent ou du passé, selon le choix du professeur ; ils veilleront à en faire un emploi cohérent. Ils devront insérer un passage de dialogue dans leur récit.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Écrire une fable :
 - Mêler des caractéristiques animales et humaines /4
 - Rédiger une morale /2
 - Inventer une ruse /5
- Enrichir son texte : insérer un dialogue dans un récit /3
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /3
 - Veiller à l'orthographe /3

- Le sujet et le barème de notation peuvent être téléchargés à partir du + PROF ► p. 90 du manuel numérique.
- Les exercices de la page de droite sont consacrés à la maîtrise des principales caractéristiques d'une fable : personnification des animaux, invention d'une ruse, rédaction d'une morale. La fiche Méthode 20, « Insérer un dialogue dans un récit » ► p. 284 est conçue en lien avec ce Parcours 4 : les élèves s'entraînent à rédiger de courts dialogues inspirés des fables.

Exercices

Entraîne-toi à écrire une fable

1. Cet exercice a pour objectif d'aider les élèves à mêler des caractéristiques animales et humaines. Ils manipulent le vocabulaire des qualités et des défauts, du danger et de l'agressivité, qu'ils pourront réutiliser dans leur propre production écrite.

a. Réponse libre des élèves, dans la mesure où ils justifient leurs choix en s'appuyant sur des clichés ou sur des exemples d'histoires qu'ils connaissent. Proposition de correction : lion / noblesse, force ; loup / cruauté, agressivité ; agneau / innocence ; renard / ruse, intelligence ; vautour / convoitise ; ours / gourmandise, force ; chien / fidélité, agressivité ; aigle / noblesse ; âne / stupidité ; chacal / ruse, intelligence ; rat / faiblesse, intelligence.

b. un pelage hérissé ; un bec crochu ; des babines retroussées ; des griffes acérées ; une gueule béante ; des dents pointues.

c. Proposition de correction pour chacun des six groupes nominaux :

- Le chat au pelage hérissé se tenait sur le rebord de la fenêtre, prêt à bondir.
- Le vautour ouvrit son bec crochu pour attraper la souris.
- Le chien grognait derrière le portail, les babines retroussées.
- Dans ses griffes acérées, l'aigle tenait un petit lapin.
- Le lion se dressait devant le renard, la gueule béante.
- Les dents pointues du loup luisaient dans l'obscurité de sa tanière.

2. Cet exercice entraîne les élèves à bâtir un petit scénario avant de se lancer dans l'écriture d'une fable complète. Les élèves qui peinent à trouver des idées pourront reprendre dans leur fable l'un des scénarios proposés dans cet exercice.

a. Types de ruse et scénarios correspondants :

1. pousser son adversaire à commettre une erreur.
2. attirer son adversaire dans un piège.
3. inventer un danger imaginaire pour faire fuir son adversaire.
4. se servir d'un autre personnage plus fort que son adversaire.

b. Les élèves peuvent prendre pour modèle les scénarios proposés dans l'exercice 2 a. Ils emploieront, selon les choix et les objectifs du professeur, le système des temps du présent ou du passé. Proposition de correction :

- Un aigle poursuit un petit oiseau, qui se glisse entre les tiges d'une forêt de bambous. Les larges ailes de l'aigle ne lui permettent pas d'y pénétrer.
- Un petit poisson nageant près d'un bateau voit arriver un requin, surgi des profondeurs de la mer. Il prétend qu'un plongeur s'apprête à sauter, son harpon à la main. Le requin fait demi-tour.
- Pour échapper au chien, la poule se glisse sous le lit du fermier, qui dort paisiblement. Le chien entre en aboyant, bondit sur le lit et se fait aussitôt chasser.
- La tortue fait signe au lion d'avancer ; elle tend le cou et, au moment où les dents du lion s'apprêtent à se refermer sur sa tête, elle se réfugie dans sa carapace. Les dents du lion se cognent contre celle-ci.

c. Proposition de correction :

- L'aigle, triste et abattu, retourna dans son nid ; le regard vide, il songeait à ce délicieux moineau qu'il avait laissé échapper.
- Quand le requin eut compris qu'il avait été trompé, il se sentit ridicule ; l'air sombre, les nageoires tombantes, il alla dissimuler sa honte dans le creux d'un rocher.
- Le chien, déçu et humilié, regagna sa niche, les oreilles basses.

• Dépité, le lion renonça à sa proie et fit demi-tour, la démarche lourde.

3. a. Les verbes sont conjugués au présent de l'indicatif, qui permet d'exprimer une vérité générale.

b. Exemples de réponses :

- Dans les moments difficiles, on est plus forts lorsqu'on est solidaires. Si on rend service à quelqu'un, il nous rendra peut-être, un jour, un service en échange. (Dans la fable « L'Âne et le Chien », l'âne refuse d'aider le chien à se nourrir ; plus tard, le chien refuse de défendre l'âne face à un loup.)
- Pour parvenir à son but, mieux vaut prendre son temps et faire preuve de persévérance, plutôt que d'attendre le dernier moment et de se précipiter.
- Il faut être fou pour faire confiance à tous ceux qui prétendent être votre ami : en réalité, les vrais amis sont rares.

4. Propositions de morales :

- Cette fable enseigne qu'une bonne action, plus tard, pourra être récompensée. Elle nous apprend aussi qu'il peut être utile de compter, parmi ses amis, des personnes qui nous semblent plus faibles ou plus modestes. (La morale de La Fontaine est la suivante : *Il faut, autant qu'on peut, obliger tout le monde : / On a souvent besoin d'un plus petit que soi.*)
- On peut imaginer plusieurs morales pour cette histoire : il faut toujours anticiper les conséquences de ses actions ; il faut lutter contre les tentations et ne pas se laisser aller à la convoitise ; on finit toujours par être puni pour un vol que l'on a commis.

Projet final collaboratif

p. 92

Mettre en scène et jouer le procès d'un animal

COMPÉTENCES

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- Parler en prenant en compte son auditoire
- Participer à des échanges
- Coopérer pour réaliser un projet

Des conseils de mise en œuvre sont donnés dans le + PROF ► p. 92 du manuel numérique.

ÉTAPE 1 Choisir un animal du Parcours et répartir les rôles

- Les élèves choisissent un animal pouvant faire l'objet d'une accusation ; ils relisent, à cette fin, les textes étudiés au fil de ce Parcours et tout autre texte que le professeur pourrait avoir ajouté dans sa propre progression.
- Dans un échange oral au sein de chaque groupe, ils rappellent de quels faits on peut accuser l'animal qu'ils ont choisi, qui est sa victime et ce qu'elle a subi. Si l'accusé a fait plus qu'une seule victime, comme dans « La mauvaise haleine » ► p. 82 ou dans le

Roman de Renart ► p. 84, on demandera aux élèves de choisir quelle victime ils préfèrent mettre en scène. Ce temps d'échange a pour objectif de raviver leurs souvenirs et de faire un premier bilan du Parcours.

- On les incitera, dès cette première étape, à attribuer un rôle précis à chaque membre du groupe : l'accusé et son avocat, la victime (ou un membre de sa famille) et son avocat, le juge. Cette répartition des rôles facilitera l'implication des élèves dans le projet : chacun(e) ayant une mission à remplir, il lui sera plus simple de se concentrer sur les tâches qui le (ou la) concernent personnellement, durant les étapes suivantes.

ÉTAPE 2 Préparer des arguments pour accuser et pour défendre

- Les élèves reviennent sur les détails du récit qui pourront nourrir leur argumentation. Un premier échange oral peut précéder la mise par écrit des arguments.

- Dans un tableau à deux colonnes, les élèves exploitent tous les détails qui peuvent être utilisés comme arguments en faveur de l'accusé ou contre lui. Ce travail de recherche et de préparation peut être réparti entre les membres du groupe, selon le rôle qui leur a été attribué dans le procès : par exemple, l'animal accusé et son avocat prennent uniquement en note ce qui peut nourrir l'argumentation de la défense. On rappellera que, dans un procès, on ne tient pas seulement compte des faits, mais aussi des circonstances dans lesquelles ils se sont déroulés, et des intentions des différentes personnes concernées : tout a son importance et peut être transformé en argument !

- Afin d'enrichir le débat, les élèves doivent ajouter des arguments et des détails de leur invention : une parole qu'un personnage a prononcée, une arme qu'il a utilisée, un geste qu'il a fait... et qui ne figure pas dans le texte étudié en classe. On rappellera toutefois que ces ajouts doivent être cohérents par rapport au texte étudié.

- Les élèves doivent anticiper, durant cette étape préparatoire, la fin du procès : ils savent à l'avance si le juge condamnera ou acquittera l'accusé. Cette issue peut déterminer, en effet, la manière dont ils construiront le début du procès : y aura-t-il plus d'arguments du côté de l'accusation ou de la défense ? Lequel des deux personnages se défendra avec le plus d'habileté : l'accusé ou la victime ?

ÉTAPE 3 Organiser le déroulement du procès

- Cette étape est l'aboutissement du travail de recherche et d'invention accompli précédemment. Les élèves organisent leurs arguments ; ils décident collectivement de l'ordre dans lesquels ils seront avancés. On leur fera remarquer que le procès sera plus vivant et intéressant s'ils font alterner les ar-

guments de l'accusation et de la défense. On leur conseillera de garder les arguments les plus convaincants pour la fin.

- Il s'agit ensuite de distribuer la parole aux participants. Qui prononcera chaque argument, et de quelle manière ? Selon l'identité et le caractère du personnage qui le prononce, un argument ne sera pas formulé avec les mêmes mots et sur le même ton. Les élèves veilleront à ce que la parole soit répartie, autant que possible, de manière égale entre les différents rôles.

- On n'oubliera pas de faire intervenir le juge. Ce dernier n'argumente pas mais arbitre les débats.

- Le professeur déterminera, en fonction du niveau des élèves et de ses propres objectifs, si chaque argument sera entièrement rédigé ou bien seulement résumé sous forme de notes. Il décidera si les élèves pourront consulter leurs notes, lire leur texte rédigé, ou s'ils devront apprendre leur texte par cœur.

- L'outil informatique peut être un atout durant cette étape : en tapant leurs notes (ou leur texte complet) à l'ordinateur, les élèves peuvent modifier à l'envi l'ordre des arguments, ajouter ou supprimer des idées...

ÉTAPE 4 Répéter et jouer le procès

- L'ensemble du groupe exprime son avis sur la meilleure manière de jouer chaque rôle ; les élèves échantonnent leurs idées sur le ton, les postures et les gestes adaptés à chaque réplique. Ils peuvent noter ces détails supplémentaires afin de s'en souvenir au moment où ils joueront le procès.

- On construira le barème de notation avec les élèves, soit en classe entière, soit de manière différenciée avec chaque groupe.

Proposition de barème de notation

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier : manifester par son jeu sa compréhension du texte source : les arguments sont cohérents avec le texte d'origine et convaincants /4

- Parler en prenant en compte son auditoire :
 - Organiser son propos : la prise de parole de chacun est organisée, les arguments donnés dans un ordre logique et correctement enchaînés (ici, si l'on a demandé aux élèves d'apprendre par cœur leur rôle, on intégrera l'évaluation de la compétence « connaître son texte et son rôle ») /3

- Utiliser le lexique approprié à la situation /2
 - Poser sa voix, parler fort, à un rythme adapté, bien articuler, regarder le public /3

- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : jouer un rôle (adopter la gestuelle et le ton adaptés, interagir avec les autres acteurs) /3

- Participer à des échanges et collaborer efficacement au sein du groupe :
 - Prendre la parole au sein du groupe et respecter la parole des autres membres /3
 - Mener à bien le projet ensemble /2

BILAN

Réponse libre des élèves, à rédiger dans le carnet d'apprentissage. Ils donnent leur avis sur le projet, sur la manière dont ils ont préparé et joué leur rôle, sur les compétences qu'ils ont acquises.

À lire, à voir en autonomie p. 94

Les aventures de Renart le goupil

- Sont proposés, au choix, quatre livres présentant différentes versions des aventures de Renart, dont deux adaptations en bande dessinée et une sous la forme d'une pièce de théâtre. Les élèves peuvent continuer à compléter leur carnet de lecture ; le questionnaire a pour objectif de les guider dans leur lecture et de préparer l'activité proposée en page de droite.
- Cette activité consiste en l'élaboration d'un avis de recherche, dont le support peut être aussi bien une simple copie qu'une affiche en grand format. Pour le réaliser, les élèves devront réutiliser des informations glanées dans les textes du Parcours ► p. 84 et p. 98 et dans le livre qu'ils auront choisi.

Je construis le bilan p. 96

1. Situer les œuvres dans le temps

- a.** Pour aider les élèves à retrouver rapidement l'époque à laquelle appartient chaque œuvre, le professeur pourra attirer leur attention sur l'en-tête de chaque page « Textes & Images » ► p. 82 à 89.
- Antiquité : « Le renard et la grue » (Ésope)
 - Moyen Âge : *Le Roman de Renart* (plusieurs auteurs anonymes)
 - XVII^e siècle : « Le Renard et la Cigogne » et « Le Loup et l'Agneau » (Jean de La Fontaine)
 - XX^e siècle : « La mauvaise haleine » (conte tunisien rapporté par Jean Muzi)

b. Une frise à imprimer est fournie en hatier-clic. fr/21luf01.

2. Identifier le mélange de caractéristiques animales et humaines

- a.** Les personnages sont bien des animaux, puisque les textes précisent leurs caractéristiques physiques : la gueule et la patte du lion ; les babines, le museau, les pattes, la queue et la fourrure de Renart (ou du renard) ; le long bec de la cigogne. Mais ces animaux

sont doués de parole et ont un comportement qui fait penser à celui des êtres humains.

b. Dans les textes du Parcours, le lion et le loup sont associés à la cruauté, le chacal et le renard à la ruse, l'âne à la franchise et à la naïveté, la cigogne à la ruse et au désir de vengeance, l'agneau à la raison et à l'innocence.

3. Identifier les types de ruse

- a.** • « La mauvaise haleine » : le chacal trompe le lion en faisant semblant d'être enrhumé, pour éviter de répondre à la question du fauve.
- « Le vol des poissons » : Renart trompe les marchands en faisant semblant d'être mort, pour pouvoir monter dans la charrette et voler les poissons.
 - « Le Renard et la Cigogne » et « Le renard et la grue » : le renard trompe la cigogne en lui servant un plat liquide, pour pouvoir manger la part de son invitée ; la cigogne trompe le renard en lui servant à manger dans un vase, pour se venger de lui.
 - « Le Loup et l'Agneau » : le loup donne à l'agneau de faux arguments pour justifier le crime qu'il s'apprête à commettre.
- b.** Le loup emploie de faux arguments. Le renard et le chacal font une esquivé face au lion. Renart endort la méfiance de ses adversaires (les marchands).
- c.** Le trompeur est trompé dans le texte « Le Renard et la Cigogne ».
- d.** Dans « Le Loup et l'Agneau », le loup est à la fois fort et rusé.

4. Comprendre les leçons destinées au lecteur

- a.** • « La mauvaise haleine » : il vaut mieux, parfois, éviter de répondre à une question.
- « Le vol des poissons » : il ne faut pas être trop sûr de soi.
 - « Le Renard et la Cigogne » et « Le renard et la grue » : si l'on trompe quelqu'un, il faut s'attendre à ce qu'il se venge.
 - « Le Loup et l'Agneau » : il est inutile de débattre avec une personne plus forte que vous ; les plus forts finissent toujours par l'emporter, même s'ils ont tort.
- b.** On emploie le présent de l'indicatif, qui permet d'exprimer une idée que l'on considère comme toujours vraie (présent de vérité générale).

5. Je donne mon avis

- a.** Réponse libre. Les élèves sont encouragés à donner leur avis personnel, qui doit être justifié.
- b.** Réponse libre. Les élèves peuvent répondre de manière générale, en s'appuyant sur l'ensemble des textes et en comparant le comportement des différents animaux rusés, ou bien choisir un seul animal et commenter son comportement. On attend qu'ils prennent position, en se rangeant du côté de la victime ou du coupable, au choix, du moment qu'ils justifient leur point de vue.

6. Je fais le point sur mes apprentissages

a. Réponse libre des élèves.

b. Les élèves réfléchissent, en groupes ou bien individuellement, à ce qu'ils ont appris à faire dans ce Parcours.

Évaluation différenciée

p. 98

« Renart et la mésange »

COMPÉTENCE

→ Devenir un lecteur autonome

Ce texte est extrait du *Roman de Renart*, comme le texte « Le vol des poissons » ► p. 84 du livre de l'élève. On y retrouve le motif du trompeur trompé, comme dans les fables d'Ésope et de La Fontaine ► p. 86.

Parcours A

1. Renart demande à la mésange de descendre du chêne où elle s'est perchée, pour l'embrasser. (1 point)

2. a. La mésange refuse en expliquant qu'elle ne peut pas se fier à lui : *On ne peut être l'ami d'un brigand de votre espèce* (l. 2-3), *il est impossible de vous faire confiance* (l. 4). (2 points)

b. Oui, la mésange a raison de réagir ainsi. En effet, Renart a fait beaucoup de *mauvais coups* (l. 3), comme lorsqu'il a fait semblant d'être mort pour mieux tromper les marchands, dans le texte intitulé « Le vol des poissons ». (2 points)

3. a. Pour essayer de la convaincre, Renart prétend que le lion, roi des animaux, a ordonné à tous ses sujets de faire la paix entre eux : *il a fait promettre à*

ses vassaux de la respecter et de veiller à son maintien (l. 8-9). (2 points)

b. La véritable intention de Renart est d'attraper la mésange pour la manger : *Renart, croyant la saisir, n'attrape que la feuille* (l. 21) ; *Nouveau coup de dent de Renart dans l'espoir de l'attraper* (l. 31). (3 points)

4. a. Pour lire la première réplique de la mésange, on peut employer un ton très ferme (pour souligner son refus) ou bien méfiant. (1 point)

b. La mésange emploie des phrases impératives. (1 point)

c. La mésange échappe aux deux attaques de Renart en lui faisant croire qu'elle est tout près de lui. La première fois, elle le chatouille avec de la mousse et des feuilles ; la seconde fois, elle le frôle. (2 points)

5. La mésange est prudente et sûre d'elle ; elle ne se laisse pas bernier ou influencer. Elle est rusée et sait se défendre. (1 point)

6. a. Au bout du compte, c'est la mésange qui trompe Renart. (1 point)

b. Cette situation peut faire penser aux deux fables sur le renard et la cigogne (ou la grue), dans lesquels le trompeur est trompé à son tour. (1 point)

7. À la fin de l'histoire, Renart s'enfuit parce qu'il voit arriver une troupe de chasseurs et de chiens. (1 point)

8. La mésange prononce ses dernières paroles sur un ton moqueur, ironique, faussement étonné. En effet, elle fait semblant de croire que le roi avait réellement demandé à ses vassaux de faire la paix ; elle lui demande de revenir, alors qu'en réalité elle doit être soulagée de voir s'éloigner son prédateur. (1 point)

9. Réponse libre des élèves, du moment qu'elle est justifiée. (1 point)

	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1.	X			
2. a.	X			
b.			X	
3. a.	X			
b.		X		
4. a.				X
b.			X	
c.	X			
5.		X		
6. a.		X		
6. b.			X	
7.	X			
8.		X		
9.				X

Parcours B

- 1.** Renart demande à la mésange de descendre du chêne où elle s'est perchée, pour l'embrasser. (1 point)
- 2.** D'après Renart, le roi Noble a décidé que tous ses sujets devaient faire la paix entre eux : *il a fait promettre à ses vassaux de la respecter et de veiller à son maintien* (l. 8-9). (2 points)
- 3.** Non, la mésange ne croit pas Renart, parce qu'elle le connaît bien ; elle sait qu'il a l'habitude de jouer des tours aux autres animaux : *Vous avez fait tant de mauvais coups* (l. 3). (2 points)
- 4.** Renart promet à la mésange qu'il n'a aucune mauvaise intention à son égard et qu'il ne lui fera aucun mal : *je ne songe pas à mal, je vous assure* (l. 5-6). On peut aussi répondre qu'il lui promet de fermer les yeux lorsqu'elle s'approchera : *puisque vous avez peur de moi, je garderai les yeux fermés pour vous embrasser* (l. 16-17). (2 points)
- 5.** En réalité, Renart essaye de se saisir d'elle et de la manger : *Renart, croyant la saisir, n'attrape que la feuille* (l. 21) ; *Nouveau coup de dent de Renart dans l'espoir de l'attraper* (l. 31). (3 points)
- 6. a.** Pour lire la première réplique de la mésange, on peut employer un ton très ferme (pour souligner son refus) ou bien méfiant. On peut insister sur les mots suivants : *pas question, brigand, tant* (qui apparaît trois fois), *impossible*. (2 points)

- b.** La mésange emploie des phrases impératives. (1 point)
- c.** La mésange échappe aux deux attaques de Renart en lui faisant croire qu'elle est tout près de lui. La première fois, elle le chatouille avec de la mousse et des feuilles ; la seconde fois, elle le frôle. (2 points)
- 7.** La mésange est prudente et sûre d'elle ; elle ne se laisse pas bernier ou influencer. Elle est rusée et sait se défendre. (1 point)
- 8. a.** Dans la première moitié du texte, c'est Renart qui cherche à tromper la mésange. (1 point)
- b.** Dans la seconde moitié du texte, c'est la mésange qui trompe Renart. (1 point)
- c.** Cette situation peut faire penser aux deux fables sur le renard et la cigogne (ou la grue), dans lesquelles le trompeur est trompé à son tour. (1 point)
- 9.** À la fin de l'histoire, Renart s'enfuit parce qu'il voit arriver une troupe de chasseurs et de chiens. (1 point)
- 10.** Non, la mésange n'est pas sincère. Elle lui demande de revenir alors que, en réalité, elle doit être soulagée de voir s'éloigner son prédateur. (1 point)
- 11.** Réponse libre des élèves, du moment qu'elle est justifiée. (1 point)

L'Odyssée d'Homère

Livre de l'élève p. 100

Préambule

Rappel des programmes

- Objets d'étude : « Le monstre, aux limites de l'humain » ; « Récits d'aventures ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle :
 - « découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres ; comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux » ;
 - « s'interroger sur les limites de l'humain que le monstre permet de figurer et d'explorer » ;
 - « découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, tiennent en haleine le lecteur et l'entraînent dans la lecture ».
- Indications de corpus : on étudie « en lien avec des documents permettant de découvrir certains aspects de la figure du monstre dans la peinture, la sculpture, l'opéra, la bande dessinée ou le cinéma, des extraits choisis de l'Odyssée » et des « récits d'aventures ».

- Ce chapitre revient sur l'objet d'étude « Le monstre, aux limites de l'humain », par le biais de la mythologie antique, culture fondatrice que doivent s'approprier les élèves de 6^e. Cette séquence s'appuie sur la version de l'Odyssée traduite et synthétisée par Isabelle Pandazopoulos. Cette adaptation respecte la vision d'ensemble des aventures d'Ulysse et la poésie du texte d'Homère, tout en restant accessible à de jeunes lecteurs (choix d'un style parlé avec l'emploi du passé composé, par exemple, pour le long récit d'Ulysse).
- Les extraits ont été choisis pour permettre aux élèves de comprendre la structure narrative en analepse de l'Odyssée, pour leur donner une vue d'ensemble des aventures d'Ulysse et en comprendre les enjeux. Les élèves réfléchiront donc à la problématique suivante : « Qu'est-ce qui distingue l'être humain du monstre ? ». Il s'agit de leur montrer que les multiples épisodes de l'épopée font saillir les qualités et défauts humains : les monstres sont des miroirs déformants qui révèlent les traits de caractère d'Ulysse et de ses compagnons ; ceux-ci doivent les dompter pour devenir des hommes.
- Les activités proposées permettent, en lecture, de consolider les stratégies pour comprendre les textes : construire une représentation mentale, mémoriser les informations importantes et construire un résumé, distinguer ordre chronologique et ordre du récit, rester flexible pour modifier sa représentation mentale, se poser des questions et remplir les blancs du texte. L'objectif est que l'élève construise une vue d'ensemble des aventures d'Ulysse et comprenne la structure narrative de l'Odyssée, qui est complexe mais qu'ils rencontreront pourtant dans de nombreuses autres œuvres.
- Les activités orales proposées ramènent aux origines de l'épopée : présenter Homère et ses épopées, résumer et interpréter une aventure de l'Odyssée (en travail différencié), déclamer comme un aède (qui réactive les compétences de conteur acquises dans la Parcours 1), présenter oralement aux autres ses travaux d'écriture pour imaginer ensemble un récit vivant, parler d'une œuvre pour donner envie de la découvrir...
- Les textes étudiés permettent également de développer les compétences en expression écrite : activités au cours des séances de lecture, projet final d'écriture collaborative.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue
<ul style="list-style-type: none"> – Invocation à la muse (extrait bilingue) – « Ulysse quitte l'île de Calypso » (extrait du chap. I + épisode de la tempête à lire à la maison) – « Chez Alkinoos » (extrait des chap. IV-V + documentaire sur la prise de Troie) – « Ulysse et le Cyclope » (extrait du chap. V) – « Les monstres » (extraits du chap. VIII + lecture d'images) – Lecture accompagnée : autres aventures d'Ulysse (extraits des chap. V, VI, VIII) – « L'épreuve de l'arc » (extrait des chap. XIV-XV) – « Les retrouvailles avec Pénélope » (extrait du chap. XVI + texte-écho à lire : lettre de Pénélope, <i>Les Héroïdes</i> d'Ovide) – Évaluation de lecture : « Le pays des morts » (extrait du chap. VII) – Lecture autonome : mythologie antique et odyssees modernes 	<ul style="list-style-type: none"> – Construire une fiche d'identité d'Homère – Construire un résumé – Construire une frise qui articule ordre chronologique et ordre du récit – Diverses activités préparatoires à l'expression écrite – Écriture collaborative d'une nouvelle aventure d'Ulysse contre un monstre – Fiches Méthodes : 5 Organiser son texte en paragraphes ► p. 261 7 Utiliser les mots de liaison pour organiser son texte ► p. 264 16 Éviter les répétitions (2) : varier les groupes nominaux et utiliser les pronoms ► p. 278 22 Créer du suspense ► p. 286 	<ul style="list-style-type: none"> – S'entraîner à la lecture fluide et expressive – Rendre compte oralement de connaissances acquises après des recherches – Rendre compte d'un travail de groupe – Présenter une synthèse de lecture – Déclamer un extrait de l'<i>Odyssee</i> – Argumenter pour donner envie de lire une œuvre (speedbooking) 	<p>12 Distinguer le complément essentiel et le complément circonstanciel ► p. 318</p> <p>30 Conjuguer le passé composé de l'indicatif ► p. 348</p> <p>13 Distinguer le COD et le COI ► p. 320</p> <p>7 Les pronoms personnels compléments ► p. 309</p> <p>8 Réfléchir à la classe grammaticale d'un mot pour l'orthographe ► p. 310</p> <p>+ dictée (lien numérique)</p>

Entrée dans le Parcours

p. 100

OBJECTIFS

- Comprendre qu'on lit une traduction
- Comprendre que l'*Odyssee* est une œuvre poétique

• L'objectif est de transporter les élèves dans l'univers grec antique par le biais de l'alphabet grec qui, du fait de sa calligraphie différente, est fascinant et dépayasant. Cela permet, en outre, de leur faire comprendre que l'édition qu'ils vont lire est une traduction adaptée d'une œuvre écrite il y a plus de 2 700 ans par le poète grec Homère. Prendre conscience que l'*Odyssee* appartient à un patrimoine culturel universel permet de construire peu à peu, chez les élèves, la notion de textes fondateurs (initiée dans le Parcours 4 et qui sera renforcée par le Dossier 6, le Parcours 7...).

• Puis, pour faire entrer les élèves dans l'univers romanesque de l'*Odyssee*, il s'agit de leur faire deviner, grâce au texte et au paratexte et en s'appuyant sur leurs connaissances, qui est le héros de cette œuvre et quelle est sa situation.

Prêt pour le voyage ?

Commencer par l'observation individuelle de la page de gauche (veiller à ne nommer le héros de l'œuvre que par des périphrases afin de ne lever le suspense

sur son identité qu'avec l'observation de la page de droite. Homère lui-même ne nomme pas directement Ulysse dans ce début. Les choix de traduction ont été faits en fonction des objectifs de travail. On pourra demander aux élèves de cacher la page de droite) : la curiosité des élèves est piquée par l'alphabet « inconnu » qui leur est donné à observer ; les professeurs qui le peuvent liront ce début de l'invocation à la muse pour faire entendre la musique du grec ancien. En échanges collectifs à l'oral, recueillir les premières impressions et hypothèses des élèves. Puis la lecture de la traduction vient confirmer ou infirmer ces hypothèses, qui sont aussi guidées par le questionnement à faire en travail de groupe, intégrant échange oral et écriture. Finir par des échanges collectifs pour la mise en commun.

1. L'*Odyssee* a été écrite en grec ancien (la date du VIII^e siècle avant J.-C. la situe plus précisément).

2. Nous lisons une traduction de cette œuvre ancienne (les légendes sous les documents et la disposition identique des deux textes permettent d'identifier que le document 2 est une traduction en français du document 1).

3. L'*Odyssee* est un (long) poème ; les élèves justifieront en s'appuyant sur la disposition en vers du texte en grec comme en français, sur les répétitions rythmiques (repérage d'alexandrins, d'anaphores et autres répétitions...), sur les répétitions de sonorités

(rimes intérieures et échos à la rime...) et sur le sens du texte (réponse 4).

4. Le poète Homère commence l'*Odyssée* en demandant de l'aide à une muse. Dans la mythologie antique, cette déesse est envoyée par le dieu de la poésie Apollon. Le poète veut qu'elle lui raconte les exploits de *l'homme aux mille ruses* pour qu'il puisse en faire le récit à son tour et les écrire.

Que raconte l'*Odyssée* ?

Dans un deuxième temps, procéder à l'observation individuelle (ou en travail de groupe) de la page de droite, guidée par le questionnaire : le document 3 est la première de couverture de la traduction adaptée de l'*Odyssée* sur laquelle est construit le Parcours ; la bulle rappelle que cette œuvre est une traduction, expliquant que le titre en grec ancien est un nom propre (qui renvoie au héros éponyme).

1. Ce nom de héros fait partie des références culturelles de beaucoup d'élèves qui pourront alors identifier Ulysse comme étant *l'homme aux mille ruses*. Les élèves pourront aussi reconnaître Ulysse grâce au Cyclope représenté sur le document 3 (épisode très célèbre de l'*Odyssée* souvent vu déjà en école primaire) ou grâce à l'épreuve de l'arc mise en scène dans le document 4 (pour les plus avertis car cet épisode est moins connu).

• Finir par la question 2 pour faire « deviner » quel genre d'aventures ils vont découvrir en suivant le personnage d'Ulysse dans le Parcours.

2. Exemples de réponses d'élèves (qui en viennent souvent à faire d'eux-mêmes le lien entre ce qu'ils ont découvert sur la page de gauche et sur celle de droite) :

- voyage en bateau d'île en île (cf. première de couverture + *sur les mers* dans l'invocation) ;
- aventures dangereuses : combat contre des monstres ; certains rappellent qu'Ulysse a fait la guerre de Troie (cf. *après qu'il pillait Troie* dans l'invocation) ;
- aventures difficiles = souffrances extraordinaires (*exploits* dans l'invocation)...

Repères culturels

p. 102

Homère et l'épopée

COMPÉTENCES

- Comprendre des textes, des documents, des images
- Construire une culture littéraire
- S'exprimer à l'oral

Cette double page est « facultative », elle peut être utilisée à divers moments du Parcours. Elle propose une enquête aux élèves pour leur donner quelques repères culturels sur Homère et le métier d'aède, sur

l'épopée et pour sensibiliser à la notion de textes fondateurs. La démarche d'enquête donne à lire aux élèves (en binôme) des documents variés (textes courts et images) selon un axe de lecture ciblé, leur apprenant ainsi à synthétiser des recherches, qu'ils présenteront ensuite oralement.

J'enquête

Fiche d'identité d'Homère

- Nom : Homère • Époque : VIII^e siècle avant J.-C.
- Pays : Grèce • Signe particulier : aveugle • Profession : aède / poète (ambulant) • Œuvres les plus connues : 2 épopées

– Titre 1 : *Illiade*

Que raconte cette œuvre ? La guerre fait rage entre les Grecs et les Troyens autour de Troie, depuis presque dix ans déjà, quand Achille se met en colère contre Agamemnon : le chef des armées lui a ravi l'esclave qu'il avait gagnée au combat. Homère nous raconte cette colère de l'invincible guerrier grec, comment les Grecs sont à deux doigts de perdre la guerre, comment Achille doit apprendre à dompter ses émotions...

– Titre 2 : *Odyssée*

Que raconte cette œuvre ? Dix ans durant, Ulysse parcourt la mer Méditerranée pour rentrer chez lui, sur l'île d'Ithaque. Le nom de ce héros, qui a permis aux Grecs de prendre la ville de Troie, est connu de tous (un documentaire sur le cheval de Troie est proposé en lien hatier-clic.fr/21luf102) ! Pourtant, tempêtes, sortilèges, monstres, rien ne lui est épargné... Ulysse doit surmonter ces épreuves pour arriver jusqu'à son royaume et reconquérir son trône...

- Définition de l'épopée ; réponses possibles : long poème merveilleux racontant les exploits d'un héros (chanté dans les banquets) / long poème racontant les exploits d'un héros mêlant faits réels et éléments merveilleux...

Je mémorise : critères de réussite / d'évaluation

- Présenter Homère et l'*Illiade* et l'*Odyssée* : donner les informations clés de manière logiquement organisée /9
- Parler en prenant en compte son auditoire /6
 - Ne pas lire ses notes, regarder le public, s'adresser à lui
 - S'exprimer en phrases claires et construites, parler assez fort à un rythme adapté
 - Adapter son niveau de langue, utiliser du vocabulaire précis...
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : parler de façon expressive, créer des effets pour captiver l'auditoire /3
- Écouter : être capable de répondre aux éventuelles questions... /2

Ulysse quitte l'île de Calypso

OBJECTIFS

- Lire un épisode de l'*Odyssée*
- Définir l'humain par rapport aux dieux immortels

STRATÉGIES DE LECTURE

- S'interroger sur les sentiments et intentions des personnages pour comprendre le texte
- Résumer pour vérifier sa compréhension

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.

Vocabulaire

Autour du mot *mortel*

L'étude du mot *mortel* permet de définir l'humain par rapport au divin.

- *Un danger mortel* est une situation où on risque de mourir, qui cause la mort. *Un être mortel* est sujet à la mort (donc Ulysse est mortel, contrairement aux divinités : dieux, déesses, nymphes...).
- Dans le texte, on trouve son antonyme : *immortel* (l. 19). Le préfixe *in-* (*im-*, *il-*, *ir-* selon la première lettre du radical) permet de former de nombreux antonymes : *impossible*, *immobile*, *incroyable*, *illisible*, *irréel*...

Lecture d'image

Newell Convers Wyeth, *Ulysse et Calypso* (1929)

À proposer après l'étude du texte.

1. Ulysse regarde vers le large : il veut rentrer chez lui. Calypso regarde Ulysse (qu'elle aimerait retenir, comme le montre sa main sur l'épaule du héros) ou le sol de son île.
2. L'artiste utilise une couleur très claire pour la peau de Calypso, comme une statue de marbre blanc. Ses cheveux sont blonds, très clairs, presque jaunes. Ainsi, Calypso semble illuminer le tableau de sa divinité. Au contraire, la peau d'Ulysse est bronzée, son corps est placé dans l'ombre. Même si ses cheveux sont blonds, ils sont plus sombres. Les couleurs renforcent l'opposition entre le mortel et la nymphe.
3. Réponse libre : l'intérêt réside surtout dans la manière dont les élèves s'appuient sur leur lecture du tableau pour justifier leur avis. En s'appuyant sur la réponse à la question 1, on peut penser qu'on se trouve au moment où Calypso essaie de convaincre Ulysse de rester, juste après lui avoir annoncé qu'il pouvait partir.

Stratégie de lecture

Construire un résumé

- À présenter juste avant la rédaction de la synthèse (ou après, pour faire le bilan de la stratégie adoptée).
- Il n'y a pas vraiment de question, plutôt une explicitation de la méthode. Exercice académique, le résumé sera souvent demandé aux élèves pour vérifier une lecture *a posteriori*. Mais c'est aussi une étape essentielle en cours de lecture : il faut être capable de hiérarchiser les éléments du texte. Les petits lecteurs peinent souvent à faire ce tri et se perdent face à l'excès d'information.

Comprendre le texte

1. Au début du texte, Ulysse se trouve sur l'île de Calypso, sur la plage (*assis sur le rivage*, l. 2). Il pleure car il voudrait regagner sa patrie et retrouver sa famille.
2. Ulysse est *fou de joie* car il quitte l'île dans l'espoir de retourner chez lui.
3. Calypso annonce ce départ, selon les décisions des dieux : *je veux bien te laisser partir*. Mais cela lui coûte car elle préférerait qu'il reste. On comprend qu'elle l'aime.
4. Calypso est une nymphe, elle est belle, puissante, elle peut rendre Ulysse immortel, elle lui promet une vie tranquille sur son île. Pénélope est une femme humaine, elle est donc mortelle : Ulysse et elle vont vieillir ensemble, puis mourir, mais c'est la femme que le héros a choisie, elle est attachée à sa patrie, son passé, elle est sage.
5. Ulysse se montre sensible, habile orateur (il construit son discours pour ne pas fâcher Calypso). Il est adroit de ses mains (il construit un bateau), il est courageux et a confiance en ses qualités de navigateur : il n'a pas peur d'affronter les dangers de la mer. Il est attaché à sa femme. (Mais est-il vraiment fidèle ? Il est resté longtemps avec Calypso, acceptant son sort sans tenter de rejoindre Pénélope plus tôt.)

Rédiger la synthèse

Proposition de résumé :

Calypso annonce à Ulysse qu'il peut partir. Elle lui propose quand même de rester avec elle : elle le rendra immortel. Mais le héros refuse. Il préfère en effet quitter l'île (sur un bateau qu'il a fabriqué).

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

- Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.
- Les paroles rapportées sont porteuses des émotions des personnages : au début, Ulysse se méfie ; puis il ne veut pas froisser Calypso par son refus. La nymphe, quant à elle, aime le héros. Un peu vexée

tout d'abord, elle a ensuite peur pour lui et, enfin, elle se montre jalouse de Pénélope.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

- L'épisode de la tempête est proposé en lecture autonome aux élèves (p. 18 à 21 de l'édition « Folio Junior », si les élèves en disposent, ou sur un document imprimé proposé sur hatier-clic.fr/21luf105).
- À la place d'Ulysse, on peut ressentir de la peur, avoir envie de survivre, être impatient, découragé...
- Ino, la déesse de la mer, qui prend la forme d'une mouette, et Athéna l'aident. Poséidon s'oppose à lui. (Ulysse croit que Zeus est contre lui mais c'est en fait Poséidon qui déclenche la tempête.)

Textes & Images

p. 106

Chez Alkinoos

OBJECTIF

→ Comprendre la structure narrative de l'*Odyssée*

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Réorganiser les événements : distinguer l'ordre chronologique et l'ordre du récit

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Stratégie de lecture

Reconstituer la chronologie

- À présenter avant la lecture à voix haute et avant l'étude du texte. Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9-10.
- On explique aux élèves qu'ils doivent s'appuyer sur les indices du texte pour rétablir la chronologie des actions racontées : qui raconte ? À quel moment ? (Cf. la situation d'énonciation et les pronoms personnels employés.) Le narrateur évoque-t-il des faits passés, présents ou à venir (cf. les temps utilisés) ? Cela correspond aux questions 1, 4, 5 du questionnement sur le texte.

Vocabulaire

Autour du mot *maux*

- *maux* est le pluriel du nom *mal* (cf. la fiche EDL 4 ► p. 304 du livre de l'élève).
- À traiter lors de la réponse à la question 2 : ces maux, physiques et psychologiques, expliquent les pleurs d'Ulysse.

Lecture d'image

Tommaso Piroli et John Flaxman, *Démodocos, l'aède des Phéaciens, chante la gloire des héros (1793)*

À faire après la lecture du texte.

1. Ulysse est le personnage assis au premier plan à droite, qui pleure, le visage caché dans un linge. Alkinoos est le personnage au second plan à droite, qui tient un sceptre et montre son visage de face. L'aède est le personnage au second plan, assis à gauche, qui joue de la lyre ; il est vu de profil, bouche ouverte, car il est en train de chanter.

2. a. La couronne de laurier est l'attribut des poètes car le laurier est l'arbre fétiche d'Apollon, le dieu qui inspire les poètes.

b. L'instrument de musique est une lyre.

Comprendre le texte

1. Ulysse s'est échoué sur les terres du roi Alkinoos, après avoir quitté l'île de Calypso. Il est attablé à un banquet offert par le roi.

2. Ulysse pleure parce que l'aède parle de la guerre de Troie, du combat final dans la ville où Ulysse a vu mourir beaucoup de compagnons (*les malheurs des Grecs et de Troie*, l. 10-11). Il mesure le temps passé (dix ans + presque dix déjà) et tous les *maux* supportés ; il prend conscience de sa difficulté à rentrer chez lui et désespère sans doute de parvenir jamais à Ithaque.

3. Alkinoos veut mieux connaître son hôte mystérieux pour comprendre pourquoi il pleure et savoir qui il est lui permettra de le ramener chez lui à Ithaque (*Dis-nous [...] à quel endroit nos vaisseaux devront te conduire*, l. 8-9).

4. a. Le poète Homère raconte l'histoire de son personnage Ulysse (= narrateur extradiégétique).

b. À partir de la ligne 13, c'est Ulysse qui raconte ses propres aventures (= narrateur intradiégétique).

c. Jusqu'à ce banquet, c'est Homère qui raconte à la 3^e personne du singulier *il*, et les verbes sont conjugués au présent (*Ulysse s'attriste*, l. 1). Puis il est indiqué que c'est Ulysse qui prend la parole (*L'ingénieux Ulysse alors lui répond*, l. 12 ; *je vais te raconter tous les maux [...] depuis mon départ de Troie*, l. 19-20). Il emploie la 1^{re} personne du singulier *je / nous* et conjugue les verbes principalement au passé composé (*nous avons navigué, j'ai pillé*, l. 21-22) puisqu'il raconte des actions passées, les aventures vécues entre le moment où il a quitté Troie et ce banquet chez Alkinoos. (Préciser aussi que c'est un récit oral que fait Ulysse, comme un aède. La traductrice a donc choisi le passé composé pour imiter le style parlé.)

5. a. L'avant-dernier paragraphe raconte les combats contre les Kikones.

b. C'est la première aventure d'Ulysse après qu'il a quitté Troie (l. 21-22), c'est-à-dire longtemps avant ce banquet chez Alkinoos (plus de neuf ans avant).

Rédiger la synthèse

- Ulysse devient **conteur** : il raconte lui-même dans un long **retour en arrière** les aventures qu'il a vécues **avant** d'arriver chez le roi Alkinoos.

- Les élèves rédigent eux-mêmes à l'aide de la stratégie de lecture ► p. 105 :
 - Idées clés : Ulysse et ses compagnons arrivent au pays des Kikones – 1^{re} bataille : victoire d'Ulysse – Les Kikones reviennent, aidés par leurs voisins : 2^e bataille
 - Ulysse, vaincu, fuit par bateau.
 - Résumé rédigé : Ulysse et ses compagnons débarquent au pays des Kikones. Ils remportent la première bataille, mais les Kikones vont chercher de l'aide chez leurs voisins et reviennent livrer bataille. Vaincu, le héros fuit par bateau avec le reste de ses compagnons.

Activité « écriture »

Reconstituer l'organisation du récit

La frise vierge peut être imprimée en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf107.

Corrigé ► p. 82.

Textes & Images

p. 108

Ulysse et le Cyclope

OBJECTIFS

- Découvrir un épisode célèbre qui structure l'*Odyssée*
- Définir l'humain par opposition au monstre sauvage

STRATÉGIE DE LECTURE

- Construire une image mentale du texte : dessiner pour comprendre

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *hospitalité*

- L'*hospitalité* est l'action de recevoir chez soi l'étranger qui se présente, de le loger et de le nourrir gratuitement. (Voir l'encadré en-dessous qui explique l'importance de cette notion dans la civilisation grecque. Les légendes qui sont évoquées sont celles de Lycaon, Philémon et Baucis dans les *Métamorphoses* d'Ovide, par exemple.)
- L'*hôte* désigne à la fois celui qui accueille et celui qui est accueilli. On peut passer la nuit dans un *hôtel* ou dans un *hôpital*. (Dans les deux cas, l'accent circonflexe est un vestige du -s- que l'on retrouve dans *hospitalité*.)

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- Le but est de faire ressentir la violence de la scène dès la première lecture. Les élèves peuvent être horrifiés, ressentir la violence, le dégoût, la colère face au comportement du Cyclope.

- Si la scène était filmée, on verrait le rouge du sang (*fracassés*, *La cervelle gicle*, l. 7 ; *Il les découpe*, l. 8), la scène serait très sombre (on est dans une grotte, on veut faire peur, c'est une scène de film d'horreur...).

Lecture d'image

Cratère à colonnettes attiques à figures noires (525-500 av. J.-C.)

À proposer après l'étude du texte, en lien avec l'activité « Dessiner pour mieux comprendre ».

1. Il s'agit d'un vase (cratère à colonnettes). Il est fabriqué en céramique (argile cuite). L'artisan a utilisé de l'ocre (rouge) pour le fond, le dessin se détache en noir (d'où l'intitulé « à figures noires »). Il y a du blanc pour les décorations. Pour les archéologues, les vases de ce type sont de précieux témoignages de la civilisation grecque antique.

2. Ulysse et ses compagnons sortent de la grotte de Polyphème accrochés sous le ventre des béliers pour que le Cyclope ne les trouve pas en tâtonnant.

Comprendre le texte

1. Le Cyclope enferme Ulysse et ses compagnons dans la grotte, en mange quelques-uns. Pendant son sommeil, les hommes lui percent l'œil avec un pieu. Ils s'échappent en se cachant dans le troupeau de Polyphème.

2. a. Polyphème habite dans une grotte, dort avec ses bêtes. Il se nourrit du lait des brebis, de chair crue. Il vit seul et isolé.

b. Le Cyclope est un monstre physiquement (il a un seul œil) ; de plus, il n'est pas civilisé : il ne respecte pas les dieux, refuse de l'hospitalité, il ne connaît pas l'agriculture.

3. a. Quand les autres Cyclopes arrivent en renfort et que Polyphème dit qu'il est attaqué par Personne, ils le croient fou et ne l'aident pas.

b. Si Ulysse tuait le Cyclope, la lourde pierre à l'entrée de la grotte ne pourrait pas être déplacée et il ne pourrait pas s'échapper. Il fait donc preuve de prudence et d'anticipation.

4. Il révèle sa véritable identité par vanité, fierté.

5. Lignes 30-35 : le Cyclope maudit Ulysse et demande à son père Poséidon de ne pas le laisser rentrer chez lui : cela explique la longue errance du héros dans l'*Odyssée*, due à la colère du dieu.

Rédiger la synthèse

Proposition de résumé :

- Le Cyclope est un monstre physiquement (il a un seul œil) ; de plus, il n'est pas civilisé : il ne respecte pas les dieux, refuse l'hospitalité, il vit de cueillette et d'élevage, comme les hommes préhistoriques.
- Au contraire, Ulysse est pieux, il appartient à une civilisation qui maîtrise l'agriculture (il a du vin), il a

une maison, une famille. De plus, il est rusé, il se projette dans l'avenir pour prendre de bonnes décisions.

- À la suite de cet épisode, Poséidon en veut à Ulysse d'avoir aveuglé son fils Polyphème. Il le poursuit de sa colère en multipliant les dangers pour l'empêcher de rentrer à Ithaque.

Activité « écriture »

Dessiner pour mieux comprendre

Chaque élève dessine une étape de la ruse : Ulysse prépare le pieu, enivre le Cyclope, lui dit qu'il s'appelle Personne, l'aveugle, se cache sous un bélier (le vase peut servir d'illustration pour cette dernière étape).

Activité « écriture »

Reconstituer l'organisation du récit

Corrigé ► p. 82.

Histoire des arts

p. 110

Les monstres de l'Odyssée

COMPÉTENCES

- Participer à des échanges dans un groupe
- Construire une image mentale
- Faire évoluer sa représentation mentale (être flexible)

Cette double-page propose de découvrir de nouveaux monstres : les Sirènes et Charybde et Scylla. On compare les extraits de l'*Odyssée* et leur représentation picturale dans des œuvres d'époques et de techniques différentes. L'objectif est de montrer aux élèves que leurs connaissances facilitent ou faussent les images mentales qu'ils construisent en lisant, selon qu'ils partagent ou non la culture de l'auteur, et qu'il faut parfois accepter de modifier ces images. (Voir stratégie de lecture ► p. 111.)

ÉTAPE 1 Découvrir les monstres

L'activité a été prévue pour être menée en groupes, afin que les élèves aient accès soit au texte, soit à l'image pour découvrir l'épisode et s'en faire une représentation mentale. Il faudrait leur demander de cacher la page sur laquelle ils ne travaillent pas.

• Groupe 1 : « Les Sirènes »

1. Les monstres sont les Sirènes. Les élèves les représentent souvent avec une queue de poisson. Les seules indications du texte sont *des monstres à forme humaine et assises dans un pré* (l. 2-4).

2. Elles représentent le danger de la séduction : *elles charment* (l. 4), *leurs voix enchanteresses* (l. 8 et 16).

3. Ulysse leur échappe en bouchant les oreilles de ses compagnons avec de la cire et en s'attachant au mât (l.11-15).

• Groupe 2 : « Dangers marins »

1. Les monstres sont Scylla (*douze pieds difformes, six têtes effrayantes avec trois rangs de dents serrées*) et Charybde qui avale et revomit l'eau.

2. Elles représentent les dangers marins (écueil et tourbillons), donc des dangers naturels.

3. Ulysse leur échappera en passant près de Scylla et en lui sacrifiant six compagnons. Pendant qu'elle les mangera, le bateau pourra passer.

• Groupe 3 : « Ulysse et les Sirènes »

1. Cette œuvre est une mosaïque (voir encadré). Elle date de l'Antiquité romaine.

2. Les monstres sont à droite de l'image : ce sont des femmes avec des pattes et des ailes d'oiseaux (représentation classique des Sirènes dans l'Antiquité). Elles tiennent des instruments de musique (flûte, lyre).

3. Ulysse risque d'être attiré par la musique et de s'échouer.

• Groupe 4 : « Scylla attaquant Ulysse »

1. Cette œuvre est une aquarelle. Elle date de 1980, elle est contemporaine.

2. Il y a un monstre à droite de l'image : c'est une sorte d'hydre à six têtes de dragon. Il y a aussi un tourbillon à gauche.

3. Ulysse risque d'être attiré dans le tourbillon ou d'être attrapé et dévoré par le monstre de droite.

ÉTAPE 2 Comprendre le rôle des monstres

- En classe entière, on confronte les représentations pour faire surgir les points d'accord et de désaccord. Il est normal que les représentations des Sirènes divergent mais celle de la mosaïque est sans doute plus proche de ce qu'imaginait Homère. On peut faire le lien avec la stratégie de lecture et prolonger l'explication en étudiant l'enluminure ► p. 128 du manuel.

- Le rôle des monstres est de faire avancer l'action : leur rencontre est un épisode palpitant, on veut savoir comment Ulysse s'échappe ou les vainc. Ils mettent aussi les qualités du héros en valeur, soit par contraste (Polyphème), soit parce le héros doit se surpasser. Enfin les monstres sont des symboles : ils représentent des dangers naturels comme Charybde et Scylla, ou des traits de caractères dont il faut se méfier (séduction des Sirènes, brutalité du Cyclope).

ÉTAPE 3 Faire le bilan

Cette étape peut constituer la trace écrite de la séance.

- Un personnage est un monstre quand il est dangereux, inhumain, extraordinaire.

- Quand il l'affronte, le héros risque de perdre la vie ou celle de ses compagnons, mais il gagne en expérience, en réputation.

- Le lecteur peut être admiratif ou avoir peur pour le héros.

Stratégie de lecture

Modifier sa représentation mentale (être flexible)

Sans doute les élèves se représentaient-ils les Sirènes comme dans le dessin animé de Disney, avec une queue de poisson. Mais en réalité, dans l'Antiquité, on les imaginait mi-femme mi-oiseau.

Lecture accompagnée

p. 112

Lire une aventure de l'*Odyssée* (chapitres V, VI, VIII)

OBJECTIF

→ Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : raconter pour vérifier sa compréhension.

STRATÉGIES DE LECTURE

→ Construire une représentation mentale / construire un résumé

Cette séance met les élèves en situation de lecture autonome en proposant un parcours différencié (► p. 112-113). On annonce d'emblée l'objectif : être capable de raconter oralement, de manière résumée, une aventure d'Ulysse lue (+ certaines interprétations pour ceux qui peuvent aller plus loin), puis on propose des étapes pour arriver à cet objectif.

ÉTAPE 1 Choisis une aventure d'Ulysse

Chacun choisit une aventure de l'*Odyssée* adaptée par I. Pandazopoulos : soit un extrait court, vingt-cinq à trente lignes à lire directement dans le manuel, soit un extrait plus long dont la lecture, lancée dans le manuel, est à poursuivre aux pages indiquées dans l'édition « Folio Junior », si les élèves en disposent, ou sur un document imprimé proposé en hatier-clic (hatier-clic.fr/21luf113h et hatier-clic.fr/21luf113b).

Avant qu'ils ne commencent leur lecture, rappeler aux élèves de manière explicite les stratégies de lecture : pour comprendre un texte, je construis un film dans ma tête à partir de ce que raconte le texte, et je repère les idées clés. Je reformule ensuite ces idées clés pour résumer le texte.

ÉTAPE 2 Prépare ta synthèse

Chaque élève construit un résumé de l'aventure lue, à l'aide de la méthode explicitée dans la stratégie de lecture ► p. 105. Les consignes « Pour aller plus loin » sont destinées aux élèves suffisamment à l'aise pour construire le résumé de l'épisode lu et pour élaborer des interprétations du texte.

• Texte 1 :

– Ulysse est confronté au pouvoir du lotus : ce fruit doux comme le miel qui fait oublier aux hommes qu'ils doivent rentrer chez eux.

– Ulysse est fort et déterminé / autoritaire : il ramène ses hommes de force au bateau et les y attache pour les arracher au lotus.

– Le lotus est à la fois un monstre extérieur et intérieur : ce fruit agit comme une drogue, les hommes qui y goûtent oublient la réalité et en redemandent. Mais il symbolise surtout la difficulté des hommes à obéir à leur devoir de rentrer chez eux ; ils ont envie de se laisser aller au repos, au plaisir, de choisir la facilité plutôt que de se contraindre à rentrer...

• Texte 2 :

– Ulysse doit veiller à ce que personne n'ouvre l'outre contenant les vents contraires qui peuvent empêcher son navire de voguer vers Ithaque.

– Ulysse est courageux et endurant : il reste aux commandes du bateau neuf jours durant, sans dormir.
– Le danger est intérieur : c'est la bêtise des hommes, leur jalousie, leur cupidité qui les pousse à ouvrir l'outre des vents quand Ulysse s'endort (noter aussi l'allusion faite à nouveau à la difficulté des hommes à obéir à leur devoir de rentrer chez eux : *avaient-ils peur de rentrer chez eux ?*)

• Texte 3 :

– Ulysse affronte la magicienne Circé, capable de transformer les hommes en animaux qu'elle domestique. C'est une femme envoûtante, dont la beauté et le charme séduisent les hommes. Elle est rusée aussi.
– Ulysse est courageux et rusé : il suit le plan mis au point avec Hermès. Il se méfie des charmes de Circé.

– Le danger est à la fois extérieur (représenté par la magicienne Circé) et intérieur car Ulysse et ses hommes doivent lutter contre l'attraction qu'ils ont pour cette belle femme qui leur offre amour et confort domestique (Ulysse restera finalement plusieurs années, de son plein gré, chez Circé avant de reprendre la mer...).

• Texte 4 :

– Ulysse et ses hommes ne doivent pas toucher aux bœufs sacrés du dieu Soleil (*les belles vaches au large front*).

– Ulysse est maître de lui et pieux (il respecte les ordres des dieux), il respecte ses engagements.

– Le danger est intérieur : les hommes ne respectent pas leur serment, ils ont juré de ne pas toucher aux bœufs. L'épisode montre leur incapacité à respecter leurs devoirs.

ÉTAPE 3 Présente à l'oral ton résumé et ta synthèse de lecture

Chaque élève raconte oralement, de manière résumée, l'aventure d'Ulysse qu'il a lue (ainsi que la présentation des interprétations pour ceux qui peuvent aller plus loin), à l'aide des lanceurs de phrases (interroger au moins un élève par texte) et de la fiche Méthode 26 ► p. 292 si besoin.

Proposition de barème de notation

- Résumer un épisode lu (et élaborer une interprétation : donner les informations clés de manière logiquement organisée) / 7
- Parler en prenant en compte son auditoire : ne pas lire ses notes, regarder le public, parler assez fort à un rythme adapté, adapter son niveau de langue / 4
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : raconter de manière vivante, parler de façon expressive, créer des effets pour captiver l'auditoire / 4
- Écouter et participer à des échanges : être capable de répondre aux éventuelles questions / 2
- Maîtriser la langue : s'exprimer en phrases claires et construites, adapter son niveau de langue, utiliser du vocabulaire varié et précis / 3

Activité « écriture »

Reconstituer l'organisation du récit

Corrigé ► p. 82.

Atelier d'expression orale p. 115

Deviens aède !

COMPÉTENCES

- Parler en prenant en compte son auditoire
- Adopter une attitude critique par rapport à son propos

STRATÉGIE DE LECTURE

- Construire une image mentale du texte
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Cette séance d'oral réactive les compétences de conteur acquises dans le Parcours 1 en ajoutant la compétence de mémorisation pour déclamer comme un aède.
- Chaque élève choisit d'abord l'extrait qu'il veut déclamer.
- Les étapes préparatoires 1, 2, 3 peuvent être faites en classe, en binôme. Puis l'élève peut poursuivre et finaliser seul le travail (étape 4) : parfaire la mémorisation du texte pour déclamer devant la classe lors d'une prochaine séance.

BILAN

L'objectif est :

- que les élèves prennent conscience que lors d'une séance d'oral, ils apprennent, ils acquièrent des compétences ;
- de réactiver le plaisir de raconter des histoires ;
- d'explicitier les critères de réussite.

Proposition de barème de notation

- Parler en prenant en compte son auditoire : regarder le public, poser la voix, parler assez fort à un rythme adapté, bien articuler... / 5
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : ton expressif / vivant, gestuelle, créer des effets pour captiver l'auditoire, interagir avec le public... / 5
- Mémoriser le texte / 10

Atelier d'expression écrite p. 116

Imaginer une nouvelle aventure d'Ulysse

COMPÉTENCES

- Écrire un texte qui répondre aux consignes
- Écrire un texte cohérent
- Donner du rythme à son texte et créer du suspense
- Faire évoluer son texte

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Le sujet a été choisi pour que les élèves réinvestissent les caractéristiques du récit épique vues en lecture, tout en sollicitant leur imagination. Il s'agit d'écrire un texte qui pourrait s'intégrer à l'*Odyssée* : il faut donc qu'à la fin du texte Ulysse et ses compagnons regagnent leur bateau et que le récit soit à la première personne et au passé composé. Le texte sera essentiellement narratif mais devra intégrer des éléments descriptifs ; l'effet produit sur le lecteur devra aussi être pris en compte.
- Dans un premier temps, chacun invente son propre monstre. Commencer par un dessin peut aider à engager ou à enrichir l'écriture. L'exercice 1 de la page de droite est conçu pour aider les élèves à imaginer leur monstre.
- Puis une discussion au sein des groupes permet de choisir le « meilleur » adversaire pour Ulysse (on peut aussi proposer aux élèves de combiner leurs productions). Commence alors la phase de rédaction collective. Les élèves sont invités à programmer les différentes étapes du récit pour s'en répartir l'écriture : la rencontre avec le monstre, le combat, la fuite ou la victoire d'Ulysse. Les fiches Méthodes 2, « Chercher ses idées au brouillon » ► p. 258 et 3, « Organiser son brouillon » ► p. 259 servent de guide pour chercher les idées en commun. Les exercices de la page de droite aident les élèves à enrichir le vocabulaire. Quand chacun a écrit sa partie, on peut leur conseiller de s'échanger les productions au sein du groupe afin d'assurer la cohérence du texte : la relecture devient ainsi une phase d'amélioration en collaboration, voire de réécriture.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Imaginer un monstre impressionnant pour faire peur au lecteur /3
 - Raconter une aventure palpitante, rythmée comme celle d'Homère /4
 - Varier les façons de désigner les personnages /2
 - Inventer un récit cohérent avec l'*Odyssée*, à la première personne /2
- Travailler en groupe efficacement : tenir compte des avis des autres, s'organiser, faire évoluer le texte /2
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /3
 - Conjuguer correctement les verbes au passé composé de l'indicatif /2
 - Veiller à l'orthographe /2

Exercices

Entraîne-toi à raconter une scène de combat

1. Écriture courte, libre, préparatoire à l'expression écrite. Les élèves peuvent réutiliser en partie ce texte dans leur rédaction, en le complétant. On vérifiera que l'élève combine les éléments suggérés (ou d'autres de son invention).

2. a. découvrir, jauger son adversaire, affronter = attaquer = frapper, esquiver, porter un coup fatal = terrasser (on peut intervertir les verbes séparés par =).

b. 1. Hercule découvre le lion. **2.** Il l'affronte avec son épée. **3.** Il le terrasse en l'étouffant avec son bras.

3. On peut s'appuyer sur la fiche EDL 13, « Distinguer le COD et le COI » ► p. 320.

1. Je le combats. / Je me bats avec lui. **2.** Je me bats contre le monstre. **3.** J'affronte un adversaire féroce. / Un adversaire féroce m'affronte. **4.** Je fuis le monstre. / Je m'enfuis.

4. Réponses libres. Exemples :

- Combat, bataille : combattre, affronter, lutter, s'opposer à, résister, se débattre...
- Fuite : s'enfuir, s'éclipser, disparaître, s'échapper, déguerpir, s'esquiver...
- Ruse : biaiser, manœuvrer, tromper, faire semblant de, feindre, contrefaire, prétexter...
- Négociation : discuter, parlementer, transiger, pactiser...
- Cacheette : se mettre à l'abri, se retirer, se tapir, se réfugier, se dissimuler...
- Défense : esquiver, parer, se protéger, contrattaquer, résister, éviter...

Le schéma peut être téléchargé en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf117.

5. Le deuxième texte est meilleur car il est plus riche, plus détaillé. On a plus l'impression d'assister au combat. Les verbes d'action sont : *se dresse, se saisit, affronte, frappe, pare, esquivé, vise, transperce, jaillit, s'effondre*.

6. Écriture courte libre.

On vérifiera la présence des éléments demandés :

- présence de verbes variés, qui font progresser le combat
- exploitation du vocabulaire utilisé dans les exercices ;
- rythme du récit (voir la fiche Méthode 11, « Construire des phrases correctes (1) : la ponctuation » ► p. 271).

Textes & Images

p. 118

L'épreuve de l'arc

OBJECTIF

→ S'interroger sur les limites entre l'humain et le monstre

STRATÉGIES DE LECTURE

→ Anticiper, se poser des questions

→ Réorganiser les événements

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *prétendant*

• *Prétendre quelque chose* : affirmer avec une assurance exagérée, sans preuve à l'appui.

• *Prétendre à quelque chose* : revendiquer, vouloir fortement quelque chose (à juste titre ou non). Dans le texte, les hommes prétendent au mariage avec Pénélope et ainsi au trône d'Ithaque.

• Synonymes de *prétendant* : amoureux, soupirant, promis, courtisan, fiancé... candidat, postulant.

Impressions de lecture

• Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.

• On peut défendre Ulysse qui vient récupérer sa place, ou les prétendants qui ont droit à un procès ou au moins à une possibilité de s'expliquer.

Stratégie de lecture

Anticiper, se poser des questions

• En révélant son identité plus tôt, Ulysse perdrait l'initiative et l'effet de surprise. Or il est en infériorité numérique, il ne sait pas exactement combien d'hommes lui sont restés fidèles, comment il va être accueilli.

• On propose de vérifier les hypothèses de lecture p. 122 à 129 de l'édition « Folio Junior » : Eurymaque essaye de raisonner Ulysse, puis l'attaque avec son épée, Mélanthios va chercher d'autres armes. Enfin, ils s'enfuient. Le devin implore la pitié du héros. Ils pourraient aussi essayer de se cacher.

Comprendre le texte

1. L'aède (Homère, le narrateur extradiégétique) reprend la narration. On le voit grâce au chapeau introducteur, mais aussi à l'utilisation du présent et de la troisième personne qui indique que le récit d'Ulysse est fini.

2. Le prétendu mendiant semble *un grand amateur d'arcs* (l. 3) : il sait en estimer la qualité, le faire chanter. Ensuite, il est habile au tir puisqu'il réussit l'épreuve (seul Ulysse s'en est montré capable jusqu'à !). À la fin, il évoque son histoire.

3. L'émotion principale est la peur : *Saisis d'effroi, les prétendants blâment* (l. 8-9), puis ils s'affolent : *courant dans tous les sens* (l. 30). Enfin, *ils deviennent verts de peur* (l. 42). Mais on peut aussi relever leur surprise (phrase exclamative, l. 3-4). Les paroles rapportées lignes 32-34 montrent leur indignation.

4. Ulysse tient son arc (l. 1, 10, 21), Télémaque a une lance et une épée (l. 18-19). Antinoos tient *une belle coupe d'or à deux anses* (l. 25) ; il n'a aucune chance face à ses adversaires armés.

5. a. Ulysse veut se venger d'Antinoos parce que c'est le chef des prétendants : il courtise Pénélope, abuse de son hospitalité (l. 38-39).

b. On retrouve la même violence que pendant le repas du Cyclope.

6. Ulysse veut massacrer tous les autres prétendants : *pour vous, c'est l'heure de la mort* (l. 41).

Rédiger la synthèse

Proposition de résumé :

Sans révéler son identité, le prudent Ulysse participe à une épreuve de précision à l'arc pour désigner le futur époux de Pénélope. Il est le seul à réussir et tue brutalement Antinoos. Il révèle alors son identité et massacre les autres prétendants effrayés, pour assouvir sa vengeance.

Activité « écriture »

Reconstituer l'organisation du récit

Corrigé ► p. 82.

Textes & Images

p. 120

Les retrouvailles avec Pénélope

OBJECTIF

→ Découvrir le personnage de Pénélope

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les intentions des personnages pour remplir les blancs du texte

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *indifférent*

• L'adjectif *indifférent* signifie « insensible, détaché ». Pénélope ne semble pas plus concernée par Ulysse que par un autre visiteur ; elle ne réagit pas comme on aurait pu s'y attendre (cf. « Impressions de lecture »).

• Dans les propos d'Ulysse, cette absence d'émotion est traduite par l'expression *cœur de fer* (l. 11).

Impressions de lecture

• Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.

• Pénélope pourrait sauter au cou d'Ulysse, l'embrasser, pleurer, ou au contraire, lui reprocher sa longue absence, se mettre en colère...

Lecture d'image

John William Waterhouse, *Pénélope et les prétendants* (1912)

Cette image n'illustre pas exactement l'extrait, mais un autre épisode célèbre de l'*Odyssée* qui met en valeur ce personnage féminin. On peut l'étudier en lien avec la rubrique « Vocabulaire » (on voit l'indifférence de la reine aux sollicitations des prétendants) ou à la fin de l'étude du texte (on voit la ruse de Pénélope).

1. Pénélope est au centre du tableau ; les prétendants sont à droite, derrière la colonnade, en dehors de la pièce.

2. Pénélope tisse. (Elle tisse le linceul de son beau-père Laërte. Comme les prétendants la pressent de choisir un nouvel époux, elle a obtenu un sursis jusqu'à la fin de son ouvrage. Elle défait la nuit le travail du jour pour retarder l'échéance, jusqu'à ce qu'une servante révèle sa ruse.) On voit le métier à tisser, la navette dans sa main, le fil au premier plan.

3. Elle reste indifférente : elle tourne le dos aux prétendants.

Comprendre le texte

• Parcours A (élèves les plus à l'aise) :

1. Au début du texte, Pénélope est *silencieuse* (l. 4-5), impassible. Ulysse lui reproche d'avoir *le cœur le plus indifférent* (l. 8-9). À la fin du texte, elle laisse voir sa joie (l. 28-30). Son attitude change quand elle est sûre de l'identité d'Ulysse.

2. Pénélope veut *mettre à l'épreuve* (l. 17) son visiteur. Elle demande de déplacer le lit tout en sachant que c'est impossible ; mais seul Ulysse connaît ce secret. Ainsi, elle démasquera l'imposteur s'il ne réagit pas.

• Parcours B (petits lecteurs) :

1. Au début du texte, Ulysse reproche à sa femme son accueil plutôt froid. Cette remarque est justifiée car on pouvait s'attendre à ce qu'elle s'avance vers lui, se montre plus heureuse de le revoir.

2. a. Pénélope demande à la nourrice de déplacer le lit qui se trouve dans la grande chambre (l. 15).

b. C'est impossible car un des pieds du lit est le tronc d'un olivier qui n'a pas été déraciné (l. 20-26).

c. Seuls Ulysse et Pénélope connaissent ce secret de fabrication car Ulysse l'a construit seul (l. 21 et 33-34).

d. L'erreur de Pénélope était volontaire. C'était un test pour s'assurer de l'identité du visiteur.

• En classe entière :

3. a. Les deux époux se retrouvent enfin : *Ulysse pleure, serrant dans ses bras sa femme fidèle* (l. 35-36).

b. Homère rend ces retrouvailles émouvantes parce qu'elles ont été retardées par la ruse de Pénélope. Il insiste sur les manifestations de l'émotion enfin libérée (tous les deux pleurent, Pénélope *jette ses bras autour de son cou, embrasse son visage*, l. 29-30). De plus, le texte est rendu poétique par les épithètes homériques (*Aurore aux doigts de roses*, l. 36 ; *au trône d'or*, l. 37) et à l'intervention magique d'Athéna qui prolonge ce moment de bonheur et d'intimité.

4. Pénélope se montre prudente et patiente : malgré sa joie de retrouver Ulysse, elle prend le temps de s'assurer de son identité (l. 1-2 et 31-34). Elle est aussi rusée que lui, elle lui a préparé une épreuve subtile !

Rédiger la synthèse

Proposition de résumé :

Pénélope demande à la servante de déplacer son lit. Elle sait que cela est impossible car l'arbre qui a servi à la fabriquer est encore enraciné. Mais seul son mari partage ce secret de fabrication avec elle. Quand il proteste contre son ordre, elle est sûre qu'elle se trouve bien en présence d'Ulysse.

Stratégie de lecture

Remplir les blancs du texte

Lignes 14-17, on ne sait pas que Pénélope donne volontairement un ordre impossible. Elle ne sou-

haite pas réellement que le lit soit déplacé, elle veut seulement voir la réaction de son visiteur. On dit qu'elle prêche le faux pour savoir le vrai. Le lecteur est placé dans la même situation qu'Ulysse : il ignore ses intentions.

À lire, à voir en autonomie

p. 122

La mythologie antique

• Cette page propose au choix quatre livres ayant pour cadre la mythologie antique dans des niveaux de lecture et des genres variés (recueils de contes inspirés de légendes classiques, roman et BD humoristique de facture moderne). Les deux films sont des réécritures modernes de *l'Odyssée*.

• L'activité associée, le speedbooking, constitue une l'initiation à l'argumentation : les élèves défendent leur lecture devant un camarade ; puis ils recommandent avec un nouveau partenaire à chaque rotation. Le travail en binôme facilite la prise de parole ; la répétition de l'exercice permet d'améliorer les prestations. C'est l'occasion de faire prendre conscience aux élèves de l'intérêt de s'entraîner pour préparer un oral.

Projet final collaboratif

p. 123

Représenter les aventures d'Ulysse sur une carte

COMPÉTENCES

→ Se construire une image mentale pour mieux comprendre

→ Construire une culture littéraire

→ Coopérer pour réaliser un projet

• Cette activité trouve naturellement sa place en fin de séquence (en lien avec l'activité 2 a ► p. 124 du « Bilan »). Mais elle peut aussi servir de fil rouge tout au long du Parcours : à chaque épisode, on demande à des élèves de préparer une illustration et cette activité permet de rassembler toutes les productions.

• Des conseils de mise en œuvre sont donnés dans le manuel numérique ► p. 123, en suivant le lien du + PROF.

• Pour présenter la notion de portulan (carte marine illustrée), on peut proposer aux élèves de consulter le site de la BnF : <http://expositions.bnf.fr/marine/index.htm>. On y voit de très beaux exemples de cartes.

• On aura besoin d'une carte de la Méditerranée par groupe, au format A3 ou A4 (fond de carte vierge à imprimer en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf123). Collées sur de la cartoline, les productions pourront être affichées en classe ou au CDI. On peut aussi envisager une version numérique en scannant les travaux des élèves et en les assemblant avec un logiciel de dessin.

ÉTAPE 1 Identifier les points de départ et d'arrivée

- Cette partie peut être menée en coopération avec le professeur d'histoire-géographie.
- Troie et Ithaque seront les deux seuls lieux géographiquement attestés sur la carte. Pour les autres épisodes, Homère ne nomme pas les lieux précisément, donc les élèves pourront laisser libre cours à leur imagination. Pour information, on peut montrer la carte des voyages d'Ulysse telle que les historiens l'ont reconstituée (disponible par exemple sur ces sites : <https://www.lhistoire.fr/carte/les-voyages-imaginaires-dulysse> ou <https://multimedia-ext.bnf.fr/pdf/Homere4.pdf>).

ÉTAPE 2 Récapituler les épisodes

1. Départ de Troie. 2. Les Kikones. 3. Les Lotophages. 4. Le Cyclope. 5. Éole. 6. Circé. 7. Les Sirènes. 8. Charybde et Scylla. 9. Les bœufs du dieu Soleil. 10. Calypso. 11. Alkinoos. 12. À Ithaque.

Voir frise ► p. 125 du livre de l'élève et 82 de ce livre du professeur.

ÉTAPE 3 Finaliser la carte

- Au sein du groupe, les élèves se répartissent les épisodes à illustrer et la préparation du fond de carte (mettre en couleur, écrire les noms, tracer le trajet).
- En lien avec le professeur d'arts plastiques, on peut inviter les élèves à varier les représentations : collage, utilisation de symboles (ex : un œil pour le Cyclope, une outre pour Éole).
- Selon la taille des étiquettes, on pourra les coller directement sur le fond de carte, ou autour pour éviter de cacher les tracés.
- Un barème de notation du projet peut être construit en collaboration avec les élèves.

Proposition de barème de notation

- Construire une représentation en cohérence avec l'*Odyssée* :
 - Placer Ithaque et Troie /2
 - Faire voyager Ulysse sur la Méditerranée /3
 - Respecter la chronologie des épisodes /5
 - Travailler en collaboration :
 - Collaborer efficacement en groupe /3
 - Produire une affiche aboutie /3
 - Présenter la carte à la classe : s'exprimer correctement à l'oral / 4
- On pourra modifier ce barème pour prendre en compte la partie illustration, en collaboration avec le professeur d'arts plastiques.

BILAN

Phase à réaliser dans le carnet d'apprentissage pour prendre conscience des compétences travaillées (la collaboration en groupes, la mémorisation des épisodes lus, la représentation en image des textes) et donner son avis sur le projet.

Je construis le bilan

p. 124

1. Identifier l'œuvre

a. Titre : *Odyssée*.
Auteur : Homère.
Siècle : VIII^e siècle avant J.-C.
Genre : épopée.

b. Les élèves peuvent compléter la frise téléchargeable (hatier-clic.fr/21luf01) en plaçant l'*Odyssée* au VIII^e siècle avant J.-C.

2. Comprendre l'organisation du récit

a. Les élèves sont amenés à visualiser concrètement la notion de retour en arrière dans l'*Odyssée* en manipulant les étiquettes-événements, qui peuvent être téléchargées en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf124. Le professeur constitue des binômes hétérogènes.

1^{re} étape : Il vérifie la première manipulation selon l'ordre chronologique et fait numérotter les étiquettes (de 1 = *les Kikones* à 12 = *les retrouvailles* ; voir frise ► p. 125). Puis, **2^e étape**, il invite le groupe à réorganiser les étiquettes selon l'ordre du récit. Les élèves vont devoir poser d'abord l'épisode *chez Calypso*, puis *chez Alkinoos*, et enchâsser ensuite les aventures qui sont racontées chez Alkinoos (*les Kikones*, *les Lotophages*...). Ils finissent par les étiquettes *le massacre des prétendants*, puis *les retrouvailles*. Grâce aux numéros, le cas échéant, ils verront que l'ordre chronologique n'est plus respecté. Demander alors de compléter individuellement la synthèse.

b. Dans l'*Odyssée* d'Homère, les aventures ne sont pas racontées dans l'ordre **chronologique**.

L'épopée commence **au milieu** de l'histoire (chez Calypso), puis Ulysse **raconte** lui-même les aventures vécues **avant / auparavant** dans un long **retour en arrière** (chez Alkinoos).

Enfin, dans les derniers chapitres, le narrateur est à nouveau **Homère / l'aède / le poète** : il raconte les **dernières / ultimes** aventures d'Ulysse quand il rentre à Ithaque.

3. Caractériser une épopée

Les intrus sont : inconnu / banalité.

Définition de l'épopée : héros / poème / aventures / extraordinaires / dieux / mythique.

Une épopée est un long **poème** qui raconte les **aventures extraordinaires** d'un **héros** dans un univers **mythique** où interviennent des **dieux**.

4. S'interroger sur l'être humain et le monstre

- Activité à l'oral en classe, initiation à l'argumentation et au débat. (Voir la fiche Méthode 26, « Prendre la parole » ► p. 292)
- Le but du débat n'est pas de trouver une réponse unique, mais plutôt de montrer que la réflexion est nuancée, les opinions sans doute plurielles.
 - Êtres humains : Ulysse et ses compagnons, les Kikones, Alkinoos, l'aède, Pénélope, les prétendants.
 - Êtres monstrueux : le Cyclope, les Sirènes, Charybde et Scylla, les Lotophages. On peut aussi mettre dans cette catégorie les divinités (Calypso, Circé, Poséidon, Éole), dans la mesure où elles sont surnaturelles.
- On peut également établir le classement en fonction de l'apparence, des habitudes de vie ou de l'effet produit sur le lecteur (peur, sentiment de danger). Mais on peut aussi se baser sur le comportement ; dans ce cas, Calypso et Éole n'ont rien de monstrueux : ils se montrent accueillants et secourables. Quant à Ulysse et ses compagnons, on a vu qu'ils ne respectaient pas toujours les règles humaines (violence contre les Kikones, le Cyclope, les bœufs du dieu Soleil, les prétendants...).

5. Je donne mon avis

Réponse libre.

6. Je fais le point sur mes apprentissages

Réponse libre. L'essentiel est que les élèves réfléchissent aux textes lus en classe, mais aussi aux activités qui ont été réalisées.

Évaluation différenciée

p. 126

Le pays des morts

COMPÉTENCE

→ Devenir un lecteur autonome

Ce texte est situé au cœur de l'*Odyssée*, avant les extraits des pages 118 et 120 du manuel. Il fait référence à de nombreux éléments étudiés dans le Parcours : le Cyclope, les bœufs du dieu Soleil, le soutien des Phéaciens, le retour à Ithaque. De plus, on retrouve le motif du récit enchâssé avec changement de narrateur dans le discours de Tirésias. Enfin, on voit Ulysse confronté au merveilleux dans un passage attendu de l'épopée : la descente aux Enfers.

Parcours A

1. a. Les pronoms personnels (par exemple, *j'*, l. 3) et les déterminants possessifs de la première personne (*mon épée*, l. 8 ; *ma mère*, l. 10) montrent que le narrateur raconte ses propres aventures, il s'agit donc d'Ulysse. (2 points)

b. Nous avons lu dans l'*Odyssée* qu'il raconte ses aventures à Alkinoos, le roi des Phéaciens. (2 points)

2. Les habitants des Enfers sont désignés par les noms : *âmes* (l. 4), *femmes* (l. 4), *gens* (l. 4), *vieillards* (l. 4), *vierges* (l. 5), *guerriers* (l. 5), *morts* (l. 9). (2 points)

3. a. On a l'impression qu'ils sont nombreux, agités, bruyants, oppressants, dangereux. (2 points)

b. Réponse libre. Exemple : Je conseillerais à celui qui doit lire cet extrait d'appuyer sur l'expression *en foule* (l. 7) en parlant plus fort et en prenant une voix terrifiante. Je placerais un silence à chaque virgule pour mettre en valeur l'énumération des lignes 4 à 6, en accélérant pour montrer que tout le monde se bouscule. Je lui dirais de faire un geste pour accompagner l'expression *Tirant mon épée* (l. 8). (2 points)

4. a. À la vue des morts, Ulysse est effrayé, comme le montre l'expression *une peur glacée m'a envahi* (l. 7-8). Quand il voit sa mère, il est aussi triste puisqu'il dit *ma tristesse* (l. 12). En effet, il croyait qu'elle était encore vivante et il comprend à ce moment-là qu'elle est morte pendant son absence. (2 points)

b. Ulysse se montre courageux car il agit malgré sa peur ; il est également sensible, attaché à sa famille. (1 point : on ne demande qu'une seule des deux réponses.)

5. Selon les conseils de Circé, Ulysse va à la rencontre des morts. (Il pleure quand il voit sa mère parmi eux.) Il fait boire du sang d'animal sacrifié au devin Tirésias pour pouvoir lui parler. Celui-ci lui révèle alors comment il pourra rejoindre Ithaque. (2 points)

6. Ce que Tirésias annonce se réalise dans l'*Odyssée*. Par exemple, il prédit la perte de *[son] bateau et de [son] équipage* (l. 27) si les hommes touchent aux animaux du dieu Soleil. Il annonce alors qu'Ulysse regagnera Ithaque *seul, vieux et misérable, sur le vaisseau d'un autre peuple* (l. 27-28 ; il s'agit d'un bateau phéacien). Ensuite, il évoque les prétendants qui *veulent prendre [sa] place sur le trône* (l. 30) et prédit leur massacre : *Tu leur feras payer leur crimes* (l. 31-32). (3 points)

On peut remarquer aussi que Tirésias sait qu'Ulysse a aveuglé le Cyclope et que Poséidon *n'oublie pas sa colère contre [lui]* (l. 21) ; mais il s'agit du passé et non de l'avenir.

7. Ulysse est un héros parce qu'il accomplit des choses extraordinaires comme descendre aux Enfers pour parler aux morts. Il côtoie des dieux comme Poséidon ou Circé et vit des aventures dangereuses, comme lorsqu'il échappe au Cyclope (l. 22). Enfin, il fait preuve de belles qualités : courage, détermination (l. 8-9 et 12-13), sensibilité (l. 11-12), et il est capable d'être maître de soi (qualité attendue du héros comme rappelé l. 22). (2 points)

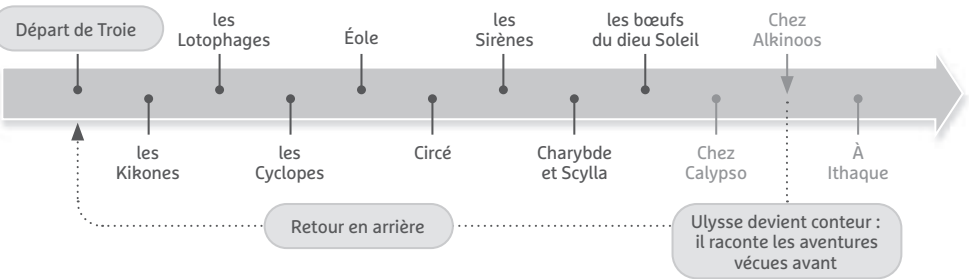
	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1. a.		X		
b.			X	
2.	X			
3. a.		X		X
b.				X
4. a.		X		
b.			X	
5.		X		
6.		X	X	
7.		X	X	

Parcours B

1. a. Les pronoms personnels (par exemple, j', l. 3) et les déterminants possessifs de la première personne (*mon épée*, l. 8 ; *ma mère*, l. 10) montrent que le narrateur raconte ses propres aventures, il s'agit donc d'Ulysse. (2 points)
2. a. Ulysse rencontre *les âmes des morts* (l. 4), des femmes et des hommes de tous âges. En particulier, il rencontre sa mère Anticlée (l. 10) et le devin Tirésias (l. 14). Tous ces personnages sont extraordinaires parce qu'ils sont morts : un mortel encore vivant comme Ulysse ne devrait pas pouvoir les rencontrer. (2 points)
- b. À la vue des morts, Ulysse est effrayé, comme le montre l'expression *une peur glacée m'a envahi* (l. 7-8), parce qu'ils sont nombreux, menaçants. Quand il voit sa mère, il ressent de *la tristesse* (l. 12). En effet, il croyait qu'elle était vivante et il comprend qu'elle est morte. (3 points)
3. Ulysse est courageux car il surmonte sa peur des morts. Il est aussi déterminé car il fait tout pour obtenir ce qu'il veut : la prédiction de Tirésias. Enfin, il est sensible car il pleure quand il voit que sa mère est morte. (2 points)
4. a. La cause des malheurs d'Ulysse est la *rancune* et la *colère* (l. 21) de Poséidon parce que l'homme aux

- mille ruses a *aveuglé l'un de ses fils* (l. 22). Tirésias fait référence au Cyclope Polyphème. (2 points)
- b. Tirésias annonce qu'Ulysse devra affronter le naufrage après que ses hommes auront mangé les animaux du dieu Soleil. Puis il devra récupérer son trône et sa femme des mains des prétendants. (2 points)
- c. Exemple de réponse : Tirésias me semble un bon devin car ce qu'il annonce se produit comme je l'ai lu dans la suite de l'*Odyssée*. Par exemple : il évoque le moment où Ulysse aveugle le Cyclope, il parle des vaches du dieu Soleil, du retour à Ithaque, du massacre des prétendants... (2 points)
5. Selon les conseils de Circé, Ulysse va à la rencontre des morts. (Il pleure quand il voit sa mère parmi eux.) Il fait boire du sang d'animal sacrifié au devin Tirésias pour pouvoir lui parler. Celui-ci lui révèle alors comment il pourra rejoindre Ithaque. (3 points)
6. Exemple de réponse : Ulysse est un héros parce qu'il accomplit des choses extraordinaires comme descendre aux Enfers pour parler aux morts. Il côtoie des dieux comme Poséidon ou Circé et vit des aventures dangereuses, comme lorsqu'il échappe au Cyclope (l. 22). Enfin, il fait preuve de belles qualités : courage, détermination (l. 8-9 et 12-13), sensibilité (l. 11-12), et il est capable d'être maître de soi (qualité attendue du héros comme rappelé l. 22). (2 points)

Axe chronologique des étapes du voyage d'Ulysse



Monstres antiques et modernes

Livre de l'élève p. 128

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Le monstre, aux limites de l'humain ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « découvrir des œuvres, des textes et des documents mettant en scène des figures de monstres ; comprendre le sens des émotions fortes que suscitent la description ou la représentation des monstres et le récit ou la mise en scène de l'affrontement avec eux ».
- Indications de corpus : on étudie « des extraits choisis [...] des *Métamorphoses* » et « des extraits de romans et de nouvelles de différentes époques ».

• Ce Dossier, placé après un parcours long consacré à l'*Odyssée*, est conçu pour compléter l'étude du monstre, en l'abordant de façon plus rapide et plus ludique. Il peut être réalisé sur environ deux semaines. Il s'agit de retrouver l'origine antique de certains monstres présents dans la littérature moderne, afin de construire une culture littéraire et de s'interroger sur la problématique suivante : « Pourquoi les monstres de l'Antiquité ont-ils traversé le temps ? » Le Dossier était à l'origine entièrement construit autour de la saga *Harry Potter*, riche en monstres trouvant leur origine dans l'Antiquité, mais des questions d'autorisation de droits ont conduit à diversifier les textes modernes. Nous indiquerons toutefois les références des textes d'*Harry Potter* qu'il est possible d'intégrer au Dossier.

• Les activités proposées en lecture sont axées sur la comparaison entre textes antiques et textes modernes, en s'appuyant également sur des œuvres d'époques différentes. Une place importante est ainsi accordée à l'histoire des arts dans ce Dossier. En effet, les œuvres d'art ont permis, autant que les textes, de conserver un lien avec ces monstres inventés dès l'Antiquité, qui font aujourd'hui encore partie de notre culture. La langue également a conservé la trace de ces monstres antiques. Aussi des activités en lien avec l'étymologie mettront-elles en valeur cette trace. Ces découvertes encourageront, nous l'espérons, les élèves à lire en autonomie le tome 1 de la saga *Harry Potter* : *Harry Potter à l'école des sorciers*. Le Dossier propose également un sujet d'expression écrite mêlant les arts visuels et l'écriture, ainsi qu'un exposé oral où les élèves devront cette fois réaliser eux-mêmes les recherches pour retrouver les origines d'un monstre antique.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de leçons de langue associées
<ul style="list-style-type: none"> – Images : sirène grecque antique, sirène scandinave médiévale – Texte : les gens de la mer (C. S. Lewis, <i>Les Chroniques de Narnia</i>, <i>L'Odyssée du Passeur d'Aurore</i>) – Textes : Lycaon (Ovide, <i>Les Métamorphoses</i>), le loup-garou (Stuart Hill, <i>Thirrin, Princesse des glaces</i>) – Textes : Cadmus, (Ovide, <i>Les Métamorphoses</i>) le basilic (Pline l'Ancien, <i>Histoire naturelle</i>, et Umberto Eco, <i>Baudolino</i>) – Image : Le Caravage, <i>Tête de Méduse</i> 	<ul style="list-style-type: none"> – Diverses rédactions de synthèses de lecture – Créer une carte mentale de lecture – Créer une fiche « élève de Poudlard » – Expression écrite : créer un monstre et le décrire – Fiches Méthodes : 8 Construire un outil pour corriger ses erreurs ► p. 266 15 Éviter les répétitions (1) : le choix des verbes et la construction des phrases ► p. 276 16 Éviter les répétitions (2) : varier les groupes nominaux et utiliser les pronoms ► p. 278 	<ul style="list-style-type: none"> – Préparer un exposé oral – Fiche Méthode : 4 Préparer un exposé oral ► p. 260 	<p>On choisira les leçons de langue par rapport à l'avancée de la classe, en s'appuyant sur la progression proposée ► p. 13.</p> <p>On pourra également étudier ou revoir, en lien avec l'expression écrite :</p> <p>25 Conjuguer le présent de l'indicatif ► p. 342</p> <p>40 Les mots composés à partir de racines grecques et latines ► p. 366</p>

– Textes : Cerbère (Virgile, <i>Énéide</i>), Canidie et Sagana (Horace, <i>Satires</i>), Touffu (J. K. Rowling, <i>Harry Potter à l'école des sorciers</i>), la Sorcière blanche (C. S. Lewis, <i>Les Chroniques de Narnia</i> , L'Armoire magique) – Sculpture : le griffon ; dessin : l'hippogriffe – Lecture autonome accompagnée : J. K. Rowling, <i>Harry Potter à l'école des sorciers</i>	18 Rédiger un portrait ► p. 281	
---	---	--

COMPÉTENCES POUR L'ENSEMBLE DU DOSSIER

- Comprendre des textes, des documents, des images
- Construire une culture littéraire

OBJECTIF

- Découvrir l'origine lointaine et mythique de monstres modernes

Entrée dans le Dossier

p. 128

J'enquête

Réponse libre des élèves. On acceptera toutes les réponses, en donnant si nécessaire quelques idées, tirées par exemple de la littérature de fantasy. On acceptera également les références cinématographiques.

Vocabulaire

La notion de mythe est présentée ici de façon simple, elle sera revue et complétée au Parcours 7, avec l'étude de récits fondateurs ► p. 138 et suivantes.

Créatures marines

1. Les Sirènes de l'*Odyssee* sont des oiseaux à tête de femmes. Elles ont le pouvoir d'attirer les marins par leur chant magnifique. Les bateaux viennent alors se briser sur les côtes du repaire des Sirènes, et, dans certaines versions du mythe, celles-ci se délectent des chairs de ces hommes. Ce sont des monstres maléfiques.
2. Dans la mythologie scandinave, les Sirènes ont une queue de poisson, un buste et un visage de femmes. On pourra évoquer leur proximité avec les Selkies, ces monstres marins capables de se transformer en femmes sur la terre ferme, pour épouser des hommes, mais qui retournent à l'océan régulièrement et y disparaissent pour toujours si leurs époux découvrent leur véritable nature. Hans Christian Andersen (voir les « Repères culturels » ► p. 18) s'est inspiré des Sirènes scandinaves dans le conte « La Petite Sirène », où la sirène est un être bienveillant.
3. Les « gens de la mer » des *Chroniques de Narnia* sont inspirés de ces deux Sirènes : ils vivent sous

l'eau, comme les Sirènes scandinaves (le chapô explique qu'ils montent à la surface de l'eau) ; mais ils ont le pouvoir d'attirer les humains, comme les Sirènes grecques de l'*Odyssee* (*il y aura des hommes qui tomberont amoureux d'une femme de la mer, ou même du pays sous la mer, et qui sauteront par-dessus bord*), et sont animés d'intentions mauvaises (*s'ils le pouvaient, ils auraient depuis longtemps fait surface pour nous attaquer. Ils paraissent vraiment féroces*).

Prolongement possible

On pourra montrer un extrait du film ou du livre *Harry Potter et la Coupe de feu* (chapitre 26, *Ces êtres avaient la peau grise et de longs cheveux... Les êtres de l'eau s'éloignèrent aussitôt, libérant le passage*). Harry affronte les effrayantes Sirènes du Lac, lors de la deuxième épreuve du concours de la Coupe de feu. De même que C. S. Lewis dans *Narnia*, J. K. Rowling s'est ici inspirée des deux Sirènes.

Textes & Images

p. 129

Le lycanthrope

ÉTAPE 1

Cette première lecture invite les élèves à découvrir le loup-garou dans un texte antique, extrait des *Métamorphoses*, écrit par le poète latin Ovide au I^{er} siècle après J.-C. La fin de la traduction a été tronquée afin que les élèves devinent en quoi est transformé le roi Lycaon, en s'appuyant sur les indices du texte : il se met à *hurler* (l. 2) au lieu de parler ; sa bouche est pleine de *crocs* (l. 3) ; il attaque les troupeaux dans la campagne (*après avoir gagné la campagne*, l. 1 ; *se jette sur les troupeaux*, l. 4) ; son corps se couvre de *poils* (l. 5) et ses membres deviennent des *pattes* (l. 6). Ces repérages montrent que Lycaon devient un loup.

Comprendre le texte

1. *lukos* en grec ancien signifie « loup ». Le nom Lycaon a été composé sur la même racine.
2. Un *lycanthrope* est un homme-loup, autrement dit un loup-garou.

3. Le roi Lycaon est cruel et sanguinaire : il tue un être humain pour le servir en ragoût au dieu Zeus (*Cet être déjà habitué à faire couler le sang*, l. 3-4). Il a donc déjà le caractère sanguinaire du loup.

ÉTAPE 2

Comprendre le texte

1. Le lycanthrope est appelé loup-garou.

2. a. Ce loup garou est un *animal énorme* (l. 1), de *forme vaguement humaine*, *recouvert de poils* (l. 2-3) ; il a une tête ressemblant à celle d'un homme et d'une *bête à la fois* (l. 4), son regard est *chargé de haine* (l. 5) et il hurle (*poussa un hurlement*, l. 7).

b. Il s'incline devant la princesse Thirrin, ce qui signifie qu'il ne veut pas la tuer mais qu'il la respecte et se met à son service. Contrairement à Lycaon qui est sauvage et cruel (comme si l'animal l'emportait sur l'homme), ce loup-garou a un code d'honneur, respecte des lois morales : suite au combat avec Thirrin, il reconnaît son courage et la respecte pour sa valeur guerrière (il ressemble à un animal mais pense et se comporte comme un homme civilisé).

3. Il y a aussi un loup garou dans la saga *Harry Potter*, c'est Remus Lupin (voir *Le Prisonnier d'Azkaban*), dans *Wolfman*, film de Joe Johnston (2010), *Wolf*, film de Mike Nichols (1994), *Big Fish* de Tim Burton (2003)...

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

L'auteur Stuart Hill s'est inspiré du mythe antique du lycanthrope, comme celui de Lycaon, pour imaginer cette créature mi-homme, mi-loup.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.

Cette phase doit être réalisée de préférence avant les questions de l'étape 2, pour que les justifications de leur choix amènent vers la compréhension des gestes du loup-garou du texte 2.

Prolongement possible

On pourra montrer aux élèves l'extrait du film *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban*, ou bien le texte du livre, dans lesquels Remus Lupin se transforme et s'attaque à Harry et à ses amis (l'extrait se situe au chapitre 20 du tome 3 : *Harry vit la silhouette de Lupin... Le loup-garou se cabra en faisant claquer ses longues mâchoires*). Tout comme dans l'extrait de Thirrin, le loup-garou de J. K. Rowling a une double facette : profondément humain et sympathique, il devient pourtant une bête féroce qui s'attaque à ses amis, à la pleine lune.

Textes & images

p. 130

Le basilic

ÉTAPE 1

Ce texte, tout comme celui de la page 129, permet de travailler la compréhension de l'implicite, puisqu'on a supprimé le nom de l'animal pour le faire deviner aux élèves. Il s'agit d'un serpent (les indices sont : *se couvrir d'écailles*, *rampe*, *pointe fine*, *sa langue se fend et se divise en deux parties*, *il siffle*).

ÉTAPE 2

Le basilic fait fuir les serpents par son sifflement. Il avance dressé sur la moitié de son corps. Il tue les arbres, les herbes, brûle les pierres par son contact et par son haleine. Son venin se propage bien au-delà de ce qu'il touche.

ÉTAPE 3

Une lecture d'image animée présentant l'œuvre *Tête de Méduse* du Caravage est proposée sur le lien hatier-clic.fr/21luf130.

Vocabulaire

Être médusé signifie « être pétrifié de surprise, frappé de stupeur, extrêmement surpris ». Les élèves ne devineront peut-être que « pétrifié, paralysé » ; le professeur complètera leur définition.

Comprendre l'image

1. Ce tableau représente la tête coupée de Méduse. Celle-ci a un visage humain mais ses cheveux sont des serpents entremêlés. Ses yeux expriment la stupeur et la peur. Les couleurs très sombres, le sang qui coule de son cou, sa bouche ouverte dans un cri d'effroi ajoutent au caractère effrayant de ce tableau.

2. Réponse libre des élèves, qui pourront ressentir de la peur, du dégoût, de la curiosité pour le personnage...

3. Le pouvoir de Méduse est différent de celui du basilic de Plinie ; le pouvoir destructeur de ce dernier est dans son haleine et dans le contact avec son corps, tandis que Méduse tient son pouvoir de son regard : quiconque croise son regard se retrouve pétrifié.

ÉTAPE 4

Comprendre le texte

1. Le monstre du texte 3 est très effrayant : c'est un être hybride à tête et serres de coq et corps de serpent, il est capable de fendre la pierre (l. 4), son haleine peut empoisonner un être vivant (l. 10-11), il répand une *horrible puanteur* (l. 12).

2. Le basilic possède un corps de serpent et empoisonne par son haleine, comme dans le texte de Plinie. Mais ses yeux aussi possèdent le pouvoir de tuer, comme le personnage de Méduse (*surtout ne le*

regardez pas dans les yeux parce qu'eux aussi exhalent un pouvoir vénéfique, l. 13-15).

3. Dans ce texte, Baudolino et ses compagnons se retrouvent face au basilic. Baudolino a alors l'idée de lui tendre un miroir, tout en fermant lui-même les yeux ; il réussit ainsi à tuer le monstre. Il fait preuve de courage et d'ingéniosité pour l'affronter ; il s'est également servi de sa culture (grâce à Pline, il connaît les pouvoirs du basilic et peut s'en protéger).

4. J. K. Rowling a repris le mythe du basilic dans *Harry Potter et la chambre des secrets*. On pourra montrer la séquence du film dont le minutage est indiqué en lien (+ PROF ► p. 131 du manuel numérique). On pourra également s'appuyer sur le texte du livre (chapitre 17, depuis *Le visage géant de Serpentard s'était mis à bouger jusqu'à regarda son propre sang imprégner l'étoffe de la robe*).

Rédiger la synthèse

Umberto Eco s'est inspiré du mythe du basilic, décrit par Pline l'Ancien ; mais le pouvoir du regard du basilic décrit par Eco rappelle aussi celui du personnage de Méduse, monstre de la mythologie grecque.

Textes & Images

p. 132

Trois monstres antiques... et modernes

ÉTAPE 1 Découvre trois monstres antiques

Le griffon : comprendre l'image

Le griffon est un monstre mi-aigle (tête avec bec d'aigle et ailes à hauteur des omoplates), mi-lion (arrière du corps : pattes, abdomen et queue de lion). À noter qu'il a aussi des oreilles de cheval.

Cerberus : comprendre le texte

Les élèves doivent repérer le nom latin du monstre *Cerberus* et proposer sa traduction en français : *Cerbère*. L'aboiement et les trois gorges évoqués dans la traduction leur permet, en outre, d'identifier Cerbère. L'image à droite est là aussi pour les guider.

Canidie et Sagana : comprendre le texte

1. Les deux réponses sont admissibles. La première moitié du texte suscite l'effroi à cause du lieu, tout d'abord (un *cimetière*, l. 7), et de l'allure des deux femmes qui font *peur à voir* (l. 3) avec leurs *cheveux hirsutes* (l. 2), qui hurlent et sont pâles comme des morts. D'ailleurs, leur trafic avec le monde des morts ne rassure pas : *Pour évoquer les âmes des morts, les esprits et obtenir d'eux des réponses* (l. 4-5). Les esprits des morts qui surgissent sous forme d'ombres, proférant *un chant triste et aigu* (l. 7) génèrent l'angoisse (faire le lien, pour les élèves, avec les univers

de morts-vivants en film ou en littérature). La fin du texte, cependant, a une tonalité comique : le moyen utilisé par le dieu pour chasser ces femmes est un gag emprunté au théâtre de mime dont raffolaient les Romains ! La chute du texte invite, sans équivoque, les lecteurs à rire !

2. Canidie et Sagana vont pieds nus, elles portent des robes noires qu'elles retroussent (elles les relèvent, découvrant leurs jambes de manière impudique pour un Romain de l'Antiquité), elles ont les cheveux en bataille et sont très pâles. Elles sont décidées et n'ont pas peur de venir au cimetière, car l'auteur écrit qu'elles marchent d'un pas ferme (l. 1).

3. Elles hurlent (comme des animaux et non des êtres civilisés) pour faire sortir des tombeaux les âmes des morts.

4. Ce sont des sorcières.

ÉTAPE 2 Associe les monstres

Comprendre l'origine des mots

1. Les mots *hippodrome*, *hippocampe*, *hippique*, *hippopotame* comportent la racine grecque *hippo*. Ils se rapportent aux chevaux. *Hippo* signifie donc « cheval ».

2. Un hippogriffe est un monstre mi-cheval, mi-oiseau, il a donc un corps de cheval et une tête d'oiseau, et il possède des ailes.

3. L'hippogriffe apparaît dans *Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban* de J. K. Rowling.

4. Cet exercice peut constituer un entraînement en vue de l'« Atelier d'expression écrite » ► p. 136. Il peut être proposé en différenciation.

– On demandera à tous de rédiger le portrait physique du monstre au présent de l'indicatif, de l'organiser, de veiller à la construction des phrases et à l'orthographe. Pour écrire leur description de l'hippogriffe, les élèves s'appuieront sur l'illustration de la page 133, inspirée de Buck, l'hippogriffe qui apparaît dans la saga Harry Potter. Ils pourront s'aider de la fiche Méthode 18, « Rédiger un portrait » ► p. 281.

– Certains, plus avancés, pourront imaginer le caractère et les habitudes de ce monstre.

– Enfin, on pourra exiger de certains élèves que leur portrait produise un effet sur le lecteur, qu'ils choisissent librement (peur, sympathie...).

On pourra ensuite comparer leurs textes avec celui de J. K. Rowling, au chapitre 6 d'*Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban* (*Une douzaine de créatures parmi les plus bizarres... marron-rouge ou noir d'encre*). On pourra également montrer la séquence de chaque film (*Harry Potter et le prisonnier d'Azkaban* pour Buck, l'hippogriffe, *Harry Potter à l'école des sorciers* pour Touffu, le chien à trois têtes, *Les Chroniques de Narnia, chapitre 1 : Le Lion, la Sorcière blanche et l'Armoire magique* pour la Sorcière blanche).

Impressions de lecture

Réponse libre des élèves.

Rédiger la synthèse

La Sorcière blanche des *Chroniques de Narnia* tire ses origines lointaines des sorcières Canidie et Sagana décrites par Horace ; le chien Touffu de J. K. Rowling est inspiré de Cerbère, le chien des Enfers grecs, décrit par Virgile ; l'hippogriffe est lié au griffon de la mythologie gréco-romaine.

Lecture accompagnée

p. 134

Harry Potter à l'école des sorciers de J. K. Rowling

COMPÉTENCES

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome : répondre à des questions, créer une carte mentale pour vérifier sa compréhension
- Préparer et présenter un exposé à l'oral

- Le tome 1 des aventures d'Harry Potter est proposé en lecture autonome, pour prolonger le chapitre, car il regorge de monstres et de créatures inspirés entre autres de la mythologie gréco-romaine, tout comme le reste de la saga. Sa lecture est abordable pour les élèves de 6^e, qui pourront également l'écouter en audiolivre. On peut aussi accepter que certains ne lisent que quelques chapitres et regardent le film.
- Les questions proposées constituent un guide pour garder une trace de sa lecture, sans avoir à résumer, chapitre par chapitre, le roman.

Harry et sa famille (chapitres 1 à 4)

- Harry Potter est un orphelin âgé de onze ans, qui vit chez son oncle et sa tante. Ses parents sont des sorciers, ils sont morts en combattant un sorcier maléfique très puissant, Voldemort, alors qu'Harry avait un an.
- Les Dursley sont sa famille : son oncle Vernon, sa tante Pétula et son cousin Dudley.
- Harry ne se sent pas bien chez eux, il est maltraité par son cousin, il vit dans un placard sous l'escalier, son oncle et sa tante ne sont pas gentils avec lui. On peut ressentir de la tristesse, de l'empathie pour Harry, qui semble malheureux.

Le chemin de Traverse (chapitre 5)

- C'est une rue que seuls les sorciers savent trouver, dans laquelle ils font leurs achats. On y trouve Gringotts, la banque des sorciers, tenue par des Gobelins, mais aussi des pubs, comme le Chaudron Baveur, et toutes sortes de boutiques, pour les vêtements de

sorciers, pour les baguettes magiques, les fournitures scolaires (chaudrons, ingrédients pour les potions, livres de sorciers...), ainsi que des animaux de compagnie, balais...

- Réponse libre pour la dernière question.

L'école de Poudlard (chapitres 6 à 8)

- Le bâtiment de l'école est un château.
- Les quatre maisons sont Gryffondor, Serpentard, Serdaigle et Poufsouffle. Harry Potter est envoyé dans la maison Gryffondor.
- Les élèves choisissent librement leur maison.
- Le directeur est Albus Dumbledore. Le garde-chasse est Hagrid. Le professeur Quirrell enseigne la défense contre les forces du mal, le professeur McGonagall enseigne les métamorphoses, le professeur Rogue enseigne les potions.
- Les élèves répondent librement sur le professeur qu'ils aimeraient avoir.

Amis et ennemis (tous les chapitres)

- Harry Potter devient rapidement ami avec le garde-chasse Hagrid, avec Ron et Hermione, deux élèves de première année à Gryffondor comme lui.
- Il déteste le professeur Rogue et se fait rapidement un ennemi de Drago Malefoy, élève de première année chez les Serpentard.
- Réponse libre pour la dernière question.

Le Quidditch (chapitres 9 à 11)

- Le Quidditch est un sport dans lequel deux équipes s'affrontent en volant sur des balais : le but est, pour les poursuiveurs, d'envoyer un ballon, le Souafle, à travers un des cercles protégés par un gardien. Mais d'autres balles nommées les Cognards sont lancées à coups de battes par les batteurs sur les poursuiveurs pour les empêcher de tirer. L'attrapeur, quant à lui, doit attraper le Vif d'or, une petite balle très rapide, ce qui marque l'arrêt du match.

Harry adore le Quidditch, il est intégré à l'équipe de Gryffondor en tant qu'attrapeur car il est très doué pour voler sur un balai.

- Puis réponse libre.

Créatures monstrueuses (chapitres 9 à 15)

- Au chapitre 9, Harry, Ron et Hermione découvrent derrière une porte un effroyable chien à trois têtes ; il est prêt à les attaquer mais les trois amis s'enfuient. On apprendra plus tard qu'il s'appelle Touffu et qu'il garde un objet secret.
- Au chapitre 10, ils se retrouvent face à un troll : alors que les élèves doivent regagner en urgence leurs dortoirs, Harry et Ron partent à la recherche

d'Hermione ; elle se trouve dans les toilettes, mais un troll s'y précipite aussi. Ron parvient à l'assommer en faisant léviter la massue du troll, qui retombe sur sa tête.

- Au chapitre 14, les trois amis assistent, dans la cabane d'Hagrid, à la naissance d'un dragon, un Norvégien à crête. Hagrid décide de l'appeler Norbert. Comme il ne peut pas le garder au château, Charlie, le frère de Ron, qui étudie les dragons, envoie des amis le chercher.
- Au chapitre 15, Harry rencontre dans la forêt interdite des centaures, mi-hommes, mi-chevaux : Ronan, Bane et Firenze, puis une licorne, qui a été tuée. Il rencontre également une étrange créature (*une silhouette encapuchonnée sortit de l'ombre et rampa sur le sol, comme une bête traquant un gibier*). Celle-ci boit le sang de la licorne. Le centaure Firenze la met en fuite.
- Puis réponse libre.

La pierre philosophale (chapitres 11 à 17)

Parcours A

Cf. parcours B.

Parcours B

- La pierre philosophale est un élixir de longue vie, qui permet de vivre éternellement.
- Elle a été inventée par Nicolas Flamel.
- Harry pense que le professeur Rogue veut la voler.
- En réalité, c'est le professeur Quirrell qui veut la voler. Harry, Ron et Hermione décident d'empêcher Rogue de s'en emparer puisque le professeur Dumbledore est absent et ne pourra intervenir. Ils savent comment endormir Touffu, le chien à trois têtes, il suffit de lui jouer un air de musique. Lorsqu'ils arrivent devant la trappe, quelqu'un a déjà endormi Touffu en ensorcelant une harpe. Ensuite, ils réussissent à échapper à une plante nommée le Filet du Diable grâce aux connaissances d'Hermione.

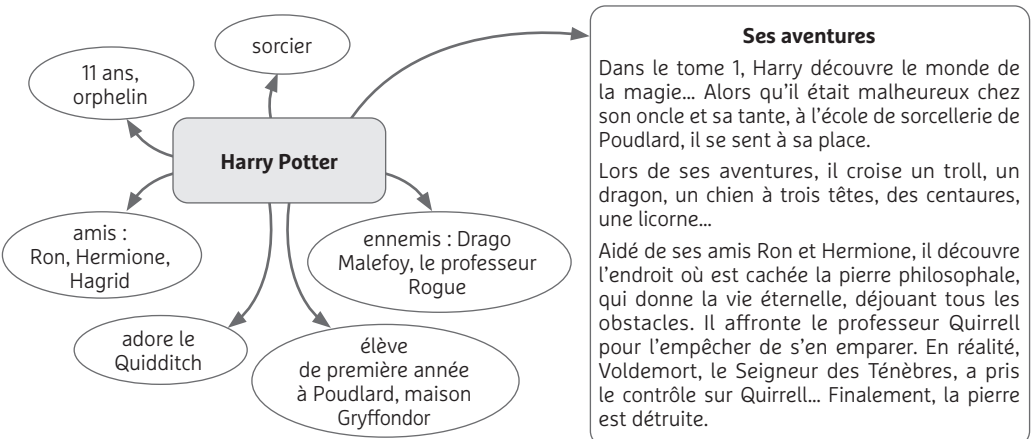
Puis Harry parvient à repérer et à attraper la clé qui ouvre la porte, parmi des centaines d'autres, en volant sur un balai. Ils jouent alors une partie d'échecs sur un échiquier géant, dont ils sont eux-mêmes des pièces : Ron donne les ordres, puis se sacrifie pour qu'Harry et Hermione puissent continuer. Plus loin, Hermione résout une énigme pour savoir quelle fiole leur permettra de traverser les flammes noires qui conduiront jusqu'à la pierre. Enfin, Harry se retrouve, surpris, face au professeur Quirrell. Celui-ci se tient face au miroir du Riséd, dans lequel chacun voit ce qu'il désire le plus au monde. Mais il ne parvient pas à le faire fonctionner. La pierre se retrouve dans la poche d'Harry. Quirrell, sous les ordres de son maître Voldemort, tente de la lui arracher, mais lorsqu'il touche Harry, ses mains brûlent. Dumbledore survient alors qu'Harry s'évanouit. Finalement, la pierre est détruite.

- Voldemort a pris le contrôle du professeur Quirrell, sa tête est accrochée à l'arrière du crâne de celui-ci et cachée par un turban. Harry a empêché le Seigneur des Ténèbres de revenir à la vie sous une forme humaine, mais il celui-ci n'est pas mort, il reviendra.
- Réponse libre pour la dernière question.
- Les activités qui suivent peuvent éventuellement être choisies librement par l'élève. Elles sont conçues pour être réalisées en autonomie.

ACTIVITÉ 1 Prépare une carte mentale de ta lecture

- Les élèves se servent des réponses aux questions au fil de leur lecture pour rassembler les informations sous forme de carte mentale. Ils peuvent ou non reprendre l'organisation proposée : Harry et sa famille, le chemin de Traverse, l'école de Poudlard, amis et ennemis d'Harry, le Quidditch, créatures monstrueuses, la pierre philosophale.
- Ils peuvent, s'ils le souhaitent, illustrer cette carte, imprimer les personnages, le château... pour en faire une belle affiche.

Exemple de carte mentale simple :



ACTIVITÉ 2 Crée ta propre « fiche élève » de Poudlard

• Il s'agit d'une activité ludique dans laquelle les élèves doivent s'imaginer et construire leur identité de personnage élève de Poudlard. Les fiches pourront être exposées dans la classe ou au CDI de l'établissement.

• Une fiche élève vierge est proposée en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf135g).

ACTIVITÉ 3 Prépare un exposé oral

• Cette activité peut être donnée même si on ne fait pas lire le tome 1 aux élèves, à condition de disposer des livres de la saga au CDI et/ou des films qui en sont tirés. On peut leur faciliter le travail en présélectionnant les textes où les créatures monstrueuses apparaissent. Les élèves choisissent chacun un monstre et doivent trouver son origine mythologique ; ils présentent ensuite les résultats de leurs recherches à leurs camarades. Le travail peut également s'effectuer en groupes.

• La fiche Méthode 4, « Préparer un exposé oral » ► p. 260 est conçue à partir de ce sujet d'exposé et pourra les guider.

• Un tableau est proposé en téléchargement pour guider les élèves (hatier-clic.fr/21luf135d).

• Ce travail pourra être évalué.

Proposition de barème de notation

- Faire des recherches documentaires /4
 - Trouver l'origine du monstre choisi
 - Citer ses sources
- Comprendre des textes des documents et des images /4
 - Présenter le monstre choisi et ses origines
 - Être capable de mettre en relation différentes informations
- Parler en prenant en compte son auditoire
 - Organiser son exposé en parties, avec une introduction et une conclusion /4
 - S'exprimer clairement, avec un niveau de langue approprié /3
 - Parler fort, articuler, à un rythme adapté /3
 - Regarder son public /2

Atelier d'expression écrite p. 136

Créer son monstre

COMPÉTENCES

- Écrire un texte cohérent
- Écrire un texte qui réponde aux consignes
- Prendre en compte les normes de l'écrit

Comme l'ont fait beaucoup d'auteurs rencontrés dans le Dossier, et particulièrement J. K. Rowling, il

est demandé aux élèves d'imaginer un monstre hybride en s'appuyant sur l'héritage antique. Ce travail d'écriture est guidé étape par étape (voir la démarche proposée en introduction ► p. 11).

ÉTAPE 1 Les élèves doivent composer un nom ; une réserve de mots latins leur sert d'appui ► p. 137. C'est l'occasion de travailler la fiche de vocabulaire sur les mots composés (fiche EDL 40 ► p. 366).

ÉTAPE 2 Ils doivent ensuite construire une illustration de ce monstre ; ce travail d'expression écrite peut être mené en partenariat avec le professeur d'arts plastiques pour construire le dessin, collage ou montage par le biais d'outils informatiques.

ÉTAPE 3 Ils décrivent, enfin, dans un texte relativement court (une dizaine de lignes) à quoi ressemble leur monstre, ses habitudes de vie et ses pouvoirs particuliers.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Créer un nom composé pour désigner un monstre hybride /4
 - Proposer une illustration du monstre /4
 - Décrire le monstre /4
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases et à l'orthographe /4
 - Faire évoluer son texte : améliorer sa première version à l'aide des conseils donnés et/ou (si pas de relecture du professeur) utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte (travail de relecture et correction du brouillon à l'aide des outils visuels d'autocorrection ; voir fiche Méthode 8 ► p. 266) /4

Exercices

Ils peuvent se faire avant le premier jet d'expression écrite.

1. L'exercice fait réfléchir les élèves à la composition des mots en les invitant à décrypter le nom scientifique donné à certaines classes animales.

• Coléoptères : des racines *κολεός*, *coléo*, « fourreau, protection », et *περίον*, *ptère*, « aile » ; espèces animales : scarabées, coccinelles, hannetons...

• Arthropodes : des racines *ἄρθρον*, *arthron*, « articulation » et *ποδός*, *podos*, « pied » ; espèces animales : araignées, mille-pattes, crabes...

• Céphalopodes : des racines *κεφαλή*, *céphalè*, « tête » et *ποδός*, *podos*, « pied » ; espèces animales : pieuvres, calmars, vampires des abysses, seiches...

• Dinosaures : des racines δεινός, *deinos*, « terrible » et σαύρα, *saura*, « lézard » ; espèces animales : tyrannosaures, plésiosaures, archéoptéryx...

2. L'exercice entraîne les élèves à manipuler des racines latines pour créer des noms composés et nommer ainsi les monstres hybrides qu'ils imaginent. Production libre des élèves.

Bilan

Travailler en binôme pour s'interroger sur le contenu du Dossier fait travailler la mémorisation, l'un devant contrôler ce que dit l'autre, à tour de rôle. Préciser aux élèves qu'ils doivent répondre par des phrases complètes (voir la fiche Méthode 26, « Prendre la parole » ► p. 292) et qu'ils doivent reformuler avec leur propres mots (et non lire à voix haute des définitions ou informations retrouvées dans les pages du Dossier).

1. Les élèves peuvent s'appuyer sur la définition donnée ► p. 128 pour définir avec leurs propres mots ce qu'est un mythe (récits légendaires transmis par la parole de génération en génération...).

2. La mythologie des Romains et des Grecs de l'Antiquité inspire beaucoup les auteurs modernes. Elle peut s'enrichir, évoluer en se mêlant aux mythes nordiques qui inspirent aussi beaucoup d'auteurs de littérature merveilleuse (*fantasy*), comme J. K. Rowling,

J. R. R. Tolkien, la série de bande dessinée *Thorgal* de J. Van Hamme et G. Rosinski...

3. Un lycanthrope est un homme-loup (loup-garou). Cerbère est un chien à trois têtes, gardien des Enfers.

4. Pistes de réponses possibles : les monstres sont captivants parce qu'ils sont différents et possèdent des pouvoirs (dont rêvent les Hommes). Les monstres incarnent les grandes peurs humaines (les sorcières sont liées à la peur des fantômes, elles focalisent aussi une certaine peur de la femme savante...). Les histoires de monstres fascinent les êtres humains depuis la nuit des temps car elles sont métaphoriques des difficultés de la vie et de l'intériorité humaine. Les monstres symbolisent, en effet, la réflexion sur la frontière labile Homme / monstrosité ; chacun s'interroge sur la monstrosité dont est capable l'être humain (nous avons abordé ce thème dans le Parcours sur l'*Odyssée* et le loup-garou en est une incarnation évidente...). Mais le monstre a aussi un côté rassurant car, par son physique et sa sauvagerie, il se distingue de l'Homme, séparant le sauvage du civilisé, montrant à l'être humain ce qu'il ne doit pas être pour bien vivre avec les autres (Ulysse *versus* Cyclope, Lycaon *versus* bon roi pieux). Il permet, enfin, de mettre en évidence les qualités qui font l'héroïsme et de transmettre des valeurs morales (le texte de S. Hill, *Thirrin*, le montre bien ; Harry Potter et ses amis construisent leur valeur héroïque au fil des tomes de la saga...).

La création du monde dans les récits fondateurs

Livre de l'élève p. 138

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Récits de création ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « découvrir différents récits de création, appartenant à différentes cultures [...] ; comprendre en quoi ces récits [...] répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde ».
- Indications de corpus : on étudie « un extrait long de "La Genèse" dans la Bible (lecture intégrale) ; des extraits significatifs de plusieurs des grands récits de création d'autres cultures, choisis de manière à pouvoir opérer des comparaisons ».

- Ce chapitre propose de partir à la découverte de textes d'origines diverses qui évoquent les premiers temps du monde. Selon les références culturelles et religieuses et les centres d'intérêt des élèves, certains de ces récits, tirés des mythes et des textes religieux, leur seront peut-être en partie familiers. Le choix des textes a été guidé par le souci de faire réfléchir les élèves à la problématique suivante : « Comment les récits de création répondent-ils aux questions que se pose l'être humain ? ». Il s'agit de montrer aux élèves que les récits de création, quelles que soient les époques et les civilisations qui les ont vus naître, ont pour point commun de répondre à quelques interrogations fondamentales sur l'origine du monde, la place de l'être humain dans la nature ou les causes des souffrances humaines.
- En lecture, les élèves poursuivent la découverte des stratégies évoquées dans les premiers chapitres : construire une image mentale du texte, raconter pour contrôler sa compréhension, s'interroger sur les motivations des personnages. L'étude des textes met l'accent sur la comparaison entre les récits du Parcours : les élèves sont encouragés à réfléchir sur les points communs et les différences que présentent ces mythes et textes religieux.
- Ce Parcours poursuit également un objectif culturel : les textes sont mis en relation avec le contexte qui les a vus naître, et les activités proposées dans les pages « Repères culturels » et sous la forme d'un projet final collaboratif permettent aux élèves d'acquérir quelques repères culturels, historiques et géographiques essentiels.
- Les élèves poursuivent le travail sur l'expression écrite et orale engagé dans les premiers chapitres du manuel. L'accent est mis sur l'organisation du récit et l'utilisation d'indications de temps. À l'oral, des activités entraînent les élèves à lire un passage de manière fluide et expressive, à reformuler le texte pour s'en approprier le sens et à raconter une histoire à leurs camarades.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue
<p>– Ancien Testament : « La création du monde »</p> <p>– Ancien Testament : « Adam et Ève »</p> <p>– « Le géant Ymir » (F. Rachmühl)</p> <p>– « Le Déluge dans l'épopée de Gilgamesh et dans le Coran »</p> <p>– Évaluation : « Le Déluge dans l'Ancien Testament »</p> <p>– Lecture autonome (récits de création)</p> <p>– Lectures d'images inspirées de l'Ancien Testament et du Coran</p>	<p>– Écriture d'un récit de création</p> <p>– Diverses activités préparatoires à l'expression écrite</p> <p>– Fiches Méthodes : 5 Organiser son texte en paragraphes ► p. 261 6 Organiser un récit ► p. 262</p>	<p>– Partager les histoires que l'on a vues ou entendues sur l'origine du monde</p> <p>– Raconter un des contes lus à ses camarades</p>	<p>14 Identifier et accorder l'attribut du sujet ► p. 322 + dictée (lien numérique)</p> <p>15 Les compléments circonstanciels : temps, lieu, cause ► p. 324</p> <p>24 Conjuguer le passé simple de l'indicatif ► p. 340</p> <p>26 Conjuguer le futur simple de l'indicatif ► p. 344</p> <p>31 Les temps simples et composés de l'indicatif ► p. 350</p>

OBJECTIFS

- Partager les histoires que l'on a vues ou entendues sur l'origine du monde
- Découvrir les images liées à ces histoires

Partageons nos visions du monde

Cette activité est conçue comme un temps d'échange, à l'oral, entre les élèves.

1. Dans un premier temps, sur la page de gauche, les élèves sont invités à exprimer leurs propres idées, connaissances et croyances sur l'origine du monde. C'est l'occasion d'échanger oralement, sous l'arbitrage du professeur, dans le respect des idées de chacun, qu'elles prennent appui sur une théorie scientifique ou sur une tradition religieuse.

2. La deuxième question pousse les élèves à prendre en compte des représentations et des points de vue différents des leurs ; ils peuvent alors s'appuyer sur leurs lectures, sur des documentaires, sur des histoires vues ou entendues. Certains élèves pourront peut-être alors faire profiter la classe de leurs connaissances issues des contes ou de la mythologie.

La création du monde en images

Les questions 1 et 2 donnent lieu à une collaboration entre élèves ; la question 3 les invite à exprimer leur goût et leur sensibilité de manière individuelle. Les images ont été choisies de manière à illustrer diverses traditions autour de l'origine du monde ; elles permettent de partir des connaissances des élèves, qui seront ensuite complétées au fil du chapitre.

1. L'image 1 est liée à la mythologie maya, l'image 2 à la religion chrétienne, l'image 3 à la mythologie gréco-romaine et l'image 4 à l'islam.

2. – Image 1 : quatre figures humaines occupent le centre ; on distingue un homme et une femme. Ils sont entourés d'êtres vivants, regroupés par catégories : à gauche, les animaux aquatiques (crabe et divers poissons) et les plantes (cactus, épis de maïs...), à droite les animaux qui se déplacent sur la terre ou dans les airs (fauve, cervidé, tortue, aigle, serpent, crocodile, scorpion, papillon...).

Cette aquarelle de Diego Rivera devait illustrer une édition du *Popol Vuh* (récit maya sur l'origine du monde, composé au Guatemala) qui n'a pas vu le jour.

– Image 2 : si les élèves n'identifient pas Dieu à gauche de l'image, ils peuvent du moins décrire un personnage barbu, vêtu de rouge et de bleu et tenant un disque ou une sphère dans sa main gauche. La légende de l'image leur permettra d'identifier ce disque comme le ciel.

Cette enluminure illustre le deuxième jour de la création du monde, dans le récit de « La Genèse »

(► livre de l'élève p. 142). La *Bible Historiale* de Guyart des Moulins fait alterner le texte de la Bible avec des commentaires ; en ce qui concerne le ciel, le commentaire reprend la théorie des sphères célestes, figurées sur l'enluminure par des cercles concentriques.

– Image 3 : en s'appuyant sur la légende de l'image, les élèves pourront identifier, au centre, le premier homme, debout sur un pilier, soutenu par Prométhée, assis à sa gauche. Ils reconnaîtront peut-être, à gauche, la déesse Athéna, casquée, vêtue du *péplos* (tunique) et drapée dans l'*himation* (manteau que l'on enroule par-dessus l'épaule) et, à droite, le dieu Hermès, coiffé du pétase (chapeau) sur lequel on peut voir une aile.

– Image 4 : au centre, Adam, le premier homme, est couché sur l'herbe. Autour de lui, les anges, reconnaissables à leurs ailes, sont prosternés. La scène se déroule à l'extérieur, dans un jardin fleuri que les élèves identifieront peut-être comme le jardin d'Éden ou le paradis. En haut à droite, à l'arrière-plan, un personnage sombre se détache : il s'agit d'Iblis (Satan) qui refuse de se prosterner devant Adam comme Dieu le lui a ordonné.

3. Réponse libre des élèves. On attend ici qu'ils justifient leur choix, en s'efforçant de déterminer ce qui leur plaît dans telle ou telle image, qu'il s'agisse de sa conformité avec leurs propres idées ou bien de sa beauté, de l'harmonie des couleurs, de son étrangeté...

Repères culturels

p. 140

Les premières civilisations et la mythologie ; les religions monothéistes

COMPÉTENCES

- Comprendre des textes, des documents, des images
- Acquérir des repères culturels

Cette double page est « facultative », elle peut être utilisée à divers moments du Parcours, et de diverses manières. Elle propose une enquête aux élèves pour leur donner quelques repères culturels sur les diverses traditions qui évoquent l'origine du monde, qu'il s'agisse de mythes ou de textes religieux. Elle permet d'acquérir (ou de consolider) des repères historiques et géographiques, en associant ces récits au contexte qui les a vus naître. Elles peuvent servir de support à un travail en interdisciplinarité avec l'histoire-géographie.

J'enquête

p. 140

1. Les premières civilisations sont apparues environ 5 000 ans avant notre ère.

2. L'écriture a été inventée environ 3 000 ans avant notre ère.

3. On trouve des mythes dans diverses civilisations polythéistes : en Égypte, en Grèce, en Mésopotamie, chez les Mayas et les peuples scandinaves.

4. Les mythes servent à répondre à des questions fondamentales que se posent les êtres humains.

5. Les mythes ont d'abord circulé oralement avant d'être diffusés dans des textes écrits.

J'enquête

p. 141

- XVIII^e-XVII^e s. : épopée de Gilgamesh
- VIII^e-II^e s. : Ancien Testament
- I^{er}-II^e s. : Nouveau Testament
- VII^e s. : Coran

Textes & Images

p. 142

La création du monde (Ancien Testament)

OBJECTIFS

- Découvrir la création du monde selon la Bible
- Analyser le style de l'écriture biblique

STRATÉGIE DE LECTURE

- Raconter pour vérifier sa compréhension

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *luminaire*

- L'adjectif *lumineux* est formé à partir du radical *lumin-*.
- Le *grand luminaire* du jour est le soleil et le *petit luminaire* de la nuit est la lune.

À faire en lien avec la question 1, pour aider les élèves à raconter ce que fait Dieu le quatrième jour.

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- On attend qu'ils fassent le lien avec d'autres textes évoquant Dieu, les dieux ou un personnage tout-puissant, que ce soit dans un conte, un mythe, un texte religieux.

Lecture d'image

Scènes de « La Genèse », psautier de Canterbury (XIII^e-XIV^e s.)

À faire après l'étude du texte : il faut avoir lu et compris le texte pour être en mesure d'identifier les étapes du récit, en particulier dans les trois premières vignettes, plus difficiles à interpréter. De plus, les

trois dernières vignettes permettent d'assurer une transition vers le texte suivant, « Adam et Ève » ► p. 144 du livre de l'élève.

1. Les six premières vignettes suivent l'ordre de la création, jour par jour :

- 1^{re} vignette : Dieu crée la **lumière** ; on voit de petites flammes (ou des rayons) qui l'entourent.
- 2^e vignette : Dieu crée le **ciel** ou « firmament », figuré par un anneau bleu foncé.
- 3^e vignette : Dieu crée la **terre** et la **verdure**, figurée par quatre germes ou pousses d'arbres sur un fond ocre, et la **mer**, figurée par des vagues sur un fond gris clair.
- 4^e vignette : Dieu crée le **soleil** et la **lune**, visibles à gauche et à droite de l'image.
- 5^e vignette : Dieu crée les **êtres vivants** qui peuplent la **mer** (des poissons ont été ajoutés dans la surface colorée en gris clair) et le **ciel** (oiseaux de diverses espèces).
- 6^e vignette : Dieu crée l'**homme** et les **animaux** qui peuplent la **terre**.

2. Dans les trois dernières vignettes, Dieu crée Adam, le premier homme ; on voit Ève sortir de la côte d'Adam. Puis Dieu leur interdit de toucher à l'arbre de la connaissance. Enfin, Ève mange du fruit défendu et en donne à Adam. On acceptera toute réponse justifiée même si elle est différente, car les élèves ne connaissent pas nécessairement ces épisodes de l'Ancien Testament. On pourra d'ailleurs laisser l'interprétation des images en suspens jusqu'à la lecture de l'extrait suivant.

Stratégie de lecture

Raconter le texte en s'appuyant sur la chronologie

- À présenter après la lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9.
- On explique aux élèves qu'ils peuvent faire appel à une autre personne, à qui ils racontent ce qu'ils ont compris en insistant bien sur le moment où se déroule chaque étape. Cette stratégie de lecture permet aux élèves de comprendre l'importance des indications de temps pour la compréhension d'un récit. Ils sont incités, ici, à les repérer à la fin des paragraphes (premier jour, l. 6 ; deuxième jour, l. 11...) et à les réutiliser dans leur propre reformulation. On prépare ainsi la question 1 de l'étude du texte, mais aussi l'Atelier d'expression écrite (► p. 152), où la chronologie occupe une place centrale.

Comprendre le texte

1. Ce texte raconte la création du monde par Dieu, étape par étape. Dieu crée la lumière ainsi que le jour et la nuit (premier jour), le ciel ou *firmament* (deuxième jour), la terre et la mer, puis les herbes et les arbres (troisième jour), le soleil, la lune et les étoiles (quatrième jour), les oiseaux et les animaux

marins (cinquième jour), les animaux terrestres et l'homme (sixième jour).

2. a. Dieu crée de nouvelles choses en prononçant simplement des paroles.

b. Il donne des ordres : il emploie donc des phrases impératives. On pourra se reporter à la fiche EDL 17 sur les types de phrase ► p. 328 du livre de l'élève.

c. Le récit met en valeur le pouvoir de Dieu en faisant débiter chaque paragraphe par « Dieu dit » : à chaque fois, il lui suffit de parler, et de nouvelles choses apparaissent.

3. Le septième jour, Dieu ne travaille pas. Cette période de sept jours fait penser à l'organisation d'une semaine, qui se termine par un moment de repos.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

- Dans l'Ancien Testament, Dieu crée le monde en six jours, étape par étape.
- Pour cela, il lui suffit de prendre la parole et de nommer les choses qu'il veut faire apparaître.
- Il emploie des phrases impératives : il donne des ordres, et aussitôt, ce qu'il a ordonné se produit. Cela montre sa toute-puissance.

Activité « écriture »

Poursuivre la création du monde

- Cette activité permet de préparer l'« Atelier d'expression écrite » (► p. 152), au cours duquel les élèves devront raconter leur propre version de la création du monde. Ici, on leur demande de rédiger cinq ordres commençant par « Que... » : on attend donc qu'ils imitent le texte de l'Ancien Testament et emploient le mode subjonctif, sans que ce mode (qui sera étudié en classe de 5^e) soit nécessairement nommé. Plus tard, dans l'Atelier p. 152, on leur demandera d'employer le présent de l'impératif.
- Exemples d'ordres à partir des verbes proposés dans la liste :
 - Que les montagnes s'élèvent jusqu'au ciel.
 - Que la pluie tombe sur les arbres, les plantes et tous les êtres vivants.
 - Que les comètes brillent dans le ciel nocturne.
 - Que les ours et les singes marchent sur deux pattes.
 - Que les baleines nagent dans le vaste océan.
 - Que les ruisseaux surgissent sur la pente des montagnes.
 - Que les pierres précieuses apparaissent au creux des cavernes.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.

Textes & Images

p. 144

Adam et Ève

OBJECTIF

→ Lire un récit fondateur qui explique la condition humaine

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les motivations des personnages

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Lecture d'image animée

Lucas Cranach l'Ancien, *Le Paradis* (1530)

- À proposer après l'étude du texte.
- Cette lecture d'image animée, proposée dans le manuel numérique (hatier-clic.fr/21luf144), permet de retrouver dans l'œuvre de Cranach l'Ancien les différentes étapes du récit biblique et de montrer l'influence des récits bibliques sur l'art au XVI^e siècle.

Vocabulaire

Autour du mot *dominer*

- Le mot *dominer* signifie « être le maître, commander ». Adam sera le maître, il commandera sa femme Ève.
- Mots de la même famille : domination, dominant, dominateur, domaine, domanial.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. Leur demander de s'exprimer sur le comportement des personnages permet de préparer le questionnement sur le texte.

Stratégie de lecture

S'interroger sur les motivations des personnages

- À présenter après la lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- Cette stratégie de lecture permet aux élèves d'accéder au sens du texte en observant attentivement l'enchaînement des idées : ils sont encouragés à repérer quelle pensée, intention ou action entraîne tel ou tel événement. Ils prêtent ainsi attention aux liens logiques qui assurent la cohérence interne du récit.

Comprendre le texte

Le parcours A, moins guidé, sera réservé aux bons lecteurs ; le parcours B guidera les élèves plus fragiles, pour parvenir à la même interprétation du texte.

• Parcours A :

1. Le serpent, le *plus rusé de tous les animaux*, veut pousser Ève à commettre une faute et à désobéir à Dieu. C'est pourquoi il la convainc de manger du fruit de l'arbre interdit, en lui disant que ce fruit lui

apportera la connaissance du bien et du mal ; Ève l'écoute et transgresse donc l'interdiction faite par Dieu. Adam, à son tour, mange de ce fruit, parce que sa femme, Ève, lui en a donné.

2. Le comportement du serpent n'est pas surprenant pour le lecteur, habitué à voir cet animal comme sournois et manipulateur ; dans l'imaginaire commun, il incarne le mal et est souvent lié à Satan. C'est l'occasion d'expliquer aux élèves que c'est justement cet épisode biblique qui est à l'origine de nos clichés au sujet du serpent. C'est parce qu'il joue ce rôle de tentateur dans « La Genèse » qu'il est devenu, ensuite, le symbole du mal.

3. Lorsqu'il découvre les faits, Dieu commence par demander une explication à Adam et Ève. Puis il annonce quelle punition il réserve aux trois coupables et les chasse hors du jardin d'Éden.

4. La vie des trois coupables va changer : le serpent, maudit, devra ramper sur la terre ; Ève souffrira lorsqu'elle mettra des enfants au monde et sera soumise à l'autorité de son mari ; Adam devra souffrir jusqu'à sa mort, en travaillant pour se nourrir. Tous trois ne vivront plus dans le jardin d'Éden. Enfin, Adam et Ève deviennent mortels : *Car tu es glaise et tu retourneras à la glaise* (l. 36-37).

• Parcours B :

1. a. Ève mange du fruit de l'arbre interdit. Elle agit ainsi parce qu'elle trouve qu'il a l'air bon et parce qu'elle croit le serpent, lorsqu'il lui dit que ce fruit lui apportera la connaissance du bien et du mal.

b. Adam, à son tour, mange de ce fruit, parce que sa femme, Ève, lui en a donné.

2. a. Le serpent est *rusé*. On peut en déduire qu'il cherche à jouer un mauvais tour à Ève, à la tromper.

b. Voir la réponse à la question 2 du parcours A.

3. Dieu s'exprime au futur de l'indicatif.

4. Il annonce que le serpent sera maudit et devra ramper sur la terre ; qu'Ève souffrira lorsqu'elle mettra des enfants au monde et qu'elle sera soumise à l'autorité de son mari ; qu'Adam devra souffrir jusqu'à sa mort, en travaillant pour se nourrir. Adam et Ève deviennent mortels : *tu es glaise et tu retourneras à la glaise* (l. 36-37).

• En classe entière :

5. Les élèves, quel que soit le parcours suivi, échangent ce qu'ils ont compris au cours de leur lecture.

6. Ce texte propose des réponses à diverses questions : pourquoi les êtres humains souffrent-ils ? Pourquoi doivent-ils travailler pour survivre et se nourrir ? Pourquoi meurent-ils ? Pourquoi les femmes sont-elles souvent considérées comme inférieures aux hommes ?

7. Ce texte présente Dieu comme un être sévère, qui fixe des règles et punit ceux qui les transgressent. Il se comporte envers Ève et Adam comme un père autoritaire avec ses enfants. De plus, il est dominateur : en interdisant à ses créatures de manger le fruit de l'arbre, il cherche à empêcher qu'elles connaissent le bien et le mal, qu'elles comprennent le monde qui les entoure.

Rédiger la synthèse

1. Dieu a interdit à Adam et Ève de manger du fruit de l'arbre interdit qui se trouve dans le jardin d'Éden. Mais le serpent, un animal rusé animé de mauvaises intentions, pousse Ève à enfreindre cette règle. Il la tente en lui disant qu'elle saura discerner le bien et le mal si elle mange du fruit. Elle l'écoute puis, à son tour, elle en propose à Adam, qui en mange. Suite à cela, Dieu punit les trois coupables et les chasse du jardin d'Éden.

2. En racontant la punition que Dieu inflige aux trois coupables, « La Genèse » propose aux hommes une explication à leurs souffrances. Elle laisse penser que c'est parce qu'Ève, puis Adam, ont un jour désobéi à Dieu que les hommes doivent souffrir et travailler pour se nourrir et que les femmes, quant à elles, doivent obéir à leur mari et souffrir lorsqu'elles mettent au monde un enfant.

Activité « oral »

Faire dialoguer Adam et Ève

• Cette activité a pour objectif de permettre aux élèves de s'approprier le texte de manière ludique, en reformulant les motivations et les raisons d'agir des personnages. On s'assurera que la consigne a été comprise et que les élèves ont employé la deuxième personne dans leur dialogue.

• Proposition pour les deux arguments donnés par Ève :

« Regarde ce fruit, il a l'air si appétissant ! Je suis sûre qu'il est délicieux ! »

« Le serpent m'a affirmé que, si nous en mangions, nos yeux s'ouvriraient et que nous serions capables de distinguer le bien et le mal. »

• Proposition pour les deux arguments donnés par Adam :

« Mais Dieu nous a formellement interdit d'en manger ! Je ne désobéirai pas à un ordre qui vient de Dieu. »

« Je ne pense pas que ce soit une bonne idée ; je me méfie du serpent, c'est l'animal le plus rusé que Dieu ait créé... »

Le géant Ymir

OBJECTIFS

- Découvrir une autre version de la création du monde
- Découvrir la mythologie scandinave

STRATÉGIE DE LECTURE

- Construire une image mentale du texte, dessiner pour comprendre

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Le texte est proposé en texte lu en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf146.

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- Ils seront peut-être décontenancés par le caractère étrange du récit ou par certains détails cruels. L'essentiel est qu'ils s'efforcent de mettre des mots sur leurs impressions personnelles.

Stratégie de lecture

Construire une image mentale du texte

- À présenter avant la lecture à voix haute afin que les élèves l'appliquent en écoutant le texte. On peut également proposer l'écoute du texte enregistré.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9.
- Ce conte est très imagé et les élèves peuvent facilement se perdre dans le détail des personnages et des lieux. Pour les guider, on peut leur suggérer de dessiner une carte ou un schéma des lieux décrits au début du texte (le nord froid et glacé, le pays du feu au sud, l'abîme au centre) ou bien du monde créé par Odin et ses frères (la terre entourée d'une muraille, la forteresse des dieux au centre de la terre, le pays des géants au-delà de la mer, aux limites du monde).

Comprendre le texte

1. Ymir est né lorsque des étincelles venues du sud ont fait fondre le givre qui remplissait l'abîme Ginnungagap.
2. Ce sont Odin et ses deux frères qui ont tué Ymir. Son corps est devenu le monde : chaque partie de son corps a servi à façonner une partie du monde.
3. À la fin du récit, les dieux créent deux êtres humains, un homme et une femme.

D'un texte à l'autre

- Cette activité peut faire l'objet d'un travail en groupe, pour que les élèves puissent échanger leurs observations.

- Quelques éléments de réponse :

- Dans les deux traditions, au départ, il y a du vide et un *abîme* (un gouffre).
- Dans le conte scandinave, ce n'est pas un Dieu unique, mais plusieurs dieux qui façonnent le monde. On rappellera que les peuples scandinaves étaient polythéistes.
- Le monde est créé à partir de différentes parties du corps d'Ymir, que les dieux transforment, alors que dans la Bible, Dieu crée le monde à partir de rien (il lui suffit de parler).
- Les dieux eux-mêmes ne sont pas les premiers êtres à avoir pris vie : il y a d'abord eu Ymir et la vache, les géants-du-givre, puis un dieu qui a eu Odin pour descendant. Dans la Bible, en revanche, Dieu est déjà là dès le départ.
- Dans les deux textes, les êtres humains sont créés en dernier, après le reste du monde. Comme dans la Bible, il y a un homme et une femme. Mais la femme, contrairement à Ève, n'est pas créée à partir du corps de l'homme : tous deux sont créés à partir de troncs d'arbre.

L'épisode du Déluge dans les textes fondateurs

OBJECTIF

- Comparer différentes versions du Déluge

STRATÉGIE DE LECTURE

- Raconter pour vérifier sa compréhension

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Pour cette étude, nous proposons un travail en binômes puis en groupes. Une moitié de la classe lit l'extrait 1, l'autre moitié lit l'extrait 2. Chaque élève ayant lu l'extrait 1 vérifie sa compréhension en racontant le texte à un élève qui a lu l'extrait 2 (et inversement). Puis les élèves forment des groupes avec des camarades qui ont lu le même texte qu'eux ; ensemble, ils répondent aux questions posées p. 151. À la fin, un retour collectif, en classe entière, permet de comparer les deux récits.
- Le professeur peut compléter cette étude à l'aide d'un extrait des *Métamorphoses* d'Ovide, proposé à l'écoute dans le manuel numérique (hatier-clic.fr/21luf148b).
- À la fin du parcours, le récit du Déluge dans l'Ancien Testament est proposé en évaluation (► p. 158 du livre de l'élève et p. 101 du livre du professeur).

Extrait 1 : le Déluge dans l'épopée de Gilgamesh

Vocabulaire

Autour des mots *liquéfier* et *terrifier*

- Le verbe *liquéfier* signifie « rendre liquide ».
- Pour dire « rendre solide », on utilise le verbe *solidifier*.

Impressions de lecture

Dans ce premier moment de réflexion individuelle, chaque élève est invité(e) à se demander ce qu'il ou elle a compris ou non en lisant le texte. Ce temps d'écriture individuelle est ensuite complété par un temps d'échange oral en binômes (voir la stratégie de lecture ci-dessous).

Stratégie de lecture

Raconter pour vérifier sa compréhension

- À présenter avant l'étude des textes.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9.
- Cette stratégie trouve directement son application dans la question 1 ► p. 151. Chaque élève s'associe à un camarade qui n'a pas lu le même texte que lui et lui raconte ce qu'il a compris. Il s'agit de permettre à chaque élève de vérifier sa propre compréhension, mais aussi de permettre aux élèves qui ont lu l'extrait 1 de se familiariser rapidement avec l'extrait 2, et inversement.

Extrait 2 : le Déluge dans le Coran

Impressions de lecture

Voir les explications au sujet de l'extrait 1 ci-dessus.

Vocabulaire

Autour du mot *incrédule*

- Le mot *incrédule* signifie « qui ne croit pas ».
- Mot de sens contraire : *croissants* (l. 12).

Lecture d'image

« Noé sur l'Arche pendant le Déluge », manuscrit persan (vers 1595)

À faire après la lecture du texte.

1. Sur l'Arche, on reconnaît Noé, les membres de sa famille et les croyants. Un personnage, en bas à gauche, semble en mauvaise posture : il est au milieu des vagues et a perdu son turban ; c'est le fils de Noé, qui périt noyé, comme le raconte le texte (l. 33).
2. La tête de Noé est entourée d'un halo de flammes, un attribut traditionnel des prophètes dans l'art islamique.

3. Le Déluge est mis en évidence par la place importante qu'occupent les vagues sur la page. On ne voit que l'eau (et le ciel en arrière-plan) : il n'y a aucun détail (animal, plante, paysage) qui pourrait rappeler la terre, tout semble avoir été englouti. Les lignes courbes qui représentent les vagues et les nuages donnent un caractère tourmenté à la scène.

Comprendre les textes

1. En binôme. Chaque élève s'associe à un camarade qui n'a pas lu le même texte que lui, et lui raconte ce qu'il a compris. Voir la stratégie de lecture ci-dessus.

En groupes :

2. Chaque élève rejoint ensuite un groupe d'élèves qui ont lu le même texte que lui. Ils répondent ensemble aux questions posées. Ils peuvent écrire leurs réponses dans un tableau à imprimer, disponible en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf151.

• Extrait 1 :

a. Un Déluge engloutit toute la terre et anéantit tous les êtres vivants.

b. Ce Déluge a lieu parce que les dieux ont décidé de punir les hommes de leur orgueil.

c. Un homme, Outa-napishti, et son épouse sont sauvés, parce qu'Outa-napishti est un homme juste. Ils sauvent également des animaux : un couple de chaque espèce domestique et sauvage.

d. Dans les premières lignes du texte, c'est le dieu Éa qui parle. Il emploie des phrases impératives pour donner des instructions à Outa-napishti.

• Extrait 2 :

a. Un Déluge engloutit toute la terre et anéantit tous les êtres vivants.

b. Ce Déluge a lieu parce que Dieu veut punir les hommes impies, qui adorent d'autres dieux que lui.

c. Noé est sauvé parce qu'il croit en Dieu ; avec lui, Dieu sauve aussi sa famille (à l'exception d'un de ses fils), les croyants (peu nombreux) et un couple de chaque espèce animale.

d. Dans les premières lignes du texte, c'est Dieu qui parle. Il emploie des phrases déclaratives (l. 2-3) puis impératives (l. 4 à 12) pour donner des instructions à Noé.

En classe entière :

3. L'élève peut s'entraîner au préalable avec un autre membre de son groupe, qui l'écoute et le conseille pour l'aider à améliorer sa lecture. Le professeur peut attribuer un passage du texte à chaque élève ou bien lui laisser choisir librement celui qu'il préfère.

4. Pour les réponses, voir la correction de la question 2 ci-dessus. Cette question correspond à un moment de retour collectif, en classe entière. Chaque groupe peut désigner un rapporteur. Un premier rapporteur indique les réponses trouvées par son groupe sur l'extrait 1, les autres rapporteurs ayant travaillé sur le même extrait ajoutent d'éventuels compléments.

Puis on passe à l'extrait 2. Les élèves complètent leur tableau au fil de la correction avec le professeur.

5. Pour répondre, les élèves s'appuient sur les réponses à la question 2. On relèvera en particulier :

- le fait que l'épopée de Gilgamesh évoque plusieurs dieux (même si c'est ensuite Éa seul qui s'exprime), alors que le Coran mentionne un seul Dieu ;
- le fait que les hommes, dans l'épopée de Gilgamesh, sont punis pour leur orgueil, alors que dans le Coran, c'est leur infidélité que Dieu leur reproche (ils honorent d'autres dieux que lui) ;
- la forme poétique du Coran / narrative de l'épopée de Gilgamesh ;
- la description précise du Déluge dans l'épopée de Gilgamesh / l'absence de description dans le Coran.

Les élèves peuvent éventuellement compléter leur réponse avec d'autres différences qu'ils pourraient avoir remarquées.

6. Réponses libres des élèves ; le professeur arbitre les échanges.

Rédiger la synthèse

Proposition de correction :

Dans ces deux récits, les **dieux** ou bien un **Dieu** unique sont (est) mécontent(s) du **comportement des hommes**. Il(s) décide(nt) de leur donner une **punition** : il(s) déclenche(nt) un **déluge** qui engloutira la terre entière et détruira tous les êtres vivants. Mais le dieu Éa, comme le Dieu unique du Coran, décide de **sauver** un homme qui s'est montré meilleur que les autres : cet homme construira une **arche** sur laquelle il placera un couple de chaque espèce animale.

Activité « écriture »

Raconter un grand incendie

- Il peut être judicieux d'imposer aux élèves l'utilisation du passé simple, pour les entraîner à maîtriser ce temps qui leur sera utile dans l'« Atelier d'expression écrite » (► p. 152).

On leur demandera également d'employer des mots de liaison et indicateurs de temps (voir la stratégie de lecture ► p. 143, les fiches Méthodes 6 ► p. 262 et 7 ► p. 264).

On vérifiera la cohérence globale du récit, l'emploi de mots de liaison, la présence des verbes imposés par le sujet, correctement conjugués.

- Proposition de correction :

Dieu décida d'anéantir le monde par le feu, afin de punir les hommes de leur orgueil ; il déclencha un vaste incendie en lançant des flammes sur la terre. Aussitôt, les arbres **furent calcinés** et une fumée noire envahit les forêts ; peu après, les montagnes **brûlèrent** aussi et la chaleur fit fondre leurs sommets enneigés. Les flammes poursuivirent leur avancée fulgurante et, bientôt, les habitations des hommes

s'embrasèrent. Le toit des maisons **s'effondra** sur ceux qui n'étaient pas sortis assez rapidement ; quant aux autres, ils s'enfuirent dans les rues mais furent vite encerclés par des brasiers qui **flamboyèrent** de toutes parts. À la fin, sur la terre, il ne resta plus que des cendres.

Atelier d'expression écrite

p. 152

Inventer sa propre création du monde

COMPÉTENCES

- Écrire un texte organisé et cohérent
- Prendre en compte les normes de l'écrit

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- Les élèves doivent rédiger un récit de création. L'accent est mis sur la capacité à organiser ses idées en paragraphes, en utilisant des indications de temps. Ce travail a été préparé en amont lors de l'étude du récit de la création du monde dans l'Ancien Testament ► p. 142 du livre de l'élève. Le temps principal sera le passé simple, employé dans tous les textes du Parcours. Les élèves doivent également maîtriser l'expression de l'ordre à l'impératif ; toutefois, si le professeur le souhaite, ils peuvent employer le subjonctif présent, pour lequel un entraînement est proposé dans une activité de prolongement ► p. 143 et dans un exercice (3 c. ► p. 153).

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte qui réponde aux consignes :
 - Raconter les actions d'une divinité et l'apparition de chaque partie du monde /5
 - Rapporter ses paroles (exprimer des ordres) /3
- Écrire un texte cohérent, organiser son récit :
 - Diviser son texte en paragraphes /2
 - Insérer des indications de temps /2
- Enrichir son texte : utiliser un vocabulaire varié pour raconter la création du monde /2
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Conjuguer correctement les verbes au passé simple /2
 - Veiller à la construction des phrases /2
 - Veiller à l'orthographe /2

- Le sujet et le barème de notation peuvent être téléchargés à partir du manuel numérique (+ PROF ► p. 152).

- Les fiches Méthodes 5 (« Organiser son texte en paragraphes » ► p. 261) et 6 (« Organiser un récit » ► p. 262) sont conçues pour aider les élèves à organiser leurs idées de manière claire et cohérente. La fiche EDL 24 (« Conjuguer le passé simple de l'indicatif »

► p. 340) sera également utile. Les exercices de la page de droite sont plus spécifiquement dédiés à la thématique de la création du monde, afin d'enrichir le vocabulaire des élèves.

Exercices

Entraîne-toi à raconter la création du monde

1. a. Réponse libre des élèves ; l'essentiel est qu'ils saisissent l'importance d'organiser ses idées. Proposition de classement :

- Animaux et humains : aigle, femme, serpent, homme, ours, poissons, insectes, loups.
- Astres : lune, étoiles, planètes, soleil.
- Végétaux : herbe, forêts, arbres, fleurs, algues.
- Paysages, milieux naturels : mer, océans, fleuves, volcans, montagnes.
- Éléments, phénomènes météorologiques : air, feu, foudre, eau, vent, neige.

b. L'objectif de cette question est de guider les élèves dans l'élaboration d'un plan. Après avoir établi leur liste, ils savent à l'avance ce que contiendra chaque paragraphe. Le nombre de catégories demandées (quatre) peut être réduit ou augmenté, selon le niveau des élèves et le temps que le professeur souhaite consacrer à cet atelier.

2. a. Proposition de correction (les verbes peuvent être intervertis) :

- Au commencement, Dieu **créa** les planètes, le soleil et les étoiles.
- Par la suite, il **construisit** les montagnes et les volcans.
- Le jour suivant, il **façonna** les arbres, les plantes et les fleurs.
- Enfin, il **fabriqua** les oiseaux et les insectes.

b. Prométhée **façonna** les hommes à l'aide d'eau et d'argile. Il **modela** patiemment leur tête, leurs bras et leurs jambes. Ensuite, la déesse Athéna leur **insuffla** la vie.

c. Verbes et matériaux : pétrir la terre, faire fondre de l'or, sculpter un bloc de marbre, assembler des morceaux de bois, forger le fer.

d. Proposition de correction :

- Prométhée **pétrit la terre** et forma des animaux.
- Dieu **fit fondre de l'or** et créa les étoiles.
- Les dieux **sculptèrent un bloc de marbre** qui devint une montagne.
- Odin et ses frères **assemblèrent des morceaux de bois** et fabriquèrent l'homme.
- La déesse **forgea le fer** et façonna un disque qu'elle lança dans le ciel : la lune apparut.

3. a. Verbes à l'impératif : couvrez-vous, portez, rougissez, tombez.

- b. • Glorieux soleil, **éclaire** la surface de la terre !
- Ô mer, **remplis-toi** de poissons argentés !
- Animaux, **peuplez** les plaines et les forêts !

- c. • Que le glorieux soleil **éclaire** la surface de la terre.
- Que la mer **se remplisse** de poissons argentés.
- Que les animaux **peuplent** les plaines et les forêts.

4. Proposition de correction :

a. Des plantes de toutes sortes **surgirent** du sol et **recouvrirent** la terre entière.

b. Le soleil **naquit** et **commença** à chauffer de ses rayons tous les êtres vivants.

c. Les animaux **apparurent** et **peuplèrent** la terre.

5. Les élèves s'appuient sur les exercices précédents, dont ils peuvent réutiliser le vocabulaire. L'exercice 2 les guidera pour la rédaction de la première phrase, l'exercice 3 pour la deuxième et l'exercice 4 pour la troisième.

Proposition de correction :

- Au commencement, la déesse assembla des morceaux de bois pour former le corps des oiseaux ; à l'aide de larges feuilles, elle leur fabriqua des ailes.
- Quand elle eut terminé, elle dit : « Que les oiseaux s'élancent dans les airs et virevoltent au gré du vent ! »
- Aussitôt, les oiseaux prirent leur envol et emplirent les cieux de leurs chants mélodieux.

À lire, à voir en autonomie

p. 154

Le thème des récits de création

• Cette page propose six livres présentant des contes et mythes issus de diverses cultures, à proposer au choix en lecture autonome aux élèves. À l'écrit, les élèves peuvent continuer à compléter leur carnet de lecture, en notant leurs impressions et leurs jugements sur le livre choisi. À l'oral, en binômes, ils peuvent s'entraîner à raconter une histoire devant la classe. La rubrique « Besoin d'aide ? » est là pour leur rappeler que cet exercice ne s'improvise pas : il nécessite d'avoir, au préalable, sélectionné les informations importantes et d'avoir construit une représentation mentale de l'histoire.

• La lecture de ces ouvrages pourra permettre d'enrichir le projet final collaboratif (► p. 155 du livre de l'élève) où les élèves feront la liste de tous les récits lus au fil du parcours.

Projet final collaboratif

p. 155

Établir l'origine des récits fondateurs sur une carte du monde

COMPÉTENCES

- Acquérir des repères culturels
- Coopérer pour réaliser un projet

ÉTAPE 1 Recueillir quelques informations essentielles

- Les élèves commencent par lister les récits qu'ils ont lus au fil de ce Parcours, qu'il s'agisse de textes lus en classe ou de lectures plus personnelles (choisies, par exemple, parmi les propositions faites ► p. 154). L'objectif est de leur permettre de faire un bilan, d'avoir une vue plus générale sur l'ensemble du parcours.
- Puis ils collaborent, au sein de chaque groupe, pour remplir un tableau contenant quelques informations essentielles (titre du récit, pays ou région d'origine, personnages principaux). Pour faciliter la mise en œuvre de ce travail, un tableau modifiable est disponible en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf155b). Le professeur pourra l'adapter à sa progression et au niveau des élèves, avant de l'imprimer et d'en distribuer un exemplaire à chaque groupe : il pourra supprimer des textes et en ajouter d'autres, selon le corpus qu'il aura étudié. Il pourra remplir certaines cases pour créer un tableau « à trous », s'il souhaite guider davantage ses élèves.

ÉTAPE 2 Compléter la carte

- Les élèves associent chaque récit qu'ils ont lu à un pays ou une région. L'objectif de cette étape est de leur faire acquérir quelques repères culturels et géographiques essentiels.
- Pour faciliter la mise en œuvre de ce travail, on pourra imprimer un fond de carte et une planche d'étiquettes à remplir disponibles en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf155a). Les élèves colleront les étiquettes sur le fond de carte ou dans les marges. Ils traceront des flèches pour relier chaque étiquette au pays ou à la région qui lui correspond. On peut aussi demander aux élèves de colorier le pays ou la région concerné(e).
- Pour aider les élèves à démarrer ce travail, le professeur peut remplir avec eux la première étiquette, par exemple sur le texte « Le géant Ymir » (► p. 146) ou « Le Déluge dans l'épopée de Gilgamesh » (► p. 148). À cette fin, la Scandinavie et la Mésopotamie ont été mises en évidence sur la carte ► p. 155.

BILAN

Réponse libre des élèves, à rédiger dans le carnet d'apprentissage. Les élèves donnent leur avis sur le projet, sur ce qui leur a plu ou déçu, sur ce qu'ils ont appris, sur leurs propres compétences.

Je construis le bilan

p. 156

1. Replacer les œuvres dans leur époque

Pour aider les élèves à retrouver rapidement l'époque à laquelle appartient chaque œuvre, le professeur pourra attirer leur attention sur l'en-tête de chaque

page « Textes & Images » (► p. 142 à 151) ou sur les « Repères culturels » (► p. 140-141). Dans l'ordre chronologique, on trouvera :

- L'épopée de Gilgamesh : 3 500 avant notre ère (mais mise par écrit aux XVIII^e-XVII^e siècles avant notre ère)
- La Torah (Ancien Testament) : VIII^e-III^e siècles avant notre ère
- Le Coran : VII^e siècle de notre ère
- La Völuspá : X^e-XI^e siècles de notre ère

Les élèves placeront ces œuvres sur la frise chronologique qu'ils complètent tout au long de l'année (hatier-clic.fr/21luf01).

2. Identifier l'origine des récits de création

- « Le Déluge dans l'épopée de Gilgamesh » : les Mésopotamiens
- « La création du monde (Ancien Testament) » et « Adam et Ève » : les Hébreux
- « Le Déluge dans le Coran » : les Arabes
- « Le géant Ymir » : les peuples scandinaves

3. Connaître les religions liées à ces récits

- Le Coran : livre sacré des musulmans
- Le monothéisme : religion admettant l'existence d'un Dieu unique
- La Torah : livre sacré des juifs
- Le polythéisme : religion admettant l'existence de plusieurs dieux
- La Bible : livre sacré des chrétiens
- L'Ancien Testament : partie de la Bible commune aux juifs et aux chrétiens

4. Identifier les questions et les réponses contenues dans ces récits

a. • Quelle est l'origine du monde ? / Comment l'être humain est-il apparu ? : « La création du monde (Ancien Testament) » et « Le géant Ymir »

• Pourquoi les êtres humains sont-ils punis ou malheureux ? / Comment doivent-ils se comporter ? : « Adam et Ève », « Le Déluge dans l'épopée de Gilgamesh » et « Le Déluge dans le Coran »

b. • Quelle est l'origine du monde ? / Comment l'être humain est-il apparu ?

– Dans « La création du monde (Ancien Testament) », c'est un Dieu unique qui crée le monde et les êtres humains.

– Dans « Le géant Ymir », ce sont le dieu Odin et ses frères qui créent le monde (à partir du corps d'Ymir) et les êtres humains (à partir de deux troncs d'arbres).

• Pourquoi les êtres humains sont-ils punis ou malheureux ? / Comment doivent-ils se comporter ?

– Dans « Adam et Ève », les êtres humains sont punis parce qu'ils ont transgressé une interdiction. Ils doivent obéir aux ordres de Dieu.

– Dans « Le Déluge dans l'épopée de Gilgamesh », les êtres humains sont punis à cause de leur orgueil.

– Dans « Le Déluge dans le Coran », les êtres humains sont punis parce qu'ils adorent d'autres divinités que Dieu. Ils doivent adorer un Dieu unique.

5. Je donne mon avis

a. Réponse libre. Les élèves sont encouragés à donner leur avis personnel, qui doit être justifié.

b. Les élèves peuvent s'appuyer sur l'ensemble des textes (et les comparer) ou bien en choisir un seul. Il s'agit de qualifier la relation entre Dieu (ou les dieux) et les êtres humains, par exemple en employant des adjectifs pour décrire leur comportement (bienveillant, malveillant, juste, injuste, cruel, sévère, désobéissant, respectueux, irrespectueux...) et d'exprimer un jugement personnel sur le comportement des uns et des autres. Les élèves sont ainsi invités à prendre du recul par rapport à ces récits et à exercer leur esprit critique.

6. Je fais le point sur mes apprentissages

a. Réponse libre. On encouragera les élèves à réfléchir plus particulièrement sur les repères culturels qu'ils auront acquis. Ceux qui, dès le départ, avaient connaissance de certains de ces récits seront encouragés à préciser quels détails nouveaux ils ont découverts.

b. Les élèves peuvent réfléchir en groupes, pour aider ceux qui auront le plus de mal à identifier les compétences développées au fil de ce Parcours.

Évaluation différenciée

p. 158

Le Déluge dans l'Ancien Testament

COMPÉTENCE

→ Devenir un lecteur autonome

Ce texte se rapproche des deux extraits étudiés ► **p. 148-151** : il s'agit d'une troisième version de l'épisode du Déluge. Les élèves connaissent donc déjà une partie de l'histoire, ce qui pourra faciliter leur compréhension du texte.

Parcours A

1. Au début du texte, Dieu annonce qu'il va détruire les êtres humains et tous les êtres vivants (*La fin de toute chair est arrivée*, l. 1 ; *je vais les faire disparaître de la terre*, l. 2-3 ; *pour exterminer de dessous le ciel toute chair ayant soufflé de vie : tout ce qui est sur la terre doit périr*, l. 5-6). Il agit ainsi pour punir les

hommes, parce qu'ils sont violents (*la terre est pleine de violence à cause des hommes*, l. 1-2). (3 points)

2. a. Ce n'est pas entièrement vrai, puisque Dieu a prévu de sauver Noé, ses fils, sa femme, ses belles-filles (*tu entreras dans l'arche, toi et tes fils, ta femme et les femmes de tes fils avec toi*, l. 7-8) et un mâle et une femelle de chaque espèce animale (*qu'il y ait un mâle et une femelle*, l. 10). (2 points)

b. Cette expression signifie que Dieu n'est pas l'ennemi de Noé, par opposition aux autres hommes, qu'il veut détruire. Dieu fait une exception pour Noé et sa famille ; à travers eux, il maintient un lien avec les êtres humains. (1 point)

3. a. Le verbe est conjugué au présent de l'impératif. (1 point)

b. Dieu donne d'autres ordres comme : *tu la feras en roseaux* (l. 3). (1 point)

c. Au présent de l'impératif, cet ordre devient : *Fais-la en roseaux*. (1 point)

4. a. Dans le deuxième paragraphe, on peut lire *les eaux grossirent* (l. 11) et *La crue des eaux sur la terre* (l. 15-16), tandis que, dans le troisième paragraphe, on peut lire *les eaux désefflèrent* (l. 19) et *les eaux baissèrent* (l. 21). (2 points)

b. Le deuxième paragraphe pourrait s'intituler « Le Déluge et la disparition des êtres vivants ». Le troisième paragraphe pourrait s'intituler « Fin du Déluge et baisse progressive du niveau de l'eau ». (2 points)

c. Les indications de temps (plus précisément de durée) reviennent souvent. Elles montrent que chacune des étapes de cette histoire a duré très longtemps, qu'il s'agisse du Déluge, de la montée des eaux ou de la baisse très lente du niveau de l'eau. Voir les précisions au parcours B, question **5 c.** (2 points)

5. À la fin du texte, Noé a compris que le niveau de l'eau avait baissé (*Ainsi Noé connut que les eaux avaient diminué*, l. 33-34). C'est en voyant la colombe rapporter un rameau d'olivier qu'il l'a compris : il en a déduit que les arbres étaient hors de l'eau (*voici qu'elle avait dans le bec un rameau tout frais d'olivier*, l. 32-33). (3 points)

6. a. D'autres textes racontent la même histoire : l'épopée de Gilgamesh et le Coran. (1 point)

b. Réponse libre. On attend qu'elle soit justifiée. (1 point)

	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1.	X			
2. a.	X			
b.		X		
3. a.			X	
b.	X			
c.			X	
4. a.	X			
b.		X		
c.		X	X	
5.	X			
6. a.			X	
b.			X	X

Parcours B

- 1. a.** Au début du texte, Dieu a décidé de détruire les êtres humains et, de manière générale, tous les êtres vivants (*La fin de toute chair est arrivée*, l. 1 ; *je vais les faire disparaître de la terre*, l. 2-3 ; *pour exterminer de dessous le ciel toute chair ayant soufflé de vie : tout ce qui est sur la terre doit périr*, l. 5-6). (1 point)
- b.** Il a pris cette décision parce que les hommes sont violents. (1 point)
- 2. a.** Noé, ses fils, sa femme, ses belles-filles et de nombreux animaux entreront dans l'arche que Noé doit construire. (1 point)
- b.** Noé doit construire cette arche pour sauver sa famille et les espèces animales du Déluge : ils flotteront et ne se noieront pas lors de la montée des eaux (*les eaux grossirent et soulevèrent l'arche, qui fut élevée au-dessus de la terre*, l. 11-12 ; *il ne resta que Noé et ce qui était avec lui dans l'arche*, l. 15). (1 point)
- 3. a.** Le verbe est conjugué au présent de l'impératif. (1 point)
- b.** Dieu donne d'autres ordres, comme *tu la feras en roseaux* (l. 3) et *tu l'enduiras de bitume* (l. 4). (2 points)
- 4. a.** Au moment de choisir les animaux, Noé doit faire attention à sélectionner seulement un mâle et une femelle de chaque espèce (*qu'il y ait un mâle et une femelle*, l. 10). (1 point)
- b.** Il doit prendre cette précaution afin de s'assurer que les espèces animales ne disparaîtront pas : le mâle et la femme pourront avoir des petits et assurer la survie de leur espèce. (1 point)
- 5. a.** Parmi les expressions de sens contraire, on peut citer *les eaux désefflèrent* (l. 19) et *les eaux baissèrent* (l. 21). (1 point)

- b.** Le deuxième paragraphe raconte le Déluge, la montée du niveau de l'eau et la disparition de tous les êtres vivants. Le troisième paragraphe raconte la fin du Déluge et la baisse progressive du niveau de l'eau. (2 points)
- c.** Le Déluge a duré longtemps : le texte précise qu'il y eut le déluge pendant quarante jours sur la terre (l. 11), mais on peut aussi éventuellement accepter *La crue des eaux sur la terre dura cent cinquante jours* (l. 15-16). À la correction, il conviendra de faire réexpliquer la chronologie associée aux différentes indications de durée (on fera relever *au septième mois, au dix-septième jour du mois... Les eaux continuèrent de baisser jusqu'au dixième mois et, au premier du dixième mois, apparurent les sommets des montagnes*, l. 22-24). La pluie (le déluge) dure quarante jours, ensuite l'eau continue de monter (cent cinquante jours depuis le début du Déluge), puis les eaux baissent (en tout, neuf mois pleins s'écoulent) ; Noé attend encore quarante jours, puis sept jours ; cette fois, la colombe a trouvé un rameau d'olivier. (2 points)
- 6. a.** Dans les dernières lignes du texte, la colombe cueille un rameau d'olivier et le rapporte à Noé. (1 point)
- b.** À ce moment-là, Noé comprend que, si la colombe a pu rapporter une branche d'arbre, cela signifie que les arbres sont hors de l'eau et le niveau de l'eau a baissé (*Ainsi Noé connut que les eaux avaient diminué à la surface de la terre*, l. 33-34). (2 points)
- 7. a.** D'autres textes racontent la même histoire : l'épopée de Gilgamesh et le Coran. (1 point)

Préambule

Rappel des programmes

- Objets d'étude : « Récit de création » ; « création poétique ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle :
 - « découvrir des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice de la nature et de la parole poétique » ;
 - « comprendre en quoi ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales et en quoi [ces textes] témoignent d'une conception du monde » ;
 - s'interroger sur « le statut de ces textes », « les valeurs » qu'ils expriment et « sur leurs ressemblances et leurs différences ».
- Indications de corpus : on étudie « des poèmes célébrant le monde et/ou témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique ».

- Cette séquence fait suite au Parcours sur les textes fondateurs où les élèves ont travaillé des textes poétiques qui exploitent la force du Verbe et où ils ont été invités à repenser la création du monde à leur façon. Dans cette séquence consacrée à l'écriture poétique, les œuvres et textes ont été choisis pour faire réfléchir les élèves sur le pouvoir créateur de l'art poétique, sur la capacité des mots à recréer le monde. Or celui qui manipule ces mots, c'est le poète, d'où la problématique : « Comment le poète réinvente-t-il le monde ? » Grâce à des poèmes de formes libres, accessibles à tous, mais travaillés du point de vue des sonorités et du rythme, qui exploitent richesses linguistiques et métaphoriques des mots, nous proposons de montrer aux élèves que le poète est un musicien dont l'instrument est le mot ; il joue avec eux pour faire voyager le lecteur-auditeur et lui donner à voir le monde autrement.
- Les textes poétiques s'appuient d'abord sur la stimulation d'images mentales. Ce Parcours développe donc ces stratégies de lecture : construire une représentation mentale en restant flexible pour la modifier et construire peu à peu le sens du texte, remplir les blancs du texte.
- La poésie est un art oral musical ; les activités orales proposées s'appuient donc sur l'écoute et visent aussi à mettre en voix le texte poétique en exploitant les ressources expressives et créatives de la parole : pour chaque poème du Parcours est proposée l'écoute du texte mis en voix par un comédien (cf. les liens hatier-clic), les élèves sont invités à exprimer leurs ressentis et émotions, mais aussi les sensations que les images poétiques font naître en eux, pour parvenir à proposer des lectures ou des mimes expressifs des poèmes. Le projet final réinvestit cette compétence sur un poème choisi par l'élève et fixe, dans une anthologie sonore, une lecture expressive associée à un fond musical.
- Ce Parcours développe les compétences d'expression écrite en exploitant le potentiel poétique des mots dans leur signifiant autant que dans leur signifié. De nombreux travaux d'écriture permettent ainsi aux élèves de jouer avec la forme des mots (écrire un poème-dessin) ou la mise en page du poème (écrire un calligramme), avec l'enveloppe sonore des mots (« Atelier de vocabulaire » : cueillir des mots), avec les rythmes et sonorités ainsi que les images créées par les mots, pour s'approprier les outils du poète et exprimer émotions et sensations.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue
Lecture croisées œuvres musicales, littéraires et picturales : – poème symphonique <i>La Moldau</i> , B. Smetana – tableaux <i>La Clairvoyance</i> / <i>Le Faux Miroir</i> , R. Magritte ; <i>Nymphéas</i> , C. Monet	– Écrire pour apprendre : rendre compte de connaissances acquises après des recherches – Écrire un poème-dessin dans lequel un son est remplacé par un dessin – Écrire un calligramme	– Écouter pour comprendre et percevoir la beauté, la musique du texte – Exprimer des ressentis et émotions	28 Les terminaisons du participe passé ► p. 346 30 Conjuguer le passé composé de l'indicatif ► p. 348 32 Accorder le participe passé employé avec être ► p. 352 + dictée numérique

<ul style="list-style-type: none"> – « Tu dis », J. P. Schneider – « La grenouille bleue », P. Fort – « Le poète et la tache », M.-H. Lacroix – « Comptine », J. Charpentreau – « Avec l'encre couleur du temps », G. Beaumont – Calligrammes : « La femme au chapeau », G. Apollinaire / « Les mots autour de la main », C. Norac – Évaluation de lecture : « Le chat », C. Baudelaire – Lecture autonome : poésie 	<ul style="list-style-type: none"> – Diverses activités préparatoires à l'expression écrite – Écrire un poème qui associe des couleurs à des émotions et sensations – Fiches Méthodes : 23 Les outils du poète : jouer avec les rythmes, les sons et les images ► p. 288 21 Exprimer les sentiments d'un personnage ► p. 285 	<ul style="list-style-type: none"> – Diverses activités pour développer l'aptitude à prendre la parole de façon improvisée, à partir d'images mentales – S'entraîner à la lecture fluide et expressive – Lire un poème à plusieurs voix – Rendre compte oralement de connaissances acquises après des recherches – Mettre en scène un poème pour le comprendre – Récitation ou mime expressifs – Fiche Méthode : 25 Lire un texte à voix haute ► p. 291 	<p>27 Autres modes du verbe : infinitif, participe présent, participe passé ► p. 345</p> <p>+ enrichissement du vocabulaire : 39 La polysémie des mots ► p. 364</p> <p>+ 41 La dérivation : les préfixes fréquents ► p. 368</p>
---	--	---	--

Entrée dans le Parcours

p. 160

Poème symphonique

OBJECTIFS

→ Histoire des arts : établir les liens entre poésie, musique et peinture

→ Faire surgir des images mentales et mettre des mots sur des impressions

- Comme l'écriture poétique invite à dépasser notre vision pragmatique du monde pour le redessiner, pour voir au-delà des apparences, nous avons choisi d'ouvrir cette séquence à partir d'un support auditif. L'objectif est de faire surgir des images mentales grâce à l'écoute d'une œuvre symphonique : *La Moldau* de B. Smetana. En passant par l'écoute, sans s'appuyer sur une image, on fait prendre conscience aux élèves que le cerveau fabrique des « images » riches et précises selon les stimuli qu'il perçoit. Les questions les invitent à mettre des mots sur des impressions, des ressentis suggérés par cette musique descriptive.

- **Écoute du début de l'œuvre** (hatier-clic.fr/21luf160)

1. Réponses libres des élèves. Voici le début du scénario (correspondant à l'extrait) sur lequel Betrich Smetana s'appuie pour composer *La Moldau* (1874) : *Deux petites sources jaillissent à l'ombre de la forêt Sumava, l'une chaude et agile, l'autre froide et endormie. Elles s'unissent. Dans sa course hâtive, le torrent devient une petite rivière, la Vltava, qui se met en route à travers le pays tchèque.*

2. Le compositeur fait percevoir la course de l'eau par :

- un thème ondulant aux flûtes (en mi mineur) qui évoque une première source ; le souffle de la flûte donne l'impression d'entendre l'eau couler. Le thème

est repris bientôt par une clarinette, incarnant la seconde source qui rejoint la première ;

- un rythme ternaire : le thème principal de la pièce en ternaire donne l'impression de vagues, de quelque chose d'oscillant comme de l'eau ;

- un crescendo : l'œuvre commence piano, puis l'intensité augmente progressivement ;

- une accélération du rythme : les deux thèmes vont d'abord se répondre, se superposer, puis se mélanger dans la vitesse des doubles croches ;

- une accumulation d'instruments (avec entrée progressive) et de notes, qui fait comprendre que la rivière grossit, coule de plus en plus puissamment.

- **Écoute du 2^e extrait** (hatier-clic.fr/21luf160)

3. Les réponses des élèves seront sensibles à l'intensité puissante et au rythme vivace de ce passage qui donne à voir la rivière se précipitant dans des rapides, s'écrasant en cascade (comme l'explique le scénario de B. Smetana : *Dans les défilés de Saint-Jean, la rivière écume en cascade, se faufile à travers les rochers et fend les vagues contre les rochers épars. Puis s'étalant dans son lit élargi, elle roule majestueusement vers Prague*). Les trompettes entrent et ponctuent les fins de phrase par de lourdes cadences (si, si, si, mi). Les instruments s'entremêlent dans un rythme tumultueux : la rivière s'écrase contre les roches qu'elle éclabousse. Elle coule, dans des tourbillons d'eau, rapide et puissante, et les cascades de notes descendantes au violon évoquent sa chute vertigineuse... avant de revenir au thème principal, explosif, comme pour marquer le triomphe de la rivière qui a franchi tous ces obstacles pour s'étaler ensuite en un large lit vers Prague.

Poème pictural

OBJECTIF

→ Changer son regard sur le monde pour être poète

Le tableau de Magritte, *La Clairvoyance*, illustre bien l'invitation de la poésie à regarder le monde autrement.

1. Au premier plan à gauche, un œuf est posé sur une table recouverte d'une nappe brune. À droite, on voit le peintre de dos, assis face à son chevalet (au deuxième plan). Il peint sur la toile posée sur son chevalet, un oiseau ailes déployées, en prenant pour modèle l'œuf qu'il regarde attentivement.

2. Le peintre dessine un oiseau en regardant l'œuf car l'œuf contient un oiseau : il est destiné à devenir un oiseau qui prendra son envol.

3. La *clairvoyance* est la capacité de très bien voir et comprendre les choses, de discerner au-delà des apparences. Magritte appelle son tableau *La Clairvoyance* parce que le peintre comprend le lien entre l'œuf et l'oiseau, il voit plus loin et imagine l'oiseau que peut devenir cet œuf. Il tisse des liens entre les éléments pour enrichir sa vision du monde.

4. Le peintre veut nous dire que les artistes voient plus loin, au-delà des apparences ; ils tissent des liens entre les éléments du monde et ont le pouvoir de donner un autre visage aux choses qu'ils dépeignent, de faire voir le monde autrement.

Poèmes à lire ou écouter

OBJECTIF

→ Exprimer sa sensibilité de lecteur

Pour finir, l'élève est invité à exprimer sa sensibilité de lecteur, après avoir lu en autonomie ou écouté les poèmes du Parcours (pour chaque poème est proposée l'écoute du texte mis en voix par un comédien ; suivre les liens [hatier-clic](#)). Le professeur peut bâtir sa séquence à partir des choix des élèves : les quatre poèmes qui auront le plus de voix seront ceux travaillés dans la séquence.

Repères culturels

p. 162

La poésie ; l'inspiration du poète

COMPÉTENCES

→ Comprendre des textes, des documents, des images

→ Construire une culture littéraire

Cette double-page est « facultative », elle peut être utilisée à divers moments du Parcours. Elle propose une enquête aux élèves pour définir la poésie, s'interroger sur l'inspiration du poète, élargir leur culture et faire le lien avec les autres œuvres du programme.

La démarche d'enquête donne à lire aux élèves des documents variés (textes courts, citations, documents sonores et iconographiques). Les questionnaires les guident pour explorer les documents, tandis que l'encart final « Je mémorise » les amène à synthétiser leurs recherches pour proposer une définition personnelle de la poésie.

J'enquête

p. 162

1. Le poète crée quelque chose de concret, une œuvre : le poème (rappeler que le mot *œuvre* vient du latin *opera* qui signifie : « ouvrage, fruit d'un travail »). Il recrée aussi le monde en « fabriquant » une nouvelle vision du monde (par exemple, Paul Fort propose de voir autrement les grenouilles communes, de leur donner une nouvelle couleur ; cf. le poème « La grenouille bleue » ► p. 166 du livre de l'élève).

2. Les poètes jouent avec les mots.

3. Ce poème épique est l'*Odyssée* d'Homère, racontant le voyage d'Ulysse.

4. Au choix, deux poèmes parmi ceux cités et proposés à l'écoute ([hatier-clic.fr/21luf162](#)) dans l'encart en bas à droite de la page. C'est l'occasion aussi de mettre en commun les réponses à la question qui clôt cet encart, demandant aux élèves d'exprimer leur préférence et de la justifier.

5. Réponses libres.

J'enquête

p. 163

1. On dit que le poète est *enthousiaste* quand on pense qu'un dieu souffle au poète ce qu'il doit écrire.

2. Les poètes s'inspirent du monde et de leur univers intime : l'un pense écrire ce que lui dicte un dieu, un autre veut célébrer la beauté d'un être ou d'une chose, un autre encore veut exprimer sa peine...

Lecture d'image

Nicolas Poussin, *L'Inspiration du poète* (vers 1628)

1. On reconnaît le dieu Apollon au centre du tableau (drapé de rouge), grâce à ses attributs : la lyre et la couronne de laurier.

2. La femme à gauche est une muse.

3. Le personnage debout à droite est un poète car il tient un stylet (ou une plume) ainsi que des feuilles de papier pour écrire. Il lève les yeux vers le ciel comme pour demander au dieu de l'inspirer. Et l'angelot qui le survole tient au-dessus de sa tête une couronne de laurier.

4. Le dieu regarde et désigne du doigt les feuilles de papier que tient le poète : on comprend qu'il indique au poète ce qu'il doit écrire.

« Tu dis »

OBJECTIF

→ Comprendre le pouvoir créateur du mot

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Faire surgir des images mentales

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Le texte peut être écouté : suivre le lien hatier-clic.fr/21luf164.

Vocabulaire

Autour du mot *cumulus*

- Pour guider les élèves, on peut s'appuyer sur la terminaison du nom en *-us* qui renvoie à son origine latine. Ce nom est emprunté au latin *cumulus* qui désigne un entassement, un amas considérable.
- On invite ensuite les élèves à s'appuyer sur le contexte pour deviner le sens du mot : *cumulus* est annoncé par le nom générique *nuage* au vers 10. Le *cumulus* est un nuage qui a une forme bourgeonnante, en « chou-fleur », comme aiment le dessiner les enfants.
- À amener au cours de l'étude des quatre éléments évoqués dans le poème (question 3 ► p. 165), le nuage-cumulus renvoyant à l'air.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.

Stratégie de lecture

Faire surgir des images mentales

- À présenter après la première lecture du poème à voix haute par le professeur et avant l'étude du texte. Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9-10.
- On explique aux élèves que si toute lecture fait surgir des images dans la tête du lecteur, la poésie s'appuie d'abord sur le pouvoir évocateur des mots. On les invite donc à prendre le temps de visualiser les images que les mots font naître dans leur tête et de ressentir les sensations qui les accompagnent. Pour chaque vers 1, 4, 7, 10, 13, on fait oraliser ce qui a été imaginé par quelques élèves.

Comprendre le texte

1. Ce poème nous invite à voyager par l'imagination (*la promesse d'un voyage*, v. 12) : il nous invite à imaginer des mondes pour nous évader du lieu où nous sommes quand nous lisons, pour nous évader de la terre et nous envoler...

2. a. Les bras désignent métaphoriquement les branches des arbres.

b. Le poète attribue à ces éléments des caractéristiques propres aux êtres humains (personnification) ; cela donne l'impression qu'ils sont comme des personnes. Le poète donne de ces éléments familiers (arbres, sentiers, mots) une nouvelle image, vivante et dynamique.

3. Les quatre éléments évoqués sont l'eau par le biais de la *mer* (v. 3), la terre avec *colline* (v. 7) et sentier (v. 9), l'air grâce à l'évocation du ciel avec le mot *nuage* (v. 10) et enfin le feu : *étincelles*, *cheminées* (v. 16).

4. Ce poème fait penser au texte biblique « La Genèse » étudié dans le Parcours 7 ► p. 142-143 : dans « La Genèse », Dieu crée les éléments grâce à la parole ; dans le poème, c'est le poète qui devient le maître des éléments et invite le lecteur à dire des mots pour créer des univers.

5. La poésie souligne le pouvoir créateur des mots. Les mots sont utilisés par le poète comme des formules magiques pour transformer le monde.

Pour aller plus loin : on peut demander aux élèves « Relis chaque strophe ; qu'est-ce qui donne l'impression que les mots sont des formules magiques ? » Leur fonction incantatoire est marquée par les anaphores et parallélismes sur lesquels est construite chaque strophe ; la formule *Et déjà* rappelle aussi par sa sonorité finale [a] le fameux *abracadabra*.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

Ce poème fait surgir des images dans notre tête, il stimule l'imagination. Ces images nous plongent dans un univers jusqu'à nous faire ressentir des sensations (le vent sur la colline...) et elles suscitent des émotions (plaisir d'être à la mer).

Ce poème montre que, grâce aux mots, le poète fait naître ce qu'il veut : il a le pouvoir de créer un monde par les mots.

Lecture d'image

René Magritte, *Le Faux Miroir* (1928)

À faire après l'étude du texte, afin que les élèves établissent des liens entre le poème et le tableau :

– Le titre : *Le Faux Miroir* indique que le monde qui passe par notre œil n'est pas un reflet exact du monde car chacun a le pouvoir de voir le monde comme il le souhaite. Le poème le montre aussi. Par exemple, quand on regarde un arbre, certains y voient des branches, d'autres des bras... On peut illustrer cela par le jeu des nuages : chacun s'est déjà amusé à lire les formes des nuages dans le ciel ; certains voient un crocodile, d'autres un éléphant ou un enfant qui

court, etc. Et ce sont justement des nuages que le peintre a représentés dans l'œil.

– Ces nuages offrent un lien thématique avec le poème de J. P. Schneider et renvoient à l'idée d'envol grâce à l'art. Le poème propose, en effet, de s'évader d'abord vers la mer (1^{re} strophe), puis de plus en plus haut, de strophe en strophe (forêts < colline), jusqu'au ciel (4^e strophe).

– L'œil = tu. Représenter un œil, c'est prendre à partie le spectateur et lui rappeler que c'est lui qui regarde et qu'il construit donc lui-même sa propre vision du monde. De la même manière, J. P. Schneider interpelle le lecteur en employant la 2^e personne du singulier *tu* pour l'inviter à dessiner des univers dans sa tête, à sa manière.

Activité « oral »

Associer des images

Cette activité permet de faire surgir des images mentales par association d'idées et de les mettre en mots. Elle peut être menée en classe complète ou en binômes, après un exemple fait en classe complète.

Textes & Images

p. 166

« La grenouille bleue »

OBJECTIF

→ Comprendre que la poésie est invention

STRATÉGIES DE LECTURE

→ Comprendre l'implicite : remplir les blancs du texte

→ Mettre en scène le texte pour comprendre

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Le texte peut être écouté : suivre le lien hatier-clic.fr/21luf166.

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- La première question invite l'élève à s'interroger sur le regard qu'il porte sur le monde qui l'entoure (ville ou campagne ? Prend-il le temps d'observer des animaux communs, ou parfois jugés repoussants comme la grenouille ?...); la seconde, à s'interroger sur la poétisation de cet animal, en prenant appui sur le texte de P. Fort.

Vocabulaire

Autour du mot *réfléchir*

- L'appui sur la racine étymologique aide les élèves à comprendre le mot. On peut aussi les inviter à

s'appuyer sur les mots de la même famille, le nom *reflet* leur étant familier.

- À amener au cours de l'étude pour expliquer la couleur atypique de la grenouille (cf. question 3 ► p. 167).

Stratégie de lecture

Comprendre l'implicite : remplir les blancs du texte

- À présenter avant ou après la première lecture du poème à voix haute par le professeur, avant l'étude du texte. Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9-10.

- On explique aux élèves qu'ils doivent s'appuyer sur les indices du texte et leurs propres connaissances pour comprendre ce que ne dit pas explicitement le texte.

– Ainsi, dans le poème, que faut-il savoir sur la grenouille pour bien comprendre la chute du poème ? C'est un animal qui vit dans les mares et les étangs, car elle doit avoir la peau toujours humide pour respirer.

– Quels indices du texte vont expliquer aussi la couleur bleue de la grenouille ? (C'est la question 3 ► p. 167.) *beau temps, ciel pur et [elle] réfléchissait l'azur* laissent deviner que la peau mouillée de la grenouille reflète le bleu du ciel sans nuage, par une journée ensoleillée.

Lecture d'image

Claude Monet, *Nymphéas* (1906)

À faire avant l'étude du poème car elle aide les élèves à comprendre le jeu sur les couleurs sur lequel est construit le poème de P. Fort.

1. Les couleurs dominantes sont le bleu et le vert car ce tableau représente une étendue d'eau (étang) sur laquelle se reflètent le bleu du ciel et le vert des plantes et arbres environnants.

Pour aller plus loin : le bleu-vert est caractéristique du mouvement impressionniste. Les peintres impressionnistes créent le vert en juxtaposant deux couleurs (bleu et jaune), le mélange se fait dans l'œil de celui qui regarde le tableau. Ils affirment donc, comme les poètes du Parcours, que c'est l'artiste ou son lecteur-spectateur qui se crée une vision personnelle du réel ; la beauté est perception subjective !

2. Il serait difficile de voir une grenouille car sa couleur se confondrait avec le vert du nénuphar ou le bleu de l'eau reflétant le ciel. Les couleurs bleu et vert se mêlent étroitement dans ce tableau à cause des effets de reflets. Il faudrait être très attentif et patient pour repérer l'animal. Cette question amène l'élève à comprendre que la couleur de la grenouille est fonction du contexte (les couleurs autour d'elle, la lumière du soleil, sa peau mouillée...) et de celui qui la regarde (le forestier ne la voit jamais !).

Comprendre le texte

1. On attend une reformulation simple qui garde les idées clés. Exemple : Ce poème met en scène des enfants qui cherchent la grenouille bleue et interrogent un homme travaillant dans la forêt pour savoir comment reconnaître cette grenouille. L'homme leur dit qu'on ne la voit jamais. Mais ensuite, l'enfant qui raconte cette histoire (= le narrateur) dit que le forestier a menti car lui a vu, le matin-même, la fameuse grenouille bleue.

2. La réponse du forestier, qui *réfléchit très longtemps* (l. 8) avant d'affirmer qu'on reconnaît la grenouille bleue à *ce qu'on ne la voit jamais* (l. 9), laisse supposer que la grenouille bleue n'existe pas.

3. La grenouille est en fait une grenouille commune, à la peau verte (*elle était verte*, l. 13), mais son corps mouillé reflète le bleu du ciel (*amante du ciel pur ; réfléchissait l'azur*, l. 12-13) par une journée ensoleillée (*complice du beau temps*, l. 12), comme l'eau de l'étang qui l'environne reflète le bleu du ciel ou le vert des arbres alentour (voir le tableau de C. Monet). C'est pourquoi elle paraissait bleue au moment où le narrateur l'a vue.

4. Le narrateur ressent de la joie : *ma joie éclate !* (l. 11).

5. a. Le narrateur compare la grenouille à une pierre précieuse bleue au moyen de la métaphore *un vrai saphir à pattes* (l. 12).

b. Le narrateur exprime par cette métaphore que la grenouille a une couleur lumineuse (brillante comme une pierre précieuse), qu'il la trouve exceptionnellement belle et précieuse, parce qu'elle est rare : peu de gens parviennent à la voir !

6. Ce poème comporte des rimes intérieures. En effet, Paul Fort a d'abord construit un poème en vers, qu'il a ensuite préféré présenter sous une forme prosaïque. Voici la structure originale en vers (quatre strophes de quatre octosyllabes dans la partie I, puis un quatrain d'alexandrins pour la partie II), qui permet de bien identifier les rimes :

I. Prière au bon forestier

Nous vous en prions à genoux,
bon forestier, dites-nous-le !
à quoi reconnaît-on chez vous
la fameuse grenouille bleue ?

à ce que les autres sont vertes ?
à ce qu'elle est pesante ? alerte ?
à ce qu'elle fuit les canards ?
ou se balance aux nénuphars ?
à ce que sa voix est perlée ?
à ce qu'elle porte une houppe ?
à ce qu'elle rêve par troupe ?
en ménage ? ou bien isolée ?

Ayant réfléchi très longtemps
et reluquant un vague étang,
le bonhomme nous dit : eh mais,
à ce qu'on ne la voit jamais !

II. Réponse au forestier

Tu mentais, forestier. Aussi, ma joie éclate !
Ce matin, je l'ai vue : un vrai saphir à pattes.
Complice du beau temps, amante du ciel pur,
elle était verte, mais réfléchissait l'azur.

Rédiger la synthèse

Avec des amis, le narrateur cherche la **fameuse grenouille bleue**. Quand il demande à un **forestier** comment on la reconnaît, l'homme lui dit **qu'on ne la voit jamais** ou **qu'elle n'existe pas**. Pourtant, un matin, le narrateur voit une grenouille : elle est **verte** mais paraît **bleue** car son corps humide reflète le **bleu du ciel (sous le soleil)**.

Comme un peintre, le poète mêle l'**imaginaire** au réel pour lui donner de nouvelles **couleurs** !

Activité « oral »

Mettre en scène le poème

- Faire cette activité après l'étude du texte pour en vérifier la compréhension et approfondir la réflexion sur les motivations et sentiments des personnages.
- Reformuler avec ses propres mots (en ajoutant des informations utiles, si besoin) et jouer les personnages aident à comprendre l'implicite, à s'interroger sur leurs émotions et raisons d'agir... Cela permet de contrôler sa compréhension du texte.
- La mise en œuvre peut se faire par groupes de quatre élèves : trois élèves jouent le groupe d'enfants dont un qui incarnera le narrateur, le quatrième joue le forestier. Chaque groupe restitue rapidement devant la classe la mise en scène préparée. On compare ensuite ce qui est mis en évidence dans chaque mise en scène.

Textes & Images

p. 168

Le poète et la tâche

OBJECTIF

→ Comprendre que le poète joue avec la forme et le sens des mots

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Rester flexible pour comprendre

- Voir les démarches proposées en introduction
► p. 9-10.
- Le texte peut être écouté : suivre le lien [hatier-clic. fr/21luf168](http://hatier-clic.fr/21luf168).

Impressions de lecture

On attend que les élèves repèrent le ton comique de ce poème.

Comprendre le texte

1. Reformulation-résumé : dans ce poème, un poète en train d'écrire se met en colère après une tache qui rature tous ses brouillons. La tache lui répond avec insolence. Le poète attrape alors la tache et la jette par la fenêtre.

2. Le mot et le son *tache* sont remplacés par le dessin d'une tache.

3. Il écrit, il essaie d'écrire un poème, comme l'indique le GN *mes brouillons* (v. 4).

4. Le poète écrit, mais il hésite, cherche des idées et raye des mots du poème ; il fait des ratures et des taches sur son brouillon parce qu'il a du mal à écrire, à trouver comment s'exprimer dans son poème.

Pour aller plus loin : la tache symbolise la difficulté du travail d'écriture poétique. Si le poète écrivait sans mal, il n'y aurait pas de ratures, pas de taches ; le poète s'énervait (*je me fâche*, v. 6), il enrage de sa difficulté à créer un beau poème !

5. Ce poème répète le son (*t*)*ache* en rimes finales et en rimes intérieures.

6. Plusieurs réponses possibles, ce qui compte c'est la justification :

La tache l'emporte finalement, car même si le poète la jette par la fenêtre (*la cheta dans les nuages du haut du dix-septième étage*, v. 14-15), elle est toujours présente puisqu'elle a contaminé le texte du poème : *jeta* est devenu *cheta* et *étage* est devenu *étache* écrit avec le dessin de la tache, qui clôt ainsi le poème. Le poème s'est ouvert sur le GN *le poète* (c'est le poète qui avait la main) mais se termine sur le dessin de la tache, c'est donc elle qui a repris la main et domine le poème.

Mais le poète a finalement atteint son objectif qui était d'écrire un poème intégrant la tache à son écriture, en utilisant le dessin que forme la tache pour remplacer le mot ou le son *tache*. En utilisant ce qui le contrariait, il réussit à écrire un poème-dessin amusant et original ! Il gagne donc.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

1. Dans ce poème, un poète se dispute avec une tache. Celle-ci apparaît trop souvent sur ses brouillons, insolente et provocatrice. Le poète finit par la jeter par la fenêtre pour s'en débarrasser...

2. Cependant, la tache a gagné : elle est toujours là puisque le son tache a envahi le poème au point de transformer les mots.

3. Ce poème fait bien rire le lecteur, l'amuse (l'auteur montre d'une façon amusante la difficulté de trouver l'inspiration, d'écrire un poème).

Activité « écriture »

Écrire un poème dessin

Pour aider les jeunes poètes en veine d'inspiration, le professeur peut proposer des dessins-sons : une goutte d'eau pour le son [o], le chiffre 1 pour le son [ɛ], un rond pour le son *boule*, un grain de riz pour le son *ri*, un rat pour le son *ra*, un dé à jouer pour le son *dé*... Une fois que l'élève a choisi un dessin-son, il peut chercher une liste de mots intégrant ce son, puis rédiger son poème en puisant dans cette liste.

Textes & Images

p. 169

« Comptine »

OBJECTIF

→ Comprendre que le poète joue avec la polysémie

STRATÉGIES DE LECTURE

→ Faire évoluer sa représentation mentale (être flexible)

→ Maîtriser la polysémie

• Voir les démarches proposées en introduction
► p. 9-10.

• Le texte peut être écouté : suivre le lien hatier-clic.fr/21luf169.

Comprendre le texte

1. Les personnages mis en scène dans ce poème sont : la mer (qui peut prendre mille visages : loin à marée basse, agitée et tempétueuse...) et l'enfant qui joue sur la plage, face à la mer.

2. a. Les quatre premières strophes sont construites de la même manière (parallélisme) en alternant phrase déclarative affirmative et phrase interrogative.

b. Le poète joue sur les différents sens possibles d'un même mot (créant ainsi des métaphores).

3. Dans chaque distique, les verbes conjugués au futur dans le second vers conduisent à une relecture et à une interprétation plus large du sens des participes passés. La première lecture se fait selon le sens propre (lecture « naïve ») ; la deuxième lecture (après lecture du distique en entier) modifie la compréhension du mot. Renvoyer à la stratégie de lecture de la page.

– v. 1, *retirée* : au sens propre (sens concret), la mer s'est éloignée à cause de la marée ; au sens figuré (sens imagé), la mer est partie comme si elle était une personne.

– v. 3, *démontée* : au sens propre pour caractériser la mer agitée de vagues, houleuse ; au sens figuré, la mer a été désassemblée, on a éparpillé les différents éléments qui la composent, comme si elle était une machine mécanique.

– v. 5, *emportée* : au sens propre pour caractériser la mer ballottée avec violence par les vents, pleine

de creux et de vagues ; au sens figuré, la mer a été emmenée au loin, volée par quelqu'un.

– v. 7, *déchaînée* : au sens propre pour caractériser la mer tempétueuse ; au sens figuré, la mer a été détachée, quelqu'un a retiré les chaînes qui l'attachaient, la retenait, comme si elle était un animal sauvage.

Ce travail sur le vocabulaire peut être préparé ou prolongé par la fiche d'étude de la langue sur la polysémie ; voir EDL 39 ► p. 364.

4. L'auteur rend son poème musical en répétant des sonorités grâce aux anaphores, aux rimes finales en [e] puis en [age], en construisant des vers au rythme régulier : huit hexasyllabes se suivent (v. 1 à 8), et le vers final est un décasyllabe (avec diérèse dans *collier*).

Un travail interdisciplinaire est possible avec l'éducation musicale ; on trouvera la partition de la mise en musique de ce poème sur le site <http://777lezarts.free.fr> (cliquer sur « éducation musicale, fiches et dossiers pédagogiques, poésies en chansons, volume 2 »).

5. a. L'enfant joue sur la plage, il est en train de faire un collier de coquillages.

b. Les enfants ont un pouvoir imaginaire qui enchante le monde. Comme avec les coquillages, qui deviennent collier, les enfants savent donner à la réalité une autre dimension. Ils aiment, comme le poète, jouer avec les choses et les mots, en faire des usages multiples pour leur donner un autre sens. Ils s'amuse avec le réel, créent du beau : le coquillage, fruit de la mer, devient collier, objet d'ornement.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

Comme les **enfants** qui, grâce à leur **imagination** vive, sont capables de **jouer** avec toute chose pour la transformer, le poète joue avec la **polysémie** des mots. Il joue avec leur **sens propre** et leur **sens figuré** pour créer des images étonnantes, et proposer une nouvelle manière de voir le monde.

Activité « oral »

Lire un poème à plusieurs voix

À faire après l'étude du texte pour travailler l'expressivité. Le poème étant court, les élèves aboutissent rapidement à une lecture de qualité.

D'un texte à l'autre

Réponses libres des élèves.

Atelier Vocabulaire

p. 170

Cueillir des mots

OBJECTIFS

- Jouer avec l'enveloppe formelle et sonore des mots
- Associer des mots à une sensation par leur signifiant
- Savoir lire le dictionnaire

Dans ces activités, l'imagination de l'élève est stimulée par un outil essentiel en poésie : le mot. L'élève envisage ici le mot dans son signifiant plus que dans son signifié pour se rendre compte des sensations qu'il crée chez l'auditeur-lecteur. Il enrichit ainsi son vocabulaire et se crée une banque de mots qu'il pourra réutiliser dans son écriture poétique, et notamment pour l'« Atelier d'expression écrite » ► p. 174.

1. Cette activité invite les élèves à se détacher du sens du mot pour ne s'intéresser qu'à son signifiant et permet de réviser les classes de mots. Pour aider les élèves, leur expliquer qu'ils vont choisir des mots pour leur sonorité (sans s'occuper forcément du sens) ; il peut être utile de commenter collégialement les catégories de mots (proposées dans la colonne de gauche du tableau). Un mot qui *tinte* est un mot qui produit des sons aigus qui résonnent dans l'air, quand on le prononce (comme le son d'une cloche, par exemple). Le verbe *tintinnabuler* illustre parfaitement cette catégorie car c'est un verbe onomatopée (= mot qui évoque par le son la chose ou l'action dénommée). Un mot qui *crisse* est un mot qui produit des sons aigus et continus dus à un frottement (comme le bruit d'un pneu patinant sur la route ou un grincement de dents...). Le verbe *crisser* évoque par sa sonorité le bruit dénommé ; c'est pourquoi les mots en *-isse* peuvent être retenus. Un mot qui *fait la grimace* est un mot qui a des sonorités disharmonieuses, étonnantes, ou qui oblige celui qui le prononce à faire la grimace pour l'articuler. Un mot *monstrueux* est un mot souvent grand, dont la prononciation manque de fluidité parce qu'il enchaîne les syllabes, dans des sonorités heurtées, etc. (les élèves proposent souvent des mots pêchés dans le dictionnaire, comme *Nabuchodonosor* ou *anticonstitutionnellement*).

Les réponses des élèves doivent être libres car le choix des mots peut être subjectif. Le professeur supervise leur travail pour les encourager ou « débloquer » certains élèves, mais sans censure.

On pourra imprimer le tableau en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf170a.

2. Dans cette activité, on recherche des mots selon des liens sonores, plus codifiés cette fois : mots qui riment ou jeu avec l'enveloppe du mot (déplacement de lettres, anagrammes...), mais on procède aussi par associations d'idées qui exploitent des relations sémantiques entre les mots comme la synonymie ou le lien thématique (champ lexical).

On pourra imprimer le schéma en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf170b.

« Avec l'encre couleur du temps »

OBJECTIF

→ Comprendre les correspondances entre le monde extérieur et l'intime

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Comprendre l'implicite : remplir les blancs du texte

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Le texte peut être écouté : suivre le lien hatier-clic.fr/21luf171.

Impressions de lecture

On invite les élèves à faire comme la poétesse pour exprimer leur sensibilité.

Comprendre le texte

1. Le noir est associé à la tristesse (*chagrins*, v. 1 ; *le mal*, v. 3) qui peut être lié à l'évocation indirecte de la mort (*deuil*, v. 3 ; *le jour près de s'éteindre*, v. 4).

Le vert est associé à la joie éprouvée dans la nature printanière (*jardin*, v. 5 ; *les feuilles et l'herbe*, v. 6 ; *le printemps*, v. 6 ; *la lumière douce des chemins*, v. 7).

Pour aller plus loin : cette nature est apaisante car familière (*jardin que je connais*, v. 5 ; *des chemins de mon pays*, v. 7).

Le violet est associé à la nostalgie, du grec ancien *nostos* (« retour ») et *algos* (« douleur »), soit le mal lié au désir du retour ; le regret triste du temps passé, des choses perdues auquel on peut associer aussi des sensations agréables (cf. *âmes fières de n'être pas consolées*, v. 9-10). Ce sentiment est rattaché dans le poème à la saison automnale, comme l'indique l'évocation des *bruyères* (v. 8).

Le rouge est associé au sentiment amoureux par la métaphore *les feux qui m'ont brûlée* (v. 11), par la rose (rouge, au v. 14, fleur symbolique de l'amour, depuis l'Antiquité), par son lien avec le feu, en général (métaphore du v. 12 pour désigner les braises : *les rubis qui bougent dans le fond des cheminées* ; évocation des couchers de soleil, v. 13).

2. La poétesse exprime ses sensations ; elle perçoit le monde extérieur grâce à ses sens :

- par la vue, elle est sensible aux couleurs : le vert des feuilles, le rouge des couchers de soleil ou des roses, la lumière des chemins...
- par le toucher, elle est sensible à la chaleur du feu dans la cheminée...
- par l'ouïe, elle perçoit le bruit des feuilles que le vent du printemps remuait (v. 6)...
- par l'odorat, elle est sensible au parfum des fleurs : bruyères, roses...

3. a. La poétesse n'emploie pas le mot *feu* au sens propre ici, mais plutôt au sens figuré (sens imagé) : les feux désignent les amours qui ont été douloureuses pour elle.

b. Le mot *rubis* est employé pour désigner les braises dans la cheminée.

c. Les images employées ici sont des métaphores.

Le travail mené sur ce poème invite à réviser les outils du poète grâce à la fiche Méthode 23 ► p. 288.

4. La poétesse évoque les **beautés de la nature** (*jardin*, v. 5 ; nature printanière, v. 6 ; *soirs de bruyères*, v. 8 ; *les roses*, v. 14 ; *la douce lumière des chemins*, v. 7), ses **souffrances** (*les chagrins*, v. 1 ; *le mal de la raison*, v. 3 ; *les feux qui m'ont brûlée*, v. 11 ; *âmes [...] pas consolées*, v. 9-10), ses **amours** (*les feux qui m'ont brûlée*, v. 11 ; *les roses qui [...] s'en sont allées*, v. 14).

Pour aller plus loin : les roses peuvent évoquer aussi la perte d'êtres chers, faisant écho au nom *deuil* du v. 3... et à d'autres poèmes comme « Consolation à M. du Périer » de Malherbe (1599) : *Et, rose, elle a vécu ce que vivent les roses...*

Rédiger la synthèse

- Ce poème est mélancolique.
- La poétesse associe des couleurs à ce qu'elle ressent.
- La poétesse établit des correspondances entre ses sentiments et le monde extérieur.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.

« La femme au chapeau »

OBJECTIF

→ Comprendre que la mise en page du poème est porteuse de sens

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Le texte peut être écouté : suivre le lien hatier-clic.fr/21luf172a.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.

Vocabulaire

Autour du mot *canotier*

Ce nom se comprend en contexte car le calligramme dessine l'objet évoqué : un chapeau. De plus, le nom spécifique *canotier* est annoncé dans le v. 3 par le générique *chapeau*.

Comprendre le texte

1. Ce poème représente une femme avec un chapeau.
2. Les élèves s'appuient sur la représentation mentale qu'ils se sont fait de la femme à la lecture du poème : ils décrivent comment ils la voient dans leur tête. Pour aider les élèves dys- ou les élèves plus faibles, on les fait travailler en binômes : l'un ferme les yeux tandis que l'autre relit à voix haute le poème (dans sa transcription ► p. 172). Celui qui a les yeux fermés se concentre sur l'image de la femme qui apparaît dans sa tête et décrit ce qu'il voit à l'autre élève, qui note ce que son partenaire lui dit. Préciser aux élèves qu'ils doivent employer les verbes de perception pour décrire : « je vois, je remarque, je discerne clairement », ou « je dirais que » (si la vision est moins nette)... et ils peuvent ajouter des impressions : « j'ai l'impression que..., il me semble..., cette femme a l'air... ».

Exemple de réponse : « Je vois une femme à la peau très blanche. Elle porte un chapeau. Son visage a une forme ovale. Elle a des yeux de couleur sombre, un nez fin, et une bouche rose. Je vois bien son cou, dégagé : il est assez long et a l'air fragile, délicat. Puis je peux voir encore le haut de sa poitrine, mais cette partie du corps est plus floue, comme dans un brouillard. Je remarque que sa poitrine bouge au rythme de sa respiration ou de son cœur qui bat... »

Lors de la mise en commun, quatre ou cinq élèves lisent leur description ; faire remarquer que tous les portraits ne sont pas identiques.

3. a. Le poète s'adresse à une femme.
- b. Il veut lui faire comprendre qu'il l'aime, comme le montre le champ lexical de l'amour (*adorable*, v. 2 ; *adoré*, v. 9 ; *cœur*, v. 12) et l'adjectif mélioratif *exquis* (v. 8) qui trahit son attirance pour la femme.
4. a. La voyelle *a* est beaucoup répétée, dans les mots contenant un *a* et les mots en *-oi*, qui se prononce [wa] (= assonances en *a*).
- b. Ce son *a* imite l'interjection *Ah* !
- c. *Ah* ! marque l'admiration du poète pour la beauté de cette femme.

5. Le poème propose une image de la femme, à la fois dans le dessin qu'il forme et dans le texte qui décrit la femme. Mais cette image est imparfaite : elle ne correspond pas exactement au réel. Le calligramme n'est pas une photo.

Pour aller plus loin : le poète flatte ainsi la femme, disant qu'il n'arrive ni à dessiner ni à décrire suffisamment sa beauté. Il veut nous dire aussi que c'est

lui qui reconstruit ici l'image de la femme. Celle-ci est vue par les yeux amoureux du poète. D'autres yeux ne la verraient pas de la même manière et ne la décriraient pas ainsi. Pour illustrer cela, rappeler aux élèves que, lors de la question 2, chacun a lu le même poème et, pourtant, chacun a décrit la femme différemment, à sa manière (= vision subjective). On trouvera une photo de Louise de Coligny-Châtillon (photo de Lou dédicacée, *Lou à son poète*) en suivant le lien <http://www.wiu.edu/Apollinaire/Biographie.htm>.

6. S'appuyer sur l'étymologie pour expliquer le mot *calligraphie* : il vient du grec ancien *kallos* : « beau » + *graphein* : « écrire ». La calligraphie est l'art de la belle écriture, l'art de bien former les caractères d'écriture manuscrite.

Un idéogramme est un petit dessin représentant une idée, utilisé dans certaines écritures actuelles (comme le chinois) ou anciennes (comme l'égyptien). Interroger les élèves sur l'étymologie de ce mot : « Quel mot reconnais-tu dans *idéo* ? Et *gramma* ? » *Idéo* renvoie à *idée* et *gramma* désigne une lettre, un caractère d'écriture. Pour illustrer cela, faire repérer dans le calligramme d'Apollinaire un mot qui, comme un idéogramme, dessine ce qu'il évoque : le mot *nez* est presque un idéogramme, en effet, dessinant l'arête du nez puis son arrondi.

Un calligramme est donc un poème-dessin : ses mots, ses vers sont disposés dans la page de manière à dessiner ce qu'il évoque.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

- Apollinaire écrit le calligramme « La femme au chapeau » pour dire à la femme dont il est amoureux comme il la trouve belle, comme il l'aime.

Pour aller plus loin : il écrit pour avoir l'impression d'être avec celle qu'il aime et oublier son absence.

- La poésie donne ici à voir un dessin qui représente ce dont elle parle : ce poème-calligramme dessine la femme.
- La femme est décrite comme la voit le poète amoureux : cette image n'est pas une photo du réel, c'est une manière de voir du poète (re)construite avec les mots.

Texte-écho

p. 173

« Les mots autour de la main »

Comprendre le texte

1. Le poète compare les mots à des mouches, grâce à la comparaison du v. 2 : *comme les mouches bleues*, et

la métaphore des v. 7-8 : *le chatouillis de leurs pattes de mouches*. L'expression *me tourner autour de la main* au v. 5 peut évoquer aussi le vol tournoyant des mouches.

2. Ce poème-calligramme représente une main car la main est l'outil du poète : c'est avec la main qu'il écrit. Certains élèves diront que la main peut aussi être agitée pour chasser les mouches. En effet, comme il le dit dans la deuxième strophe, Carl Norac écrit pour se débarrasser des mots-mouches. Les mots l'envahissent, le harcèlent comme le feraient des mouches. Alors, il les écrit et les mouches redeviennent des mots, qui s'étalent sur la page et composent un poème !

Activité « écriture »

Inventer un calligramme

Le « Besoin d'aide » suggère aux élèves des thèmes poétiques et des dessins simples à former, sous la forme de questions qui enclenchent l'écriture poétique.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Écrire un calligramme : la disposition des vers représente le sujet du poème, soin de la calligraphie et de la mise en page... /4
 - Utiliser les outils du poète (voir fiche Méthode 23 ► p. 288) /4
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases et à l'orthographe /4
 - Employer un vocabulaire riche et varié /4
- Faire évoluer son texte : améliorer sa première version à l'aide des conseils donnés et/ou (si pas de relecture du professeur) utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte (travail de relecture et correction du brouillon à l'aide des outils visuels d'autocorrection (voir fiche Méthode 8 ► p. 266) /4

Atelier d'expression écrite p. 174

Écrire un poème

COMPÉTENCES

- Écrire un texte cohérent
- Écrire un texte qui réponde aux consignes
- Faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.

- Écrire de la poésie n'est pas toujours facile, surtout si la forme en est trop codifiée. Ce sujet a donc été choisi pour permettre aux élèves d'exprimer leur sensibilité et de proposer une vision du monde personnelle en exploitant le potentiel créateur des mots. Le poème de Germaine Beaumont amorce un principe simple d'écriture poétique : associer des couleurs à des émotions ou des sentiments, parler du monde au moyen des sensations... Les associations d'idées restent très ouvertes et très libres, de même que la forme.

- On avertira les élèves que le poème qu'ils écrivent pourra être mis en musique dans le projet final.

- Il faut veiller à avoir travaillé avec les élèves, avant cet atelier d'écriture, la fiche Méthode 23 ► p. 288 sur les outils du poète, pour les aider à utiliser les formes et figures poétiques.

- Les élèves peuvent réinvestir ce qu'ils auront découvert au fil des lectures des poèmes du Parcours et utiliser la banque de mots qu'ils ont créée lors de l'« Atelier Vocabulaire » ► p. 170.

- Les exercices de la page 175 peuvent se faire avant le premier jet d'expression écrite (pour tous les élèves ou seulement pour certains élèves : différenciation à l'appréciation du professeur). Ils visent à enrichir le vocabulaire pour exprimer sentiments et sensations, mais aussi à travailler les tonalités et la métrique.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Exprimer des émotions, des sentiments /4
 - Exprimer des sensations /4
 - Utiliser les outils du poète (voir fiche Méthode 23 ► p. 288) et soigner le choix du vocabulaire (riche et varié, évocateur...) /4
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases et à l'orthographe /4
 - Faire évoluer son texte : améliorer sa première version à l'aide des conseils donnés et/ou (si pas de relecture du professeur) utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte (travail de relecture et correction du brouillon à l'aide des outils visuels d'autocorrection (voir fiche Méthode 8 ► p. 266) /4

- Le sujet et le barème de notation modifiables sont proposés dans le + PROF ► p. 174 du manuel numérique.

Exercices

Entraîne-toi à exprimer des sentiments, des émotions et des sensations

1. a. 1. tristesse < chagrin < désespérance.

2. se réjouir < laisser éclater sa joie < exulter de joie.
3. agacement < colère < rage.
4. contentement < émerveillement < ravissement.
- b. 1. L'enfant laisse éclater sa joie.
2. Germaine se réjouit.
3. La tache exulte de joie.

2. 1. Le poète Baudelaire exprime la tristesse car il compare le ciel gris et nuageux (*bas et lourd*) à un couvercle, son esprit est gémissant et il est comme un prisonnier (*en proie*) ; le vocabulaire est surtout péjoratif.

2. Le poète Lucrèce exprime la joie car les animaux bondissent, pleins de vitalité. Il emploie du vocabulaire mélioratif : les *pâturages* sont *gras*.

3. Le poète Ovide exprime la peur comme le montre le verbe *j'appréhende* qui signifie « avoir peur ». La phrase interrogative montre aussi que le personnage s'inquiète de la présence de bêtes sauvages dangereuses : *loups, lions fauves, tigres féroces*.

4. Le poète Baudelaire exprime la joie, l'optimisme car il évoque la *douceur* de la vie qu'il envisage.

3. 1. Le parfum des roses est perçu par l'odorat.
2. La douceur d'une main est perçue par le toucher.
3. Le citron amer est perçu par le goût (*papilles* gustatives).
4. La couleur de l'orange est perçue par la vue.
5. Le chant des oiseaux est perçu par l'ouïe.

4. Écriture libre des élèves sur le modèle de l'exercice 3.

5. a. À l'oral.

b. On entend beaucoup le son [s], ce qui donne l'impression d'entendre siffler les serpents évoqués dans le vers.

c. Écriture libre des élèves.

6. a. Écriture préparatoire à l'expression écrite. Les élèves peuvent réutiliser en partie ce texte dans leur rédaction. On vérifiera la présence des éléments demandés :

- expression de sentiments associés à la couleur bleue ;
- exploitation du vocabulaire (mots à puiser dans le tableau de l'« Atelier Vocabulaire » ► p. 170 : catégorie « les mots qui tintent ») et des stratégies utilisées dans les exercices.

Pour aller plus loin : le professeur peut inviter les élèves les plus rapides à écrire d'autres strophes, associées à d'autres couleurs, en s'appuyant sur d'autres catégories du tableau, afin de préparer le jet final de l'expression écrite.

b. Écriture libre des élèves, à tonalité comique.

On vérifiera la présence des éléments demandés :
– strophe à tonalité comique en associant des idées à la couleur caca d'oie ;

– exploitation du vocabulaire (mots à puiser dans le tableau de l'« Atelier Vocabulaire » ► p. 170 : catégories « les mots qui font la grimace » et « les mots qui crissent » pour jouer avec l'enveloppe sonore du mot) et des stratégies utilisées dans les exercices.

7. Écriture libre des élèves (thème libre) qui prépare le travail sur la métrique de leur rédaction. On vérifiera la présence des éléments demandés : nombre de syllabes des vers graduel imposé ; renvoyer à la fiche Méthode 23 ► p. 288, si besoin d'aide.

Pour aller plus loin : les élèves plus rapides peuvent allonger le poème en continuant d'ajouter une syllabe à chaque vers supplémentaire.

À lire, à voir en autonomie p. 176

Laisser s'exprimer le poète en chacun

- Cette page propose au choix livres, carnets d'écriture poétique et films qui invitent à changer de regard sur le monde. Les niveaux sont variés pour convenir à tous types d'élèves. L'extrait proposé pour chacune des œuvres guide l'élève dans son choix. Chaque élève fera part de ses ressentis, goûts et opinions, de façon libre, dans son carnet de lecture. Il y recopiera notamment son poème préféré et/ou y racontera le moment du film qu'il a préféré.
- L'activité proposée associée est de mettre en voix un poème ou de mettre en scène un extrait de film, selon ses préférences.

Proposition de barème de notation

- Récitation d'un poème /20
 - Mémoriser le texte /10
 - Parler en prenant en compte son auditoire : regarder le public, poser la voix, parler assez fort à un rythme adapté, bien articuler... /5
 - Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires, ton expressif, vivant, gestuelle, créer des effets pour captiver l'auditoire... /5
- Mise en scène d'un extrait de film parlant /20
 - Situer l'extrait mis en scène /2
 - Mémoriser les dialogues /8
 - Parler en prenant en compte son auditoire : regarder le public, poser la voix, parler assez fort à un rythme adapté, bien articuler... /5
 - Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires, ton expressif, vivant, gestuelle, créer des effets pour captiver l'auditoire... /5

- Mise en scène d'un extrait de film muet /20
- Situer l'extrait mis en scène /2
- Parler en prenant en compte son auditoire : regarder le public, poser la voix, parler assez fort à un rythme adapté, bien articuler... / 4
- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole : utiliser les techniques de mise en voix des textes littéraires, ton expressif, vivant, gestuelle, créer des effets pour captiver l'auditoire, interagir avec le public... /4
- Mimer la scène /10

- Exploiter les ressources expressives et créatives de la parole /4
- Respecter la diction poétique (respecter la longueur des vers, mettre en valeur des rimes, faire sentir le rythme du poème)
- Avoir un ton expressif
- Justifier ses choix /3
- Partie en groupes :
 - Choisir une musique adaptée et être capable de justifier son choix /4
 - Maîtriser les outils numériques : montage final (voix et musique bien distincts, associés harmonieusement) /3
 - Collaborer efficacement en groupes /3

Projet final collaboratif

p. 177

Mettre en musique un florilège poétique

COMPÉTENCES

- Parler en prenant en compte son auditoire
- Lire avec fluidité
- Maîtriser les outils numériques
- Créer des liens entre les arts
- Coopérer pour réaliser un projet

- Les élèves devront :
 - relire l'ensemble des poèmes étudiés et ceux qui ont été sélectionnés en lecture autonome, et manifester leur compréhension à travers leur lecture expressive ;
 - faire des choix et les justifier ;
 - travailler la lecture fluide et expressive ;
 - créer des liens entre les arts en associant poésie et musique ;
 - s'initier au montage grâce à un logiciel simple ;
 - travailler en groupes.
- La réalisation collective d'un florilège sonore constitue un projet motivant pour les élèves, qui seront encouragés à utiliser d'autres compétences et talents que ceux habituellement exploités dans le cours de français : apporter leurs connaissances et goûts musicaux et/ou montrer leurs aptitudes à chercher des musiques, des sons, utiliser les outils numériques... Mais, en même temps, ils travailleront les compétences du français : la lecture expressive, la justification de leurs choix, l'ouverture culturelle...
- Ce projet final pourra être évalué en deux temps, après l'enregistrement personnel des élèves et à la fin du projet. On pourra également s'appuyer pour l'évaluation sur leurs écrits en bilan.

Proposition de barème de notation

- Partie individuelle :
 - Parler en prenant en compte son auditoire : poser sa voix, lire assez fort, à un rythme adapté, bien articuler /3

ÉTAPE 1 Choisir un poème, s'entraîner à le lire et s'enregistrer

- Les élèves enregistrent un poème de leur choix après s'être entraînés à sa lecture expressive, comme ils l'ont régulièrement fait au cours de l'année. On pourra renvoyer aux outils du poète, fiche Méthode 23
- p. 288, pour la spécificité de la lecture poétique (notamment pour compter les syllabes et pour les règles d'élision et de prononciation des -e finaux). On avertira les élèves qu'en fin de projet ils devront justifier leurs choix de poème.

ÉTAPE 2 Mettre en musique et en image le florilège

- Le projet prévoit l'élection des meilleurs enregistrements (avec débat et justification des choix) avant leur mise en musique en groupes, mais on peut également choisir de faire travailler individuellement les élèves, ou en binômes mais avec enregistrement des deux poèmes, afin d'inclure l'ensemble des poèmes dans la réalisation finale. On peut aussi, pour éviter d'avoir plusieurs fois le même poème, les faire enregistrer leurs propres poèmes écrits lors de l'« Atelier d'expression écrite ». Cela fonctionne tout aussi bien et ajoute un enjeu lors de l'écriture de ces poèmes, qui peut les encourager à s'investir davantage.
- Cette partie du projet peut également être prise en charge par le professeur d'éducation musicale s'il le souhaite.
- En ce qui concerne le choix de la musique, on sensibilisera les élèves aux questions de droits d'auteur. On peut également prévoir une banque de musiques présélectionnées pour leur faciliter le travail (et notamment des musiques classiques, vers lesquelles ils n'iront peut-être pas spontanément). Mais les élèves sont généralement inventifs et avertis sur les moyens de découvrir des musiques par le biais d'internet et diverses applications. Un fond sonore peut également convenir (bruits d'oiseaux, vent, pluie...).

ÉTAPE 3 Faire le montage

- Nous conseillons pour le montage l'utilisation du logiciel *Audacity*, qui est libre et gratuit, plutôt simple d'accès et intuitif. On présentera quelques fonctionnalités aux élèves à l'aide du vidéoprojecteur, ensuite on répondra à leurs besoins en passant dans les groupes.
- Des indications pour la manipulation basique du logiciel sont proposées en lien + PROF ► p. 177 du manuel numérique.
- Lorsque les élèves sont satisfaits de leur montage, toutes les pistes peuvent être mises bout à bout pour créer le florilège. La classe peut décider de le diffuser et de créer une affiche pour l'accompagner et informer le public de son existence. On illustrera un des poèmes, ou un aspect de chacun, ou bien la poésie en général. On peut aussi pousser le projet plus loin en associant une image créée à chaque poème et en créant un document audiovisuel (à l'aide d'un diaporama qui défile au fur et à mesure des poèmes. Il conviendra alors d'utiliser un autre logiciel de montage).

BILAN

Le bilan individuel des élèves, fait par écrit dans leur carnet d'apprentissage s'ils en ont un, leur permet de réfléchir à ce qu'ils ont aimé ou non dans le projet, et à ce qu'ils ont appris. Il peut se faire à la maison, à la fin du projet. Il peut aussi prendre la forme d'un paragraphe rédigé qui entrera en compte dans l'évaluation des élèves pour ce projet, puisqu'on évaluera la justification de leurs choix.

Je construis le bilan

p. 178

1. Replacer les œuvres dans leur époque

Les élèves placeront les œuvres et leur date sur la frise chronologique qu'ils complèteront tout au long de l'année (hatier-clic.fr/21luf01).

• XIX^e siècle :

Charles Baudelaire, « Le chat » (1857)

Bedrich Smetana, poème symphonique *La Moldau* (1874)

Paul Fort, « La grenouille bleue » (1897)

• XX^e siècle :

Claude Monet, *Nymphéas* (1906)

René Magritte, poème pictural *La Clairvoyance* (1936) et *Le Faux Miroir* (1928)

Guillaume Apollinaire, « La femme au chapeau » (1947)

Germaine Beaumont, « Avec l'encre couleur du temps » (1954)

Jacques Charpentreau, « Comptine » (1963)

Jean Paul Schneider, « Tu dis » (1965)

Marie-Hortense Lacroix, « Le poète et la tache » (1999)

• XXI^e siècle :

Carl Norac, « Les mots autour de la main » (2015)

2. Connaître le vocabulaire de la poésie

Vers : ligne d'un poème respectant un rythme

Rime : répétition d'un même son

Strophe : regroupement de vers

Décasyllabe : vers de 10 syllabes

Alexandrin : vers de 12 syllabes

3. Caractériser un poème

a. Propositions libres des élèves, à mettre en commun sous forme de nuages de mots ou ne conserver pour la trace écrite que les trois mots les plus proposés.

Certains élèves vont sans doute rester attachés à l'aspect formel du poème et proposer rime, strophe, etc. Si besoin, le professeur questionne, rappelle les différents types de poèmes travaillés : symphonique, pictural, poème sur le pouvoir évocateur des mots, poème qui joue avec les mots dans leur forme, leur sens, leur sonorité, leur rythme, leurs ressemblances et leurs différences, dans leur subjectivité, dans leur mise en page... Les travaux menés tout au long du Parcours visent à faire prendre conscience que la poésie s'appuie surtout sur le pouvoir évocateur des sons et des mots, leur capacité à faire surgir des images, invitant à voir le monde autrement.

b. Les mots font surgir des images, des univers visuels et sensoriels. Ils donnent une nouvelle vision du monde.

4. Comprendre le pouvoir créatif de la poésie et des arts

Chaque œuvre peut avoir de multiples pouvoirs créatifs et parfois tous ceux évoqués à la fois. Nous ne noterons ici que les principaux mis en évidence dans chaque œuvre.

Le poème symphonique <i>La Moldau</i> « Tu dis »	→ faire de la musique → faire surgir des images
Le calligramme « La femme au chapeau » « Le poète et la tache »	→ dessiner → tisser des liens entre réel et imaginaire → faire de la musique
Le tableau <i>La Clairvoyance</i>	→ tisser des liens entre réel et imaginaire
« La grenouille bleue »	→ recolorer le monde → faire de la musique → transformer le réel
« Comptine »	→ jouer avec les mots → faire de la musique
« Avec l'encre couleur du temps »	→ tisser des liens entre monde extérieur et sentiments intérieurs
« Les mots autour de la main »	→ jouer avec les mots → transformer le réel → tisser des liens entre réel et imaginaire

5. Je donne mon avis

Réponse libre, l'essentiel est que les élèves réfléchissent aux textes lus en classe, mais aussi aux activités réalisées en classe.

6. Je fais le point sur mes apprentissages

Réponse libre. Les élèves peuvent considérer qu'ils n'ont rien appris de nouveau, à condition de justifier. On peut aussi expliquer que revoir une notion, c'est aussi important que d'en apprendre de nouvelles.

Évaluation différenciée

p. 180

« Le chat »

COMPÉTENCE

→ Devenir un lecteur autonome

Ce poème, très musical et riche en implicites, concentre tout ce qui a été vu durant le Parcours : images foisonnantes, création d'un univers visuel et sensoriel très prégnant, expression de sentiments. Et comme il propose une forme codifiée (un sonnet), il permet d'appuyer l'analyse sur des observations formelles pour les élèves déjà à l'aise avec les outils du poète et notamment la métrique.

Parcours A

1. Le poète s'adresse à son chat (1 point), comme le fait comprendre l'apostrophe du vers 1 : *Viens, mon beau chat* (1 point).

2. Le poète dit au chat qu'il le trouve beau et qu'il aime le caresser (1 point). Il lui dit ensuite que sa femme lui ressemble : elle a les mêmes yeux que lui. (1 point) + **Bonus** (à ajouter pour les élèves qui sont allés plus loin) : il précise que flotte autour de sa femme un dangereux parfum (+ 1 point bonus).

3. a. L'idée principale est que les yeux du chat ressemblent à des pierres précieuses (des *agates*, comme le suggère la métaphore du vers 4) (1 point) + **Bonus** : ils ont une couleur métallique.

b. Le poète veut dire que les yeux du chat sont aussi beaux et brillants que des pierres précieuses. Il exprime ainsi son attachement au chat qui lui est précieux (1 point) + **Bonus** : ils sont aussi argentés et froids, comme du métal.

4. La femme du poète ressemble au chat (1 point) ; c'est ce que disent les vers 9 et 10 : *Je vois ma femme [...] Son regard, / comme le tien* (1 point).

5. La femme et le chat ont le même regard, comme l'explique cette comparaison aux vers 9-10 : *son regard comme le tien* (2 points) + **Bonus** : le regard *froid* (v. 11) de la femme fait écho à l'aspect métallique des yeux du chat. Ils ont peut-être aussi le même parfum et/ou un corps brun tous les deux ; brun serait le pelage du chat et la femme aimée par Baudelaire a une peau mate, car elle est métisse (Jeanne Duval).

6. Le poète s'appuie sur la vue : *yeux, regard, je vois* ; sur le toucher : *caressent, palper* ; sur l'odorat : *air subtil, parfum* (2 points).

7. Le poète ressent de l'amour, comme le montre ce champ lexical de l'amour et de la tendresse : *cœur amoureux* (v. 1), *caressent* (v. 5), *s'enivre du plaisir* (v. 7). Le poète prend plaisir à la compagnie du chat (1 point).

Mais il ressent aussi de la peur, comme le montrent ces mots évoquant le danger que représente le chat ou la femme : regard *de métal* du chat (v. 4), *ses griffes* (v. 2), le regard *froid* de la femme qui *coupe et fend comme un dard* (comparaison négative, v. 11), son *dangereux parfum* (v. 13) (1 point).

8. a. Les vers les plus longs (vers impairs) ont dix syllabes ; ce sont des décasyllabes. Les vers les plus courts (vers pairs) ont huit syllabes ; ce sont des octosyllabes (1 point).

b. **Bonus**. Comme il y a deux personnages dans le poème, il y a deux types de vers. Comme ces personnages se ressemblent et que le poète évoque l'un en pensant à l'autre, les vers s'entremêlent (1 point).

9. Ce texte est poétique (3 idées au moins : 1 point / idée + Bonus par idée supplémentaire) car il fait surgir des images, transforme le réel et tisse des liens entre réel et imaginaire (le chat est présenté presque comme un humain, la femme comme un animal, l'un et l'autre se confondent), les sentiments du poète modifient sa perception du monde (son amour pour le chat lui fait voir ses yeux comme des pierres précieuses, mais sa peur attribue au regard la capacité de couper comme un dard ou donne au parfum un caractère dangereux...), le poète emploie les mots de manière étonnante (le corps est *élastique* et *électrique*, un parfum *nage*...), le poème est musical : rimes, alitérations (en [f], par exemple au vers 11, qui imite le feulement menaçant du chat), le poème est rythmé par l'alternance des décasyllabes et des octosyllabes, par ses deux quatrains suivis de deux tercets...

10. Réponses libres des élèves, qui sont sensibles surtout à l'atmosphère chaleureuse et calme du poème qui les apaise, à l'hommage rendu au chat et à l'attachement du poète qui les touchent... (2 points)

11. **Bonus** (2 points). Les points communs : le chat du tableau, lové sur un coussin, est en repos, paisible, prêt à se laisser caresser ; c'est comme cela qu'on peut imaginer le chat du poème (puisque le poète lui demande de ne pas se mettre à griffer au vers 2, de rester tranquille). Le spectateur a envie de plonger ses doigts dans sa belle fourrure qui a l'air douce, refaisant les gestes évoqués dans le poème de Baudelaire. Les yeux du chat sont à demi ouverts, et le spectateur les imagine lumineux, comme des agates peut-être. La couverture rouge en fond contribue à l'atmosphère chaleureuse.

Les différences : le poème de Baudelaire suggère que le pelage du chat serait plutôt brun (comme la peau de la femme) alors que le chat du tableau est blanc.

	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1.		X		
2.		X		
3. a.			X	
3. b.			X	
4.	X			
5.	X			
6.		X	X	
7.		X		
8. a.			X	
8. b.		X		X
9.		X	X	
10.				X
11.		X		

Parcours B

1. Le poète s'adresse à son chat (1 point) car il écrit / dit à son chat : *Viens, mon beau chat* (1 point).

2. Le poète dit au chat qu'il le trouve beau et qu'il aime le caresser (1 point). Il lui dit aussi que sa femme lui ressemble (1 point) + **Bonus** : elle a les mêmes yeux que le chat.

3. Le poète veut dire que les yeux du chat ressemblent à des pierres précieuses (des *agates*, comme le suggère la métaphore du vers 4) (2 points) + **Bonus** : ils ont une couleur métallique.

4. a. La femme du poète ressemble au chat (2 points).

b. La femme et le chat ont le même regard (1 point), comme l'explique cette comparaison aux vers 9-10 : *son regard comme le tien* (1 point).

5. Le poète s'appuie sur la vue : *yeux, je vois, regard* ; sur le toucher : *caressent, palper* ; sur l'odorat : *air subtil, parfum* (2 points).

6. a. Le regard de la femme est comparé à un dard / à une arme pointue (2 points).

b. Le poète ressent de l'amour, comme le montrent ces mots du texte : *cœur amoureux* (v. 1), *caressent* (v. 5), *s'enivre du plaisir* (v. 7) (1 point).

Mais il ressent aussi de la peur, comme le montrent ces mots : *griffes du chat* (v. 2), le regard *froid* de la femme qui *coupe et fend comme un dard* (v. 11), son *dangereux parfum* (v. 13) (1 point).

7. Ce texte est un poème (2 idées au moins : 1 p / idée + Bonus par idée supplémentaire) car il fait surgir des images, transforme le réel et/ou tisse des liens entre réel et imaginaire (le chat est présenté presque

comme un humain, la femme comme un animal, l'un et l'autre se confondent), les sentiments du poète influencent sa manière de voir le monde (son amour pour le chat lui fait voir ses yeux comme des pierres précieuses, mais sa peur attribue au regard la capacité de couper comme un dard ou donne au parfum un caractère dangereux...), le poète emploie les mots de manière étonnante (le corps est *élastique* et *électrique*, un parfum *nage*...), le poème est musical : rimes, allitérations (en [f], par exemple au vers 11, qui imite le feulement menaçant du chat), le poème est rythmé par l'alternance des décasyllabes et des octosyllabes, par ses deux quatrains suivis de deux tercets...

8. Réponses libres des élèves, clairement rédigée (2 points).

9. **Bonus** (2 points). Les points communs : le chat du tableau, lové sur un coussin, est en repos, paisible, prêt à se laisser caresser ; c'est comme cela qu'on peut imaginer le chat du poème (puisque le poète lui demande de ne pas se mettre à griffer au vers 2, de rester tranquille). Le spectateur a envie de plonger ses doigts dans sa belle fourrure qui a l'air douce, refaisant les gestes évoqués dans le poème de Baudelaire. Les yeux du chat sont à demi ouverts, et le spectateur les imagine lumineux, comme des agates peut-être. La couverture rouge en fond contribue à l'atmosphère chaleureuse.

Les différences : le poème de Baudelaire suggère que le pelage du chat serait plutôt brun (comme la peau de la femme) alors que le chat du tableau est blanc.

Des aventures qui font grandir

Livre de l'élève p. 182

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Récits d'aventures ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, tiennent en haleine le lecteur et l'entraînent dans la lecture ; comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient ; s'interroger sur les raisons de l'intérêt que l'on prend à leur lecture ».
- Indications de corpus : on étudie des extraits de différents classiques du roman d'aventures, d'époques variées et relevant de différentes catégories, ou bien des extraits de films d'aventures adaptés de l'un des livres étudiés ou proposés en lecture cursive.

- Ce chapitre est l'un des derniers du manuel. Il a pour objet d'étude les « Récits d'aventures ». Tout en partant d'une thématique déjà connue des élèves, il leur permet de découvrir des extraits de romans patrimoniaux et pour la jeunesse appartenant au genre du roman d'aventures.
- Les textes ont été choisis pour permettre l'identification des lecteurs avec les personnages (les héros sont toujours des enfants) et les faire réfléchir à la problématique suivante : « Quelles valeurs le roman d'aventures transmet-il ? » Il s'agit de leur montrer, au cours du Parcours, que le roman d'aventures n'a pas pour seule finalité de distraire son lecteur mais également de l'instruire.
- Les activités proposées permettent, en lecture, de poursuivre les différentes stratégies de compréhension explicite : comprendre l'implicite et l'humour, repérer un champ lexical pour comprendre l'idée générale d'un texte, s'interroger sur les pensées et les motivations des personnages.
- Les textes étudiés permettent également de proposer des écrits d'appropriation divers.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue
<ul style="list-style-type: none"> – <i>Les Désastreuses Aventures des enfants Baudelaire</i> de Lemony Snicket (deux extraits : 4^e de couverture + incipit) – <i>Deux Ans de vacances</i> de Jules Verne (extrait de l'incipit + écoute de la suite de l'extrait) – <i>Sans Famille</i> d'Hector Malot (un extrait + écoute d'un autre extrait) – <i>Les Misérables</i> de Victor Hugo (un extrait « Cosette ») – <i>Le Jardin secret</i> de F. Hodgson Burnett (deux extraits) – <i>Tobie Lolness</i> de T. de Fombelle, tome 1 (un extrait) – Évaluation de lecture : <i>Tobie Lolness</i> de T. de Fombelle, tome 2 	<ul style="list-style-type: none"> – Écrire une lettre à l'auteur Lemony Snicket – Écrire une suite de scène typique du roman d'aventures : la scène de naufrage – Écrire un dialogue entre Cosette et une personne qui vient l'aider – Écrire une suite de texte de découverte d'un secret – Écrire une fanfiction à partir de <i>Tobie Lolness</i> – Fiches Méthodes : 9 Améliorer son brouillon ► p. 268 17 Décrire un lieu ► p. 280 20 Insérer un dialogue dans un récit ► p. 284 22 Créer du suspense ► p. 286 26 Prendre la parole ► p. 292 24 Donner son avis sur un texte, un livre, un film ► p. 290 	<ul style="list-style-type: none"> – Lecture fluide et expressive – Participer à des cercles de lecture 	<p>29 Distinguer l'infinitif et le participe passé ► p. 347 + dictée (lien numérique)</p> <p>33 Conjuguer le conditionnel présent ► p. 354 + enrichissement du vocabulaire :</p> <p>42 La dérivation : les suffixes fréquents ► p. 370</p>

OBJECTIFS

- Créer une corolle lexicale du mot *aventure*
- Imaginer un scénario à partir d'une affiche de film
- Découvrir la thématique de l'aventure à travers le cinéma
- Cette première double-page permet aux élèves d'entrer dans la thématique de l'aventure qu'ils ont déjà dû aborder en CM2. Elle permet de réactiver leurs connaissances sur le genre, les images des affiches de films faisant émerger plus facilement les différentes représentations des élèves.
- La corolle lexicale initiale permet de définir au sens large ce qu'est l'aventure en partant des idées et connaissances des élèves, qui seront affinées, modifiées progressivement au cours du chapitre. Cette première activité s'appuie sur un univers de référence connu des élèves : le film d'aventures pour enfants.
- La séance permet d'alterner un travail de réflexion individuelle, un travail de groupe intégrant échange oral et écriture, et des moments d'échanges collectifs.

Remue-méninges

Réponses libres des élèves, exemples :

2. Remue-méninges autour du mot *aventure* : mystère – suspense – action – poursuite– quête – amis – ennemis – héros – explorateurs – chef – trésor – courage – fort – victoire – entraide...

3. Définition du mot *aventure* : événement surprenant, histoire, péripétie.

4. Doc 1, *Le Grimoire d'Arkandias* : enfants – adolescents – fantastique – magie – grimoire – obscurité – lune – mystère – forêt – atmosphère inquiétante – singe – aventurier – pouvoir – opposant – sorcier...

Doc 2, *L'Extravagant Voyage du jeune et prodigieux T. S. Spivet* : enfant – solitude – étonnant – voyage – Amérique – grands espaces – découverte – extraordinaire – errance...

Doc 3, *Les Enfants de Timpelbach* : enfants – dispute – rivalité – attaque – ennemis – actions...

• On acceptera pour les différentes affiches toutes les propositions des élèves qui ont une certaine cohérence. L'exercice doit permettre en effet de nourrir leur imaginaire pour l'exercice final. Il permet également, dès l'ouverture de la séquence, de faire émerger un vocabulaire riche qu'ils vont découvrir dans les textes et qui leur servira pour les activités d'écriture.

• Cette corolle lexicale fonctionne donc comme une boîte à mots à disposition tout au long de la séquence et qui pourra être enrichie au fur et à mesure des séances suivantes.

Scénaristes en herbe

- Par groupes (environ 15 minutes). Réponses libres des élèves.
- Activité orale d'invention d'un scénario qui permet de :
 - brasser la thématique de l'aventure et réactiver des connaissances du primaire ;
 - se projeter dans ce thème et activer la fonction imaginante des élèves ;
 - envisager différents possibles narratifs propres au roman d'aventures (les scènes de genre, par exemple) ;
 - se servir des connaissances apprises dans les séquences précédentes sur les différentes étapes d'un récit.
- Selon les groupes, le scénario sera plus ou moins élaboré. On acceptera toutes les propositions qui gardent une certaine cohérence et cohésion avec le genre de l'aventure et les indices de l'affiche.
- Le travail peut se terminer par un passage à l'écrit où chaque élève pourra écrire son propre scénario rapide (10 lignes) enrichi de toutes les idées de la classe.

Textes & Images

« Tout commence mal »

OBJECTIF

→ Analyser un mécanisme du suspense

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Comprendre l'implicite : remplir les blancs du texte pour repérer l'humour

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Impressions de lecture

- Réponse libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- On attend qu'ils cernent déjà les thèmes et les personnages du roman d'aventures : des aventures désastreuses qui se répètent, des personnages enfants qui sont très souvent des victimes, des orphelins auxquels le jeune lecteur pourra s'identifier facilement, des personnages archétypaux inspirés des contes comme « le méchant » incarné par le comte et oncle Olaf.

Vocabulaire

Autour du mot *malheur*

1. Préfixe : *mal-* ; **radical :** *-heur* (présage favorable – sort – destinée).

Mots de la même famille : malheureusement – heureusement – heureux – malheureux...

2. Antonyme : bonheur.

3. Désastre : événement contraire, funeste ; malheur très grave, ruine qui en résulte, échec entraînant de graves conséquences. Étymologie : *dés-astre* = mauvais astre (lien avec l'astrologie : étude des astres pour tenter de prévoir l'avenir, ce qui est écrit dans les astres).

Comprendre le texte

1. On apprend que les personnages principaux sont trois jeunes enfants : Violette, Klaus et Prunille, qui ont toutes les qualités attendues (*bien élevés, et charmants, et intelligents*, l. 5 de la 4^e de couverture ; *des enfants charmants, des enfants intelligents, pleins de ressources et loin d'être laids*, l. 9-11 du début du roman). Ils viennent subitement de perdre leurs parents et vont devoir subir de désastreuses aventures tout au long du roman.

On attend que les élèves prennent conscience des exagérations présentées par le narrateur.

2. Synonymes de malheur : *triste histoire – déveines – misères – catastrophe – pires ennuis – calamités – funestes épisodes – malchance inimaginable – guigne – infortune*.

On attend des élèves qu'ils remarquent l'accumulation de ce champ lexical du malheur créant une exagération amusante, en même temps que sont énumérés les malheurs qui accablent les enfants.

3. Les élèves pourront souligner l'originalité de cet incipit qui joue sur les attentes en proposant de ne pas lire le livre, alors même qu'un début de roman cherche en général à captiver son lecteur. La présence du narrateur qui interpelle le lecteur est également étonnante et amusante, elle crée une certaine connivence propice à la lecture.

4. On attend des élèves qu'ils perçoivent l'humour de l'auteur tout au long de ce début de roman et de la quatrième de couverture, qu'ils comprennent que celui-ci ne déconseille pas réellement aux lecteurs de lire son roman, mais qu'au contraire, il fait tout pour que cette entrée en matière amusante et déconcertante leur donne envie de le lire.

Stratégie de lecture

Comprendre l'implicite et l'humour

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9-10.
- Cette stratégie est intéressante à travailler après l'étude du texte en approfondissement. On attend des élèves qu'ils repèrent l'humour de l'auteur dans les exagérations de la quatrième de couverture. L'auteur cherche à créer une connivence avec son lecteur.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes en s'aidant des mots clés qui ont été travaillés durant le travail de compréhension du texte. Exemple de trace écrite :

Dans le début de ce roman d'aventures et dans la lettre de la quatrième de couverture, l'auteur Lemony Snicket s'adresse directement à son lecteur pour lui donner envie de lire son roman en suscitant sa curiosité. Il utilise pour cela l'humour en parlant uniquement des malheurs qui arrivent à ses personnages et en conseillant de ne pas lire son roman.

Activité « écriture »

Écrire une lettre

- Cette activité d'écriture permet de vérifier la compréhension du début du roman car les élèves, en rédigeant leur lettre, vont pouvoir reprendre tous les codes vus lors de l'analyse du texte de la quatrième de couverture. De plus, ce sujet leur permet d'entrer dans cette séquence en évoquant leur goût littéraire et de développer déjà quelques arguments à l'écrit.
- Pour les élèves avancés, ils peuvent s'emparer de l'humour de l'auteur et écrire un pastiche en reprenant tous les effets analysés dans la quatrième de couverture comme dans le début du roman.

Textes & Images

p. 186

Sloughi en détresse

OBJECTIF

→ Découvrir une scène typique d'un roman d'aventures

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Utiliser des stratégies pour comprendre un texte difficile : repérer un champ lexical

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Un documentaire sur la vie de Jules Verne peut être visionné en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf186.

Impressions de lecture

- Réponse libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- La première question cherche à développer chez les élèves de l'empathie, de l'implication dans leur lecture. La lecture du professeur devrait leur permettre de se projeter aux côtés des jeunes passagers de ce bateau en détresse. Il s'agit de créer l'identification du lecteur aux personnages qui ont son âge.
- La deuxième question cherche à développer des hypothèses de lecture sur la suite du roman. Cela permet aux lecteurs de faire un bilan de leur compréhension et de se projeter dans la suite du texte avec des attentes, d'envisager le texte dans sa globalité.
- Ces deux questions offrent deux stratégies de compréhension que les bons lecteurs utilisent sans s'en rendre compte : s'interroger sur les sentiments des personnages et anticiper.

Stratégie de lecture

Repérer un champ lexical pour comprendre l'idée générale d'un texte

Cette stratégie de lecture est particulièrement importante car souvent les lecteurs en difficulté rechignent à poursuivre un texte où il y a un trop grand nombre de mots inconnus. C'est le cas dans ce texte ; il est donc fondamental de leur faire comprendre que ce vocabulaire inconnu appartient au même champ lexical et qu'il est surtout présent pour créer du réalisme, mais qu'il n'est pas nécessaire de savoir exactement ce que veut dire le mot *gouvernail* ou *yacht* pour bien comprendre le texte. Le bon lecteur accepte de ne comprendre que le sens général d'un texte et il affine sa compréhension au fur et à mesure de sa lecture lorsqu'il recroise le même vocabulaire qui, peu à peu, est apprivoisé.

Comprendre le texte

1. On attend seulement que le sens général du texte ait été compris, c'est-à-dire que le *Sloughi* est un bateau en perdition au milieu d'une violente tempête et que l'équipage, mystérieusement, n'est composé que d'enfants. Ces derniers sont donc en danger et un naufrage est redouté par le narrateur ; cela crée une tension dramatique en ouverture du roman et attise la curiosité du lecteur. On attend comme titre tout ce qui pourrait faire référence à ce naufrage ou à un grand danger potentiel.

2. Les différents enfants font preuve de nombreuses qualités : les plus âgés sont doués pour gouverner le bateau en perdition. Ils savent ce qu'ils doivent faire, ils n'ont pas peur, ils ont du *sang-froid* (l. 25), ils se répartissent les tâches et se montrent organisés. Ils font également preuve de solidarité et d'esprit d'équipe puisqu'ils réunissent leurs forces (l. 17). Briant se comporte comme un capitaine en galvanisant ses troupes pour qu'elles ne perdent pas espoir : « *Ne perdons pas courage !* » (l. 27-28). Les enfants font justement preuve de courage car ils n'hésitent pas à affronter la tempête au premier poste. Ils sont prêts à sacrifier leur vie pour sauver les plus jeunes : « *Il y en a d'autres que nous à sauver !* » (l. 28). Enfin, envers les plus petits, ils font preuve d'altruisme, de sens des responsabilités et de protection puisqu'ils les enjoignent à se réfugier à l'intérieur du bateau. Ils les rassurent et ne leur révèlent pas le danger qu'ils sont en train de vivre pour ne pas les effrayer.

3. Cette question de synthèse peut être traitée de deux façons différentes. Les élèves répondent d'abord aux questions a, b et c et s'aident de leurs réponses pour rédiger une réponse longue à la question 3, ou bien les élèves avancés peuvent tenter d'y répondre sans s'aider des questions a, b et c.

a. Le narrateur utilise des phrases interrogatives pour créer du suspense et susciter de l'inquiétude chez son

lecteur : *Mais les dangers qui menaçaient le Sloughi seraient-ils moins grands lorsque le soleil éclairerait l'espace ? Le frêle bâtiment ne resterait-il toujours pas à la merci des lames ?* C'est le tout début du roman et il est nécessaire de captiver rapidement le jeune lecteur pour qu'il ait envie de poursuivre sa lecture : c'est le rôle d'un début de roman.

b. La puissance de la tempête est exprimée grâce au vocabulaire précis et technique de la navigation qui crée un effet de vraisemblance : *mer démontée, les lames déferlaient* (l. 3). De plus, le narrateur utilise des exagérations (*pouvaient seuls le sauver du plus affreux des naufrages*, l. 12) qui dramatisent l'action pour créer une tension et faire monter le suspense.

c. Les paroles que les enfants les plus âgés échangent entre eux sont inquiétantes car elles révèlent que la situation est grave : « *Tiens-toi solidement, Doniphan, ajoute-t-il, et ne perdons pas courage !... Il y en a d'autres que nous à sauver !* » (l. 27-28). Les dialogues rendent le récit très vivant, lui donnant un effet dramatique ; le lecteur a l'impression de vivre la scène. Les paroles que les grands adressent aux petits se veulent en revanche rassurantes : « *Enfermez-vous, cachez-vous sous vos draps, fermez les yeux et vous n'aurez plus peur ! Il n'y a pas de danger !* » (l. 40-42)

Rédiger la synthèse

Proposition de carte mentale :

- **Le cadre** : nuit – orage – océan.
- **Les personnages** : que des enfants ; les plus âgés sur le pont affrontent la tempête en essayant de maîtriser le bateau ; des petits protégés à l'intérieur du bateau.
- **La situation** : mise en danger du voilier à cause des conditions atmosphériques dramatiques ; la tempête menace le bateau de naufrage.
- **La dramatisation du narrateur** : interpelle son lecteur et fait des hypothèses inquiétantes sur la suite de l'histoire en posant des questions qui la dramatisent.

Activité « écriture »

Écrire la suite du texte

- Cette activité aura été bien préparée par l'analyse du texte. Elle permet de vérifier si les élèves l'ont bien compris puisqu'ils vont devoir réutiliser tout ce qui a été vu. On attend qu'ils fassent un choix quant au sort du bateau : naufrage ou pas de naufrage ?
- Pour les élèves les plus avancés, on attend également qu'ils réutilisent le champ lexical de la navigation, qu'ils utilisent à bon escient les dialogues pour dramatiser l'histoire. Certains peuvent même employer les questions rhétoriques du narrateur pour créer du suspense. Enfin, on attend évidemment qu'ils respectent le cadre et les valeurs des personnages :

des enfants solidaires prêts à tout pour sauver les plus jeunes d'entre eux.

D'un texte à l'autre

Cette question attire à nouveau l'attention des élèves vers un invariant du genre « roman d'aventures » : une situation de départ qui expose des héros fragiles (des orphelins, des enfants seuls sur un bateau) en proie à des dangers inexorables (une tempête en mer, un incendie, un oncle intéressé...). Cette situation initiale ne peut engendrer que de l'empathie chez le lecteur, qui est avide de savoir si les héros vont surmonter les épreuves qu'ils subissent au début de l'histoire.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

- La suite du chapitre 1 est proposée en [hatier-clic.fr/21luf187](#).
- Cette écoute permettra d'attirer l'attention des élèves sur les différents possibles narratifs qui sont offerts. On vérifiera, en écoutant la suite du texte de Jules Verne, qu'il a bien utilisé tous les codes propres à la scène de genre d'un roman d'aventures : du suspense, de l'inquiétude pour les héros, une tension qui monte et qui dramatise l'histoire, une fin heureuse, des héros positifs et valeureux...

Textes & Images

p. 188

En avant

OBJECTIF

→ Analyser comment le texte suscite la sympathie du lecteur pour les personnages

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les pensées et les motivations des personnages

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Avant de découvrir le texte

- Un extrait du roman *Sans Famille* (première partie, chapitre IV : « La maison maternelle ») est proposé en [hatier-clic.fr/21luf188](#).
- Cette écoute permet de familiariser les élèves avec l'histoire principale de *Sans Famille*, de mieux connaître Rémi et ce qu'il a subi au début de l'histoire, d'éprouver de la sympathie pour ce héros orphelin malheureux.

Vocabulaire

Autour du mot *copain*

- Cet encart vocabulaire peut être envisagé soit lors de la question 3 de compréhension du texte, soit à la toute fin de l'étude du texte afin de revenir sur

l'objectif principal qui est la sympathie du lecteur pour des personnages aimables et généreux.

- *copain* et *compagnon* signifient à l'origine « la personne avec qui l'on partage son pain », le pain étant l'aliment de base de l'alimentation. Par extension, le copain et le compagnon sont les amis avec qui l'on est prêt à tout partager.
- Dans ce texte, Rémi partage véritablement son morceau de pain avec Mattia. Cette scène symbolise vraiment leur entrée dans une amitié indéfectible.

Impressions de lecture

- Réponse libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- La première question revient à nouveau sur les thèmes génériques du roman d'aventures et notamment le thème de l'orphelin qui parcourt toute la littérature jeunesse : d'*Oliver Twist* à Harry Potter.
- La deuxième question rejoint l'objectif de cette analyse de texte : l'importance des émotions ressenties par les personnages que les élèves peuvent avoir du mal à percevoir. Pour y avoir accès, il est intéressant de passer par les propres émotions du lecteur. Demander aux élèves de se mettre à la place des personnages est le meilleur moyen pour développer leur empathie et leur meilleure compréhension des textes.

Stratégie de lecture

S'interroger sur les pensées des personnages

Cette stratégie est essentielle pour développer la compréhension des textes car les pensées et les motivations des personnages restent souvent dans l'implicite et les élèves ont du mal à mettre en relation les différents éléments du texte pour mettre à jour ces pensées. Il faut donc les aider à les dévoiler en présentant la stratégie avant l'étude du texte.

Comprendre le texte

1. Le narrateur de cette histoire est Rémi, le héros principal. Le lecteur se sent proche de lui car, comme celui-ci raconte lui-même ses propres aventures, il a accès à toutes ses pensées intérieures, ce qui facilite son identification avec lui et son empathie.
2. Rémi offre un morceau de pain à Mattia car celui-ci a faim. Ce geste s'explique par la grande humanité de Rémi qui, bien qu'étant lui-même un enfant abandonné, peut encore éprouver de la peine pour une personne plus fragile que lui.
Cette question est à relier à la question de vocabulaire qui permet d'explicitier le geste de Rémi.
3. Rémi accepte Mattia dans sa troupe car il est très généreux et car ce dernier parvient à le convaincre. En effet, Mattia lui explique qu'à deux, ils seront toujours plus forts que seuls, alors que Rémi, déjà très pauvre, ne pensait pas pouvoir l'aider.

4. Rémi accepte Mattia comme un égal. Il fait preuve de fraternité. Il ne veut pas que Mattia soit son domestique, son obligé, alors que précédemment celui-ci appartenait à un maître comme un esclave : il était au service de Garofoli.

5. Le lecteur éprouve de l'admiration pour Rémi qui est un enfant des rues malheureux et orphelin, qui trouve encore le courage de s'occuper de quelqu'un, d'être généreux avec Mattia et d'accepter qu'il le suive dans ses aventures. Le lecteur peut aussi éprouver de la peine pour ce personnage, de l'empathie car celui-ci souffre d'être isolé, sans parents, à devoir survivre dans un monde hostile et dur.

Rédiger la synthèse

- Le parcours A permettra de résumer simplement le texte. Le parcours B permettra aux élèves les plus avancés d'aller plus loin en s'interrogeant sur les visées de cette scène et sur les valeurs véhiculées par le texte et portées par les deux héros.

• Proposition pour le parcours A :

Alors qu'il se retrouve désormais seul après la mort de Vitalis, Rémi retrouve par hasard, dans les rues de Paris, Mattia, un jeune garçon qu'il avait rencontré à la pension de Garofoli. Rémi, qui n'a pourtant pas grand-chose, s'empresse de lui venir en aide en lui offrant un morceau de pain. Mattia le convainc de l'accepter dans sa troupe de musiciens de rue en lui disant qu'à deux, on est toujours plus fort que seul.

• Proposition pour le parcours B :

Cette scène est émouvante pour le lecteur car ces deux jeunes enfants vivent dans des conditions de vie difficiles. Ils sont tous les deux orphelins et n'ont personne pour s'occuper d'eux. Rémi étant le narrateur de cette histoire, le lecteur s'identifie plus facilement à lui car il ressent ses émotions et ses pensées les plus intimes qui sont exprimées à la première personne. De plus, dans ce texte, le lecteur assiste à une scène d'entraide typique du roman d'aventures où le héros, pourtant seul et dans la misère, vient au secours d'une personne plus fragile. Cela révèle les grandes qualités humaines de Rémi qui est généreux et charitable.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.

Autre proposition d'activité (activité « écriture »)

Écrire un dialogue entre les deux enfants

- Continue en sept à dix lignes le dialogue entre Rémi et Mattia.

Besoin d'aide ? Que peut dire Mattia après la décision de Rémi ? Selon toi, va-t-il être un bon camarade pour Rémi ? Que pourrait-il lui promettre ?

- Cette activité d'écriture permet non seulement de vérifier la bonne compréhension du texte par les élèves – notamment les pensées et les motivations des personnages –, mais elle permet aussi l'expression de ces pensées implicites dans un dialogue vivant.

D'un texte à l'autre

Les enfants du *Sloughi* et Rémi ont de nombreuses qualités en commun. Tout d'abord, Rémi est de nature optimiste comme les jeunes garçons du *Sloughi*, qui parviennent à garder le cap malgré une tempête menaçante. Ensuite, ils font preuve de courage dans l'adversité car ils ne se découragent pas et avancent en se motivant de façon positive. Enfin, ces enfants ont également un grand sens de l'altruisme et de la solidarité. Malgré leur situation misérable, ils viennent en aide à des enfants plus fragiles qu'eux car ils sont aimables et éprouvent de la pitié devant une personne qui souffre.

Textes & Images

p. 190

La petite toute seule

OBJECTIF

→ Analyser comment le texte suscite l'émotion du lecteur

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les pensées et les émotions des personnages

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du courage

1. *hardiment* est un adverbe qui veut dire « de manière hardie, avec hardiesse » donc « en agissant avec beaucoup d'audace ».

2. Adverbe appartenant à la famille du mot *audace* : audacieusement.

3. L'adverbe *résolument* signifie « en agissant avec une grande résolution », c'est-à-dire « avec détermination, en étant sûr de soi ».

Mot de la même famille : résolu.

Impressions de lecture

- Réponse libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- On attend d'eux qu'ils évoquent Cendrillon avec qui Cosette a des points communs : elles n'ont plus de mère et sont les esclaves d'une méchante marâtre et de ses deux filles.

• Cette deuxième question rejoint l'objectif de cette analyse de texte : l'importance des émotions ressenties par les personnages, que les élèves ont souvent du mal à percevoir. Pour y avoir accès, il est intéressant de passer par les propres émotions du lecteur.

Lecture d'image

Les Misérables (2012), film de Tom Hooper

- Cette lecture d'image pourra être envisagée en conclusion de l'étude du texte afin que les élèves puissent réutiliser tout ce qui a été dit sur le texte.
- L'image met en valeur les contrastes saisissants de cette scène :
 - la vulnérabilité de la petite fille (gros du seau par rapport à sa taille...) ;
 - la pauvreté (habits déchirés, saleté / beauté de l'enfant blonde, innocence et candeur du visage) ;
 - le décor : forêt sous la neige de décembre / tenue légère de l'enfant (jambes et bras nus).

Comprendre le texte

1. Cosette doit affronter une épreuve très difficile pour une enfant aussi jeune : elle doit se rendre au milieu de la forêt, durant la nuit de Noël, pour remplir un seau d'eau à une source.

2. Elle éprouve une grande peur car plus elle s'avance vers la forêt sombre, moins elle est rassurée car elle ne perçoit plus les dernières lumières du village. Elle marche de plus en plus doucement et finit même par s'arrêter devant l'espace noir qui la terrifie. L'absence de vie et de lumière l'empêche d'avancer davantage car elle imagine que la forêt est emplie de revenants. Elle a également peur des animaux nocturnes qui peuplent la forêt et qu'elle ne connaît pas.

3. a. Après avoir fait demi-tour, Cosette reprend finalement le chemin de la source quand elle imagine la réaction de la Thénardier si elle rentre sans eau.

b. Cosette a une image effrayante de la Thénardier qu'elle se représente comme un monstre immonde (*hideuse, sa bouche d'hyène, colère flamboyante*, l. 21) ou comme un fantôme (*le spectre de la Thénardier*, l. 23).

c. Le lecteur comprend que la Thénardier est un personnage terrible qui martyrise l'enfant, elle est le Mal incarné. Le lecteur ne peut qu'éprouver de l'empathie pour le personnage de Cosette.

4. Cosette paraît d'abord comme un personnage fragile car c'est une petite fille orpheline qui vit très pauvrement, qui doit subvenir à son existence en travaillant comme une esclave pour le couple des Thénardier qui la traite mal. Elle n'est pas habillée chaudement alors que le texte se déroule la nuit de Noël. Comme tous les enfants, Cosette est effrayée par l'obscurité et elle s'imagine que la forêt est peuplée de revenants. Mais le texte de Hugo la présente

également comme un personnage fort et résistant car, bien qu'elle marche de plus en plus lentement et qu'elle s'arrête par deux fois, elle poursuit son trajet dans la forêt. Comme les autres héros de ce chapitre, elle avance dans son aventure vaillamment malgré la peur : *et se mit à courir* (l. 25) ; *elle allait devant elle, éperdue* (l. 28-29) ; *Tout en courant, elle avait envie de pleurer* (l. 30).

5. Différentes notations sur la lumière et l'obscurité :

- *le rayonnement d'une chandelle à travers la fente d'un volet* (l. 3)
- *c'était de la lumière et de la vie, il y avait là des gens, cela la rassurait*. (l. 3-4)
- *L'espace noir et désert était devant elle*. (l. 11)
- *Elle regarda avec désespoir cette obscurité où il n'y avait plus personne...* (l. 11-12)
- *derrière elle, tous les fantômes de la nuit et des bois* (l. 23-24)
- *Le frémissement nocturne de la nuit l'enveloppait tout entière*. (l. 31)
- *L'immense nuit faisait face à ce petit être*. (l. 32)
- *D'un côté, toute l'ombre ; de l'autre, un atome*. (l. 33)

Cosette associe la lumière à la vie, à la chaleur, à l'humanité rassurante. La nuit est associée à la mort, aux revenants, à un monde inconnu et effrayant.

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

Le lecteur est ému par le personnage de Cosette car elle représente l'innocence, la vulnérabilité, la fragilité de l'enfance sans défense et car celle-ci se trouve dans une situation périlleuse. Le contraste est saisissant entre cette petite fille chétive en guenilles et le cadre dans lequel elle se trouve, qui est imposant et dangereux : une forêt au mois de décembre, la nuit. L'émotion naît de ce contraste fort qui doit provoquer une certaine révolte chez le lecteur, comme le souhaitait Hugo qui s'est battu pour le droit des enfants.

Activité « écriture »

Imaginer la suite du texte

On vérifiera la cohérence globale, l'emploi des temps du passé, le respect du sujet, l'expression des sentiments des personnages, le respect de la ponctuation du dialogue.

Autre proposition d'activité « écriture »

• Cette activité permet de réutiliser le vocabulaire étudié dans l'extrait de Victor Hugo et de vérifier que les élèves ont bien compris le texte et le projet de l'auteur.

• Sujet : imagine l'arrivée de Cosette à la source. Écris un paragraphe (de 5 à 10 lignes).

Besoin d'aide ? Que ressent-elle ? Que voit-elle dans la forêt ? Qu'entend-elle ? Que va-t-elle faire ?

- Les élèves peuvent utiliser le vocabulaire de la peur ► p. 194 du livre de l'élève et celui du courage ► p. 190.

D'un texte à l'autre

Rémi et Cosette sont tous les deux des orphelins vivant durement dans un monde hostile qui ne prend pas garde à eux et qui ne leur donne pas la protection dont ils auraient besoin. Cosette doit effectuer des tâches domestiques qui ne sont pas de son âge et vit dans des conditions précaires. Rémi vit dans la rue et doit gagner son pain en travaillant comme musicien ambulant.

Textes & Images

p. 192

Le jardin secret Les films

OBJECTIFS

- Découvrir un roman d'aventures et son adaptation cinématographique
- Lire des images fixes et mobiles
- Lire un texte court

STRATÉGIE DE LECTURE

- Faire des hypothèses

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Premières impressions

- Réponse libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- Cette première question permet d'orienter les élèves vers l'analyse des deux affiches. On attend simplement qu'ils les décrivent en justifiant leur choix, de façon à pouvoir réinvestir cette réflexion dans les questions suivantes.

Comprendre les images

1. Réponses libres des élèves. On attend que leur imagination se développe et qu'ils exploitent la thématique du roman d'aventures en se servant des affiches.

2. La description de ces affiches pourra nourrir le travail d'écriture ► p. 193.

– Dans l'affiche du film de 1994, sur le plan central, on peut voir trois enfants qui jouent dans un jardin. L'un d'eux est assis dans une chaise roulante. Un jeune garçon habillé plus simplement que les deux autres et portant une casquette pousse la chaise. La petite fille à droite tire la chaise. Elle porte une tenue blanche et un chapeau de paille. Les enfants ne portent pas des habits d'aujourd'hui, on peut donc faire l'hypothèse que l'histoire se déroule dans le passé. Devant eux, nous pouvons voir des animaux :

un jeune chevreau blanc et des volatiles blancs également. À l'arrière-plan, les arbres entourent les enfants comme un décor qui les enserme, comme s'ils étaient vus à travers la serrure d'une porte. En haut de l'affiche, une phrase semble présenter les thèmes généraux du film : *L'histoire d'un lieu unique, habité par la magie, l'espoir et l'amour*. On attirera l'attention des élèves sur cette phrase s'ils ne la remarquent pas.

– Dans l'affiche de 2020, sur le plan central, on voit une jeune fille de dos, accompagnée d'un chien, devant la grande grille entrouverte d'un jardin. Au premier plan, la nature est omniprésente, il y a un rouge-gorge à gauche et un décor luxuriant de sous-bois. À l'arrière-plan, derrière les grilles, on aperçoit un jardin rempli de roses. Une lumière tamisée apparaît autour de la grille et de la jeune fille comme si une manifestation magique avait lieu.

3. Les points communs sont la nature luxuriante, les animaux et la présence d'une jeune fille. Les différences sont que sur la première affiche, deux autres personnages apparaissent alors que, sur la deuxième, la jeune fille semble être la seule héroïne de l'histoire. La première affiche inscrit également le film dans le passé alors que sur la deuxième on devine moins la période historique car il y a très peu d'indices.

4. Réponses libres des élèves. On laisse libre court à leur imagination dans la mesure où ils tiennent compte des éléments vus sur les affiches. On attire leur attention sur le titre et la phrase écrite sur l'affiche 1.

5. Réponses libres des élèves. On attend qu'ils trouvent à l'oral des arguments valables.

Comprendre la bande annonce

On peut visionner la bande-annonce du film de 2020 en suivant le lien [hatier-clic.fr/21luf192](https://www.hatier-clic.fr/21luf192).

1. Exemples de mots évoquant le film : enfants – jardin – famille – drame – manoir – Angleterre – gouvernante – domestique – jeux – découverte – amusements – éducation...

2. Réponses libres des élèves. Exemples : qui est Mary ? Qui sont les deux jeunes garçons ? À qui appartient ce jardin ? Pourquoi est-il secret ? Comment les enfants vont-ils parvenir à y entrer ?...

3. Réponses libres des élèves.

Extrait 1 : La clef du jardin secret

Vocabulaire

Autour du mot *enchanter*

- On attire l'attention des élèves sur le sens fort de ce verbe qui clôture l'extrait car il développe l'idée que ce jardin est un lieu magique, entouré d'une aura merveilleuse.

- Le verbe *enchanter* signifie, par extension de son premier sens, « causer un vif plaisir à quelqu'un ».
- À l'origine, ce verbe vient d'un verbe latin qui signifie « chanter des formules magiques, ensorceler » et son sens originel est donc « agir sur une personne au moyen d'opérations magiques » quand le complément est un être humain et, quand il est un objet, le sens est « douer de pouvoirs surnaturels ».
- Mots de la même famille : enchantement – chanter – chanson – enchanté...

Impressions de lecture

Réponse libre des élèves dans leur carnet de lecture.

Comprendre le texte

1. Quand elle découvre la clef, Mary pense à ce qui se passerait si elle arrivait à trouver le jardin. Elle se projette dans le futur et dans son imagination prolifique. Elle est curieuse de savoir pourquoi ce jardin a été condamné pendant dix ans. Elle veut découvrir ce secret.
2. Mary veut garder le jardin secret pour que personne ne le découvre, afin d'être la seule à pouvoir y aller. Elle veut conserver le caractère magique du jardin en le protégeant des autres personnes.
3. Le lecteur, à la fin de cet extrait, est en attente face au suspense créé. Il attend que Mary découvre la porte du jardin.

Extrait 2 : La découverte de la porte du jardin

Comprendre le texte

1. Mary est particulièrement émue dans cet extrait car elle vient de découvrir la porte du jardin secret. Elle doit donc reprendre son souffle pour être plus calme au moment où elle va enclencher la clef dans la serrure : *Elle eut un profond soupir, inspira* (l. 7-8). Elle est anxieuse que quelqu'un la découvre car elle tient plus que tout à garder le jardin secret ; elle prend donc garde à ce que personne ne la voie.
2. L'auteure maintient le suspense en retardant l'ouverture de la porte du jardin. Elle décrit tous les gestes de Mary de façon à ralentir l'action pour créer une attente chez son lecteur : *Elle glissa une main [...], sortit la clef [...]. Elle l'enclencha* (l. 2-3). Elle en profite aussi pour s'attarder sur les émotions et les craintes ressenties par le personnage principal : *Elle reprit son souffle, tenta de retrouver son calme...* (l. 5) ; *Elle eut un profond soupir, inspira* (l. 7-8).

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

Mary Lenox est une jeune orpheline de dix ans qui vient d'être recueillie par son oncle dans son manoir

en Angleterre. C'est une petite fille très curieuse, déterminée et intrépide. Elle apprend l'existence d'un jardin qui est resté fermé pendant dix ans. Elle n'a plus qu'un désir qui devient sa quête aventureuse : pouvoir entrer dans ce jardin.

Activité « écriture »

Imaginer la suite du texte

On vérifiera la cohérence globale, l'emploi des temps du passé, le respect du sujet, l'expression des sentiments du personnage et la description du jardin. Les élèves peuvent s'aider des affiches ► p. 192 et des descriptions qu'ils ont rédigées.

Textes & Images

p. 194

Traqué

OBJECTIF

→ Analyser l'expression de la peur

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les pensées et les sentiments des personnages

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour de la peur

- Ces questions peuvent être traitées à la fin des questions de compréhension et avant la synthèse.
- Le mot *traqué* signifie « poursuivi à outrance, cerné, recherché pour être arrêté, capturé ». Le chapitre 1 s'intitule « Traqué » car c'est le thème principal de cette scène d'ouverture du roman. Le personnage principal, qui donne son titre au roman, Tobie Lolness, est pourchassé par ses anciens amis. C'est une scène typique du roman d'aventures qui place le héros dans une posture périlleuse dès le début afin de captiver le lecteur, qui veut savoir si le héros va s'en sortir.

Le sens premier du mot *traqué* appartient à l'univers de la chasse. La bête chassée est traquée, c'est-à-dire qu'on rabat la bête vers les chasseurs pour l'abattre. Ainsi, Tobie dans ce premier chapitre, est considéré comme une bête qu'il faut capturer.

- Synonyme de l'adjectif *terifiant* : effrayant. Mots de la même famille : terrifier – terrifié – terreur – terrible – terroriser...
- La peur de Tobie se manifeste physiquement grâce à ces mots ou expressions du texte : *Il sentait le froid des larmes sur ses cheveux* (l. 4-5) ; *Tobie était tout tremblant, au fond de son trou, cherchant à rentrer ses jambes trop longues, pour les cacher* (l. 29-30).

Impressions de lecture

- Réponse libre des élèves dans leur carnet de lecture.

- Faire dessiner les élèves permet à la fois de les aider à mieux comprendre le texte en se le représentant par le dessin et à s'impliquer émotionnellement dans la lecture grâce à une activité qui leur plaît encore beaucoup.
- Le choix est libre mais cette question pourrait permettre d'évoquer le caractère poétique et imagé du texte. Relever une phrase appréciée permet de travailler également son argumentation car il faut parvenir à justifier ses choix.

Comprendre le texte

• Parcours A :

Ce parcours A, moins guidé, est réservé aux élèves les plus avancés, capables de résumer un texte seuls, et de repérer comment certains effets sont créés sans être guidés par des questions précises.

1. Tobie Lolness est un jeune garçon de treize ans qui ne mesure qu'un millimètre et demi et qui vit dans un arbre. Au début du roman, il est poursuivi par son peuple. Il est dans un piteux état : blessé et fatigué. Il se cache donc dans le trou d'une écorce de l'arbre et montre une grande force morale pour rester en vie. Ses assaillants sont trois adultes et un enfant. Cet enfant est son meilleur ami : Léo Blue, qu'il a rencontré quand ils étaient tout jeunes.

2. L'auteur crée une atmosphère très sombre dans cette ouverture de roman ; la scène se produit la nuit (*La nuit l'avait recouvert comme un seau d'eau*, l. 3), le héros se cache dans un *trou d'écorce noire* (l. 6), il est blessé (l. 6-9). Une menace pèse sur lui (*On va l'avoir, tu vas voir qu'il va payer*, l. 26 ; *cri sauvage*, l. 44 ; *yeux [...] aussi terrifiants que ceux d'un animal fou*, l. 45). L'auteur fait bien ressentir au lecteur le drame que vit Tobie à travers une image : *conscient de son malheur plus grand que le ciel* (l. 14). Tobie est terrifié et le lecteur ressent profondément l'angoisse du personnage qui ne peut que se terroriser pour échapper à un danger mortel (*Sa vie s'était arrêtée quelques heures plus tôt*, l. 10 ; *tout tremblant*, l. 29 ; *blotti tout seul dans son trou*, l. 37 ; *Tobie sentit son cœur éclater*, l. 39-40).

• Parcours B :

1. a. Tobie Lolness est un jeune garçon de treize ans qui ne mesure qu'un millimètre et demi et qui vit dans un arbre.

b. Au début du roman, il se cache dans le trou d'une écorce de l'arbre car il est poursuivi. Il est dans un piteux état : blessé et fatigué. Ses assaillants sont trois adultes et un enfant. Cet enfant est son meilleur ami : Léo Blue, qu'il a rencontré quand ils étaient tout jeunes.

c. Tobie est terrifié et le lecteur ressent profondément l'angoisse du personnage qui ne peut que se terroriser pour échapper à un danger : *Tobie était tout tremblant* (l. 29).

2. Tobie doit affronter à la fois le malheur d'être poursuivi par son peuple et celui d'être trahi par Léo Blue, son meilleur ami, qui fait partie de ses poursuivants.

• En classe entière :

3. À la fin du texte, Léo Blue est comparé à une bête féroce : *cri sauvage* (l. 44) ; *les yeux de Léo devaient être aussi terrifiants que ceux d'un animal fou* (l. 44-45). Cette comparaison révèle la violence que doit affronter Tobie puisqu'il est aux prises avec une folie sauvage : une chasse à l'homme.

4. Réponses libres des élèves.

Rédiger la synthèse

Exemple de trace écrite :

• Un héros traqué et terrifié

Tobie Lolness est un jeune garçon de treize ans qui ne mesure qu'un millimètre et demi et qui vit dans un arbre. Au début du roman, il est poursuivi par son peuple. Il se cache donc dans le trou d'une écorce de l'arbre. Il est dans un piteux état : blessé et fatigué. Ses assaillants sont trois adultes et un enfant. Tobie est terrifié : *Tobie était tout tremblant* ; le lecteur ressent profondément l'angoisse du personnage qui ne peut que se terroriser pour échapper au danger. Mais Tobie est également un personnage déterminé à survivre et à ne pas être retrouvé par ses assaillants.

• Une trahison terrible

Tobie comprend à la fin de l'extrait que l'enfant qui tient la torche n'est autre que Léo Blue, son meilleur ami, qu'il a rencontré quand ils étaient tout jeunes. Léo Blue l'a trahi en faisant partie des assaillants qui le pourchassent. Il s'est montré déloyal envers lui. Tobie se trouvait déjà dans une situation angoissante au tout début de l'histoire et l'auteur rajoute un rebondissement inattendu et terrible : la trahison de son meilleur ami.

D'un texte à l'autre

• Dans les deux romans, des enfants – qui représentent la fragilité et l'innocence –, se trouvent dans une situation périlleuse, ce qui va entraîner de l'empathie chez le lecteur : dans la scène d'ouverture de *Deux Ans de vacances*, les héros assistent au naufrage de leur bateau ; de même, Tobie est en grand danger dans le début du roman car il est recherché par des ennemis qui veulent le capturer. Du côté des différences, les enfants du *Sloughi* ne sont pas seuls, ils peuvent faire preuve de solidarité et d'esprit d'équipe pour surmonter l'épreuve qu'ils sont contraints de vivre. Tobie, lui, est seul et ne peut pas se défendre contre trois adultes et un enfant qui était son meilleur ami, il ne peut que se cacher et subir. Personne n'est présent pour l'aider.

• Ces romans présentent deux relations d'amitié différentes. Dans *Tobie Lolness*, Tobie a un meilleur ami qui est Léo Blue mais au tout début du roman, Léo

trahit son ami en le pourchassant avec des adultes. Leur relation d'amitié est brisée, détruite par la déloyauté de Léo. À l'opposé, dans *Sans Famille*, Rémi retrouve Mattia et ils deviennent amis en partageant le peu qu'ils ont. C'est une amitié qui commence sous le signe de l'égalité, du respect, de l'estime. Rémi se montre loyal envers Mattia en l'accueillant dans sa troupe et en ne l'abandonnant pas à la misère des rues de Paris.

Atelier d'expression écrite p. 196

Écrire une fanfiction sur *Tobie Lolness*

COMPÉTENCES

- Écrire un récit d'aventures
- Faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit
- Collaborer pour réaliser un projet

- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.
- On peut proposer de visionner une vidéo sur les fanfictions : hatier-clic.fr/21luf196.
- Le sujet a été choisi pour permettre aux élèves d'exprimer leurs sentiments par rapport au début du roman *Tobie Lolness*, la trahison du meilleur ami de Tobie n'étant pas une situation facile à accepter pour de jeunes élèves. Le sujet leur permet de transformer cette situation difficile pour présenter une action positive.
- Il rejoint le projet des fanfictions, très à la mode sur le net parmi les jeunes générations. Dans ces textes publiés en ligne, les jeunes gens peuvent à loisir modifier, transformer leurs récits favoris pour les modeler selon leurs désirs et envies. Le deuxième élément intéressant de la fanfiction pour nos élèves est l'esprit collaboratif qui l'anime. Les récits étant publiés en ligne, ils sont sujets aux conseils et remarques des autres auteurs dans un esprit bienveillant et positif.
- Dans ce sujet de fin d'année, les élèves devront mélanger le narratif, le descriptif ainsi que des passages dialogués. Cet écrit permettra de vérifier s'ils ont bien compris le texte de départ, s'ils respectent la situation initiale (le cadre, les personnages, la situation de course-poursuite).

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Maîtriser les caractéristiques du récit d'aventures
 - Exprimer les sentiments des personnages /4
 - Créer du suspense /3
 - Respecter le récit cadre /2
 - Insérer un dialogue dans son récit /2
- Faire évoluer son texte : collaborer pour améliorer son écrit /2
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /2
 - Choisir le bon temps des verbes et les conjuguer correctement : écrire un récit au passé /3
 - Veiller à l'orthographe /2

- Le sujet et le barème de notation peuvent être téléchargés à partir du + PROF ► p. 196 du livre de l'élève dans sa version numérique.

Exercices

Écris ton texte par étapes

ÉTAPE 1 Planifie l'écriture de ton texte

- Respecter le récit d'origine :
 - Le décor : un arbre-monde.
 - Le moment : à la nuit tombée.
 - Il pleut.
 - Les personnages sont le héros Tobie qui est pourchassé par des adultes de son peuple et son meilleur ami, Léo Blue, qui le trahit en le traquant comme une bête.
- Inventer des éléments différents du récit d'origine : les élèves sont ici libres de leur choix dans la mesure où ils respectent la cohérence du récit.

ÉTAPE 2 Entraîne-toi à exprimer la peur

1. a. avoir les mains moites – avoir la gorge nouée – trembler comme une feuille – étouffer un cri – sentir son cœur qui bat la chamade – avoir les dents qui claquent – avoir les cheveux qui se dressent sur la tête – avoir le sang qui se fige / se glace dans les veines.
2. Réponse libre des élèves. Exemples : Tobie tremblait comme une feuille en entendant ses poursuivants se rapprocher. Il pâlit d'inquiétude, ne sachant que faire. Il était horrifié par ce qui allait se passer s'il était surpris. Sa panique était telle qu'il finit par être pétrifié de terreur.
3. Réponse libre des élèves. Exemples : Tobie, assailli par ses adversaires qui le traquaient sans relâche, se réfugia dans un tronc d'arbre. Quand il n'entendit plus aucun bruit, le fugitif épuisé se blottit dans le trou d'une écorce. Le jeune garçon se figea et mit tous ses sens en alerte au moment où il entendit des bruits suspects de respiration. Les deux enfants s'élancèrent afin de fuir au plus vite leurs assaillants.

ÉTAPE 3 Entraîne-toi à écrire un commentaire bienveillant

4. Réponse libre des élèves. Exemples :
- Commentaire bienveillant : « J'apprécie ton histoire car on a l'impression d'y être. »
 - Commentaires bienveillants et intéressants, accompagnés d'une proposition d'amélioration : « Ton histoire est bien détaillée mais il y a une faute d'orthographe au début. » – « Ton histoire est bien écrite mais je rajouterais un peu de suspense à la fin. » – « Tu peux améliorer ton texte en exprimant les sentiments des personnages. »
 - Pas d'arguments : « On ne comprend rien à l'histoire. » – « C'est bien ! »

5. Réponse libre des élèves. Exemples :
- a. Bon récit, on a l'impression d'y être car tu as développé et donné des détails qui rendent l'histoire très réaliste. On connaît les sentiments de Tobie et cela permet aux lecteurs de s'identifier et d'avoir de l'empathie pour le héros comme on l'a vu dans le texte « Cosette » de Victor Hugo.
- b. Tu as bien compris la consigne et tu racontes les différentes actions mais je te conseillerais de développer tes phrases et d'enrichir ton récit pour que ton lecteur ressente mieux les émotions et les sentiments des personnages. Tu peux utiliser les exercices sur l'expression de la peur, n° 1 à 3 (étape 2).

ÉTAPE 4 Collabore avec tes camarades pour améliorer ton texte

Réponse libre des élèves.

• Le décor : l'île aux Grèbes et la tour du pilote côtier

Réponse libre des élèves. Les deux questions leur permettent de se représenter visuellement les lieux afin de développer leur fonction imaginante.

• Les personnages

- Les cousins Karlsson :
Julia a douze ans. Elle est pudique et réservée. Elle passe son temps à lire.
Daniella, sa petite sœur, a neuf ans. Elle est gourmande et rondelette. Elle est surnommée Bourdon parce qu'elle fait tout le temps du bruit. Elle a un chat nommé Chatpardeur.

George a douze ans et demi, c'est l'aîné des cousins. Il a un look bien à lui : il porte des cheveux longs. Il vit avec sa mère Molly qui est actrice et qui est donc souvent en tournée. Il adore peindre. Il a un secret dans son baluchon...

Alex a onze ans et vit en France. Ses parents sont chefs et il se destine lui aussi à une brillante carrière dans la restauration. Il cuisine pour ses cousins des plats délicieux.

Julia ne connaît pas bien sa tante ni ses cousins et elle aimerait rester avec sa mère.

Les cousins finissent par s'apprécier peu à peu quand ils vivent ensemble des aventures et découvrent leurs habitudes et caractères.

- Une tante excentrique : Frida est une artiste un peu excentrique et fantasque qui vit seule sans mari ni enfants, sur l'île aux Grèbes, en Suède. Elle est bienveillante et distraite. Fidèle à ses qualités d'artiste, elle laisse le champ libre aux quatre cousins afin qu'ils vivent leurs aventures d'enfants durant l'été.

L'auteure choisit d'éloigner la tante Frida de l'île pour laisser une plus grande liberté aux enfants et afin que ce soit eux qui mènent l'enquête. Dans les autres récits lus dans le parcours, les enfants sont sans parents, la plupart sont orphelins.

• L'aventure : le mystère de l'île aux Grèbes

- Des événements mystérieux :

Lecture accompagnée p. 198

Lire Les Cousins Karlsson, « Espions et fantômes » de Katarina Mazetti

COMPÉTENCES

- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier
- Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Événements mystérieux	Interprétations des cousins et de leur tante
Georges pense voir quelqu'un derrière les arbres (p. 34).	Il n'y a pourtant personne d'autre que Frida sur l'île.
Bourdon entend des bruits au fond du jardin vers la forêt : quelqu'un semble casser des branches (p. 47-48).	Il doit s'agir des animaux de la forêt.
Julia entend des bruits pendant la nuit. Une forme blanche fantomatique se déplace dans le jardin (p. 51).	Il ne s'agit que de la tante Frida.

– Espions et fantômes ?

Les enfants croient, dans un premier temps, qu'il y a sur l'île des fantômes. Puis ils pensent que ce sont des espions.

Finalement, le secret de l'île est que deux jeunes migrants se sont échoués sur son rivage après avoir été débarqués par leurs passeurs.

Dans cette aventure, les cousins Karlsson font preuve de nombreuses qualités : ils sont généreux et bienveillants entre eux. Ils se découvrent et sont respectueux de leurs différences. Ils sont également curieux car ils se lancent tous dans cette enquête avec une grande détermination. Enfin, quand ils découvrent les deux jeunes migrants, ils se montrent solidaires à leur égard et leur viennent en aide.

Réponses libres des élèves pour la dernière question. Dans certains textes étudiés en classe, nous avons découvert également des enfants altruistes et fraternels : les aînés sur le *Sloughi*, dans *Deux Ans de vacances*, viennent en aide aux plus petits ; les enfants Baudelaire doivent assurer leur survie en s'épaulant ; enfin, Rémi vient en aide au jeune Mattia qui vit seul dans les rues de Paris.

• **Donne ton avis** : réponse libre des élèves.

Projet final collaboratif

p. 200

Participer à des cercles de lecture sur le roman d'aventures

COMPÉTENCES

→ D1 : Parler en prenant en compte son auditoire – Construire une culture littéraire

→ D2 : Coopérer pour réaliser un projet

→ D3 : Formuler son opinion dans le respect des autres

ÉTAPE 2 Préparer la présentation du texte choisi

• *Le Jardin secret* de Frances Hodgson Burnett :

Marie Lennox est une jeune orpheline déterminée et curieuse qui est recueillie par un oncle mystérieux. Livrée à elle-même dans le manoir familial, elle découvre la clef d'un jardin secret enterrée depuis dix ans. Elle cherche avec avidité et persévérance l'entrée de ce jardin secret qu'elle imagine merveilleux quand elle finit par la trouver...

• *Deux Ans de vacances* de Jules Verne :

De jeunes garçons doivent affronter une tempête sur un voilier qui manque de faire naufrage. Il n'y a que des enfants à bord : les plus grands, Briant, Gordon, Doniphan et un jeune mousse, bravent la tempête avec beaucoup de vaillance et d'intrépidité. Ils se font confiance pour mener à bon port les plus jeunes enfants réfugiés à l'intérieur du bateau et qui sont effrayés. Les aînés montrent beaucoup de solidarité

envers les plus petits, qu'ils tentent de protéger et d'épargner à tout prix.

• *Tobie Lolness* de Timothée de Fombelle :

Tobie Lolness est un jeune enfant qui mesure un millimètre et demi et qui vit dans un arbre avec l'ensemble de son peuple. Un jour, il est pourchassé par ses ennemis qui tentent de le capturer. Parmi ses poursuivants, il y a son meilleur ami, Léo Blue, qu'il a rencontré dans sa petite enfance. Dans le début du roman, Tobie se cache dans le trou d'une écorce de l'arbre, il est terrorisé mais déterminé à survivre et à ne pas être retrouvé par ses assaillants. Léo Blue s'est montré déloyal envers lui.

• *Les Misérables* de Victor Hugo :

Cosette est une petite fille que sa mère a placée chez un couple d'aubergistes, les Thénardier, car elle ne peut plus s'occuper d'elle. Elle est devenue leur esclave, ne cessant de travailler à des tâches insurmontables pour son jeune âge. Elle vit très pauvrement, vêtue de haillons. Au début de la scène, elle doit aller chercher de l'eau à la source qui se trouve au milieu des bois. La scène se déroule à la tombée de la nuit, au mois de décembre. Cosette est terrifiée de devoir rester dans l'obscurité et traverser un lieu aussi effrayant qu'une forêt, la nuit. Pourtant, elle a si peur de la Thénardier qu'elle n'hésite pas longtemps à se lancer avec détermination et courage dans cette dangereuse aventure.

• *Sans Famille* d'Hector Malot :

Rémi est un jeune orphelin qui, arraché à sa nourrice, a été vendu à un musicien ambulant du nom de Vitalis. Tous deux, accompagnés d'animaux, parcourent les routes de France. Mais Vitalis meurt et Rémi se retrouve seul. À Paris, il retrouve un jeune enfant abandonné qu'il avait rencontré quelques semaines auparavant : Mattia. Celui-ci a faim et Rémi lui tend la main avec bienfaisance et générosité en lui offrant du pain. Mattia, ébloui devant tant d'altruisme, lui demande alors de faire partie de sa troupe. Rémi hésite car il pense ne pas avoir grand-chose à donner. Mattia trouve des arguments pour le convaincre en lui disant qu'à deux, on est forcément plus fort et que la solidarité et la fraternité les protégeront de l'adversité. Rémi accepte et propose à Mattia de devenir son égal car il est honnête et droit et ne veut pas avoir de domestique.

• *Les Désastreuses Aventures des orphelins Baudelaire* de Lemony Snicket :

Les trois enfants Baudelaire, Violette, Klaus et Prunille qui est un bébé, ont toutes les qualités mais la vie ne leur a pas fait de cadeau car quand l'histoire commence ils viennent de perdre leurs parents. Ils doivent s'épauler pour surmonter les épreuves qu'ils vont devoir affronter.

ÉTAPE 3 Exprimer son avis sur le texte choisi

Réponses libres des élèves.

– Mon personnage préféré dans *Sans Famille* d'Hector Malot est Rémi car, alors qu'il est pauvre et seul, il a encore le courage d'accueillir et de protéger le jeune Mattia.

– En lisant le début de *Tobie Lolness* de T. de Fombelle, j'ai été ému(e) par le personnage de Tobie car il est seul et en danger. Il a été trahi par son meilleur ami et cette action déloyale doit lui faire beaucoup de mal. C'est pourquoi le lecteur éprouve de la compassion pour ce personnage.

– Le moment que j'ai préféré, c'est la tempête vécue par les enfants sur le *Sloughi* dans *Deux Ans de vacances* car on a l'impression d'y être. Les enfants se montrent intrépides et dévoués aux plus jeunes, qui sont enfermés dans le bateau et effrayés.

ÉTAPE 6 Discuter des textes du parcours

Réponses libres des élèves. On peut les aider en reprenant toutes les questions « D'un texte à l'autre » qui permettent de mettre en lien les différents textes du Parcours.

Exemples :

– J'ai préféré le début de *Deux Ans de vacances* au début de *Tobie Lolness* car, dans le roman de Jules Verne, les enfants sont actifs, ce sont eux qui prennent le pouvoir et ils mettent tout en œuvre pour surmonter leurs difficultés lors du naufrage de leur bateau ; ils agissent en héros. Alors que Tobie est passif : il doit se cacher et ne peut donc rien faire. Il est d'ailleurs terrorisé, il n'est pas présenté comme un héros intrépide dans ce début de roman.

– Je suis d'accord avec ce que dit mon camarade sur le début de *Deux Ans de vacances* mais Tobie ne peut pas agir, justement, il est empêché et le narrateur veut nous présenter la situation désespérée dans laquelle il se trouve. Tobie pourra peut-être devenir un héros valeureux s'il survit à cette première scène de traque.

– De nombreux jeunes héros présentés dans ces romans d'aventures sont des orphelins. Rémi a été arraché à sa mère adoptive dans *Sans Famille*, Marie Lennox vient de perdre ses parents lors d'une épidémie dans *Le Jardin secret*. De même, les enfants Baudelaire deviennent orphelins au tout début de leurs aventures dans *Les Désastreuses Aventures des orphelins Baudelaire*. Les autres enfants ne sont pas forcément orphelins mais ils sont loin de leurs parents. C'est le cas dans le début de *Deux Ans de vacances* où il ne reste plus que des enfants sur le bateau. Tobie est seul, lui aussi, dans le début du roman *Tobie Lolness*. Si le héros du roman d'aventures est sans parents, c'est peut-être pour que des aventures extraordinaires puissent lui arriver car, si ses parents étaient là, ils le protégeraient du malheur.

BILAN

Réponses libres des élèves.

1. Définir le roman d'aventures

Réponses libres des élèves. Exemple :

Course-poursuite : *Tobie Lolness* commence par une scène de course-poursuite que l'on trouve souvent dans le roman d'aventures. Le héros est en danger, il est poursuivi par des ennemis. Le lecteur se demande s'il va réussir à survivre. Cela crée du suspense et de nombreuses péripéties qui rendent le récit palpitant.

2. Identifier les qualités des héros

– généreux/se : Rémi

– aimable : Rémi, Tobie Lolness

– courageux/se : Briant, Gordon, et Doniphan, les orphelins Baudelaire, Tobie Lolness

– solidaire : Rémi, Briant, Gordon et Doniphan, les orphelins Baudelaire

– curieux/se : Mary Lennox

– intelligent(e) : Mary Lennox, Briant, Gordon et Doniphan, les orphelins Baudelaire, Tobie Lolness

– autonome : Rémi, Briant, Gordon et Doniphan, les orphelins Baudelaire, Tobie Lolness

– persévérant(e) : Mary Lennox, Briant, Gordon et Doniphan, les orphelins Baudelaire, Tobie Lolness

– fidèle : Rémi, Tobie Lolness

– responsable : Rémi, Briant, Gordon et Doniphan, les orphelins Baudelaire, Tobie Lolness

3. Remplacer les œuvres dans leur époque

Il s'agit de compléter la frise fournie en hatier-clic.fr/21luf01.

• *Les Misérables* de Victor Hugo : 1862.

• *Sans Famille* d'Hector Malot : 1878.

• *Deux Ans de vacances* de Jules Verne : 1888.

• *Le Jardin secret* de Frances Hodgson Burnett : 1911.

• *Les Désastreuses Aventures des orphelins Baudelaire* de Lemony Snicket : 2002.

• *Tobie Lolness* de Timothée de Fombelle : 2006.

4. Je donne mon avis

Réponses libres. L'essentiel est que les élèves réfléchissent aux textes lus en classe, mais aussi aux activités réalisées.

5. Je fais le point sur mes apprentissages

Réponses libres. Les élèves peuvent considérer qu'ils n'ont rien appris de nouveau, à condition de justifier. On peut aussi expliquer que revoir une notion, c'est aussi important que d'apprendre de nouvelles choses. Les élèves peuvent partager leurs réponses pour aider ceux qui auront le plus de mal à identifier les connaissances et compétences travaillées et acquises. Le dialogue entre élèves peut révéler sous un angle nouveau une activité. On peut par exemple insister

sur les synthèses de lecture, qui ne sont pas rédigées uniquement pour garder la mémoire des textes, mais aussi pour travailler l'acquisition de compétences en rédaction.

Évaluation différenciée

p. 204

Elisha et les fourmis sauvages

COMPÉTENCE

→ Devenir un lecteur autonome

- Ce texte fait partie du tome 2 de *Tobie Lolness*. Cette fois-ci, c'est Elisha, la meilleure amie de Tobie, qui en est l'héroïne. Les thématiques du chapitre y sont présentes : une jeune héroïne dans une situation difficile, une scène de combat, un acte d'héroïsme et d'altruisme.
- Le fichier de l'évaluation est fourni en + PROF ► p. 204 du livre de l'élève dans sa version numérique, afin de pouvoir être modifié.

Parcours A

1. Elisha vient de s'enfuir des griffes de Léo Blue. Fatiguée par sa fuite, elle vient de s'endormir d'épuisement dans un fossé d'écorce. (2 points)
2. L'image donnée des fourmis sauvages dans le texte est négative puisque le narrateur révèle qu'Elisha n'aimait pas ces fourmis *qui vous piquent avant de vous dévorer* (l. 15-16). Elles sont donc présentées comme des insectes agressifs, quasi monstrueux. (2 points)
3. Au début du texte, Elisha est épuisée et le narrateur évoque le fait qu'elle est terrorisée par les fourmis sauvages. Au fil du texte, ses sentiments évoluent lorsqu'elle découvre que les fourmis ont emprisonné une jeune fille dans une cage : *Ce qu'elle venait de découvrir faisait battre son cœur dans sa poitrine* (l. 22-23). Elle est choquée et horrifiée par ce qu'elle voit : *une jeune fille de quinze ans dont les grands yeux affolés avaient croisé ceux d'Elisha* (l. 25-26). Elle prend alors la décision de l'aider et se lance dans le combat en éprouvant de la colère pour les fourmis. (2 points)
4. Elisha a un comportement héroïque dans cet extrait puisqu'elle n'hésite pas à prendre la défense de cette jeune fille qu'elle ne connaît pas, en menant le combat contre de dangereuses fourmis. Son comportement est d'autant plus héroïque qu'Elisha est en fuite, en danger, épuisée par sa course, et qu'elle combat des ennemis terrifiants. (2 points)

5. Les qualités que l'on peut tirer de cet acte héroïque sont le courage, l'altruisme, le sens de la justice, l'aide au plus faible. (2 points)

6. Le lecteur ressent de l'admiration pour Elisha car tout acte héroïque développe ce sentiment chez les êtres humains. (2 points)

7. À la fin de cet extrait, l'héroïne se retrouve dans une situation très difficile puisqu'elle est *désarmée, exténuée* (l. 46) face à l'armée des fourmis guerrières. Le lecteur ne sait pas ce qu'elle va devenir. (2 points)

8. L'auteur crée du suspense en ralentissant l'action : il présente la situation d'Elisha, décrit ce qu'elle voit et ne révèle que tardivement la présence d'une jeune prisonnière dans la cage tirée par les fourmis. (2 points)

9. Le lecteur peut faire plusieurs hypothèses : les fourmis vont emprisonner Elisha, elle va rejoindre la jeune fille dans la cage et elles vont apprendre à se connaître ; peut-être réussiront-elles toutes les deux à s'échapper. On peut imaginer également qu'un nouveau personnage va arriver et sauver Elisha au moment le plus dangereux et que tous deux vont pouvoir délivrer la jeune fille. (2 points)

10. On attend toutes réponses qui présentent un héros positif en danger, car il est prêt à sacrifier sa vie pour aider une personne elle-même en péril. (2 points)

11. On attend une réponse qui réfléchit à une représentation imagée de la scène. C'est une question qui est proposée désormais au brevet et il est intéressant de la soumettre à des 6^{es} pour qu'ils ne soient pas désemparés en 3^e. On peut faire cette question avec les élèves dans un premier temps, en s'aidant du « Lire une image » ► p. 254.

Toute réponse qui décrit la scène de façon un peu précise sera valorisée :

- cadrage : gros plans sur l'héroïne, quand elle fait tourner son bâton, au moment où elle hurle... ; plan d'ensemble sur les fourmis qui encerclent la jeune fille... ;
- angle de vue : plongée sur Elisha qui monte sur la cage pour montrer sa fragilité, puis contre-plongée sur l'héroïne pour représenter ce que voient les fourmis ; une Elisha dominante ;
- couleurs : opposition entre les fourmis à peau rouge et la fragilité d'Elisha ;
- mouvements : vitesse des mouvements lors du combat ;
- sons : cri de guerre des fourmis / hurlement d'Elisha. (2 points)

Ce tableau d'évaluation peut être téléchargé à partir du lien hatier-clic.fr/21luf205.

	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1.	X			
2.	X			
3.		X		
4.		X		
5.		X		
6.				X
7.	X			
8.		X		
9.				X
10.			X	
11.				X

Parcours B

- 1. Elisha se trouve dans un fossé d'écorce. Elle y est tombée de fatigue car elle vient de fuir Léo Blue qui la retenait prisonnière. (3 points)
- 2. Le narrateur présente les fourmis de façon négative. Il nous dit qu'Elisha ne les aime pas : *Elisha n'avait pas beaucoup de tendresse pour ces fourmis rouges qui vous piquent avant de vous dévorer* (l. 15-16). (3 points)
- 3. Au début du texte, le narrateur évoque le fait qu'elle est terrorisée par les fourmis sauvages : *C'était un des rares insectes qui la terrorisaient vraiment* (l. 16-17). (2 points)
- 4. Elisha prend la décision d'aider la jeune fille et se lance dans un combat contre les fourmis : *« Je vais t'aider, lui cria Elisha »* (l. 33). (2 points)
- 5. Les qualités d'Elisha : gentille – solidaire – aimable – généreuse – courageuse – altruiste – sérieuse. (3 points)

- 6. Réponse libre des élèves. Exemple : « Je ressens de l'admiration pour Elisha car elle se comporte de façon courageuse et solidaire envers une jeune fille qu'elle ne connaît même pas. »
On imagine que les élèves vont apprécier cette héroïne positive. Cette question vise à développer leur empathie pour des héros valeureux. (3 points)
- 7. À la fin de cet extrait, l'héroïne se retrouve dans une situation très difficile puisqu'elle n'a plus son bâton qui vient de se casser et qu'elle est épuisée par son combat face à l'armée des fourmis guerrières. (2 points)
- 8. On attend toutes réponses qui présentent un héros positif en danger car il est prêt à sacrifier sa vie pour aider une personne elle-même en péril. (2 points)

Les Aventures de Tom Sawyer de Mark Twain

Livre de l'élève p. 206

Préambule

Rappel des programmes

- Objet d'étude : « Récits d'aventures ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle :
 - « découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, tiennent en haleine le lecteur et l'entraînent dans la lecture » ;
 - « comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient » ;
 - « s'interroger sur les raisons de l'intérêt que l'on prend à leur lecture ».
- Indications de corpus : on étudie un classique du roman d'aventures (lecture intégrale).

• Ce chapitre, prévu plutôt au troisième trimestre, propose la lecture intégrale du roman *Les Aventures de Tom Sawyer*, en version abrégée, accessible aux élèves. La traduction choisie pour les extraits proposés dans le Parcours est celle de François de Gail. Le choix des textes étudiés en classe doit permettre aux élèves de s'interroger sur le parcours du jeune héros, pour répondre à la problématique suivante : « Comment un enfant ordinaire devient-il un héros ? » À travers un récit et des aventures captivants, les élèves découvrent d'abord un garçon ordinaire, malin, et qui n'aime guère l'école. Puis Tom Sawyer évolue au fil de ses aventures et révèle de grandes qualités morales. Mais c'est aussi un enfant sensible, qui se laisse souvent déborder par ses émotions : l'étude des émotions, sentiments et pensées des personnages dans les textes permettra d'enrichir l'expression des élèves et de faire le lien avec leurs propres émotions et sentiments. Nous suivons ainsi le fil conducteur général de la partie littérature : montrer comment les textes nous aident à grandir.

• Les textes et activités proposés permettent de réactiver les stratégies de lecture abordées tout au long de l'année : construire une représentation mentale, réfléchir aux pensées, aux sentiments et aux motivations des personnages, se remémorer ce qui précède, remplir les blancs du texte.

• Les diverses propositions en écriture encouragent les élèves à se mettre à la place des personnages et à maîtriser le récit d'aventures, en les initiant à l'écriture du récit à suspense. L'oral est travaillé à travers diverses activités d'appropriation des textes et la proposition de réalisation d'un booktube à partir d'une lecture autonome. Le projet final est dédié à l'enrichissement du lexique des émotions et sentiments, à travers une activité ludique, différente : la roue des émotions créée pourra par la suite être utilisée en vie de classe notamment.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de progression en étude de la langue
– « Tom Sawyer et Tante Polly » (extrait du chap. I) – « Huckleberry Finn » (extrait du chap. VI) – « Le cimetière » (extrait du chap. IX) – « Partir à l'aventure » (extrait du chap. XIII) – Lecture accompagnée : les chap. XIV à XXVI	– Écrits courts d'imagination : imaginer sa vie dans un autre lieu, une autre époque ; imaginer la suite d'un texte (Tom Sawyer fait l'école buissonnière ; imaginer son aventure sur l'île Jackson)	– Création d'un booktube – Diverses activités d'appropriation des textes, travail sur le suspense – Fiches Méthodes : 7 Utiliser les mots de liaison pour organiser son texte ► p. 264 24 Donner son avis sur un texte, un livre, un film ► p. 290	20 Phrase simple, phrase complexe, proposition ► p. 332 21 Relier des propositions : juxtaposition, coordination, subordination ► p. 334 On pourra aussi intégrer / revoir, en lien avec les travaux d'écriture : 23 Conjuguer l'imparfait de l'indicatif ► p. 338

<p>– « Dans la grotte » (extrait du chap. XXXI)</p> <p>– En lecture complémentaire : extrait du chap. II, des chap. VII et VIII, fin du chap. IX, extrait du chap. XIV, chap. XXXII à XXXV</p> <p>– Évaluation de lecture : « La recherche du trésor » (extrait du chap. XXVI)</p> <p>– Lecture autonome : récits d'aventures</p>	<p>– Exercices préparatoires à l'expression écrite (écrire un scénario cohérent, exprimer les sentiments des personnages, créer du suspense)</p> <p>– Atelier d'expression écrite : imaginer une nouvelle aventure de Tom Sawyer (la recherche du trésor de Joe l'Indien)</p> <p>– Fiches Méthodes :</p> <p>14 Utiliser les bons temps dans un récit au passé ► p. 274</p> <p>21 Exprimer les sentiments d'un personnage ► p. 285</p> <p>22 Créer du suspense ► p. 286</p> <p>8 Construire un outil pour corriger ses erreurs ► p. 266</p>	<p>25 Lire un texte à voix haute ► p. 291</p> <p>26 Prendre la parole ► p. 292</p>	<p>24 Conjuguer le passé simple de l'indicatif ► p. 340</p> <p>33 Conjuguer le conditionnel présent ► p. 354 (utile à la p. 207)</p> <p>+ enrichissement du vocabulaire : les émotions et sentiments ► p. 223, 226</p>
---	--	--	--

Entrée dans le Parcours

p. 206

OBJECTIFS

- Développer son imaginaire à partir d'images
- Écrire un court récit d'aventures imaginaires

Le parti pris pour entrer dans la lecture du roman est de s'appuyer sur l'imaginaire des élèves, en les encourageant, avec le support d'images, à se plonger dans une autre époque, dans un autre lieu, comme le fait Tom Sawyer lorsqu'il joue avec ses camarades ; cela facilitera l'entrée dans l'intrigue, située dans les États-Unis de la première moitié du XIX^e siècle.

Aventurier en herbe

Les courtes citations présentent les différents jeux auxquels Tom Sawyer aime jouer (les pirates, Robin des Bois, la guerre), présentant ainsi le héros comme un enfant ordinaire et débordant d'imagination. Il s'agit de rapprocher ce héros des élèves, qui sont encore jeunes et se rappellent peut-être avoir joué à ce genre de jeux.

Si je vivais...

- Cette activité propose un travail collaboratif, en classe entière, pour créer un nuage de mots sur chaque univers : les pirates, les cow-boys, la préhistoire. Les réponses des uns et des autres enrichiront l'imaginaire de tous. On pourra compléter cette activité, si on le souhaite, avec d'autres images d'autres lieux / d'autres époques et proposer un travail de groupe, chaque groupe travaillant sur un univers différent.
- Enfin, un travail individuel d'écriture permettra une première approche du récit d'aventures, de façon libre, où les élèves choisissent le lieu, l'époque, selon leurs

goûts et leurs propres connaissances. C'est l'occasion d'employer le conditionnel présent (étudié au chapitre précédent dans la progression d'étude de la langue proposée, afin que les élèves puissent l'utiliser dès l'entrée dans ce chapitre).

- La séance alterne donc oral collectif et écriture individuelle.

Repères culturels

p. 208

Un roman inspiré de la vie de l'auteur ; histoire des États-Unis

COMPÉTENCES

- Comprendre des textes, des documents, des images
- Construire une culture générale

Cette double-page d'enquête sur le contexte culturel dans lequel est situé le roman *Les Aventures de Tom Sawyer* n'est pas nécessairement à proposer en début de Parcours ; on fera plutôt d'abord découvrir l'œuvre par les premiers textes, avant d'approfondir la connaissance du contexte. Il s'agit de présenter l'auteur, Mark Twain, et l'influence de son vécu sur le roman ; puis une brève histoire des États-Unis, depuis la découverte de l'Amérique jusqu'à la fin du XIX^e siècle et l'abolition de l'esclavage, propose d'élargir et d'enrichir les repères culturels des élèves et permettra de comprendre certains aspects du roman. Les iconographies proposées facilitent l'accès à ces repères culturels. Il pourra également être intéressant de proposer de courts extraits de films américains situés à cette époque pour faciliter la compréhension des élèves (par exemple, des extraits du film *La Mission* de Paul Greengrass sorti en 2020, adapté du roman de Paulette Jiles).

J'enquête

- L'auteur : Mark Twain.
- L'époque : XIX^e siècle (environ 1840).
- Le héros : Tom Sawyer.
- Le lieu précis : les rives du Mississippi, État du Missouri, États-Unis.

Je mémorise

La forme choisie pour la mémorisation, la frise chronologique (disponible en téléchargement en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf209), permet de fixer quelques repères historiques et culturels (tandis que la carte présentée donne à la fois des repères géographiques et historiques) sur les États-Unis.

- 1492 : découverte de l'Amérique.
- Période 1492-1776 : colonisation.
- 1776 : déclaration d'indépendance.
- Période 1776-fin XIX^e siècle : conquête de l'Ouest
- 1848 : ruée vers l'Or.
- 1865 : abolition de l'esclavage.

Textes & Images

p. 210

Tom Sawyer et Tante Polly (extrait du chapitre I)

OBJECTIF

→ Étudier le portrait des personnages

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Construire une image mentale

- Il s'agit de l'incipit du roman.
- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *diversion*

- Ce travail peut être fait au moment d'expliquer les actions de Tom Sawyer (questions 2 et 3), si l'on se rend compte que l'expression n'a pas été comprise.
- Une *diversion* est une action qui détourne l'attention de quelqu'un, volontairement ou non. Dans le texte, Tom Sawyer détourne l'attention de sa tante en lui faisant croire qu'il y a un danger derrière elle, pour se sauver.
- *Diversion* est formé à partir du verbe *divertir*, dont le sens est un peu différent mais lié (à l'origine, « détourner l'attention », puis « amuser, changer les idées »). *Divertissement* appartient à la même famille.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. On attend qu'ils expriment leur ressenti, puis qu'ils anticipent la suite du roman (une des clés pour la compréhension des textes).

Comprendre le texte

1. Tom Sawyer est un *jeune garçon* (l. 10). Le deuxième personnage est une *vieille dame* (l. 5), la tante de Tom (tante, l. 34). Elle le punit, on comprend qu'il vit chez elle ; les élèves devineront sans doute que cela suggère que Tom Sawyer est orphelin. (Cela permet de travailler l'implicite dans le texte).

2. Au début du roman, Tante Polly cherche Tom Sawyer, elle semble en colère (*Si jamais je te mets la main dessus, je...*, l. 16 ; *Je n'ai jamais vu un galopin pareil*, l. 20), elle l'appelle en vain, puis elle le repère, elle a l'intention de lui infliger une punition corporelle (*envoyait de grands coups de balai sous le lit*, l. 18 ; *Aux mains de la tante, la baguette décrivit des cercles menaçants*, l. 38-39). Mais Tom réussit à se sauver grâce à une diversion (*Oh, ma tante ! Regardez... regardez derrière vous !*, l. 40). Tante Polly se met à rire.

3. Le personnage de Tom semble gourmand et habitué aux bêtises (il a mangé de la confiture en cachette : *Voilà trente-six fois que je te dis que si tu touches à la confiture, tu auras affaire à moi*, l. 35-36), rusé, malin (il se cache, puis trouve une ruse : *Oh, ma tante ! Regardez... regardez derrière vous ! [...] le gamin s'échappa*, l. 40-43), intrépide (*escalada la haute clôture*, l. 43) et attachant, car Tante Polly ne parvient pas à lui en vouloir réellement (*elle prit le parti de rire de l'incident*, l. 44-45).

4. Tous les choix peuvent être acceptés à condition d'être justifiés. Une discussion pourra être engagée sur les châtiments corporels, systématiques à l'époque, ce que les enfants peuvent considérer comme choquant. On mettra en avant la sévérité de Tante Polly, qui cherche à punir Tom sans doute dans l'idée de lui donner une bonne éducation, de faire de lui une personne honnête et digne de confiance. On pourra aussi mettre en avant son ridicule en relevant les lignes sur ses lunettes, qu'elle porte par coquetterie et non pour voir clair (l. 7 à 14). Enfin, on peut dire qu'elle est attendrie par son neveu, puisqu'elle n'arrive pas à se décider vraiment à le battre (*Si jamais je te mets la main dessus, je... / Sa phrase resta inachevée*, l. 16-17), puis elle rit de sa ruse (l. 44-45).

5. On devine l'attachement profond de Tante Polly à cet enfant : on imagine qu'elle a pitié de lui parce qu'il est orphelin, elle veille à son éducation même si cela passe par une méthode cruelle qui aujourd'hui est proscrite ; enfin, il la fait rire malgré elle. Le texte n'explique pas pourquoi elle rit, on doit lire entre les lignes (stratégie à réactiver chez les élèves) : elle est amusée par l'intelligence dont fait preuve Tom pour échapper à sa punition. Elle est peut-être aussi soulagée de ne pas avoir à le frapper (cf. citations plus haut). Pour réactiver cette stratégie (lire entre les lignes), on peut renvoyer les élèves à la stratégie de lecture ► p. 166 de leur livre.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

- Tom Sawyer semble être un enfant peu obéissant ; on imagine qu'il ne rend pas la vie facile à sa tante, qui l'élève, qu'il ne l'écoute pas et fait beaucoup de bêtises.
- Tante Polly est sévère, dure, elle use de châtiments corporels pour punir son neveu, mais on devine qu'elle est très attachée à lui, on sent que ces punitions lui pèsent, qu'elle admire son intelligence et qu'au fond elle est soulagée qu'il échappe aux coups de baguette.

Activité « oral »

Jouer la scène pour mieux la comprendre

- Cette activité doit être proposée avant l'étude du texte. Avant la lecture à voix haute, on pourra rappeler aux élèves de construire au fil de l'écoute une représentation mentale, afin de pouvoir restituer l'histoire après.
- On leur demande ensuite, en binômes, de jouer la scène avec leurs propres mots. Cela permet de vérifier leur compréhension très simplement et rapidement, à travers une activité ludique. Un deuxième binôme peut proposer son interprétation pour compléter, puis un troisième si nécessaire. Ensuite, les questions d'analyse seront plus abordables.

Activité « écrite courte »

Imaginer la suite du texte

- Cet écrit court propose d'imaginer les activités passe-temps de Tom Sawyer lorsqu'il fait l'école buissonnière (terme que l'on expliquera, si nécessaire). On pourra attirer l'attention des élèves sur l'époque et les anachronismes à éviter. Ils pourront s'appuyer sur les jeux de Tom présentés ► p. 206. On insistera sur la nécessité d'exprimer les sentiments du personnage pour rendre le récit captivant. Cet écrit préparera ainsi efficacement l'expression écrite proposée à la fin du Parcours.
- On vérifiera la cohérence globale, le respect de l'époque, l'emploi correct du passé simple (en renvoyant les élèves à la leçon EDL 24 ► p. 340 de leur livre, si nécessaire).
- On peut aussi transformer l'exercice en demandant aux élèves d'imaginer qu'ils ne vont pas à l'école, exceptionnellement, un après-midi (ils sont malades, ou autre motif plausible), et de raconter comment ils occupent leur temps libre. Ils emploieront alors plutôt le passé composé ► fiche EDL 30, « Conjuguer le passé composé », p. 348.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

- On propose de lire un épisode très connu, celui du chapitre II, proposé en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf211).
- On pourra aussi faire visionner l'extrait correspondant d'un des films tirés du roman et faire étudier l'adaptation au cinéma de cet épisode par exemple, le film *The Adventures of Tom Sawyer* de 1938, disponible en anglais sur Youtube, qui peut être l'occasion d'un travail en collaboration avec le professeur d'anglais.
- Tom a fait l'école buissonnière et a été dénoncé par son frère Sid. Il est donc puni par sa tante : au lieu de pouvoir s'amuser le samedi matin, il devra rester pour repeindre la clôture à la chaux. Il a soudain une idée de génie : il fait croire à Ben Rogers, qui passe par là, qu'il adore cette activité, et surtout, qu'il est le seul capable de le faire. Il réussit ainsi à susciter le désir de repeindre la clôture chez son camarade et ne l'autorise à le faire qu'en échange d'une pomme déjà entamée. Ainsi, l'un après l'autre, il autorise ses camarades à peindre, recevant à chaque fois un « trésor » d'enfant (des billes, une clé, un morceau de craie, un rat mort...) en paiement. Tante Polly, dupée, est impressionnée par son assiduité et le récompense en lui offrant une pomme.

Textes & Images

p. 212

Huckleberry Finn

OBJECTIF

→ Découvrir un personnage atypique

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Réfléchir aux pensées des personnages

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

« Dormir à la belle étoile »

- Ce travail sera proposé au moment de réfléchir au mode de vie d'Huckleberry Finn, par exemple à la question 3 sur le texte.
- *Dormir à la belle étoile* signifie « dormir dehors, en pleine nature ». Cette expression a une connotation positive, agréable, elle évoque la liberté, l'absence de contraintes, les vacances.
- Réponse libre à la dernière question.

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- Ils sont invités à faire le lien avec leur propre expérience, leurs goûts et peuvent aussi réfléchir aux différences entre la vie à cette époque et leur propre vie.

Comprendre le texte

1. Les adultes détestent Huckleberry Finn (*Les mères de Saint Petersburg le détestaient franchement*, l. 2), prétextant qu'il est *paresseux, sans foi, ni loi, vulgaire et méchant* (l. 3) ; en réalité parce qu'il exerce une attraction sur leurs enfants (*parce qu'il faisait l'admiration de tous les enfants*, l. 3-4) et parce qu'il n'obéit à aucune règle dictée par les adultes : il ne va pas à l'école, ni à l'église, il dort dehors, il est libre de faire ce qu'il veut quand il veut (*Il allait et venait entièrement à sa guise [...] point n'était pour lui question d'école ni d'église, de maître ni de professeur*, l. 15-17). C'est un *paria*, un *proscrit* (l. 1 et 25).

2. a. Huck porte de vieux habits merveilleux et minables ayant appartenu à des adultes. Son chapeau était une vaste ruine à laquelle il manquait la moitié d'un bord. Sa veste [...] lui descendait presque jusqu'aux talons et ses boutons frôlaient le sol. Une seule bretelle faisait tenir son pantalon dont le fond pendait vide à hauteur des genoux et dont le bas, tout effiloché, traînait dans la poussière lorsqu'il oubliait de le rouler (l. 8-14).

b. Cela révèle sa pauvreté et le fait qu'il se débrouille seul pour trouver de quoi se vêtir : il porte de vieux habits d'adultes, trop grands, très usés. Cela montre aussi son originalité, il ne semble pas honteux de ses vêtements inadaptés, au contraire.

c. Ces vêtements sont minables selon les adultes car ce sont des guenilles, mais merveilleux pour les enfants car différents, originaux et portés d'une manière qui les rend mystérieux, attirants.

3. Huck ne va ni à l'école, ni à l'église, il dort à la belle étoile, il est libre d'aller et venir à sa guise, il pêche, se baigne dans la rivière, se couche exactement quand cela lui plaît, s'habille comme il le souhaite, il marche pieds nus dès qu'il le peut, il ne lave jamais, ne se change jamais et parle vulgairement. Il possède aux yeux des enfants une liberté enviable. Lignes 15-25 : ce paragraphe marque très clairement ce mode de vie comme un privilège, on pourra faire relever le champ lexical du plaisir et de la liberté d'agir (*à sa guise / quand il voulait / quand cela lui chantait / qui lui plaisait / jouissait de tout ce qui rend la vie digne d'être vécue*).

4. Les enfants n'ont pas beaucoup de liberté, ils sont surveillés, obligés d'obéir à leurs parents sous peine de punitions sévères. À l'école, ils doivent obéir à leurs professeurs, qui ont le droit de leur infliger des châtimens corporels. Ils sont également tenus d'écouter les sermons à l'église et d'aller à l'école du dimanche (le catéchisme). (On pourra faire lire à ce propos la page 208 des « Repères culturels » pour approfondir). Chacun semble surveillé et tenu en laisse par ses parents (l. 23-24).

5. Les enfants admirent et envient Huck à cause de la vie libre qu'il mène (*il faisait l'admiration de tous les*

enfants ; Ceux-ci adoraient sa compagnie et auraient bien aimé avoir l'audace d'être comme lui. Tom [...] envoyait à Huck son éclatant statut de hors-la-loi, l. 4-7). Ils trouvent ses habits merveilleux (l. 8) ; Tom trouve épouvantable (l. 30) le chat crevé de Huck.

6. Réponse libre. Huck explique que si on va dans un cimetière à minuit, avec un chat crevé, alors que quelqu'un de mauvais a été enterré, on lance le chat crevé quand le diable vient chercher le corps du mort, on prononce une formule magique et on est débarrassé de ses verrues. Ces explications sont farfelues, empreintes de superstition. On pourra profiter de ce texte pour évoquer ce thème : il est présent à plusieurs reprises dans le roman, les superstitions ne concernent pas seulement les enfants mais aussi les adultes (croyance dans des phénomènes inexplicables, irrationnels, magiques, fantômes, esprits...).

7. Cette question pourra être réservée, en différenciation, aux élèves qui ont déjà de bonnes compétences en lecture. Ils pourront percevoir à la fois que l'auteur prend de la distance avec Huck, qu'il s'amuse de ses superstitions, mais aussi qu'il éprouve de la sympathie, de la compassion pour cet enfant livré à lui-même, peu chanceux (*paria, fils de l'ivrogne*, l. 1-2). Il critique par ailleurs le monde des adultes, trop sévère, trop dur à l'égard des enfants et qui exclut un garçon qui n'est pas responsable de sa situation. Cependant, sans doute parce que les enfants ne se l'imaginent pas, il n'est pas dit dans le texte que ce jeune vagabond a peut-être faim, froid, ressent sûrement la solitude parfois, ce que les parents cherchent à éviter à leurs enfants. Mark Twain adopte donc dans le roman le point de vue des enfants avant tout.

Proposition de variante

On pourra, en remplacement des questions, faire travailler les élèves en îlots, chaque îlot se livrant à un relevé des informations soit sur une partie du texte, soit sur une des dimensions du personnage, dans le but de créer une carte mentale autour du personnage d'Huckleberry Finn (cette carte pourra tenir lieu de synthèse) :

• **Opinion des adultes** : *paresseux ; sans foi ni loi ; vulgaire ; le détestaient ; le petit paria*.

• **Vêtements** : *de vieux habits merveilleux et minables ayant appartenu à des adultes ; chapeau = vaste ruine (il manquait la moitié d'un bord) ; veste jusqu'aux talons ; une seule bretelle ; pantalon dont le fond pendait vide à hauteur des genoux et dont le bas, tout effiloché, traînait dans la poussière lorsqu'il oubliait de le rouler*.
→ Minables selon parents.
→ Merveilleux selon enfants.

• **Mode de vie** : Libre : *allait et venait entièrement à sa guise*. Vit dehors : *à la belle étoile, nuits dans un tonneau*. Pas d'église, pas d'école. Activités libres : *pêche, se baigner dans la rivière, sommeil quand il*

voulait, quand cela lui chantait, à l'heure qui lui plaisait. Marche pied nu dès le printemps, dernier à mettre des chaussures à la saison froide. *Ne se lavait jamais, ne changeait jamais de linge, jurait comme un Templier.*

• **Opinion des enfants :** *il faisait l'admiration de tous les enfants ; adoraient sa compagnie ; auraient aimé avoir l'audace d'être comme lui ; Tom, ainsi que tous les autres garçons « bien » du bourg, enviait à Huck son éclatant statut de hors-la-loi, épantant.*

Rédiger la synthèse

Les élèves sont répartis en deux groupes, selon leurs compétences en écriture et en lecture : les plus avancés réalisent le parcours B. On réunira dans la trace écrite collective finale le meilleur paragraphe de chaque parcours après en avoir fait lire quelques-uns par les élèves.

Exemple de trace écrite :

• **Parcours A :** Huckleberry Finn est un jeune garçon livré à lui-même, qui vit dans la rue. Il porte de vieux vêtements d'adultes, vit à sa guise et profite de sa liberté : il ne va jamais à l'école, ni à l'église, ne se lave pas, porte des vêtements sales, parle vulgairement. Il fait l'admiration des autres enfants, qui jalourent sa liberté. Les adultes, eux, ne l'apprécient guère car ils ont peur que leurs enfants suivent son exemple. Tom Sawyer adore la compagnie d'Huck.

• **Parcours B :** Le portrait de Huckleberry Finn par Mark Twain met en évidence l'opposition entre les valeurs des adultes et des enfants. En effet, Huckleberry est pour les adultes un vaurien à éviter à tout prix : il ne fréquente ni l'école ni l'église, il est sale, vulgaire, ne respecte aucune règle. Or ce mode de vie est justement ce qui fait l'admiration des enfants, car ils l'associent à la liberté dont eux sont privés, obligés d'obéir à leurs parents, de se tenir convenablement, d'être propres, d'aller à l'école, à l'église, ce qui les ennuie profondément. Ainsi la vie de Huckleberry Finn leur paraît-elle merveilleuse. Les adultes, eux, voient peut-être aussi davantage que les enfants tous les aspects négatifs de la situation de ce vagabond : la faim, le froid, la solitude.

Activité « oral »

Mettre en voix un dialogue

- Cette activité peut se réaliser au moment de la question 5. On attendra des élèves qu'ils réussissent à faire ressentir l'admiration de Tom vis-à-vis de Huck, ainsi que le ton un peu détaché, plus adulte, de Huck, davantage confronté aux difficultés de la vie que les autres enfants. La comparaison mettra en évidence les atouts des différentes interprétations proposées.
- On pourra demander aux membres de chaque binôme de se conseiller mutuellement, comme dans la démarche de lecture fluide et expressive présentée à la page 10 du livre de l'élève.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

• Le texte des chapitres VII et VIII est proposé en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf213) pour poursuivre le parcours d'œuvre intégrale. Les élèves peuvent lire le texte seul à la maison et compléter leur carnet de lecture. On pourra également leur proposer la lecture dans une version abrégée du texte.

• **Chapitre VII :** À l'école, Tom se perd dans ses rêveries, puis il s'amuse à diriger un scarabée à l'aide d'une épingle. Son voisin Joe Harper se passionne lui aussi pour ce jeu. Mais leur occupation est découverte par le maître, qui leur administre une correction. Puis Tom donne rendez-vous à Becky à la fin de la classe. Ils dessinent ensemble, puis discutent. Il lui propose de se fiancer et lui dit qu'il l'aime. Mais il gaffe en avouant sans le vouloir qu'il s'est déjà fiancé à Amy Lawrence. Becky se met alors à pleurer. Il tente de se rattraper, lui donne un anneau de cuivre ; elle le jette par terre. Tom s'en va.

• **Chapitre VIII :** Contrarié, Tom se rend seul dans un bois, perdu dans ses sombres pensées. Il souhaite mourir, puis il imagine partir dans des régions lointaines, inconnues. Ensuite, il décide de devenir soldat, et encore d'aller vivre parmi les Indiens, puis d'être pirate. Puis il récupère dans une cachette une bille : il croyait qu'en l'enterrant, toutes les billes qu'il avait perdues reviendraient ; il constate, perplexe, que cette technique qu'il croyait infaillible n'a pas fonctionné. Il pense qu'une sorcière s'en est mêlée et a rompu le charme. Joe Harper apparaît ; les deux enfants jouent à Robin des Bois.

Textes & Images

p. 214

Le cimetière

OBJECTIFS

- Étudier comment le rêve d'aventures devient aventure réelle
- Analyser la construction du suspense

STRATÉGIES DE LECTURE

- Se remémorer ce qui précède
- Réfléchir aux sentiments des personnages

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *chat-huant*

- À exploiter au moment de l'étude de l'atmosphère inquiétante (le hibou étant associé à la nuit, son cri qui trouble le silence est inquiétant pour les enfants).
- Un chat-huant est une chouette qui possède deux touffes de plumes semblables à des oreilles de chat.

• Il s'agit d'un mot composé du nom *chat* et du participe présent *huant*, c'est-à-dire « chat au cri de chouette ».

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- On leur demande de se projeter dans la scène, de se mettre à la place des personnages, afin de développer leur compréhension fine des textes mais aussi d'affiner leur perception et leur expression des sentiments et émotions, fil rouge du Parcours (réfléchissant à leurs propres sentiments, ils comprennent mieux ce que peuvent ressentir les personnages et les actions qui en résultent).

Lecture d'image

Le manuel ne propose pas de lecture d'image, mais on pourra faire réagir les élèves au tableau de Carl Gustav Carus, *Cimetière au clair de lune*, de diverses manières, soit en préparation de la lecture de texte (« Quels sentiments, quelles émotions ce tableau crée-t-il pour toi ? »), soit en fin d'étude du texte (« Quel lien fais-tu entre le tableau de la page 214 et le texte que l'on vient d'étudier ? » ou « Comment le peintre crée-t-il une atmosphère qui rappelle celle du texte ? » si l'on veut proposer une analyse plus technique des couleurs, du clair-obscur, de la composition ; voir la rubrique « Lire une image » ► p. 254 du manuel).

Comprendre le texte

1. Tom et Huck se trouvent dans un cimetière, en pleine nuit (aux alentours de minuit), parce qu'ils veulent vérifier la théorie d'Huck sur les verrues et les chats morts : selon ce dernier, si un mort qui a été mauvais au cours de sa vie a été enterré récemment, un diable viendra le chercher dans la nuit ; alors, jeter un chat mort sur lui et prononcer une formule « magique » permettraient de se débarrasser de ses verrues.

Il sera utile ici de réactiver une des stratégies de lecture pour avoir une bonne compréhension des textes : se remémorer ce qui précède.

2. L'auteur crée une atmosphère lugubre, angoissante ; tous les ingrédients sont réunis pour faire peur : le lieu, un cimetière, le moment, la nuit. Les bruits participent à cette atmosphère : *Les arbres bruissaient [...]. Tom croyait entendre la plainte des âmes des morts* (l. 1-2) ; *le profond silence et l'ambiance d'austérité les paralysaient* (l. 4-5) ; *Le hululement d'un chat huant troubla le silence* (l. 8). Le temps paraît s'arrêter : *quelques instants qui leur parurent interminables* (l. 7).

3. Les enfants sont impressionnés, inquiets. On pourra relever : *Tout décontenancés* (l. 1-2), *parlant à voix*

basse (l. 3) ; *le profond silence et l'ambiance d'austérité les paralysaient* (l. 4-5) ; *il étouffait du besoin de parler. Il chuchota* (l. 9) ; *c'est impressionnant* (l. 13) ; *le cœur battant* (l. 21) ; *je tremble comme une feuille* (l. 31) ; *j'ai peur* (l. 36).

4. Les enfants entendent *quelque chose* (l. 22), puis un *vague murmure de voix* (l. 33-34) ; ils voient ce qu'ils prennent pour *un feu follet* (l. 36). Ensuite, ils voient des *formes indistinctes* dont l'une *balançait une lanterne de fer-blanc* (l. 37-38). Ils pensent qu'il s'agit de trois diables qui viennent emporter le corps du vieux Williams (*ils viennent*, l. 23 ; *ce sont les diables*, l. 40). On pourra faire remarquer que la terreur qui s'empare des deux enfants à ce moment-là montre qu'ils ne croyaient pas vraiment être confrontés à des diables et qu'ils venaient au cimetière pour jouer à se faire peur : *nous sommes fichus* (l. 40).

5. a. En réalité, ce sont trois hommes qui viennent dans le cimetière : *Ce sont des vivants !* (l. 46)

b. Ce n'est pas rassurant car on peut se demander ce que trois hommes viennent faire en pleine nuit dans un cimetière. Leurs activités sont probablement illégales, voire criminelles.

6. Réponse libre des élèves.

Rédiger la synthèse

- Les élèves rédigent, en groupes, un des paragraphes ; ensuite on choisit les meilleurs paragraphes pour la trace écrite collective finale. Exemple de trace écrite :

Ce texte tient en haleine le lecteur grâce au suspense.

D'abord, un cimetière, en pleine nuit, le silence seulement troublé par le cri d'un chat-huant et les branches des arbres qui s'agitent composent une atmosphère propice à faire peur, une ambiance lugubre, sinistre. Ensuite, l'auteur construit une attente chez le lecteur : les silences, la longue attente de Tom et Huck font sentir au lecteur qu'il va se produire quelque chose.

L'angoisse des personnages, qui s'accroît quand le danger devient réel (des bruits de voix dans le cimetière), augmente le suspense : ils ressentent d'abord une vague inquiétude, un malaise (ils parlent en chuchotant, ils se cachent), puis les deux garçons sont terrorisés, ils ont le cœur qui bat, tremblent, même si Tom garde davantage son sang-froid.

Enfin, le narrateur nous induit en erreur en livrant les seules informations perçues par les deux enfants, persuadés qu'il s'agit de *diables* qui viennent emporter l'âme du mort, Mr Williams. L'auteur révèle à la fin du texte seulement que *ce sont des vivants*, ce qui pourrait sembler rassurant, mais on devine que ces hommes viennent en pleine nuit pour ne pas être vus ; les enfants sont donc réellement en danger. Ainsi, l'aventure pour jouer (se faire peur dans un cimetière, la nuit) devient une aventure réelle. Le suspense est à son comble à la fin du texte.

• On pourra également construire avec les élèves, en s'appuyant sur les effets repérés dans ce texte, une définition du suspense. Par exemple : le **suspense** est ce qui crée dans le récit un **effet d'attente angoissée** chez le lecteur ; celui-ci veut savoir comment la scène va se terminer, et en même temps, il redoute ce qui va se produire. L'**atmosphère**, la présence du **danger**, les **émotions** des personnages, le narrateur qui « trompe » le lecteur en lui donnant de **fausses impressions**, la **réalité révélée tout à la fin** permettent de créer le suspense dans un texte.

• À la suite de cette séance de lecture, on pourra efficacement préparer l'« Atelier d'expression écrite » ► p. 222 à l'aide de la fiche Méthode 22 ► p. 286 du livre de l'élève.

Activité « oral »

Lecture fluide et expressive

- Voir l'introduction ► p. 10 du livre du professeur et la démarche dans le livre de l'élève ► p. 10.
- Cette lecture à plusieurs voix doit se faire ici à la fin de l'étude de texte, afin que les élèves manifestent leur compréhension du texte dans une lecture qui fait sentir la montée du suspense.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

- La suite du texte (fin du chapitre IX) est proposée en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf215).
- Cette lecture est ici indispensable (ou le visionnage d'un extrait vidéo d'un des films inspirés du livre), afin de répondre à la curiosité des élèves sur la raison de la présence de ces hommes dans le cimetière, mais aussi pour comprendre toute une série de chapitres concernant le procès de Muff Potter, proposés en « Lecture accompagnée » ► p. 218 du livre de l'élève.
- **Résumé de la fin du chapitre IX :** Les hommes qui se trouvent dans le cimetière sont Muff Potter, Joe l'Indien, surnommé ainsi parce qu'il est métis, et le docteur Robinson. Ils sont là pour déterrer un cadavre, à la demande du docteur. Une dispute éclate : le docteur refuse de payer davantage que ce qui était convenu entre lui et Joe. En réalité, Joe cherche à se venger du père du docteur Robinson, qui l'a fait mettre en prison pour vagabondage, cinq ans plus tôt : il veut le battre. Alors que Joe est en difficulté, Muff, qui est ivre, veut lui venir en aide, mais le docteur l'assomme. Alors que Muff Potter est inconscient, Joe l'Indien poignarde le docteur Robinson avec le couteau de Muff. Ensuite, Joe fait croire à Muff que c'est lui qui a tué le docteur dans un accès de folie. Muff le croit et se montre désespéré par cet acte.

Partir à l'aventure

OBJECTIF

→ Comprendre la décision d'un personnage

STRATÉGIE DE LECTURE

→ Réfléchir aux motivations et aux sentiments des personnages

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

« Le sort en est jeté »

La rubrique explique simplement l'expression, pour enrichir la culture des élèves.

Erratum : ce n'est pas au moment où Jules César souhaitait envahir la Gaule qu'il aurait prononcé cette phrase ; c'est quand il revient vers Rome, après avoir conquis la Gaule, qu'il passe le Rubicon avec son armée prête au combat. Le Rubicon est une frontière symbolique au-delà de laquelle les généraux n'ont pas le droit de faire passer une armée en formation de combat. César la franchit, montrant ainsi son intention d'enclencher la guerre civile pour lutter contre son concitoyen, confrère et ennemi politique Pompée.

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- À nouveau, on attend qu'ils se mettent à la place du personnage. Ils exprimeront librement, soit leur empathie, soit leur distance avec le personnage, afin de mieux comprendre le texte, mais cela leur donnera aussi l'occasion de mieux se connaître eux-mêmes grâce à la réflexion suscitée.

Stratégie de lecture

Réfléchir aux motivations et aux sentiments des personnages

- À présenter après la lecture à voix haute et avant l'étude du texte.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9.
- Cette stratégie est très utile pour comprendre les textes. Imaginer ce que ressentent les personnages, se mettre à leur place permet de remplir les blancs du texte et de mieux comprendre ensuite leurs décisions, leurs actes. Le questionnement associé permet de reprendre ou d'approfondir ce que les élèves auront peut-être écrit en impressions de lecture.
- On attend qu'ils comprennent que Tom se sent mal aimé, rejeté, à la fois par Becky, dont il est amoureux et qui ne veut plus lui parler, et par sa tante qui le sermonne sans cesse pour ses bêtises.

Comprendre le texte

1. Tom a pris la décision de fuguer, de partir vivre ailleurs, afin de devenir un criminel : *Il ferait sa carrière dans le crime* (l. 7).

2. Il est très triste, déprimé, désespéré : *Son moral était très bas* (l. 1), *jusqu'où le désespoir l'avait poussé* (l. 3). Il pense que personne ne l'aime : *on l'oubliait, il n'avait plus d'amis, personne ne l'aimait plus* (l. 1-2), qu'on ne reconnaît pas les efforts qu'il a faits : *Il avait fait son possible pour rester dans la bonne voie* (l. 4), qu'on veut se débarrasser de lui (l. 5) ; *il se mit à sangloter* (l. 13).

3. Il espère que son entourage éprouvera du remords de l'avoir poussé à devenir un criminel : *peut-être que certains se frapperaient la poitrine* (l. 3-4).

4. Joe Harper accepte immédiatement de l'accompagner, parce que lui aussi a pris la décision de partir de chez lui car il s'y sent malheureux (l. 21).

5. Joe envisage de devenir ermite jusqu'à ce qu'il meure de faim, de froid et de chagrin. Tom, lui, propose de devenir criminel, et plus précisément, pirate. Ce second projet est retenu : ils s'établiront sur l'île Jackson, sur le Mississippi.

6. Il n'est pas surprenant qu'Huck les accompagne car il est libre de son temps et de ses mouvements, et qu'un peu de compagnie ne peut que lui plaire. De plus, il est ouvert à toute carrière, c'est-à-dire qu'il ne fait pas de différence entre un métier honnête et le fait d'être pirate (l. 40-41).

7. Le narrateur porte un regard à la fois attendri et amusé sur ces enfants. On sent l'exagération des émotions de Tom Sawyer : le rejet par Becky prend des proportions exagérées dans son esprit (*On avait voulu se débarrasser de lui*, l. 5 ; *le pauvre abandonné*, l. 6 ; *personne ne l'aimait plus*, l. 2) ; le fait d'avoir déçu sa tante (parce qu'il est sorti la nuit et a été une fois de plus dénoncé par son frère) provoque chez lui une grande tristesse, et cela le décide à s'enfuir, à aller vivre ailleurs. Le narrateur est sensible à ces émotions d'enfants, il y accorde de l'importance, il semble les comprendre (ou se rappeler les avoir vécues enfant), même s'il s'en amuse et fait sentir au lecteur, par l'exagération, que ce qui est dans l'esprit de Tom définitif et irrémédiable ne sera que passager. On pourra déceler de l'humour, par exemple dans la déclaration de Tom et Joe : *les deux amis se jurèrent de se soutenir l'un l'autre, de se considérer comme des frères et de ne plus séparer jusqu'à l'heure où la mort les délivrerait de leurs soucis* (l. 22-24). Le narrateur s'amuse aussi du caractère irréaliste de cette décision ; on attirera l'attention des élèves sur la phrase : *Quant à définir ce qui devait faire l'objet de leur piraterie, ils n'y songèrent même pas* (l. 37-38). Ils décident d'être pirates, sans réellement savoir ce que cela signifie.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

- Tom, Joe et Huck décident de fuir le village de Saint Petersburg pour aller vivre sur une île, l'île Jackson, sur le Mississippi, où ils vivront en pirates.

- Tom est désespéré parce que Becky, dont il est amoureux, le rejette et parce que sa tante est déçue de son comportement. Il veut donc à la fois se punir et les punir en disparaissant. Joe a décidé de quitter sa maison parce qu'il est lui aussi triste et déçu de son entourage. Huck, quant à lui, n'a rien de mieux à faire, il accepte donc la proposition de Tom et Joe.

Activité « écriture »

S'imaginer à la place de Tom Sawyer

- Cette activité invite encore à se mettre à la place des personnages, en lien avec la stratégie de lecture proposée pour l'étude du texte, mais aussi à anticiper la suite, en se demandant ce que peuvent bien faire trois enfants qui fuguent sur une île.

- Les élèves écriront à la première personne, au passé composé ou au passé simple, et à l'imparfait. On leur demandera de décrire le ou les lieu(x) afin que le lecteur s'en fasse une image précise, d'organiser leur texte en paragraphes et à l'aide de mots de liaison, et d'exprimer leurs sentiments.

Lecture d'image

Tom Sawyer et Huckleberry Finn sur un radeau sur le Mississippi, de Luther D. Bradley (1910)

- À faire après l'étude du texte.

- Le radeau est construit à partir de livres dont les titres sont *Adventures of Tom Sawyer*, *Huckleberry Finn*, et *Life on the Mississippi*. L'illustrateur a voulu rendre hommage à Mark Twain à l'occasion de sa mort mais aussi suggérer que l'aventure de ces enfants sur le radeau est inspirée de leurs lectures de romans d'aventures et qu'elle a quelque chose d'imaginaire ou d'irréaliste. Le feu allumé directement sur le radeau confirme ce caractère irréaliste.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

- Le chapitre XIV, qui suit, est proposé en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf217).

- Les enfants sont arrivés sur l'île Jackson à l'aide d'un radeau. Ils se sont endormis, ravis. À l'aube, le calme règne dans la forêt. Tom s'émerveille devant le spectacle de la nature ; il observe une chenille, et divers insectes ; il écoute le chant de la grive, il aperçoit un écureuil, un renard. Les trois enfants se baignent dans l'eau claire, raniment le feu de la veille, découvrent une source, pêchent du poisson, le cuisent

sur le feu. Ils font une sieste, explorent les bois, se baignent plusieurs fois. Une détonation lointaine se fait entendre, elle annonce que quelqu'un s'est noyé. Tom comprend que c'est leur noyade à eux que l'on annonce ! Ils se sentent alors très importants. Mais le soir venu, des regrets leur viennent. Tom se relève pendant que ses camarades dorment, et s'éloigne du camp...

Lecture accompagnée

p. 218

Les Aventures de Tom Sawyer (chapitres XIV à XXVI)

COMPÉTENCES

→ Lire en autonomie

→ Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre

- Cette double-page propose une solution pour la lecture intégrale de l'œuvre qui convienne à l'ensemble des élèves :
 - les plus à l'aise avec la lecture pourront lire l'ensemble des chapitres XIV à XXVI de façon autonome s'ils le souhaitent ;
 - la majorité des élèves choisira un ensemble de chapitres parmi les quatre proposés, selon leurs goûts, en s'appuyant sur les titres ;
 - les élèves les plus faibles pourront se contenter de lire les résumés proposés sur la page de droite, afin d'avoir à l'esprit l'ensemble de l'histoire, malgré leurs difficultés de lecture ;
 - on laissera la possibilité à ceux qui le souhaitent d'écouter la lecture de ces chapitres (un lien hatier-clic.fr/21luf218 renvoie à la lecture audio) ;
 - un échange collectif après la lecture permettra à tous les élèves de suivre l'ensemble de l'histoire et d'en avoir une trace soit rédigée soit sous forme de carte mentale.

• Les questions permettent de vérifier la compréhension des pages lues (et de guider les élèves dans leur compréhension).

• On peut aussi imaginer un dispositif d'échange entre les élèves ayant lu les chapitres et ceux ayant lu les résumés : les seconds peuvent poser, en groupe, des questions qu'ils auront préparées aux premiers, sous forme d'un défi lecture.

Parcours A

• Chapitres XIV à XVII : l'aventure sur l'île Jackson

1. Les enfants se baignent dans le fleuve, pêchent, entretiennent le feu et font cuire leur nourriture, se reposent, explorent les bois, observent la faune et la flore, cherchent un trésor de pirates, fument la pipe, jouent aux Indiens...

2. Les coups de canon annoncent que quelqu'un s'est noyé. Cela signifie qu'on s'est aperçu de leur disparition et que c'est eux que l'on croit noyés.

3. La nuit, Tom rentre chez lui. Caché, il prend conscience de la tristesse de son entourage. Il éprouve du remords et est prêt à se jeter dans les bras de sa tante, mais il se retient car une idée lui vient quand il apprend que l'on rendra hommage aux garçons disparus le dimanche, à l'église. Il retourne sur l'île et rejoint ses deux compères.

4. Les enfants sont vite lassés de leur aventure, ils regrettent leur vie d'avant, et chacun voudrait rentrer chez lui, mais Tom les convainc de rester encore un peu car il a un plan. Ils font également face à une tempête terrible.

5. Les enfants font leur apparition le dimanche, dans l'église pleine à craquer ; tous sont venus assister à leur oraison funèbre.

6. Réponse libre des élèves.

• Chapitres XVIII à XX : Tom et Becky

1. Tom se rapproche d'Amy Lawrence dans l'espoir de rendre jalouse Becky, pour qu'elle s'intéresse de nouveau à lui. Il n'obtient pas ce qu'il souhaite : elle continue de ne manifester aucun intérêt pour lui.

2. Pour se venger, Becky fait de même et sympathise avec un autre garçon de la classe, Alfred Temple. Tom l'ignore et Becky est très triste.

3. Tom est fouetté une première fois pour avoir renversé de l'encre sur son livre, alors que c'est Alfred qui l'a renversée ; puis une seconde fois parce qu'il se dénonce à la place de Becky, qui a déchiré par maladresse une page du livre du maître.

4. Becky admire le geste de Tom, qui lui a évité les coups et l'humiliation publique. Elle se réconcilie alors avec lui.

5. Réponse libre des élèves.

• Chapitres XXIII et XXIV : le procès de Muff Potter

1. Tom ressent de la tristesse pour Muff Potter car il va être pendu pour un crime qu'il n'a pas commis. Tom sait que c'est Joe l'Indien qui a commis le meurtre. Il se sent donc coupable de ne rien dire.

2. Tom voudrait dénoncer Joe l'Indien pour sauver Muff, mais il est terrorisé par Joe, il sait que celui-ci n'hésitera pas à l'éliminer s'il apprend qu'il a été témoin du meurtre.

3. Finalement, il témoigne au tout dernier moment, lors du procès. Il est allé voir l'avocat de Muff, la nuit qui précède, et lui a tout révélé.

4. Muff est libéré et Joe l'Indien s'est sauvé avant qu'on puisse l'arrêter. Il est en fuite.

5. Tom doit être soulagé d'avoir agi comme il le devait, pour sauver un innocent, mais il a également

peur d'être tué par Joe l'Indien, qui pourrait revenir se venger.

6. Réponse libre. On mettra en avant comportement héroïque de Tom.

• **Chapitres XXV à XXVII (et non XXVI) : à la recherche d'un trésor**

1. Tom se lance avec Huck dans la recherche d'un trésor. Réponse libre à la deuxième question.

2. Ils cherchent d'abord au pied des arbres ; ils ne trouvent rien.

3. Le vendredi, ils ne peuvent pas chercher un trésor, car ce jour porte malheur, ce serait trop dangereux, ils jouent à Robin des Bois.

4. Le samedi, Tom et Huck décident d'aller chercher un trésor à la cabane hantée.

5. Alors qu'ils sont à l'étage, deux hommes arrivent ; parmi eux, se trouve Joe l'Indien. Ils sont là pour régler les détails d'un mauvais coup et pour cacher leur argent, six cents dollars. Les enfants, dissimulés, se réjouissent et s'imaginent déjà récupérer le butin. En cherchant une cachette, les deux hommes découvrent un trésor bien plus important. Joe manque de découvrir les enfants à l'étage ; heureusement, l'escalier s'effondre, le dissuadant d'approfondir ses recherches. Ils finissent par partir, emportant le trésor.

6. Tom est désespéré que le trésor lui échappe, après avoir été si près du but. Il décide de tout faire pour le retrouver et d'espionner Joe l'Indien.

Réponse libre pour la dernière partie de la question.

Parcours B

Exemple de carte mentale :



Dans la grotte

OBJECTIFS

- Étudier le suspense
- Compléter le portrait moral de Tom Sawyer

STRATÉGIE DE LECTURE

- Remplir les blancs du texte

- Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.
- Ce texte est proposé en version lue par un comédien (lien.hatier-clic.fr/21luf220).

Impressions de lecture

- Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture.
- La question sur le ressenti des élèves prépare l'étude du suspense, celle sur l'attitude de Tom Sawyer prépare le bilan sur l'évolution du personnage, qui se montre ici non seulement courageux mais aussi responsable vis-à-vis de Becky.

Stratégie de lecture

Remplir les blancs du texte

- La lecture de la stratégie proposée se fera au moment de la question 2, qui porte sur le champ lexical de la mort.
- Voir la démarche proposée en introduction ► p. 9.
- Ici, l'atmosphère créée par l'auteur à travers le champ lexical de la mort permet de suggérer le danger de mort, sans l'exprimer explicitement. C'est l'occasion de rappeler la stratégie de lecture qui consiste à remplir les blancs du texte, autrement dit comprendre l'implicite.

Comprendre le texte

- 1.** Lors du pique-nique organisé par Becky, Tom et Becky se sont éloignés des autres enfants sans s'en rendre compte, ils se sont enfoncés dans une des nombreuses galeries d'une grotte, et ils ne retrouvent plus leur chemin.
- 2.** *Macabre* (l. 6) appartient au champ lexical de la mort. On peut relever aussi *tragique* (l. 10), *spectral* (l. 11), *mourir* (l. 21), *lugubre* (l. 24). Les notes de vocabulaire aideront les élèves à repérer ce champ lexical. La présence de ces mots crée une atmosphère très inquiétante, le lecteur ressent le danger de mort qui guette les personnages.
- 3.** Tom écoute les bruits alentour, puis il appelle, il fait demi-tour. Alors que Becky a une crise de larmes, il s'assoit près d'elle, la prend dans ses bras et tente de la réconforter. Puis il éteint la chandelle de Becky pour l'économiser, ne laissant allumée que la sienne. Les

deux enfants continuent à marcher mais quand Becky est épuisée, ils s'assoient. Tom lui parle de sa maison, de ses amis, pour la consoler. On voit que les actions et paroles de Tom ne font que confirmer de plus en plus la réalité : ils ne retrouvent pas la sortie. Alors qu'il agit au début, il finit par attendre, en essayant simplement de consoler Becky. La chandelle éteinte signale que leur situation devient critique, tout comme le moment où ils finissent par s'asseoir. Les tentatives de Tom pour changer les idées de Becky donnent l'impression qu'il n'y a plus d'espoir, qu'il ne reste plus qu'à tromper le temps en attendant que la mort vienne.

4. Becky est terrifiée, elle a des crises d'angoisse et pleure : *une telle crise de larmes* (l. 20), *donnant libre cours à son angoisse* (l. 22-23), *son espoir défailloit à nouveau* (l. 28-29), *Becky pleurait* (l. 36-37).

5. Tom se montre courageux pour rassurer Becky, il est prévenant, gentil, compréhensif : *Il s'assit à côté d'elle et la pris dans ses bras* (l. 21-22), puis à nouveau *Tom s'installa à côté d'elle. Il lui parla [...]. Tom cherchait le moyen de la consoler* (l. 35-37). On peut penser que cela l'empêche de céder à sa propre angoisse.

6. Réponse libre des élèves, qui s'appuient sur les indices du texte et sur leurs intuitions, reposant sur la connaissance des romans d'aventures : on leur suggérera, si nécessaire, de se demander si le héros du roman peut mourir.

Rédiger la synthèse

On propose ici que les élèves rédigent individuellement la trace écrite entière : en fin d'année, ils doivent tous être capables de le faire (on pourra ne demander qu'une seule phrase par paragraphe de la part de certains élèves, tandis qu'on demandera aux élèves les plus à l'aise avec la rédaction de synthèse d'intégrer des citations notamment dans le deuxième paragraphe, afin de les préparer à la justification de leurs affirmations). Cela peut se faire après la séance, en devoir personnel, à partir des notes inscrites au tableau et recopiées par les élèves. Exemple de trace écrite :

- Tom et Becky se retrouvent perdus dans la galerie d'une grotte, seuls. Tom appelle les autres mais n'entend que l'écho de sa propre voix. Les deux enfants font demi-tour mais se trompent ; ils finissent par avancer au hasard, puis par s'arrêter, lorsque Becky est épuisée.
- Tandis que Becky sombre dans l'angoisse, Tom se montre courageux, il ne perd pas son sang-froid, et il est prévenant envers Becky : il tente de la rassurer, de la consoler, lui dit de ne pas perdre espoir, malgré la situation terrible dans laquelle ils sont.

Activité « oral »

Jouer à se faire peur

Ce jeu permet de travailler l'imaginaire des élèves et de mettre en avant de façon ludique les méca-

nismes du suspense, qui fonctionnent à l'oral aussi bien qu'à l'écrit. Cela prépare l'« Atelier d'expression écrite », montrant que tout le travail d'invention d'une rédaction peut se passer de l'écrit dans un premier temps. On pourra proposer une mise en voix à partir de l'exemple de scénario, en créant des effets qui participent au suspense : ralentissement, accélération du rythme, pauses suspensives, changement de ton, de volume (chuchoter, crier...), longueur des phrases...

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

• La fin du chapitre XXXI et le chapitre XXXII sont proposés en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf221). Les élèves pourront ainsi vérifier leurs hypothèses sur la suite.

• **Chapitre XXXI** : Quand Becky se réveille, les deux enfants se remettent en route. Ils perdent la notion du temps. Puis Tom annonce à Becky qu'ils doivent rester près d'une source, s'ils ne veulent pas mourir de soif. Il compte sur l'intervention des adultes qui s'apercevront de leur absence et viendront les chercher ; mais il se rappelle alors que Becky ne devait pas dormir chez elle ce soir-là, ni lui. Ainsi, la découverte de leur absence sera retardée. Bientôt, la dernière chandelle est épuisée, ils se retrouvent dans le noir. Au bout d'un temps interminable, ils entendent des bruits, faibles, et l'espoir revient. Mais les sons s'éloignent et disparaissent. Tom explore les environs, tout en déroulant une ficelle pour pouvoir rejoindre Becky. Il voit alors un homme, il appelle, mais se rend compte aussitôt que c'est Joe l'Indien. Heureusement, celui-ci s'enfuit. Tom retourne auprès de son amie, très faible, et qui n'attend plus que la mort. Tom retourne explorer les galeries alentour.

• **Chapitre XXXII** : Pendant ce temps, au village, la plupart des adultes ont renoncé à chercher les enfants dans la grotte ; on prononce des prières pour eux. Mais dans la nuit de mardi à mercredi, les cloches de l'église sonnent : on les a retrouvés. Tom avait fini par découvrir une autre issue à la grotte. Les enfants se remettent doucement de leur aventure et Tom apprend que le père de Becky a fait fermer l'entrée de la grotte, il se rend compte que Joe l'Indien a dû y être enfermé.

Atelier d'expression écrite

p. 222

Imaginer une aventure de Tom Sawyer

COMPÉTENCES

- Écrire un texte cohérent
- Écrire un texte qui réponde aux consignes
- Faire évoluer son texte
- Prendre en compte les normes de l'écrit

• Voir la démarche proposée en introduction ► p. 11.

- En fin de 6^e, on pourra exiger un texte plus long (une trentaine de lignes, voire une quarantaine), mais surtout plus complexe, plus travaillé : respect des données d'un roman d'une autre époque, scénario de récit d'aventures à construire, maîtrise du suspense.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent :
 - Inventer une aventure cohérente et organiser son texte /4
 - Respecter les données du roman /2
- Écrire un texte qui réponde aux consignes :
 - Exprimer les sentiments des personnages /2
 - Captiver le lecteur grâce au suspense /4
- Faire évoluer son texte : améliorer sa première version à l'aide des exercices préparatoires /2
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /2
 - Conjuguer correctement les verbes à l'imparfait et au passé simple /2
 - Veiller à l'orthographe /2

- Les élèves peuvent réutiliser ce qu'ils auront appris lors des activités de prolongements orales et écrites des séances de lecture : imaginer une aventure ► p. 211, exprimer des sentiments ► p. 217, créer du suspense ► p. 221 ; ils devront également utiliser les repères culturels acquis au cours de la lecture de l'œuvre et des pages « Repères » ► p. 208 pour éviter les anachronismes.

- La fiche Méthode 22, « Créer du suspense » ► p. 286 pourra être proposée avant l'écriture, ou en cours d'écriture.

- La page de droite propose un accompagnement étape par étape : construction du scénario, puis écriture du premier jet ; expression des sentiments des personnages et amélioration des textes dans un deuxième jet, et enfin, création du suspense, avec l'amélioration des deuxièmes jets pour écrire la version finale du texte. Le professeur pourra, ou non, relire et annoter les textes entre les différents jets.

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

- La fin du roman (chapitres XXXIII à XXXV) est proposée en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf222).
- Résumé : Alors que Tom a révélé à Mr Thatcher que Joe l'Indien est certainement enfermé dans la grotte, les hommes du village partent à sa recherche. Son cadavre est découvert juste derrière la porte qui ferme l'accès à celle-ci.

Le lendemain de l'enterrement de Joe l'Indien, Tom révèle à Huck qu'il pense que l'argent se trouve dans la grotte. Ils prennent immédiatement un canot pour s'y rendre, par une entrée secrète connue seulement

de Tom. Celui-ci y voit un repaire idéal pour la bande de brigands qu'il a l'intention de former avec Huck, Ben Rogers et Joe Harper ! Ils arrêteraient les gens, les enfermeraient dans la grotte et exigeraient une rançon pour les délivrer. Une fois à l'intérieur de la grotte, Tom guide Huck jusqu'à la croix repérée lorsqu'il était perdu avec Becky. Les deux enfants, après quelques recherches, finissent par découvrir le trésor. Ils l'emportent mais, sur le chemin, le vieux Gallois les arrête et les conduit chez la veuve Douglas. Une petite réception y est organisée : le Gallois et ses fils ont sauvé la veuve Douglas des griffes de Joe l'Indien et de son complice, grâce à Huck, qui les a prévenus. Ainsi, la veuve Douglas est prête à accueillir Huck chez elle comme son propre fils. Tom et Huck révèlent alors la découverte du trésor. Tous les deux sont désormais riches, et leur argent placé en banque. Huck supporte pendant trois semaines la vie « ordinaire » et régulière auprès de Mrs Douglas, mais il finit par retourner à sa vie d'avant, au grand air, en toute liberté.

Exercices

Prépare ton travail d'écriture

ÉTAPE 1 Planifie l'écriture de ton texte

1. Le scénario a est bien développé, cohérent et convaincant car les événements s'enchaînent bien et permettent de créer du suspense (des personnes s'approchent), mais il manque une information donnée par le sujet : Huck est présent avec Tom.

Le scénario b est trop peu détaillé, il ne permet pas d'imaginer un texte captivant, même si tout ce qui est énoncé dans le sujet est respecté : cela paraît trop facile pour être réellement intéressant et le manque de détails risque de bloquer l'élève au moment de l'écriture du texte.

2. Les élèves construisent leur scénario, au brouillon, en s'aidant des fiches Méthodes 2 et 3, si nécessaire ► p. 258 et 259.

On pourra, collectivement, leur faire retrouver les informations à respecter, collectivement : l'histoire se situe aux États-Unis, vers 1840, dans une petite ville au bord du Mississippi ; Tom Sawyer est un garçon d'environ dix ans, Huck est son ami, un peu plus âgé. Ils savent que Joe et son comparse ont découvert un trésor, et Tom pense que Joe, avant de mourir, l'a caché dans la grotte. C'est là qu'ils se rendent, en bateau, par l'entrée découverte par Tom au moment où il a réussi à sortir de la grotte avec Becky.

Pour la suite, on portera son attention sur les élèves les plus fragiles ; on pourra aussi s'appuyer sur certains élèves qui proposeront à l'oral leurs idées afin d'aider les autres. Les élèves en difficulté à l'écrit pourront proposer leur scénario à l'oral avant d'écrire, à un camarade, ou au professeur, pour vérifier sa cohérence.

ÉTAPE 2 Entraîne-toi à exprimer les sentiments des personnages

3. a. trembler : peur ; sauter : joie ; devenir blanc : peur ; crier : colère, peur, joie ; sangloter : tristesse.

b. • Corolle sur la joie ► p. 24 de ce livre du professeur (activité proposée ► p. 27 du livre de l'élève).

• **Corolle sur la peur** : on pourra renvoyer les élèves à l'étape 2 ► p. 197 du livre de l'élève (ex. 1 et 2).

– Adjectifs : terrifié, terrorisé, horrifié, inquiet, angoissé, alarmé, apeuré, épouvanté, inquiétant, terrifiant...

– Noms : inquiétude, crainte, appréhension, affolement, frayeur, terreur, épouvante, effroi, angoisse...

– Verbes : paniquer, craindre, redouter, appréhender...

– Adverbes : peureusement, craintivement, effroyablement, terriblement...

– Actions / états physiques : crier, avoir les mains moites, la gorge serrée, les dents qui claquent, le cœur qui bat très vite, trembler, blêmir, frissonner, pâlir, être paralysé...

– Expressions : être sur ses gardes, avoir le cœur qui bat la chamade, les cheveux qui se dressent sur la tête, trembler comme une feuille, être pétrifié, avoir le sang qui se fige dans ses veines, faire froid dans le dos, avoir une peur bleue...

• **Corolle sur la tristesse** :

– Adjectifs : triste, déçu, sombre, frustré, désappointé, désabusé, désespéré, désolé, malheureux, déprimé, sinistre, découragé, démoralisé, accablé, morose...

– Noms : tristesse, mélancolie, chagrin, souffrance, désillusion, désenchantement, désespoir, découragement, abattement, douleur...

– Verbes : se décourager, souffrir...

– Adverbes : tristement, sombrement, mélancoliquement... (On pourra demander aux élèves de dire quels adjectifs proposés plus haut peuvent être transformés en adverbes, et si les adverbes obtenus expriment ou non la tristesse.)

– Actions / états physiques : rester prostré, se recroqueviller, boudier, pleurer, sangloter, gémir, rester silencieux, rester muet, hurler de douleur...

– Expressions : avoir le moral dans les chaussettes, avoir le cafard, avoir la gorge serrée, pleurer comme une madeleine, pleurer à chaudes larmes...

– Types et formes de phrase : phrases exclamatives.

4. a. 1. colère ou tristesse. 2. tristesse, déception. 3. peur. 4. tristesse et colère. 5. peur.

b. Exemples de réponses possibles : 1. Tom enrage, il est désespéré. 2. Il est déçu, frustré ; pendant des jours entiers, il ne parle plus, il sombre dans la mélancolie. 3. Les deux enfants sont paralysés par la peur. 4. Tom est désespéré et furieux, la richesse qui était à portée de mains lui échappe ! 5. Affolé, Tom court le long de la galerie, la gorge serrée, se souvenant de son expérience terrifiante avec Becky.

ÉTAPE 3 Entraîne-toi à faire monter progressivement le suspense

5. Réponse libre des élèves.

• Vue : obscurité profonde, noir le plus complet, bougie qui menace de s'éteindre...

• Toucher : humidité des parois, toiles d'araignées, sol glissant, visqueux, gluant...

• Ouïe : silence inquiétant, bruits furtifs, inquiétants, échos de sa propre voix...

• Odorat : odeur de moisi, suffocante, air irrespirable, nauséabond...

6. Réponse libre des élèves. On attendra qu'ils réinvestissent ce qu'ils ont appris plus haut et qu'ils exploitent les effets créés par la ponctuation.

Exemple de texte : Tom se cache dans l'armoire, le plus silencieusement possible ; mais la porte grince épouvantablement ! Il étouffe un juron : il sait que sa tante le cherche, il se tient sur ses gardes. Les minutes s'écoulent, rien ! Tante Polly semble sur la mauvaise piste. Il se réjouit... Mais finalement, il entend des pas lourds se rapprocher... Il retient son souffle... Il reste immobile et silencieux. Tante Polly se rapproche... Puis, plus un bruit. Tom se croit sauvé ! Mais soudain, la porte de l'armoire s'ouvre : le fuyard est découvert !

À lire, à voir en autonomie p. 224

Récits d'aventures

• Cette page propose des albums, des romans, une bande dessinée et un film d'animation qui ont en commun l'aventure. Les niveaux de difficulté variés permettront à chacun de trouver l'œuvre adaptée. La bande dessinée et le film d'animation permettent de poursuivre la découverte culturelle des États-Unis au XIX^e siècle, pour ceux qui seront intéressés par cet univers.

• L'activité associée propose de réaliser un booktube, c'est-à-dire une critique littéraire filmée (ou une critique de film si les élèves ont choisi le film d'animation). Les élèves devront mettre en œuvre des apprentissages menés tout au long de l'année dans ce projet (comprendre seul une œuvre, la résumer, exprimer son avis et le justifier, être à l'aise à l'oral...). Diverses fiches Méthodes peuvent être abordées à cette occasion (ou, si elles ont été faites au cours de l'année, on peut renvoyer aux parties leçons pour réactiver les notions) : 7, « Utiliser les mots de liaison pour organiser son texte » ► p. 264 ; 24, « Donner son avis sur un texte, un livre, un film » ► p. 290, 25, « Lire un texte à voix haute » ► p. 291, 26, « Prendre la parole » ► p. 292. On pourra aussi revoir la stratégie de lecture ► p. 105, « Construire un résumé ».

• Un exemple de booktube est proposé en téléchargement (lien hatier-clic.fr/21luf225).

• La réalisation pourra être évaluée. On vérifiera le respect des éléments demandés et des conseils fournis ► p. 225.

Proposition de barème de notation

- Parler en prenant en compte son auditoire /9
 - Parler de façon fluide, à un rythme adapté, suffisamment fort, articuler (sans lire un texte entièrement rédigé)
 - Organiser son propos
 - Utiliser un niveau de langue adapté
 - Lecture expressive de l'extrait de l'œuvre (uniquement pour les livres)
- Comprendre un texte littéraire et se l'approprier /9
 - Construire un résumé clair, concis, sans dévoiler la fin
 - Proposer un avis argumenté sur l'œuvre
- Maîtriser les outils numériques : réaliser un film simple, dont le cadre est choisi soigneusement /2

Projet final collaboratif

p. 226

Créer un jeu : la roue des émotions de Tom Sawyer

COMPÉTENCES

- Enrichir son vocabulaire
- Construire une culture littéraire
- Coopérer pour réaliser un projet
- Développer l'expression des émotions pour mieux vivre ensemble

• Des conseils de mise en œuvre sont disponibles en téléchargement (+ PROF ► p. 226 du manuel numérique).

- Les objectifs de ce projet sont :
 - réactiver la connaissance de l'œuvre en reparcourant les passages étudiés ;
 - rassembler le vocabulaire des émotions et des sentiments abordés lors du Parcours ;
 - faire travailler les élèves en groupes ;
 - travailler les compétences rédactionnelles d'une manière ludique, différente, sous la forme de rédaction de règles du jeu ;
 - construire un outil pour mieux vivre ensemble, qui pourra être réutilisé dans un contexte de vie de classe (résolution d'un conflit entre élèves, par exemple...).
- Ainsi, la roue pourra être utilisée comme un jeu, pour se remémorer les différents passages des *Aventures de Tom Sawyer*, ou bien à partir de situations fictives inventées par les élèves, mais aussi comme point de départ d'un échange collectif pour régler un problème dans la classe. En effet, les émotions ressenties par Tom Sawyer sont universelles ; on

encourage régulièrement les élèves, au cours du Parcours, à se mettre à la place de Tom ou d'un autre personnage, afin de comprendre ce qu'il éprouve et ses actions. Mettre un nom sur un sentiment ou une émotion permet de mieux la maîtriser, la contrôler, et aussi de mieux l'exprimer, sans violence.

• Nous ne proposons pas ici d'évaluer le travail des élèves car il nous semble que l'enjeu est ailleurs.

ÉTAPE 1 Collecter les émotions et les sentiments

• Si nécessaire, on pourra faire relire les résumés proposés ► p. 219 du livre de l'élève pour compléter le tableau des extraits étudiés en classe (les élèves devront imaginer les sentiments éprouvés lorsqu'ils ne sont pas explicitement nommés).

– Tom Sawyer échappe à Tante Polly (chap. I) → joie, fierté d'avoir réussi à échapper au coup de baguette promis par sa tante.

– Au cimetière : Tom et Huck croient que des diables arrivent (chap. IX) → excitation, mais aussi peur, terreur.

– Tom décide de fuguer, d'aller vivre en pirate sur une île (chap. XIII) → tristesse, déception, démoralisé / déprimé / sombre, mais aussi excitation.

– Sur l'île Jackson, au bout d'un certain temps (chap. XIV-XVII) → regrets, remords, mélancolie, solitude.

– Dans les relations de Tom avec Becky (chap. XVIII-XX) → jalousie, blessé, peiné par l'attitude de Becky.
– Lorsqu'il témoigne au procès de Joe l'Indien (chap. XXIII-XXIV) → culpabilité, remords de ne pas avouer ce qu'il sait, tristesse pour Muff Potter, puis fierté, joie d'avoir fait son devoir.

– À la recherche d'un trésor (chap. XXV à XXVII) :

* au début des recherches → excitation

* alors que Tom et Huck ne trouvent rien → découragement

* quand Joe l'Indien et son comparse trouvent un trésor → jubilation

* quand les hommes emportent le trésor → déception / frustration, désespoir

– Perdu dans la grotte avec Becky (chap. XXXI) → peur, angoisse, découragement, désespoir, alterné avec l'espoir

• Les situations proposées pour compléter ce tableau et les émotions de Tom :

1. c. colère, fureur.

2. e. *sombre et mélancolique*.

3. d. honte, regrets, tristesse.

4. a. culpabilité, remords.

5. b. *jubilation*. (Erratum : la citation juste est [...] c'était de l'or. La jubilation des enfants ne connut plus de bornes.)

On pourra donc faire ajouter au tableau précédent :

– Tom qui a fait l'école buissonnière a été dénoncé par son frère → colère, fureur.

– Tom est puni par sa tante → tristesse (*sombre, mélancolique*).

- Tom est sorti la nuit, sa tante est déçue → honte, regret, tristesse.
- Tom sait que Muff Potter est innocent mais il ne dit rien → culpabilité, remords (si cela n'a pas été trouvé avant).
- Tom et Huck voient Joe l'Indien découvrir un trésor et espèrent le récupérer → jubilation (si cela n'a pas été trouvé avant).

ÉTAPE 2 Organiser et compléter sa collecte

- joie → jubilation, excitation, fierté
- tristesse → culpabilité, remords, honte, regret, mélancolie, désespoir, découragement, déception, solitude (sombre, blessé, peiné, démoralisé, déprimé)
- peur → peur, angoisse, terreur
- colère → fureur, frustration, jalousie
- Pour l'organisation des termes à l'intérieur de chaque grande catégorie, on pourra laisser les élèves libres de réfléchir à leur propre classement, en groupes.
- On leur demandera ensuite de compléter cette liste avec d'autres sentiments / émotions. On pourra leur proposer des situations pour les aider à faire émerger d'autres termes, si nécessaire.
- Enfin, si on le souhaite (si les propositions des élèves ne semblent pas suffisantes pour compléter le tableau), on pourra enrichir ces catégories à l'aide de la Boîte à mots et des corolles lexicales créées dans l'exercice 3 ► p. 223 (voir la correction proposée ► p. 147-148 du livre du professeur).

ÉTAPE 3 Fabriquer le jeu

- Si le professeur d'arts plastiques le souhaite, il peut prendre en charge, avec les élèves, la partie fabrication et illustration de la roue.
- Les élèves doivent ensuite inventer les règles du jeu. Nous conseillons de les leur faire rédiger à la manière d'une règle de jeu de société. On pourra apporter des modèles. Par exemple avec ces catégories : nombre de joueurs / âge / durée du jeu / matériel / règle.
- Une des règles doit être en rapport avec le roman *Les Aventures de Tom Sawyer*. Par exemple :
 - Fais tourner la roue (ou la flèche si c'est la flèche qui doit tourner).
 - Retrouve dans quel épisode Tom pourrait ressentir l'émotion ou le sentiment.
- Une autre règle doit permettre à n'importe qui de pouvoir jouer, même sans connaître le roman. Par exemple :
 - Fais tourner la roue (ou la flèche si c'est la flèche qui doit tourner).
 - Invente une situation dans laquelle un personnage pourrait ressentir ce sentiment ou cette émotion.
 - Invente une phrase dans laquelle tu utiliseras ce mot.

- Invente et raconte une courte histoire dans laquelle un personnage ressentira ce sentiment / cette émotion.

- On pourra aller plus loin en ajoutant à l'une des règles précédentes : s'il s'agit d'une émotion négative, imagine ce que le personnage pourrait faire ou dire pour faire disparaître cette émotion.
- S'ils le souhaitent, les élèves peuvent complexifier le jeu, par exemple en créant des cartes « situation », où ils inventent une dizaine de situations qui sont susceptibles de provoquer des sentiments chez ceux qui les vivent. La règle pourra être ensuite de faire tourner la roue et, si l'on tombe sur un sentiment qui peut correspondre à la situation, on gagne un point ; si cela ne correspond pas à la situation, on a perdu.

ÉTAPE 4 Jouer

Il est important ensuite de laisser du temps aux élèves pour jouer au jeu qu'ils ont créé et découvrir les jeux des autres groupes. On pourra même convier une autre classe pour jouer ou l'utiliser en vie de classe.

BILAN

Le bilan individuel par les élèves, qui peut être écrit dans leur carnet d'apprentissage s'ils en ont un, leur permet de réfléchir à ce qu'ils ont aimé ou non dans le projet et à ce qu'ils ont appris. Il peut se faire à la maison.

Je construis le bilan

p. 228

1. Identifier l'œuvre

a. Titre : *Les Aventures de Tom Sawyer* – Auteur : Mark Twain – Nationalité : américain (États-Unis) – Siècle : XIX^e siècle – Genre : roman.

b. Les élèves placeront l'œuvre et sa date (1876) sur la frise chronologique qu'ils complèteront tout au long de l'année (hatier-clic.fr/21luf01).

2. Se souvenir des aventures de Tom Sawyer

a. Réponse libre des élèves. Exemples :

- une ruse : au chapitre I, Tom fait croire à sa tante qu'un danger la menace, elle se retourne, et il s'échappe ;
- un jeu : Robin des Bois ;
- un épisode dans lequel il se met en danger : au cimetière, il est témoin d'un meurtre et risque, avec Huck, d'être découvert.

b. Deux modèles à compléter de cartes mentales sont proposés en téléchargement, l'un avec les seuls épisodes étudiés en classe, l'autre intégrant l'ensemble des aventures de Tom Sawyer (les textes étudiés en classe, les textes proposés en prolongement, les chapitres de la « Lecture accompagnée ») : hatier-clic.fr/21luf228.

- Exemple de contenu pour la carte mentale :
 - Chez Tante Polly : Tom a volé de la confiture, sa tante veut le punir, il ruse pour s'échapper.
 - Au cimetière : Tom et Huck sont au cimetière pour vérifier l'efficacité magique d'une technique pour se débarrasser des verrues, ils croient voir des diables, mais ce sont des hommes !
 - Sur l'île Jackson : Tom et Joe, déçus par leurs proches, décident de fuir et de devenir pirates. Ils entraînent Huck dans leurs aventures.
 - Dans la maison hantée : Tom et Huck, à la recherche d'un trésor, sont témoins de la découverte d'un trésor par Joe l'Indien et son comparse.
 - Dans la grotte : Tom et Becky sont perdus dans la grotte, pendant plusieurs jours.
- Remarque : si l'on fait ce bilan avant l'évaluation, la case « maison hantée » restera provisoirement vide et sera complétée plus tard.
- On pourra aussi proposer une carte mentale plus complète, intégrant les aventures lues en autonomie et lors de la « Lecture accompagnée » ► p. 218 du livre de l'élève. Exemple :
 - Chez Tante Polly : Tom a volé de la confiture, sa tante veut le punir, il ruse pour s'échapper.
 - Il tombe amoureux de Becky Thatcher. Mais ils se disputent, elle ne lui parle plus. Il est désespéré...
 - Au cimetière : Tom et Huck sont au cimetière pour vérifier l'efficacité magique d'une technique pour se débarrasser des verrues, ils croient voir des diables, mais ce sont des hommes ! Terrorisés, ils les voient déterrer un cadavre puis se battre, ils assistent au meurtre du docteur Robinson par Joe l'Indien.
 - Muff Potter est accusé du meurtre, il était soûl et ne sait pas lui-même ce qui s'est passé. Tom et Huck ont trop peur de Joe pour dire la vérité.
 - Sur l'île Jackson : Tom et Joe, déçus par leurs proches, décident de fuir et de devenir pirates. Ils entraînent Huck dans leurs aventures. Après quelques jours de vie dans la nature sauvage où ils apprennent à se débrouiller seuls, les enfants sont nostalgiques... À Saint Petersburg, tout le monde les croit morts. Tom orchestre leur réapparition le jour de leur éloge funèbre...
 - Tom, qui se sent trop coupable, vient témoigner au procès de Muff Potter, lequel est acquitté. Mais Joe l'Indien s'enfuit !
 - Dans la maison hantée : Tom et Huck, qui jouent à chercher un trésor, vont s'apercevoir que la cabane en recèle réellement un ; mais c'est Joe l'Indien et son complice qui le déterrèrent et l'emportent, alors que les deux enfants sont cachés à l'étage. Terrible déception !
 - Dans la grotte : Tom et Becky sont perdus dans la grotte, pendant plusieurs jours. Finalement, Tom parvient à trouver une issue !
 - Tom entraîne Huck à la grotte, il connaît une entrée secrète : ils découvrent avec une joie extrême le trésor emporté par Joe l'Indien. Celui-ci est mort, incapable

de ressortir de la grotte quand le père de Becky a fait murer l'entrée connue de tous...

3. Réfléchir au personnage de Tom Sawyer

a. Tom Sawyer est un enfant d'une dizaine d'années (son âge n'est jamais précisé dans le roman) ; il est orphelin et vit chez sa tante avec son frère et sa cousine, dans une petite ville fictive située au bord du Mississippi, aux États-Unis. Il aime l'aventure au grand air, a beaucoup d'imagination dans ses jeux, il s'ennuie à l'école et n'est pas vraiment obéissant (il vole de la confiture par gourmandise, fait l'école buissonnière, s'échappe de la maison en pleine nuit, ment à sa tante... et ruse pour échapper aux punitions). Il aime produire des effets théâtraux, spectaculaires (comme lorsqu'il revient en ville le jour de ses funérailles). Mais il a un grand cœur, il se sent coupable lorsqu'il fait de la peine à sa tante, il est aussi très sensible et se sent triste lorsqu'on lui en veut.

b. Au cours de ses aventures, Tom prouve qu'il est digne de confiance : il se montre loyal envers Huck alors qu'il est rejeté par les adultes, il se montre responsable lorsqu'il ose témoigner au procès de Muff Potter, courageux quand il s'agit de rassurer Becky dans la grotte.

c. Les sentiments et émotions que Tom éprouve sont ceux que peut ressentir un enfant ordinaire. Mais il est aussi confronté à des dangers extrêmes, il se trouve impliqué dans de sombres histoires d'adultes : il manque d'être découvert plusieurs fois alors qu'il est témoin de scènes compromettantes (au cimetière, dans la maison hantée), il manque de mourir perdu dans une grotte, il décide de partir vivre sur une île, en autonomie, et, si la chance l'aide parfois, il doit tout de même faire preuve de sang-froid et de courage. Sa loyauté, son honnêteté (au procès) font aussi de Tom un modèle.

4. Je donne mon avis

Réponses libres des élèves.

5. Je fais le point sur mes apprentissages

Réponse libre des élèves. On pourra leur demander s'ils ont l'impression d'avoir une meilleure idée de la vie aux États-Unis à l'époque de Tom Sawyer, après la lecture du roman.

Évaluation différenciée

p. 230

La recherche du trésor

COMPÉTENCE

→ Devenir un lecteur autonome

Ce texte repose sur les mêmes procédés d'écriture et effets que d'autres textes du Parcours (le danger, le suspense, l'expression des sentiments). Les élèves connaissent déjà l'histoire que raconte ce passage :

ils ont soit lu en autonomie le chapitre XXVI, soit lu le résumé de ce chapitre, soit entendu leurs camarades raconter le passage ► « Lecture accompagnée », p. 218. Cela doit faciliter leur compréhension.

Parcours A

1. On attend une réponse développée en plusieurs phrases. Tom et Huck, à la recherche d'un trésor, sont en train d'explorer la maison, que l'on dit hantée (1 point). Alors qu'ils sont à l'étage, Joe l'Indien et son complice arrivent, se cachent dans la cabane et attendent la nuit (1 point). Les deux enfants sont donc coincés à l'étage et ont peur d'être découverts (1 point).

2. NB : il s'agit ici d'étudier le tout début du texte.

Tom tente de partir alors que les deux hommes dorment (1 point). Mais le plancher est trop bruyant, il se recouche par terre et n'ose plus bouger (1 point).

3. Les enfants attendent que les deux hommes partent : ils ont la sensation d'attendre une éternité / l'impression que le temps s'est arrêté / que le temps ne passe pas vite (on acceptera l'une de ces réponses, 0,5 point) : *comptant les instants interminables* (l. 9-10), *impression que le temps faisait place à l'éternité, et que celle-ci était déjà largement entamée* (l. 10-11) (0,5 point pour une citation minimum). Ces indications de temps ralentissent l'action et créent du suspense, le lecteur se demande si les enfants réussiront à se tirer d'affaire (1 point).

4. Dans le premier dialogue entre les deux hommes, on apprend qu'ils ont six cent cinquante dollars (1 point) et qu'ils veulent les enterrer dans la cabane (1 point), avant de les récupérer lorsqu'ils partiront vers le Sud (on n'exigera pas cette information).

5. Les enfants oublient leur peur et leurs soucis, heureux et excités, pleins d'espoir car ils pensent récupérer l'argent dès que les hommes seront partis ; ils imaginent déjà partager le butin avec tous leurs camarades, tellement la somme leur paraît énorme : *Tom et Huck oublièrent toutes leurs terreurs, tous leurs ennuis / regard de convoitise / La réalité dépassait leur espoir* (l. 25-27) ; *maintenant n'es-tu pas content d'être venu ?* (l. 32) ; *Six cents dollars ! de quoi les enrichir, eux et une demi-douzaine de camarades !* (l. 27-28) (0,5 point pour nommer le sentiment, 0,5 pour une citation minimum, 1 point pour les explications développées).

6. a. Un *magot* est un butin, une somme d'argent rassemblée ; *pèze* est un mot qui signifie « argent » :

on trouve dans le contexte *six cent cinquante dollars d'argent* (l. 21-22) et *pièces de monnaie, or* (l. 41-42) (0,5 point pour chaque définition).

b. Ces deux mots appartiennent au langage familier. La façon de s'exprimer des deux hommes permet de le deviner (*mon vieux*, l. 40) (1 point).

7. Les deux hommes découvrent un trésor bien plus important, juste à l'endroit où ils voulaient cacher leur butin (1 point). C'est plutôt inattendu et surprenant, et une sacrée coïncidence que Tom et Huck soient venus chercher à cet endroit : finalement, ils avaient raison de croire qu'ils pouvaient trouver un trésor. Mais on peut aussi penser que si les deux hommes ont l'idée de cacher leur magot à cet endroit, le fait que d'autres aient eu la même idée avant eux n'est pas si surprenant (1 point).

8. Les enfants jubilent, éprouvent une grande joie, parce qu'ils avaient raison : un trésor se trouve bien à la cabane hantée, et surtout ils s'imaginent pouvoir récupérer le trésor quand les deux hommes seront partis (1 point).

9. Réponse libre, on acceptera toute idée cohérente : les deux hommes emportent le trésor / les deux hommes découvrent les enfants et les ligotent avant de s'enfuir avec le trésor pour ne plus jamais réapparaître à Saint Petersburg / les enfants décident de laisser le trésor et de revenir plus tard, mais il n'est plus là / les hommes découvrent que les garçons ont le trésor et cherchent à le récupérer... (1 point)

10. Exemple de réponses possibles :

- l. 1 à 12 : Coincés à l'étage.
- l. 13 à 32 : Danger et espoir.
- l. 33 à 42 : Un vrai trésor !

On acceptera aussi les titres qui forment une phrase : Tom et Huck risquent d'être découverts ! / Tom et Huck espèrent récupérer six cents cinquante dollars / Un véritable trésor est à leur portée !

En ce qui concerne le ressenti, on acceptera toute réponse cohérente qui reflète le suspense du texte. Par exemple : 1. Espoir que les enfants s'échappent, déception, puis attente angoissée. 2. Sentiments partagés, entre joie de savoir que les enfants auront peut-être l'argent et peur car le danger n'est pas écarté, d'autant qu'on peut imaginer la vengeance des deux hommes ensuite... 3. Espoir que Tom et Huck récupèrent l'argent / crainte toujours là que les enfants soient découverts (0,5 point par titre + 0,5 point pour l'expression du ressenti à chaque étape, sur 3 points).

	J'ai trouvé la réponse dans le texte	Je me suis servi(e) des indices du texte pour deviner la réponse	Je me suis servi(e) de mes connaissances personnelles	J'ai donné mon avis, j'ai imaginé la réponse
1.		X		
2.		X		
3.	X	X		
4.	X			
5.	X	X		
6. a.		X	X	
6. b.			X	
7.		X		X
8.		X		
9.				X
10.		X		X

Parcours B

1. Alors que Tom et Huck sont en train d'explorer la maison « hantée » (1 point), Joe l'Indien et son complice arrivent. Les deux enfants sont coincés à l'étage, ils ne peuvent pas s'enfuir, et ont peur d'être découverts (1 point).

2. Les deux autres personnages sont Joe l'Indien et son complice (1 point). Ils ont décidé d'attendre la nuit (on ignore ce qu'ils préparent) et s'endorment dans la cabane (1 point).

3. Tom ne réussit pas à s'échapper (1 point) car le plancher grince à l'étage, et il a trop peur de réveiller les deux bandits (1 point).

4. Le temps passe très lentement du point de vue des enfants (0,5 point), car ils attendent avec impatience que les deux hommes partent (1 point) : *comptant les instants interminables* (l. 9-10), *impression que le temps faisait place à l'éternité, et que celle-ci était déjà largement entamée* (l. 10-11) (0,5 point pour une citation minimum).

5. Un *magot* est un butin, une somme d'argent rassemblée (0,5 point), c'est un mot familier (0,5 point).

6. Dans le premier dialogue entre les deux hommes, on apprend qu'ils ont six cent cinquante dollars (1 point).

7. Ils veulent enterrer leur argent dans la cabane (1 point), pour le récupérer plus tard.

8. Les enfants oublient leur peur et leurs soucis, heureux et excités, pleins d'espoir. Ils ont l'intention de récupérer l'argent dès que les hommes seront partis : *Tom et Huck oublièrent toutes leurs terreurs, tous leurs ennuis / regard de convoitise / La réalité dépassait leur espoir* (l. 25-27) ; *maintenant n'es-tu pas content d'être venu ?* (l. 32) (0,5 point pour nommer le sentiment, 0,5 pour une citation minimum, 1 point pour les explications développées).

9. Les deux hommes découvrent un trésor bien plus important, juste à l'endroit où ils voulaient cacher leur butin (1 point).

10. Cela signifie : les enfants éprouvèrent une joie immense (1 point). Tom et Huck sont heureux car ils pensent que les deux hommes vont laisser le trésor sur place, ainsi ils pourront le récupérer (1 point).

11. Réponse libre, on acceptera toute idée cohérente : les deux hommes emportent le trésor / les deux hommes découvrent les enfants et les ligotent avant de s'enfuir avec le trésor pour ne plus jamais réapparaître à Saint Petersburg / les enfants décident de laisser le trésor et revenir plus tard, mais il n'est plus là / les hommes découvrent qu'ils ont le trésor et cherchent à le récupérer... (1 point)

12. Exemple de réponses possibles :

- l. 1 à 12 : Coincés à l'étage.
- l. 13 à 32 : Danger et espoir.
- l. 33 à 42 : Un vrai trésor !

On acceptera aussi les titres qui forment une phrase : Tom et Huck risquent d'être découverts ! / Tom et Huck espèrent récupérer six cents cinquante dollars / Un véritable trésor est à leur portée !

En ce qui concerne le ressenti, on acceptera toute réponse cohérente qui reflète le suspense du texte. Par exemple : 1. Espoir que les enfants s'échappent, déception, puis attente angoissée. 2. Sentiments partagés, entre joie de savoir que les enfants auront peut-être l'argent et peur car le danger n'est pas écarté, d'autant qu'on peut imaginer la vengeance des deux hommes ensuite... 3. Espoir que Tom et Huck récupèrent l'argent / crainte toujours là que les enfants soient découverts (0,5 point par titre + 0,5 point pour l'expression du ressenti à chaque étape, sur 3 points).

Voyage avec *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry

Livre de l'élève p. 232

Préambule

Rappel des programmes

- Objets d'étude : « Récits de création ; création poétique » ; « Récits d'aventures ».
 - Les enjeux littéraires et de formation personnelle : « confronter les élèves à des œuvres susceptibles de nourrir leur imagination » ; « comprendre en quoi ces récits et ces créations poétiques répondent à des questions fondamentales, et en quoi ils témoignent d'une conception du monde ».
 - Indications de corpus : on étudie des contes merveilleux, des extraits de différents classiques du roman d'aventures d'époques variées et relevant de différentes catégories et des poèmes témoignant du pouvoir créateur de la parole poétique.
- Ce Dossier, proposé en fin de manuel, permet de découvrir une œuvre riche en implicite, qui mêle plusieurs genres : conte, fable, récit d'aventures, toujours initiatique. L'identification des lecteurs avec les personnages joue à plein, puisque ce conte met en scène un enfant et s'adresse à l'enfant qui est en chaque adulte. Les élèves sont donc invités à réfléchir à cette problématique : « Comment grandir sans oublier l'enfant qu'on est ? » Il s'agit de leur montrer que Saint-Exupéry célèbre la capacité que possède chaque enfant d'enrichir la vie par la force de son imagination, par sa capacité à voir plus que les apparences pour s'intéresser à l'essentiel (la personnalité de l'autre) et l'étonnant sens des responsabilités qu'il possède. L'auteur invite chacun à s'appuyer sur cette force dans sa relation aux autres.
 - Les extraits ont été choisis pour faire comprendre les principaux messages et enjeux de l'œuvre (s'interroger sur sa propre relation aux autres, réveiller l'humanisme dans un monde déchiré par la guerre...), pour faire découvrir sa tonalité merveilleuse et comique, pour donner envie de la lire en autonomie et se l'approprier.
 - Les activités proposées permettent, en lecture, d'approfondir la maîtrise des stratégies pour comprendre les textes les plus complexes : comprendre l'implicite – interpréter, s'interroger sur les intentions de l'auteur et enrichir sa culture. Les autres stratégies de lecture, bien maîtrisées par les élèves à ce moment avancé de l'année scolaire, sont systématiquement mises au service de l'écriture (comme les outils de construction d'une représentation mentale, par exemple : dessiner avant d'expliquer par écrit, portrait-dessin pour aider au portrait écrit...).
 - Une place importante est accordée dans ce Dossier à l'oral, car le dialogue est un motif fondamental et récurrent de cette œuvre, qui invite à dialoguer avec soi-même et les autres.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de leçons de langue associées
– Photo des enfants Saint-Exupéry // dessin du petit prince – Début du chap. I du <i>Petit Prince</i> – Dédicace du <i>Petit Prince</i> + écoute du chap. II – Extrait du film <i>Les Trois Frères</i> de D. Bourdon et B. Campan + chap. XXI du <i>Petit Prince</i>	– Dessiner pour comprendre : créer un dessin fermé / ouvert avec explications écrites + faire une caricature avec description écrite + raconter en BD ou portrait du petit prince dessiné et écrit – Écriture d'un souvenir heureux – Notes préparatoires à un débat ou à une présentation orale	– Mettre en scène pour comprendre – Diverses activités pour développer l'aptitude à prendre la parole à partir de notes : débattre, présenter l'autre...	Le professeur choisira les leçons de langue par rapport à l'avancée de la classe, en s'appuyant sur la progression proposée ► p. 13 du livre de l'élève.

– Dessin du vaniteux (chap. XI) + extraits des chap. XIV et XVII + extrait du film <i>Le Petit Prince</i> de M. Osborne – Extrait du chap. XXV – Extrait du chap. IV – Lecture autonome du <i>Petit Prince</i> en intégralité	– Fiches Méthodes : 26 Prendre la parole ► p. 292 18 Rédiger un portrait ► p. 281		
--	---	--	--

Entrée dans le Dossier

p. 232

OBJECTIFS

- Libérer l'imagination
- Comprendre des textes, des images et les interpréter

Le parti-pris est d'accrocher les élèves par le caractère fantaisiste et énigmatique de l'œuvre de Saint-Exupéry et de stimuler leur l'imagination.

De Saint-Exupéry au petit prince

Cette activité invite les élèves à résoudre une première énigme : identifier l'auteur sur une photo d'enfance. Les élèves sont ainsi amenés à faire le lien entre l'auteur et son personnage.

1. Antoine de Saint-Exupéry est le quatrième enfant en partant de la gauche de la photo.
2. Les élèves identifieront d'abord les deux garçons parmi les cinq enfants, puis pourront reconnaître Antoine à certaines caractéristiques qu'il partage avec le personnage du petit prince (cf. dessin du petit prince) : enfant blond, aux cheveux ébouriffés et nez en trompette dont les yeux ont l'air d'être dans le vague, lui donnant un air rêveur.

Prolongement possible : Faire visionner le portrait d'Antoine dans le documentaire de l'INA (2000) proposé via le lien hatier-clic.fr/21luf232. Les élèves compléteront le questionnaire qui l'accompagne pour mieux cerner l'enfant joueur et plein d'imagination qu'il était.

Corrigé du questionnaire :

1. a. Réponse libre.
- b. Réponses possibles : lointaine – calme – grave – rauque – douce – posée.
2. Son livre, *Le Petit Prince*, est connu dans le monde entier.
3. a. Saint-Exupéry vivait avec sa mère et ses quatre frères et sœurs.
- b. Il vivait dans un château.
- c. Il était un enfant joueur plein d'imagination et rêveur.

4. Il avait accroché à son vélo une voile, confectionnée dans un drap de lit. Puis il avait pédalé le plus vite possible jusqu'au bout du jardin pour essayer de s'envoler !

5. Son enfance était baignée de bonheur et d'imagination.

6. a. Son surnom : Pique-la-lune.

b. Antoine était surnommé ainsi car il était distrait, rêveur, fantaisiste et plein d'imagination !

7. Toutes les réponses sont acceptables (si on considère que Saint-Exupéry faisait une partie du travail de « facteur » en transportant le courrier dans ses vols pour l'aéropostale).

8. Il disparaît en juillet 1944.

3. Hypothèses libres des élèves, à partir de tous les documents de la page : le livre *Le Petit Prince* est un conte, qui met en scène un petit garçon blond appelé petit prince, qui ressemble à l'enfant qu'était l'auteur lui-même, personnage qui habite sur une autre planète, qui voyage dans l'espace ; c'est un livre qui parlera de choses énigmatiques (comme le dessin n° 1)...

Le Petit Prince est une œuvre poétique et philosophique qui demande à son lecteur de se laisser porter vers un monde imaginaire, merveilleux, où l'implicite joue à plein. Le lecteur doit donc accepter de remplir les blancs du texte en tissant des liens non réalistes ; ce que savent bien faire les enfants, en général !

L'expérience du dessin numéro 1

Cette activité propose une deuxième énigme : l'expérience du dessin n° 1 imaginée par Saint-Exupéry lui-même au seuil de son conte. L'objectif ici est d'inviter les élèves à laisser libre cours à leur imagination pour entrer dans l'univers merveilleux et fantaisiste du *Petit Prince*.

1. Faire cacher la page de droite pour concentrer l'attention des élèves sur le dessin ► p. 232. Ils observent individuellement le dessin numéro 1 (un boa fermé) tiré du chapitre 1 et notent, dans leur carnet de lecture, toutes les hypothèses qui leur passent par la tête pour expliquer ce que représente ce dessin. Pour

« déverrouiller » l'imaginaire, le professeur demande de proposer au moins trois ou quatre hypothèses.

2. Ensuite, mettre en commun les hypothèses en échanges collectifs. Cette mise en commun est essentielle pour montrer aux enfants la capacité qu'ils ont à voir au-delà des apparences, à enrichir le monde par leur imagination (comme en poésie !).

3. Pour avoir la clé du mystère, inviter alors les élèves à lire le chapitre I reproduit ► p. 233 et 234. Le professeur en fait une lecture expressive que les élèves suivent dans le manuel.

Textes & Images

p. 233

Les grandes personnes et l'imagination

OBJECTIFS

- Découvrir le début de l'œuvre
- Libérer l'imagination, (ré)apprendre à voir au-delà des apparences

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Comprendre le texte

1. Saint-Exupéry vérifie si les grandes personnes qu'il rencontre sont capables de voir autre chose qu'un chapeau dans son dessin du boa fermé : c'est-à-dire si elles peuvent imaginer ce qui ne se voit pas, s'évader du réel et faire preuve de fantaisie, parler de choses essentielles, ou si elles sont attachées aux activités terrestres : *bridge, golf, politique et cravates* (l. 36). (L'énumération révèle leur attachement à l'apparence et leur caractère snob. **Pour aller plus loin**, on peut poser cette question : que pense Saint-Exupéry des grandes personnes ? Et faire repérer aux élèves les passages comiques qui montrent le ton moqueur de l'auteur : l. 21 à 23, 28 à 30...)

2. Les enfants ont un grand pouvoir d'imagination ; ils voient au-delà des apparences.

Activité « écriture »

Créer un dessin mystérieux

Cette activité stimule l'imagination des élèves. Le dessin entraîne une représentation mentale sur laquelle ils s'appuieront pour écrire les explications.

Textes & Images

p. 235

La dédicace du *Petit Prince*

OBJECTIFS

- Contextualiser l'œuvre
- Comprendre pourquoi Saint-Exupéry a écrit *Le Petit Prince*

STRATÉGIE DE LECTURE

- Utiliser ses connaissances du monde pour comprendre un texte

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Vocabulaire

Autour du mot *dédicace*

Une dédicace est une inscription imprimée en tête d'une œuvre pour la mettre au service de quelqu'un, pour lui faire honneur, pour lui venir en aide... (d'après la définition CNRTL).

Comprendre la dédicace

1. Saint-Exupéry écrit pour Léon Werth.

2. C'est une *grande personne* (l. 2) : un adulte, le meilleur ami de l'auteur (l. 4) qui habite la France ; il a faim et froid (l. 9-10) ; il a besoin d'être consolé (l. 10). L'auteur finit par s'adresser au petit garçon Léon Werth, devenu une grande personne au moment de la publication du livre.

3. Léon Werth souffre durant la Deuxième Guerre mondiale, car la France est occupée par les Allemands nazis depuis 1940. On peut préciser que Léon Werth est juif ; il est donc obligé de se cacher pour ne pas être déporté.

4. Ce livre doit aider son ami Léon Werth, le soutenir, lui remonter le moral... (cf. extrait de *Lettre à un otage* écrit par Saint-Exupéry en 1943).

Pour poursuivre la découverte de l'œuvre

Le chapitre II est proposé aux élèves en lecture ou écoute autonome ; suivre le lien hatier-clic.fr/21luf235.

- Le narrateur rencontre un petit bonhomme qu'il appelle le *petit prince* (*C'est ainsi que je fis la connaissance du petit prince* : dernière phrase du chapitre).
- Réponse libre selon les impressions des élèves. Exemples : c'est un petit garçon extraordinaire, surgi de nulle part, qui veut que le narrateur lui dessine un mouton ; il est déterminé (il ne renonce pas à ce qu'il veut). Il sait lire le dessin du boa fermé et autres dessins mystérieux : il voit au-delà des apparences, il a beaucoup d'imagination...

Textes & Images

p. 236

La leçon du renard

OBJECTIF

- Comprendre la morale de l'œuvre

STRATÉGIE DE LECTURE

- Comprendre l'implicite

• Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

• L'étude de l'extrait de film et du texte, qui portent sur le même épisode, sont complémentaires. Le film permet de comprendre globalement la morale délivrée par cet extrait clé du *Petit Prince*. L'étude du

texte, qui ne cerne pas les mêmes passages, permet d'approfondir la réflexion, de reformuler les leçons de vie données par Saint-Exupéry.

- Le professeur peut aussi choisir de ne travailler que par le biais du film ou du texte.

Activité

Comprendre un extrait de film

Faire visualiser l'extrait du film *Les Trois Frères* de Didier Bourdon et Bernard Campan, proposé en hatier-clic.fr/21luf236.

1. Cette question s'appuie sur les ressentis des élèves et permet de cerner le ton comique de l'extrait (*Les Trois Frères* est une comédie, réunissant les Inconnus. Leur jeu exagéré et l'attitude finale de Didier sont comiques) mais émouvant aussi.

2. Les élèves ont appris, lors de Parcours précédents, à construire un résumé (Parcours 5, par exemple ► p. 105). On développe ici cette compétence en travaillant en groupes : l'un propose la première phrase, un autre la reprend, puis enchaîne avec une deuxième phrase, un autre encore reprend les phrases 1 et 2 et propose la troisième... Attention, préciser : chaque phrase doit tenir compte de ce qui a été dit avant et apporter une information supplémentaire. Chacun développe ainsi sa capacité à écouter l'autre, à comprendre ce qu'il dit et à développer le récit de manière logique.

3. a. Le père lit un extrait du *Petit Prince* de Saint-Exupéry.

b. Le petit prince rencontre un renard avec lequel il veut jouer, mais le renard lui explique que pour cela, il doit l'appivoiser : ils doivent apprendre à se connaître. Ils noueront ainsi des liens et se souviendront toujours de l'un et l'autre, même séparés.

4. Ils sont émus, comme le montre le jeu très expressif des comédiens : Bernard Campan et Pascal Légitimus ont les yeux qui papillotent ; on voit à leur jeu qu'une « boule » leur serre la gorge, leur bouche se crispe, Bernard s'agite sur sa chaise, puis se ronge les ongles, tandis que des larmes coulent des yeux de Pascal. Didier Bourdon a de plus en plus de mal à lire, il s'interrompt, car sa gorge se serre, sa voix devient rauque et il finit par pleurer lui aussi.

5. Les trois frères comprennent qu'ils vivent la même aventure que le petit prince : ils se sont attachés au petit Michael. Avant de le connaître, ils n'avaient pas besoin de lui, mais maintenant qu'ils ont noué des liens avec lui (Didier sait maintenant que cet enfant est son fils, Bernard et Pascal sont donc ses oncles), ils l'aiment et n'ont pas envie de le quitter. Les élèves peuvent justifier en observant et en analysant la manière de filmer et le jeu des comédiens (voir la rubrique « Lire une image » ► p. 254) : alternance des plans (champ-contrechamp) sur les trois frères et sur le petit garçon qui symbolise le lien qui se crée

entre eux. Cette alternance est rythmée par le texte du *Petit Prince* lu par Didier : gros plan sur Michael quand Didier évoque le petit garçon, plan sur Michael quand Didier lit *tu seras pour moi unique au monde*, puis plan sur les frères et Didier lisant *je serai pour toi unique au monde*, suivi d'une pause dans la lecture. Quand Didier évoque les *cheveux couleur d'or*, plan sur Michael qui a des cheveux blonds, raccordé par le regard rapide que Didier jette sur l'enfant. Le plan final sur l'enfant endormi est aussi amené par l'évocation de la *couleur du blé*, métaphore des cheveux blonds. Didier bute sur les mots quand il évoque *l'heure du départ*, il répète la phrase, très ému, Pascal baisse la tête...

6. a. Il dit *c'est des conneries* et se moque du style de Saint-Exupéry, le présentant comme simpliste et répétitif.

b. Didier se moque car il est gêné d'être touché, mais ce livre lui fait découvrir combien il s'attache à son fils et il sent comme cet amour, qu'il ressent pour celui-ci, est beau et important pour lui. On le voit, non pas à ce qu'il dit, mais à sa réaction physique (cf. réponse 4), et il termine la lecture de l'extrait pour lui-même puisque l'enfant s'est endormi avant la fin.

7. Le livre de Saint-Exupéry s'adresse aux enfants et aux adultes (certains élèves, se souvenant de la dédicace, diront qu'il s'adresse à l'enfant qu'a été chaque adulte), car il ressemble à un conte (rencontre merveilleuse d'un enfant et d'un renard) ou une fable (les animaux parlent) ; mais il délivre une morale pour tous : il fait réfléchir à la relation d'amitié et aux liens entre les êtres.

Comprendre le texte

1. *Appivoiser* signifie « apprendre à connaître l'autre » (*On ne connaît que les choses que l'on appivoise*, l. 15), se faire un ami (*Si tu veux un ami, appivoise-moi !*, l. 18). Certains élèves, se souvenant de l'extrait lu dans le film, diront que cela signifie « créer des liens ».

2. Pour devenir amis, il faut prendre son temps (cf. l. 16 à 18), *Il faut être très patient* (l. 20). Il faut approcher l'autre petit à petit, l'observer pour apprendre à le connaître avant même de lui parler (*Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien*, l. 21-22). Les actes prouvent mieux l'amitié que les paroles qui peuvent être trompeuses (*Le langage est source de malentendus*, l. 22). Il faut montrer à son ami qu'on est là pour lui chaque jour (l. 22), il prendra alors confiance, comprendra qu'il peut compter sur nous.

Pour les rendre plus concrètes, mettre ces réflexions en lien avec l'expérience personnelle des élèves : « As-tu déjà appivoisé quelqu'un ? Quelqu'un t'a-t-il déjà appivoisé ? Explique comment. Es-tu d'accord avec ce qu'explique le renard ? »...

3. Exemples de réponses : une relation d'amitié est une responsabilité ; il faut entretenir la relation, ac-

corder du temps à l'autre (celui qui n'a pas de temps à consacrer aux autres ne crée pas de vrais liens), il faut faire attention à l'autre. (Par exemple, dans le film, maintenant que Didier s'occupe de son fils, il prend conscience qu'il est responsable de lui.)

4. Il ne faut pas se fier aux apparences : ce n'est pas avec les yeux qu'on connaît les autres ; en apprenant à le connaître, on découvre ce qu'il a dans le cœur, à l'intérieur de lui. (Cette question réactive et approfondit les idées mises en place par l'expérience du dessin n° 1 : il faut aller au-delà des apparences.)

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

Dans ce dialogue entre le petit prince et le renard, Antoine de Saint-Exupéry nous montre combien l'amitié embellit la vie (*ma vie sera comme ensoleillée*, l. 5) et lui donne du sens (*Le blé pour moi est inutile [...] mais tu as des cheveux couleur d'or. [...] Le blé, qui est doré, me fera souvenir de toi*, l. 6-9), mais il explique que les liens entre les êtres ne se font pas sans efforts, qu'ils demandent patience et attention et que l'amitié est une responsabilité.

Prolongement possible

On peut proposer aux élèves de comparer les différences dans la vie du renard selon qu'il est ou non ami avec le petit prince, en s'appuyant sur des citations du chapitre XXV.

Textes & Images

p. 238

Le rire : un don essentiel

OBJECTIF

→ Percevoir l'humour et s'interroger sur sa fonction

STRATÉGIE DE LECTURE

→ S'interroger sur les intentions de l'auteur

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Cette séance permet aux élèves de percevoir le ton comique de l'œuvre par le biais de trois supports différents : une image, deux extraits du conte de Saint-Exupéry et un extrait du film de Mark Osborne.

Comprendre l'image

1. a et b. Ce personnage est comique avec son gros nez rouge, son chapeau à plume ridicule et son drôle d'accoutrement : un costume jaune avec un nœud papillon vert. Il fait penser à un clown.

2. a. Le vaniteux, tel que l'a dessiné Antoine de Saint-Exupéry, n'est pas beau.

b. Cette caricature (dessin qui exagère certaines caractéristiques d'un personnage) lui permet de se

moquer des gens qui sont vaniteux, qui se croient admirables.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture, après la lecture expressive des deux extraits faite par le professeur. On attend qu'ils expliquent leur choix en donnant des éléments d'analyse du comique. Exemples :

– L'extrait 1 me fait rire car l'allumeur de réverbère se retrouve dans une situation absurde (*j'éteins et j'allume une fois par minute*, l. 23), le dialogue, fait de phrases courtes et répétitives, illustre le quotidien pressé et répétitif de l'allumeur, l'enchaînement des *Bonjour / Bonsoir* aussi...

– L'extrait 2 est le plus drôle car l'auteur se moque des Hommes qui se croient très importants (*importantes comme des baobabs*, l. 8 : la comparaison est amusante). L'auteur présente donc les grandes personnes comme des êtres vaniteux (*Elles s'imaginent tenir beaucoup de place*, l. 7-8), des marionnettes un peu bêtes qui adorent les chiffres, les calculs, bref, les pensums, au lieu de s'occuper de choses utiles et essentielles...

Activité

Comprendre un extrait de film

L'extrait du film de Mark Osborne (57 secondes) pourra être visionné en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf/239.

1. Les éléments comiques de cette scène sont :

– Le comique de répétition quand les trois personnages font le même geste pour se libérer : le Prince piétine son badge d'employé pour affirmer sa démission, la petite fille tape alors du talon sur le pied du personnage qui la retient pour se libérer, et le renard en peluche aussi mais il trop petit pour que l'homme sente son coup (décalage comique entre l'intention et l'effet).

– Le businessman les poursuit en criant : *Mais bon dieu ! Quand est-ce que tu vas oublier d'être un enfant ? – Jamais !* répond la petite fille, puis elle chute dans un ballon (symbole du monde de l'enfance) ; mais elle vise mal : le ballon atterrit dans la figure du Prince (décalage comique entre sa force de conviction et la maladresse de son geste, et gag clownesque). La petite fille fait alors une grimace montrant sa confusion ; le Prince dédramatise par une remarque humoristique : *J'ai pas mis ma tête au bon endroit !* – Quand le businessman grimpe à leur poursuite, il met la main sur un jouet qui couine !

2. Les héros réussissent à s'enfuir car ils s'entraident, s'encouragent l'un l'autre (quand le Prince dit qu'il a peur, la petite fille lui sourit et lui donne la main). Ensemble, ils sont plus forts et osent sauter sur l'avion.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

- Antoine de Saint-Exupéry fait rire en montrant les défauts qui peuvent rendre ridicules les adultes (souci de l'apparence exagéré et sentiment de supériorité, régulation du monde par des lois absurdes, soif de richesse, de possession, de domination...).
- Il raconte cette histoire sur un ton comique pour faire rire et amuser, pour stimuler cette énergie propre aux enfants qui sont capables de tout transformer en jeu, pour se moquer du monde des Hommes car mieux vaut rire que pleurer des choses que l'on trouve absurdes.
- Rire rend heureux ; le rire est souvent partagé : il marque une complicité entre deux personnes, il montre une capacité à s'arracher au « sérieux », à la gravité de toute situation...

Activité « écriture »

Faire une caricature

- Cette activité d'écriture courte permet à l'élève de s'approprier la tonalité comique pour proposer, à son tour une critique du monde des adultes.
- Pour la partie écrite, on vérifiera la cohérence globale et le respect du sujet, l'emploi du présent de l'indicatif pour décrire, les figures d'exagération pour construire un portrait caricatural, la tonalité comique, l'orthographe...

Textes & images

p. 240

La valeur des choses

OBJECTIF

→ Comprendre la morale humaniste de l'œuvre

STRATÉGIES DE LECTURE

→ Remplir les blancs du texte

→ Mettre en scène pour comprendre

Voir les démarches proposées en introduction ► p. 9-10.

Impressions de lecture

Réponse individuelle et libre des élèves dans leur carnet de lecture. On fait appel à leur expérience personnelle pour les aider à comprendre le texte.

Activité « oral »

Jouer pour mieux comprendre

- Faire cette activité après la lecture expressive que le professeur fait du texte, avant son étude, pour en faciliter la compréhension (faire passer au moins certains binômes).
- Reformuler avec ses propres mots (en ajoutant des informations utiles, si besoin) et jouer les per-

sonnages aide à comprendre l'implicite (s'interroger sur les émotions et raisons d'agir des personnages...). Cela permet de contrôler sa compréhension du texte.

- La mise en œuvre peut se faire par binômes, qui restituent rapidement devant la classe la mise en scène préparée. On compare ensuite ce qui est mis en évidence dans chaque mise en scène.
- On peut proposer à nouveau cette activité après l'étude du texte, pour approfondir la réflexion sur les sentiments des personnages (d'autres binômes d'élèves proposent alors leur mise en scène).

Comprendre le texte

1. Le petit prince est soulagé de boire mais il apprécie surtout que l'aviateur s'occupe de lui ; il est heureux d'être récompensé après sa longue marche (*Cette eau [...] était née de la marche sous les étoiles*, l. 18-19), il est content des efforts que l'aviateur fait pour lui (*elle était née [...] de l'effort de mes bras*, l. 19-20). Il pense que l'aviateur est un véritable ami, qui fait attention à lui et sur qui il peut compter. Il pense qu'il est en train de vivre un moment précieux, d'entraide et de partage !

2. Cette eau est bien autre chose qu'un aliment parce que c'est un ami qui donne à boire au petit prince, comme un cadeau qu'il lui offrirait, ce qui fait que cette eau est aussi bonne pour le cœur (l. 20). L'aviateur et le petit prince goûtent la beauté du moment autant que la saveur de l'eau.

3. a. Le narrateur est heureux, il apprécie ce moment avec le petit prince : *je croyais rêver* (l. 4) ; le bruit de la poulie est une musique pour lui comme le montre la métaphore *le chant de la poulie* (l. 13) et le narrateur dit de ce moment que *c'était doux comme une fête* (l. 17-18), que *cette eau était bien autre chose qu'un aliment*. [...] *Elle était bonne pour le cœur, comme un cadeau* (l. 18-20). Le narrateur n'a plus de peur : *Je respirais bien* (l. 32) ; le texte se termine sur l'expression du sentiment : *J'étais heureux* (l. 33).

b. Le couleur miel du sable fait penser aux cheveux du petit prince. Le sable du désert lui rappellera dorénavant toujours son ami, c'est pourquoi cela le rend heureux.

4. Le petit prince et le narrateur sont heureux parce qu'ils ont trouvé ce qui leur manquait : de l'eau et un ami.

Rédiger la synthèse

Ce texte montre qu'un ami, c'est quelqu'un qui t'accorde du temps, qui prend soin de toi, quelqu'un avec qui tu passes de bons moments.

Activité « écriture »

Raconter un souvenir

- Ce travail d'écriture s'appuie sur l'expérience personnelle de l'élève, mais aussi sur les textes du

Dossier (textes ► p. 236, 237 et 240 surtout) et sur ce qui a été vu dans le Parcours 8 (poésie ► p. 160). Il s'agit de réinvestir ce qui a été étudié en lecture : comment un texte exprime la beauté d'un moment heureux de manière poétique, le plaisir intérieur se transférant sur la vision des lieux extérieurs, modifiant la perception du moment.

• Le barème de notation pourra être construit avec les élèves pour les aider à comprendre le sujet et les attendus.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Raconter le souvenir d'un cadeau /4
 - Exprimer les émotions et sentiments ressentis /3
 - Mettre l'accent sur la valeur humaine ajoutée du cadeau /4
- Faire évoluer son texte : utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte (s'aider des conseils donnés, se relire et corriger son brouillon) /3
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases (respecter la grammaire) /3
 - Écrire lisiblement un texte en respectant l'orthographe /3

Activité « oral »

Débattre ensemble

Pour préparer ce débat, les élèves peuvent s'appuyer sur la fiche Méthode 26, « Prendre la parole » ► p. 292 (sous-partie « Comment débattre ») et ils préparent au préalable, individuellement, leurs idées grâce aux questions. Éléments de réponse possibles :

1. Cinq mille roses dans un même jardin valent moins que l'unique rose que l'on a fait pousser à force de soins attentifs, sur laquelle on a veillé pour qu'elle fleurisse ; un doudou perdu ne peut être remplacé par la même peluche rachetée au supermarché ; une fleur offerte par un être cher a bien plus de valeur que la même fleur cultivée en série dans un parc...

2. Ce qui rend fondamentalement heureux, ce ne sont pas les choses matérielles d'abord mais les liens humains : l'Homme a surtout besoin d'amis, de gens avec qui partager, qui l'aiment et qu'il aime, quelqu'un pour qui il se sent utile (cf. fin du chapitre XIII : *Je possède une fleur que j'arrose tous les jours [...] C'est utile à ma fleur que je [la] possède*).

Prolongement possible

Donner à lire en autonomie le conte de Michel Piquemal : *Le Maître du jardin* (Les Philo-Fables, Éd. Albin Michel Jeunesse, 2003).

Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry

COMPÉTENCES

- Comprendre un texte littéraire et de l'approprier
- Contrôler sa compréhension et devenir un lecteur autonome

Les élèves dys- ou petits lecteurs peuvent alterner la lecture de certains chapitres et l'écoute de cette histoire. La version audio de Gérard Philippe s'y prête très bien.

• La rencontre (chapitre II)

- C'est un aviateur qui raconte cette histoire ; son avion est tombé en panne en plein désert du Sahara.
- « *S'il vous plaît... dessine-moi un mouton !* »
- Seul le troisième dessin plaît au petit prince.
- C'est un dessin fermé, comme le boa fermé de l'expérience numéro 1. On ne voit pas l'intérieur, c'est à celui qui le regarde de voir au-delà, de s'imaginer ce qu'il veut voir à l'intérieur...

• Le secret du petit prince (chapitres VII à IX)

- Le petit prince est très attentionné pour sa fleur, il s'occupe bien d'elle, lui accorde tout ce dont elle a besoin et tout ce qu'elle demande.
- La fleur en demande toujours plus, elle n'a jamais l'air satisfaite. Elle est vaniteuse et capricieuse.
- Le petit prince se sent blessé ; il a l'impression que sa fleur ne l'aime pas et préfère partir. Il veut trouver un(e) ami(e).

• Le voyage du petit prince (chapitres X à XVI)

- 1^{er} astéroïde : habité par un roi qui est malheureux parce qu'il n'a aucun sujet sur qui régner.

2^e astéroïde : habité par un vaniteux qui n'aime que lui, qui veut qu'on l'admire.

3^e astéroïde : habité par un buveur qui boit pour oublier qu'il a honte de boire !

4^e astéroïde : habité par un businessman qui se croit sérieux et important parce qu'il possède les étoiles.

5^e astéroïde : habité par un allumeur de réverbère qui allume et éteint son réverbère toutes les minutes ; le petit prince le trouve plus intéressant que les autres parce que sa lumière ressemble à une étoile ou une fleur ; c'est joli. C'est le seul qui ne lui paraisse pas ridicule car il s'occupe d'autre chose que de lui-même.

6^e astéroïde : habité par un géographe qui a besoin d'explorateurs pour lui dire où placer montagnes et océans sur les cartes qu'il dessine dans ses livres de géographie.

La 7^e planète est la Terre.

- Réponses libres des élèves.
- Réponses libres des élèves, du type :

Le plus ridicule est le buveur qui s'enferme dans un cercle vicieux absurde.

L'allumeur de réverbère est le plus touchant car il est consciencieux, il essaie de bien faire son métier.

Prolongement possible

Faire comprendre ce que critique l'auteur grâce à cette question : « Que veut nous faire comprendre Saint-Exupéry en mettant en scène cette série de personnages ? »

Chaque personnage a une obsession, une addiction qui l'empêche d'avoir de bonnes relations avec les autres : le roi est obsédé par son pouvoir, le vaniteux par sa beauté (le regard des autres), le buveur par l'alcool, le businessman par la richesse, l'allumeur de réverbère par la volonté de bien faire son travail (stress), le géographe par la science. Saint-Exupéry nous dit de faire attention à ne pas se laisser enfermer par des addictions qui nous éloignent des autres !

• Le départ du petit prince (chapitres XXIV à XXVII)

– Le petit prince retourne dans le désert, à l'endroit même où il est arrivé sur Terre, un an après. Sa planète se trouvera alors juste au-dessus de la Terre. Il veut y retrouver le serpent, rencontré lors de son atterrissage, car celui-ci lui a dit qu'il pourrait l'aider à rentrer chez lui.

– Cette fin énigmatique peut être interprétée selon la sensibilité de chaque élève, à condition de justifier par des indices relevés dans les textes :

* Certains penseront que le petit prince est rentré chez lui, car l'aviateur écrit *je sais bien qu'il est retourné chez lui*, qu'il n'a pas retrouvé son corps, et il entend son rire quand il regarde les étoiles : *j'aime la nuit écouter les étoiles. C'est comme cinq cents millions de grelots* (chap. XXVII) ; et puis l'aviateur se dit *consolé* et se demande ce qu'il s'est passé sur la planète du petit prince. Certains s'appuieront sur le texte du chapitre XXVI où le petit prince explique *je ne peux emporter ce corps-là*, mais on peut imaginer que son esprit, lui, est rentré sur sa planète. D'autres encore penseront qu'il a dû réussir à rentrer chez lui parce qu'il le voulait vraiment (*il marchait décidé*), animé par le devoir d'aider sa fleur : *ma fleur... j'en suis responsable*.

* En revanche, certains penseront que le petit prince n'est pas rentré chez lui car un serpent n'a pas le pouvoir de téléporter et son venin a pu tuer le petit prince (*J'aurai l'air d'être mort*, dit le petit prince au chapitre XXVI).

* Enfin, certains ne voudront pas trancher la question : « Nous ne savons pas vraiment ; le texte dit qu'il est parti, c'est tout. »

– Réponses libres. Exemples :

* Pitié pour le petit prince dont on perçoit la peur (*pâle comme la neige ; je sentais battre son cœur comme celui d'un oiseau qui meurt ; j'aurai bien plus peur ce soir*, chap. XXVI) et la tristesse de quitter les amis qu'il s'est faits sur Terre ; les deux personnages se parlent comme s'ils n'allaient plus jamais se revoir :

Je compris que je ne supportais pas l'idée de ne plus jamais entendre ce rire, dit le narrateur, et le petit prince est *mélancolique* (chap. XXVI).

* Joie car le petit prince donne du sens au monde et à la vie du narrateur-aviateur en lui offrant des *étoiles qui savent rire*. C'est un beau moment d'amitié. Nous sommes heureux nous aussi que le petit prince puisse rentrer chez lui.

* Tristesse car le petit prince disparaît ; c'est un moment très émouvant qui donne envie de pleurer ; on ne sait pas vraiment ce qu'il lui arrive... Il prend le risque de mourir en se faisant piquer par le serpent.

– Le narrateur aime regarder les étoiles car son ami rit dans l'une d'elles !

• Les morales du petit prince

– Il ne faut pas à remettre ton travail à plus tard

► chap. V : les baobabs.

– Il faut savourer l'instant présent ► chap. XXIII : la pilule anti-soif.

– C'est le temps perdu pour un ami qui fait cet ami si important ► chap. XXI : le renard.

– C'est véritablement utile puisque c'est joli ► chap. XIV : l'allumeur de réverbères.

– Ce qui est important, ça ne se voit pas avec les yeux mais avec le cœur ► chap. XXI : le renard / chap. XXV : l'eau du puits.

– Les enfants savent seuls ce qu'ils cherchent ► chap. XXII : l'aiguilleur.

– La douceur des sourires fait tout le rayonnement d'un cadeau ► chap. XXV : l'eau du puits.

• Qui est le petit prince ?

Les réponses présentées sont des interprétations d'élèves acceptables. Une seule est fausse : le petit prince est le fils de Saint-Exupéry, car Saint-Exupéry n'a pas eu d'enfant.

Activité 1

Dessinateur en herbe

Cette reformulation, par le biais du dessin et de l'écriture, permet de rendre compte de sa compréhension. Cette activité peut être individuelle ou faite en groupe, en coopération.

Activité 2

Acteurs en herbe

Ce travail de mise en scène se fait par groupe de deux élèves minimum, mais on peut aussi former des groupes de trois ; l'élève qui ne joue pas a alors une fonction de régisseur. Le professeur imprime et distribue à chaque élève la réécriture théâtralisée des chapitres VIII et IX.

Activité 3

Ton petit prince

Le portrait-dessin aide à écrire le portrait moral, en plus des appuis sur le texte. Renvoyer à la fiche Méthode 18 ► p. 281, si besoin. La dernière consigne invite à l'identification lecteur-personnage et à une réflexion sur soi-même.

Atelier d'expression orale p. 244

Parler de l'autre à la manière du petit prince

OBJECTIFS ET COMPÉTENCES

- Parler de soi
- Écouter l'autre et prendre des notes
- Faire un portrait de l'autre à l'oral

ÉTAPE 1 Découvrez les questions du petit prince

Le professeur fait une lecture expressive du texte.

Comprendre le texte

1. Les enfants doivent être indulgents envers les adultes car ils ne s'intéressent pas à l'essentiel : comme le montrent les questions qu'ils posent sur un nouvel ami, ils s'intéressent aux numéros, c'est-à-dire aux informations pragmatiques (*l'astéroïde B 612*, l. 17). Certains élèves remarqueront l'intention satirique de Saint-Exupéry. Dans cet aparté, il s'assure la complicité des lecteurs-enfants, seuls capables de voir l'essentiel et de comprendre la vie, pour se moquer des adultes !
2. Ce qui fait l'intérêt de quelqu'un pour les adultes, c'est son physique (*Quel âge a-t-il ? [...] Combien pèse-t-il ?*, l. 6-7), sa situation familiale (*Combien a-t-il de frères ?*, l. 6-7)... L'intérêt qu'ils portent aux autres est indexé sur leur fortune : *Combien gagne son père ?* (l. 7), *une maison de cent mille francs* (l. 11). Comme le businessman, les adultes ne voient pas la beauté des êtres et des choses mais leur valeur marchande !
3. a. Les questions qui touchent à l'essentiel s'intéressent au caractère (*Quels sont les jeux qu'il préfère ?*, l. 5 ; *il riait*, l. 14), aux goûts et rêves (*il voulait un mouton*, l. 14), à ce qui ne se voit pas mais qui laissera une impression, fera naître une émotion chez l'autre (*le son de sa voix*, l. 5 ; *il était ravissant*, l. 14).
b. Réponse libre parmi les questions dites essentielles dans le texte.

ÉTAPE 2 Dialoguez en tandem

Individuellement, chaque élève invente au moins trois questions.

Puis les questions sont mises en commun et copiées au tableau. Le professeur distribue à chaque élève le questionnaire qu'il a imprimé. Chacun complète ce questionnaire à l'aide des questions qu'il préfère.

Ensuite, par binôme, un élève pose à l'autre les questions de la fiche (colonne de gauche du questionnaire) et l'écoute pour noter les mots clés de ses réponses (dans la colonne de droite). Puis on inverse les rôles.

ÉTAPE 3 Présentez l'autre à l'oral

À l'oral, chaque élève présente son camarade en s'appuyant sur les notes prises dans le questionnaire : il commence par son prénom, puis décrit son caractère, ses goûts...

– Pour construire le portrait, les élèves peuvent s'aider de la fiche Méthode 18 ► p. 281.

– Pour prendre la parole, les élèves peuvent s'aider de la fiche Méthode 26 ► p. 292.

BILAN

Pour prolonger l'échange et conclure cette séquence, les élèves, à tour de rôle, s'interrogent et répondent à ces questions-bilan. Le professeur supervise le travail de chacun. Exemples de réponses possibles :

1. S'intéresser à ce que sont les autres à l'intérieur, c'est s'intéresser non pas à l'apparence des autres (physique, vestimentaire, à ce qu'il possède...) mais à leur caractère, à ce qu'ils ressentent, leurs goûts, leurs rêves, leurs peurs et leurs désirs...
2. Les obsessions qui nous éloignent des autres : addictions à l'argent, aux objets de marque, aux jeux-vidéos...
3. Réponse libre.
4. Réponse libre (réflexion qui peut être développée à l'aide de cette citation : *Grandir c'est pas tellement ça le problème, le problème c'est d'oublier...* dit l'aviateur dans le film de M. Osborne).
5. Antoine de Saint-Exupéry écrit *Le Petit Prince* pour faire réfléchir aux choses essentielles : les liens d'amour ou d'amitié entre les Hommes, le sens que donne à notre vie cette relation aux autres, mais aussi les efforts que demandent ces liens pour être protégés, entretenus. Ce conte met aussi en lumière les défauts des Hommes (soif de pouvoir, matérialisme et autres addictions...) qui nuisent à leur relation aux autres, pour inviter à plus d'humanisme (placer l'être humain et les valeurs humaines au-dessus de toutes les autres). Saint-Exupéry veut aider son ami resté en France, être utile et aider les autres en temps de guerre. (L'écrivain souffre toutefois de ne pas aider directement ceux qu'il aime. Au printemps 1944, il réussit à rejoindre une troupe d'aviateurs français basée en Corse, pour participer activement à la libération de la France. Il disparaît en mer Méditerranée avec son avion, lors d'une mission en juillet 1944.)

Tout en haut du monde de Rémi Chayé

Livre de l'élève p. 246

Préambule

Rappel des programmes

- Objets d'étude : « Récits d'aventures » ; « Création poétique ».
- Les enjeux littéraires et de formation personnelle :
 - « découvrir des œuvres et des textes qui, par le monde qu'ils représentent et par l'histoire qu'ils racontent, tiennent en haleine le lecteur et l'entraînent dans la lecture » ;
 - « comprendre pourquoi le récit capte l'attention du lecteur et la retient » ;
 - « découvrir [...] des poèmes de célébration du monde et/ou manifestant la puissance créatrice des forces de la nature et de la parole poétique ».
- Indications de corpus : on étudie « un film d'aventures ».

- Ce Dossier est proposé en fin de manuel, pour clore la progression annuelle ; mais il peut également s'insérer à d'autres moments de l'année : il s'agit d'un chapitre court, que l'on peut réaliser en deux semaines si on le souhaite. Il permet de compléter à travers l'art cinématographique l'étude des récits d'aventures et de la création poétique.
- Si on en a la possibilité, on ne se contentera pas des extraits et photogramme donnés dans le manuel, on montrera le film complet aux élèves : il dure 1 heure 21 minutes. On évitera cependant de leur dévoiler la fin, avant l'analyse du journal de bord d'Oloukine ► p. 251 (une activité leur propose d'imaginer la séquence). Un minutage des séquences est proposé en téléchargement ► p. 248 et 250 du livre de l'élève.
- Ce film d'animation raconte les aventures d'une héroïne, Sacha, jeune aristocrate russe, qui part dans le Grand Nord à la recherche du bateau de son grand père disparu. Les extraits et photogrammes ont été choisis pour répondre à la problématique suivante : « Comment ce film d'animation mêle-t-il aventure et poésie ? » Ainsi, les élèves découvriront le caractère initiatique du voyage de Sacha, qui va subir des épreuves (affronter la nature mais aussi les hommes), prouver sa force mentale et son courage, et recevoir symboliquement l'héritage de son grand-père. L'étude des techniques du film d'animation, des effets créés, mettra également en avant le caractère poétique de cette œuvre.
- Les activités sont centrées sur l'analyse et la compréhension des images fixes et mobiles et des bandes-son ; certaines stratégies de lecture habituellement appliquées aux textes seront exploitées ici aussi (anticiper, se poser des questions, comprendre l'implicite). Le dossier propose également un sujet d'expression écrite qui permet de réinvestir les méthodes étudiées précédemment dans l'année.
- Enfin, une page d'histoire des arts montre les coulisses de la création d'un film d'animation : un lien vers de courtes vidéos du making-of du film *Tout en haut du monde* permet de découvrir les étapes de création et les divers métiers qui interviennent. On se référera régulièrement, lors de l'étude, à la page « Lire une image » ► p. 254, qui présente le vocabulaire de l'image et explique les effets créés par les choix du réalisateur, photographe, peintre... L'oral sera travaillé de façon informelle lors des diverses activités d'étude du film, mais aussi lors des exposés oraux sur la fabrication du film, en groupes.

Lecture	Écriture	Oral	Proposition de leçons de langue associées
<ul style="list-style-type: none"> – L’affiche du film – La bande annonce – Extrait et photogramme : « L’appel du Grand Nord » – Photogrammes : à l’auberge, face à Lund, sur le Norge, le Davai – Photogrammes : le départ d’Oloukine, retrouvailles et adieux – Bande-son des retrouvailles avec Oloukine – Texte : le journal de bord d’Oloukine – Extraits du making-of : le storyboard, les voix, l’animation, la musique 	<ul style="list-style-type: none"> – Écriture d’une page du journal de voyage de Sacha – Fiches Méthodes : 2 Chercher ses idées au brouillon ► p. 258 7 Utiliser les mots de liaison pour organiser son texte ► p. 264 22 Créer du suspense ► p. 286 	<ul style="list-style-type: none"> – Exposé oral court, en groupes, sur la fabrication d’un film d’animation 	<p>On choisira les leçons de langue par rapport à l’avancée de la classe, en s’appuyant sur la progression proposée ► p. 13.</p> <p>On pourra également étudier ou revoir, en lien avec l’expression écrite :</p> <p>26 Conjuguer le futur simple de l’indicatif ► p. 344</p> <p>30 Conjuguer le passé composé de l’indicatif ► p. 348</p>

Entrée dans le Dossier

p. 246

OBJECTIF

→ Faire des hypothèses sur le film à partir de l’affiche et de la bande-annonce

L’affiche

L’observation de l’affiche du film permet de faire travailler l’imagination des élèves, qui seront en mesure de proposer des hypothèses sur le scénario. Les questions les guident pour formuler ces hypothèses.

1. Réponse libre des élèves. Ils feront probablement l’hypothèse d’un voyage en bateau au Pôle Nord, en s’appuyant sur le titre *Tout en haut du monde*, qui peut donner un indice sur le lieu, le Pôle Nord, ou le sommet d’une montagne, et en s’appuyant sur l’image : on voit au troisième plan la voile d’un bateau ; à l’arrière-plan, de la neige, des traîneaux et la banquise (ou une montagne). La casquette de l’un d’eux nous indiquera qu’il s’agit d’un capitaine de navire ; on voit deux autres hommes, une jeune fille, un chien. On voit les moufles de certains d’entre eux.

2. La jeune fille est mise en valeur, elle se trouve au premier plan avec un chien, son visage occupe le centre gauche de l’affiche, les autres personnages sont plus petits, et la lumière vient sur son visage alors que les autres sont dans l’ombre. On devine donc qu’elle est l’héroïne du film, même si le titre n’en dit rien. Réponse libre des élèves à la dernière question, ils pourront imaginer ce qu’ils veulent (ils peuvent relever l’air déterminé de la jeune fille, confiant, ils peuvent s’interroger sur sa présence à bord, décalée peut-être par rapport aux autres personnages).

3. On voit aussi un chien, qui a l’air proche de la jeune fille ; derrière celle-ci, un jeune homme aux sourcils froncés, qui semble sombre (en colère ou malveillant). Ensuite se trouve celui qu’on identifie comme le capitaine du navire grâce à sa casquette : sa tête droite et sa barbe lui donnent l’air sérieux, on l’imagine grave, responsable et concentré. Enfin, tout en haut, un jeune homme, qui a l’air plus jeune et souriant : il semble sympathique, avenant, optimiste. Sa jeunesse peut permettre à certains élèves de l’identifier comme un mousse, un apprenti, s’ils connaissent les codes de l’univers maritime.

4. On gardera les hypothèses qui sont les plus consensuelles.

Exemple de trace écrite possible : Nous faisons l’hypothèse que le film *Tout en haut du monde* raconte le voyage d’une jeune fille à bord d’un navire vers le Pôle Nord.

La bande-annonce

La bande-annonce est disponible en lien [hatier-clic. fr/21luf246](http://hatier-clic.fr/21luf246).

1. Selon les réponses précédentes des élèves, leurs hypothèses seront ou non confirmées. Ils feront la liste des hypothèses qui le sont et de celles qui ne le sont pas.

2. Exemple de réponse possible : Sacha est une jeune fille noble ; son grand-père a disparu, elle est persuadée que le bateau n’a pas coulé, mais son entourage ne l’écoute pas. Elle finit par fuguer et rejoindre un navire à bord duquel elle connaîtra des difficultés, les moqueries des hommes, le froid du Nord, mais aussi de bons moments. On devine qu’elle est à la recherche du bateau de son grand-père.

Premières impressions

- Des atmosphères différentes, contrastées, alternent : les dessins sobres, épurés, les moments musicaux sans paroles créent une atmosphère calme, paisible, associée à des paysages clairs, aux ciels bleus, à la banquise éclatante. Mais les couleurs froides, les dessins sombres participent, à d'autres moments, à une atmosphère plus lourde, sombre, inquiétante, notamment au début. La musique, rythmée au début, puis plus calme, et à nouveau plus rythmée, marque les changements d'atmosphère. Enfin, les flash-back où l'on voit Sacha petite, avec son grand-père, sont colorés et joyeux.
- Réponse libre des élèves à la deuxième question.

Images

p. 247

L'appel du Grand Nord

OBJECTIFS

- Analyser une séquence du film : images mobiles, bande-son
- Comprendre le déclenchement de l'aventure

L'extrait du film est proposé en lien [hatier-clic.fr/21luf247](#) (de 15 minutes 39 à 17 minutes 37).

Comprendre la séquence vidéo

1. Dans cet extrait, Sacha, d'abord prostrée, se lève, ouvre la fenêtre et finit par s'enfuir à cheval, dans la nuit.
2. Lorsqu'elle est assise sur le sofa, Sacha a l'air bouleversée, désespérée, triste (à l'aide des explications données dans le chapô ► p. 247, les élèves comprendront qu'elle broie du noir car personne ne l'écoute à propos du bateau de son grand-père, qu'elle croit pouvoir retrouver ; de plus, son père est fâché de l'incident qui s'est produit lors du bal donné à son intention : elle a provoqué la colère du comte Tomski). En effet, elle est prostrée, l'image du tout début est un plan large, qui la montre isolée dans une grande pièce sombre, non éclairée. Le silence absolu règne (pas de musique, pas de sons).
3. Ses yeux tombent sur les notes manuscrites de son grand-père, puis sur une boussole. Deux gros plans sur chacun de ces objets montrent leur importance dans la décision de Sacha. La boussole montrant le Nord, elle suit cette direction et ouvre la fenêtre pour observer le Nord. Son état d'esprit change, elle est en train de prendre une décision.
4. Il s'agit d'un plan large, qui montre Sacha presque au centre d'un paysage nocturne enneigé ; elle se tient droite, tournée vers le Nord. Elle ressent l'appel du Nord. Les flocons de neige, le vent dans ses cheveux, la musique mélancolique des instruments à corde ainsi que le bruit du vent accompagnent

cet appel du Grand Nord, qui à la fois représente un espoir, celui de retrouver le bateau, et rappelle la tristesse de la perte de son grand-père.

5. La musique débute au moment où Sacha observe le manuscrit puis la boussole, accompagnant son changement d'état d'esprit. Dans la dernière séquence de l'extrait, la musique change : il s'agit de *Hi Life* du groupe Syd Matters, qui est une fugue pop-rock, que l'on pourra faire écouter aux élèves. Cette chanson accompagne parfaitement la séquence du film : la fugue musicale symbolise la fugue de Sacha, à cheval, à travers Saint-Petersbourg ; c'est le début de l'action, la musique devient plus joyeuse, entraînante, tout en donnant une touche moderne au film, loin de l'ambiance des palais de l'aristocratie russe de la fin du XIX^e siècle.

On fera lire l'encadré sur la musique à ce moment, afin que les élèves puissent répondre à la question 5. La question qui accompagne cet encart peut faire l'objet d'une phrase écrite dans le carnet de lecture. Les élèves pourront être surpris de la modernité de cette chanson, en décalage avec l'ambiance et l'époque du film. Ils pourront aussi faire le rapprochement entre la fugue musicale et l'histoire que raconte le film : la fuite de Sacha.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes la synthèse (seuls, en groupes, collectivement...).

Exemple de trace écrite :

- Cette séquence est un moment clé du film. Alors que les éléments de l'histoire ont été posés dans les premières minutes (le cadre, l'histoire du bateau et du grand-père disparus au Pôle Nord, l'attachement de Sacha à son grand-père, la mauvaise volonté du prince Tomski qui refuse d'envoyer des recherches), un tournant est marqué ici : Sacha prend la décision de partir et on devine qu'elle part à la recherche du bateau de son grand-père (la boussole qui indique le Nord, les indications manuscrites du grand-père nous le suggèrent). C'est alors le début de son aventure.
- Trois étapes marquent le changement d'état d'esprit de Sacha : elle est d'abord prostrée dans son sofa, seule et désespérée. Le silence accompagne cette scène. Puis elle lève les yeux, observe les notes manuscrites de son grand-père et la boussole, et elle ressent l'appel du Grand Nord : elle se lève et ouvre la fenêtre, prend la décision de se rendre elle-même au Pôle Nord. Enfin, troisième étape, la fugue musicale accompagne la fugue réelle : elle fuit le palais de ses parents, à cheval, pleine d'espoir.

Le périple de Sacha

OBJECTIFS

- Analyser des images fixes
- Découvrir un récit d'apprentissage

Si l'on dispose du film et que l'on souhaite montrer les séquences correspondant aux photogrammes, un lien est disponible pour indiquer le minutage de ces séquences (+ PROF ► p. 248 du manuel numérique). Cela permettra d'approfondir l'analyse de l'évolution du personnage de Sacha au cours du film.

Premières impressions

Réponse libre des élèves. Leur choix pourra servir de point de départ si on décide d'organiser la séance en travail de groupes, chaque groupe travaillant sur une des quatre images avant un rapport oral, puis un échange collectif.

1. À l'auberge : comprendre l'image

1. Sacha est en train de couper des légumes. Elle travaille pour l'aubergiste Olga. On pourra remarquer le changement de tenue (robe simple, tablier, foulard dans les cheveux) par rapport à la séquence étudiée ► p. 247. Sacha doit désormais travailler pour vivre, puisqu'elle a fugué de chez ses riches parents.

2. Son visage exprime la concentration face à la difficulté de la tâche – elle n'y est pas habituée –, mais aussi une certaine détermination, une volonté de réussir à l'accomplir.

2. Face à Lund, le capitaine du Norge : comprendre l'image

1. Sacha est debout, elle fait face au capitaine assis, elle se penche vers lui, elle essaie de le convaincre de partir à la recherche du *Davaï*.

2. Le capitaine écoute Sacha, mais il a le visage fermé, l'air sceptique. Les coudes sur la table, les mains sous le menton, il n'a pas l'air décidé à accéder à la demande de Sacha.

3. Olga est une personne de confiance, bien connue de Lund, elle est là pour soutenir Sacha, lui donner de la crédibilité ; ses bras croisés montrent qu'elle ne compte pas intervenir, qu'elle laisse Sacha faire face au marin, mais qu'elle est prête à l'aider si nécessaire.

3. Sur le Norge : comprendre l'image

1. Au premier plan, on voit Sacha vêtue pour affronter le froid, enfoncée dans la neige jusqu'aux genoux ; elle s'apprête à planter un bâton dans la banquise pour tenter de dégager le *Norge*. Au second plan, on voit le *Norge* penché, pris dans la glace. On aperçoit ensuite la mer, et à l'arrière-plan, le ciel gris, lourd.

2. Le visage concentré de Sacha et la position de ses bras et de ses jambes montrent son état d'esprit déterminé ; elle s'apprête à utiliser toutes ses forces. Cela prouve qu'elle a toute sa place à bord du navire et au sein de l'équipage.

4. Le *Davaï* : comprendre l'image

1. À l'arrière-plan, on distingue le *Davaï*, le bateau du grand-père de Sacha.

2. Le visage de Katch exprime la joie. On suppose qu'il regarde Sacha.

3. Les hommes courent, se précipitent vers le navire.

4. C'est Sacha qui a retrouvé le *Davaï*, pour lequel le tsar avait promis un million de roubles à celui qui le ramènerait. C'est elle qui a sauvé la vie à l'équipage en le trouvant, puisque le navire du capitaine Lund a été brisé en se renversant sur la glace. De plus, cela prouve qu'elle avait raison depuis le début, le navire se trouve là où elle le pensait. Elle devient donc une héroïne.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite :

- Ces quatre photogrammes du film permettent de suivre l'évolution de Sacha au cours de son périple : c'est d'abord une jeune aristocrate russe protégée et choyée, mais elle a décidé de partir à la recherche du bateau de son grand-père. Elle a dû apprendre à travailler pour gagner sa vie, dans l'auberge d'Olga. Elle s'y est endurcie, est devenue plus forte physiquement. Ensuite, elle a dû convaincre le capitaine du *Norge*, Lund, de la prendre au sérieux, de partir à la recherche du *Davaï* et de la prendre à bord. Puis, confrontée à l'hostilité des marins, elle a dû faire sa place au sein de l'équipage, prouvant qu'elle pouvait être utile. Enfin, elle a continué ses recherches à pied, seule, bravant la tempête, quand plus personne n'y croyait, et a fini par retrouver le *Davaï*, sauvant ainsi l'équipage du *Norge*.

- Ce sont tous ces apprentissages qui font d'elle une héroïne : elle a su se dépasser, a refusé le confort de la vie facile qui l'attendait auprès de ses parents, et elle a surmonté tous les obstacles jusqu'à retrouver, à bout de forces, le *Davaï*, pour sauver l'honneur de sa famille. Elle a réussi là où tous ont échoué.

Sacha et son grand-père

OBJECTIFS

- Analyser des images fixes
- Analyser une bande-son
- Comprendre l'apprentissage de Sacha dans une séquence clé du film

Si l'on dispose du film, un lien numérique indique le minutage des séquences (+ PROF ► p. 250 du manuel numérique).

Le départ d'Oloukine : comprendre l'image

1. Le grand-père de Sacha, Ouloukine, apparaît sur son navire, le *Davaï*, pour saluer la foule, sa casquette de capitaine sur la poitrine. L'angle de vue est une contre-plongée, qui permet de renforcer l'impression de grandeur, d'importance, du personnage. Son attitude fière est presque celle d'une statue. Les banderoles que l'on aperçoit montrent que l'on fête le départ du bateau réputé insubmersible.

2. On peut penser que Sacha (alors une jeune enfant, il s'agit du tout début du film mais ensuite une ellipse temporelle nous entraîne quelques années plus tard, après la disparition du navire) est à la fois triste de son départ et heureuse de son succès, fière de lui, qu'elle admire son grand-père.

Retrouvailles et adieux : comprendre les images

1. Sur le photogramme 2, on voit, en très gros plan, une partie du visage d'Oloukine, au premier plan, et au second plan, le visage de Sacha. Le visage d'Oloukine est représenté comme une sculpture de glace. On peut imaginer qu'il est mort à cet endroit, que son corps a gelé.

2. Il s'agit d'un gros plan, qui permet de mettre en évidence les émotions des personnages. Leur proximité montre aussi, ici, l'attachement de la petite fille pour son grand-père.

3. On peut voir sur le visage impassible, aux traits apaisés, du grand-père sa sérénité, l'acceptation de sa mort. Sur le visage de Sacha, on perçoit l'étonnement, l'interrogation, comme si elle ne savait pas encore que penser de sa découverte.

4. Sur le troisième photogramme, on voit que la banquise a craqué, séparant Oloukine et Sacha, qui s'éloignent l'un de l'autre.

5. Il s'agit ici d'un plan large, qui montre la séparation, l'éloignement des deux personnages.

6. Cette séquence n'est pas vraiment réaliste, le grand-père ressemble à une sculpture de glace, il apparaît presque encore vivant ; de plus, la séparation en deux de la banquise, qui entraîne le grand-père à tout jamais, paraît peu réaliste. Cette scène représente les retrouvailles, puis les adieux de Sacha avec son grand-père, qui lui permettront, à présent qu'elle sait ce qui s'est passé, de faire son deuil, d'accepter sa mort. L'éloignement progressif d'Oloukine, puis sa disparition du cadre de l'image (pour les élèves qui verront la séquence du film) représentent son passage vers l'au-delà.

La bande-son

- Elle peut être écoutée en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf250.

- Il s'agit d'un violoncelle. La mélodie est très simple, lente et douce, elle exprime l'émotion et la tristesse de ce moment où Sacha découvre son grand-père pris dans la glace.

- On entend aussi les bruits de la banquise qui flotte et craque. Ces bruits sont une discrète annonce de la séparation qui va se produire. Le silence, ensuite, marque la fin de cette scène émouvante et poétique : le calme absolu, la couleur bleu pâle du paysage, la succession des plans différents, tout cela crée la poésie de la scène.

Le journal de bord d'Oloukine : comprendre le texte, imaginer la séquence

1. On constate que cette reconstitution de journal ne nous présente qu'un texte par mois, on imagine que le grand-père a écrit davantage, à d'autres moments. Les textes et les phrases se raccourcissent de plus en plus, comme si l'épuisement et le froid rendaient la tâche d'écrire de plus en plus compliquée. Le dernier texte est plus long, comme dans un dernier effort, Oloukine sait qu'il va mourir, que c'est la dernière fois qu'il écrit.

2. Ce journal est précieux pour Sacha car il lui est adressé, c'est un héritage qu'Oloukine lui laisse ; c'est aussi un témoignage de sa vie, de ce qui s'est passé avec son équipage, et de son courage (il n'a jamais abandonné et a atteint son but, le Pôle, tout comme Sacha n'a pas renoncé à le retrouver, lui).

3. Réponse libre. Les élèves pourront aisément imaginer que c'est la voix du grand-père que l'on entend (ou bien celle de Sacha en train de lire). Ils pourront imaginer, peut-être, que l'on voit en flash-back les images du *Davaï*, de son équipage, d'Oloukine désormais seul, du moment où il s'arrête et s'assoit pour ne plus se relever. On imagine une séquence émouvante pour le spectateur.

Rédiger la synthèse

Les élèves rédigent eux-mêmes. Exemple de trace écrite possible :

- Sacha a hérité de son grand-père le goût pour l'exploration vers le Nord, pour la navigation, elle a aussi hérité de son courage, de sa détermination pour atteindre ses objectifs. Ni l'un ni l'autre n'ont renoncé à l'atteindre, pour l'un, le Pôle Nord, pour l'autre, le bateau de son grand-père.

- La scène de la banquise est un moment poétique et symbolique dans le film : Sacha retrouve son grand-père pour mieux lui faire ses adieux. Il est figé dans la glace, presque vivant encore ; c'est comme si la jeune

filles rejoignent son grand-père au pays des morts (ils sont entourés de glace, dans un silence absolu), elle a bravé la tempête, mis sa vie en péril pour le retrouver. Puis, alors que la jeune fille et son grand-père sont côte à côte, une fissure dans la banquise les sépare et les éloigne peu à peu. Sacha est prête désormais à faire son deuil, à accepter la mort de son grand-père.

Atelier d'expression écrite p. 252

COMPÉTENCES

- Rédiger des écrits variés
- Prendre en compte les normes de l'écrit

• Ce sujet est proposé de façon à mettre en œuvre de façon originale les compétences acquises au fil de l'année, à travers un journal de voyage : les élèves sont invités à se mettre à la place de Sacha pour raconter son aventure, à travers ses yeux. Ils choisissent librement l'épisode qu'ils veulent raconter, parmi ceux étudiés dans le Dossier. On pourra ainsi constater leurs progrès ; ils devront écrire un texte cohérent et captivant, qui tienne compte des normes de l'écrit.

• On invitera les élèves à planifier leur écriture, après avoir relu ce qu'ils ont écrit dans leurs carnets de lecture et dans leurs cours sur l'épisode choisi, pour respecter les éléments du film (on pourra éventuellement leur proposer de visionner une nouvelle fois l'épisode si on dispose du film). Une fois ce cadre défini (qui, quand, où, pourquoi), ils compléteront avec leur imagination, en s'interrogeant sur les sentiments de Sacha et ses motivations, et rempliront les « blancs » du récit, ce qu'ils ignorent. La fiche Méthode 2, « Chercher ses idées au brouillon » ► p. 258 pourra leur être utile. Ce travail préparatoire est l'occasion de leur montrer qu'un auteur, lorsqu'il fait un plan avant d'écrire, se pose des questions en lien avec ce qu'on leur a enseigné tout au long de l'année en lecture (se poser des questions sur le cadre, s'interroger sur les sentiments des personnages, remplir les blancs du texte).

• On pourra étudier le futur simple de l'indicatif (EDL 26 ► p. 344) et/ou le passé composé (EDL 30 ► p. 348) si on n'a pas eu l'occasion de les aborder avant. On pourra également renvoyer aux fiches Méthodes 7, « Utiliser les mots de liaison » ► p. 264 et 22, « Créer du suspense » ► p. 286 pour leur faire améliorer leurs textes, après un premier jet.

• Enfin, on pourra, à la suite de l'écriture, demander aux élèves de rédiger un paragraphe pour justifier leur choix d'épisode du film. C'est un moyen d'approfondir le travail sur l'argumentation amorcé avec les impressions de lecture et diverses activités proposées au fil de l'année.

Proposition de barème de notation

- Écrire un texte cohérent et qui réponde aux consignes :
 - Respecter les codes du journal de voyage ; écrire à la première personne /3
 - Respecter les éléments du film /3
 - Imaginer un récit cohérent /3
 - Captiver et émouvoir le lecteur, exprimer les sentiments de Sacha /3
- Prendre en compte les normes de l'écrit :
 - Veiller à la construction des phrases /2
 - Conjuguer correctement les verbes au présent, au passé composé et au futur /2
 - Veiller à l'orthographe /2
 - Veiller au soin et à la mise en page /2

• Le sujet et le barème de notation modifiables sont proposés dans le + PROF ► p. 252 du manuel numérique.

Histoire des arts p. 253

Les coulisses d'un film d'animation

OBJECTIF

→ Comprendre comment on crée un film d'animation en équipe

Nous nous appuyons ici sur des extraits du making-of très intéressant du film *Tout en haut du monde*, qui permet de mettre en évidence le travail d'équipe que représente la création d'un film d'animation, et de donner un aperçu des divers métiers impliqués. Cette séance en groupes nécessite l'utilisation de tablettes ou d'ordinateurs, car les groupes visionnent des extraits différents du making-of, chaque groupe se concentrant sur une thématique : le storyboard, l'animation, les voix, la musique.

Le storyboard

1. Un storyboard est comme un « brouillon » du film, il comporte des images simplifiées, esquissées, les différents plans, leur durée ; et tous ces plans sont rassemblés : on fait un montage. Cela sert de base pour la création du film ensuite.

2. La première différence entre un film d'animation et un film traditionnel expliquée dans la vidéo est que le montage est fait avant les images, donc il n'y a pas de scènes en trop, coupées ensuite, comme lorsqu'on filme des acteurs. La deuxième différence est que toute une équipe travaille sur les images, donc sur différents moments du film, en même temps.

Les voix

1. L'enregistrement des voix s'est fait avant le montage final, sans les images, et ensuite, ce sont les images qui se sont adaptées à la voix.

2. Les acteurs ont le texte et des indications, comme des didascalies au théâtre, pour prononcer leurs répliques, ils font plusieurs essais, plusieurs propositions. Ils sont guidés par la responsable de l'enregistrement et par le réalisateur, Rémi Chayé.

L'animation

1. Ce qu'on appelle l'animation, c'est la création des images du film et leur raccordement, pour que tout s'enchaîne comme si la scène avait été filmée. Tout a été créé sur ordinateur.

2. L'animation a été réalisée dans des studios en France (à Paris, à Angoulême, à Strasbourg) et au Danemark. Plus de soixante-dix personnes (quarante à Paris + trente au Danemark, les autres données ne sont pas connues) y ont travaillé pendant plus d'un an. (Il s'agissait d'un choix du réalisateur de ne pas délocaliser la création en Asie, contrairement à ce que font beaucoup de réalisateurs de films d'animation.)

3. Les dessinateurs travaillent à partir de deux types d'indications : le storyboard, qui indique la durée de chaque séquence et donne les dessins « grossiers », et les indications du réalisateur sur le caractère des personnages (par exemple, Lund en retrait, Katch sautillant) et l'ambiance voulue pour les décors (triste, par exemple...).

4. Les décorateurs créent les décors, les paysages, ensuite une équipe ajoute les couleurs au décor ; puis les personnages sont dessinés dans les décors, chacun travaille sur une séquence différente du film, en même temps. Le *composing* permet de créer les effets de mouvement de caméra. À la fin, une équipe monte le film définitif avec les musiques et les voix des comédiens.

La musique

1. Le compositeur a créé une maquette (un « brouillon » de musique) qui a été associée aux images et il a ensuite affiné les compositions à l'aide des images. Les musiciens, pendant l'enregistrement, se calent sur l'image projetée sur un écran.

2. On reconnaît des violons et violoncelles, ce sont des instruments à corde qui créent un effet émouvant, ils expriment la tristesse, la mélancolie.

Bilan

1. Réponse libre des élèves.

2. Réponse libre. Cela peut être l'évolution du personnage, la dimension féministe : le héros est une fille, qui prouve sa valeur dans un univers masculin, l'aventure, l'exploration, le Pôle Nord (sa beauté, sa poésie, et ses dangers), l'univers de la navigation, la relation entre un grand-père et sa petite-fille et l'héritage, la transmission...

3. Sacha est intelligente, courageuse, persévérante, téméraire...

4. Réponse libre des élèves, qui pourront avoir été intéressés par un aspect de la création du film en particulier.

Histoire des arts

p. 254

Lire une image

OBJECTIF

→ Comprendre des images et les interpréter

- Cette fiche de méthode de lecture d'image sera utilisée à diverses occasions ; elle propose des outils pour analyser les images fixes et mobiles, et présente les notions clés à aborder (le cadrage, l'angle de vue, la composition de l'image, les couleurs et la lumière) et les effets produits par les choix du peintre, du photographe, du dessinateur.

- L'activité qui suit propose un entraînement pour consolider l'apprentissage des notions. Il peut être utile de faire ensemble l'analyse complète d'une image, pour guider les élèves, leur fournir un exemple.

- Le travail peut être restitué sous la forme d'un exposé oral (on peut imaginer des travaux de groupes, chacun travaillant sur une image différente) ou d'un paragraphe rédigé présentant l'analyse d'une image. On peut aussi envisager d'organiser des exposés au fil de l'année, chaque élève devant présenter une lecture d'image, selon un planning fixé en début d'année et en relation avec le programme et la progression choisie en littérature.

- Exemple d'analyse : le photogramme 1 propose un plan d'ensemble ; la jeune fille est face au paysage. L'angle de vue est frontal, on voit Sacha, sur son balcon, qui observe le paysage nocturne, la neige qui tombe, et surtout la ligne d'horizon. L'image est composée simplement : la ligne horizontale du paysage est coupée par les lignes verticales que forment Sacha, droite, digne, et le palais. Sacha et le balcon occupent le tiers gauche de l'image, tout le reste est réservé au paysage. Les couleurs froides et sombres dominant, il y a peu de lumière puisque c'est un paysage nocturne. Tous ces éléments participent à la gravité de la scène, qui correspond au moment de la prise de décision de Sacha de partir vers le Grand Nord.

Partie II

Méthodes pour mieux s'exprimer à l'écrit et à l'oral

OBJECTIFS

→ Cette fiche est la première que nous proposons, elle est conçue pour être abordée avec des élèves qui ont des expériences très diverses en matière de rédaction. Elle pose les bases, et montre aux élèves qu'écrire une rédaction est une tâche complexe (qui demande plusieurs compétences en même temps) et dont l'évaluation repose sur des critères précis, pour lesquels ils pourront trouver de l'aide de diverses manières.

J'apprends

Comment être sûr(e) de comprendre le sujet ?

Exemple de reformulation possible du sujet : *Je dois écrire la description du lieu où arrive un enfant, et du personnage qui vit dans ce lieu, qui est une créature monstrueuse. Mon histoire doit appartenir au genre du conte. Je dois exprimer les sentiments de l'enfant.*

Comment trouver les critères de réussite du sujet ?

On pourra faire systématiquement trouver les critères par les élèves, quel que soit le sujet, c'est la meilleure façon d'habituer les élèves à interroger le sujet, à comprendre par eux-mêmes ce qu'on attend d'eux.

Où trouver de l'aide pour réussir ?

On pourra aussi demander aux élèves de trouver eux-mêmes les aides disponibles pour tel ou tel sujet d'écriture, pour développer leur autonomie.

Le sujet proposé comme exemple est celui du parcours 1, à la page 30 ; les réponses aux questions posées dans la partie « J'apprends » sont présentes sous la forme des critères et des renvois proposés à la page 30.

Je m'entraîne

① Exemple de reformulation :

Il faut écrire un texte dans lequel un enfant invente une ruse parce qu'il ne veut pas aller à l'école. Il faut écrire le dialogue qu'il a avec ses parents.

② Cette partie de l'exercice correspond à l'étape de planification. Elle est importante pour que l'élève soit guidé dans la phase d'écriture.

a. Il faut raconter l'histoire d'un enfant qui invente une ruse pour ne pas aller à l'école.

b. Le texte à écrire est un récit dans lequel il y aura un dialogue.

c. L'élève peut choisir librement d'écrire un texte pour faire rire, pour émouvoir...

d. L'élève peut choisir librement de raconter au présent ou bien dans un système passé (passé composé ou passé simple / imparfait).

③ – On peut raconter au présent, le sujet n'impose pas de temps.

– On peut raconter au passé, le sujet n'impose pas de temps.

– Il faut écrire un dialogue puisqu'il faut rapporter la conversation de l'enfant avec ses parents.

– Il ne faut pas raconter qu'un enfant, réellement malade, ne va pas à l'école parce que le sujet parle d'une ruse inventée par un enfant qui ne veut pas aller à l'école.

– On peut faire rire ses lecteurs, le sujet laisse le choix de l'effet à produire sur les lecteurs.

④ **a. et b.** – Utiliser le vocabulaire de la ruse ► p. 65 (Textes et partie Lecture).

– Écrire un texte au présent ► p. 342 (Partie Étude de la langue).

– Veiller à l'orthographe des mots et aux accords ► p. 266, 267 (Partie Méthodes) et rappels de fin de manuel (Orthographe).

– Être attentif à la ponctuation ► p. 271 (Partie Méthodes).

– Écrire un dialogue ► p. 284 (Partie Méthodes).

⑤ **b.** – Les règles de l'orthographe ne sont pas respectées.

– La ponctuation n'est pas bien utilisée.

– Il n'y a pas de dialogue.

c. Exemple de réécriture :

Marc ne veut pas aller à l'école. Il s'est disputé avec son meilleur ami hier et en plus, il y a un contrôle de maths. Du fond de son lit, il appelle sa mère en pleurant.

– Maman, j'ai mal au ventre, se plaint-il.

– Encore ? répond celle-ci depuis la cuisine.

– Oui ! je ne peux pas me lever... J'ai envie de vomir...

Il entend sa mère monter l'escalier. Il croit que sa ruse va fonctionner ! Mais il n'est pas très malin : la semaine dernière, il a déjà fait le coup ! Sa mère ne le croit pas. Elle l'oblige à se lever et il doit quand même aller à l'école. La prochaine fois, il trouvera un autre stratagème !

⑥ **a.** Les critères de réussite sont les suivants :

– raconter une partie de luge avec des camarades ;

– exprimer ses sentiments et ses sensations ;

– écrire à la première personne ;

– écrire un poème ;

– veiller à l'orthographe et à la construction des phrases.

b. Production libre. Exemple :

Me voilà parmi eux. / Je me jette dans la neige. / Le froid me fait rire. / Gaspard et Garance me rejoignent. / Je me relève et cours / Jusqu'à la luge d'Olga / Que j'enfourche. / Je ferme les yeux et je me laisse glisser / Jusqu'en bas de la pente. / Le vent siffle dans mes oreilles. / Je suis heureuse.

OBJECTIFS

→ C'est la deuxième étape à proposer aux élèves après l'analyse du sujet de rédaction et des critères de réussite. Elle est importante pour leur faire comprendre que la rédaction d'un texte se planifie, à l'aide d'un brouillon, et sera particulièrement utile aux élèves qui se considèrent « sans idées », « sans imagination ». On réactivera les apprentissages de la fiche 1 (comprendre le sujet, trouver les critères de réussite) avant de les lancer dans la recherche d'idées. La fiche 3 (Organiser son brouillon, p. 259) sera l'étape suivante de l'apprentissage.

J'apprends

Réponses libres des élèves. L'activité doit stimuler leur imagination, leur permettre de s'approprier le sujet.

Je m'entraîne

① Il faut se mettre dans la peau d'un animal et imaginer comment on est et ce qu'on fait. On pourra

faire réfléchir les élèves au choix de l'animal. Sans doute poseront-ils la question. Ils peuvent choisir un animal qui leur ressemble ou, au contraire, qui est très différent d'eux...

② Critères de réussite :

- écrire à la première personne ;
- décrire l'animal ;
- raconter ce que fait cet animal ;
- veiller à l'orthographe et à la construction des phrases.

③ Réponses libres des élèves. L'objectif de cette étape est de nourrir la réflexion collective pour stimuler chaque élève.

④ Toutes les propositions peuvent être recopiées. Ce qui importe surtout est la justification.

⑤ Réponses libres. Toutes les étapes précédentes doivent permettre à tous les élèves de trouver des idées ou au moins de savoir comment les trouver.

OBJECTIFS

→ Organiser leur brouillon est souvent négligé par les élèves, il s'agit ici de leur faire prendre conscience de l'importance de cette étape en leur donnant des repères visuels et plusieurs organisations possibles (un schéma, un tableau, une liste). Après avoir réalisé la fiche en début d'année, on les y renverra à chaque fois que cela semblera nécessaire lors des séances d'expression écrite.

J'apprends

1. Réponses libres. Les justifications sont essentielles. Il s'agit pour les élèves de se projeter dans le travail d'écriture, dans l'acte d'écriture, de se l'approprier en prenant conscience des stratégies qu'ils mettent en œuvre.

2. On attend pour la première colonne l'idée des contraintes de l'école, pour la seconde l'idée de ruse, pour la troisième, les réactions et émotions.

3. et 4. Les réponses sont libres, l'idée est de faire parler les élèves de leurs propres stratégies, de leurs postures d'écrivain pour démythifier l'écriture et permettre à tous d'écrire. Il n'y a pas forcément de bonne technique. Cette pratique permet également de donner des idées à ceux qui ne savent comment faire.

Pour la question 4, on pourra attendre, comme ajout au brouillon, la reproduction des critères de réussite, le développement d'un champ lexical...

Je m'entraîne

① Cette activité peut être menée sur n'importe quel sujet d'expression écrite.

Il peut être intéressant de la réaliser en début d'année sur la première expression écrite : l'atelier d'expression écrite du Parcours 1 (► p. 30 du livre de l'élève) dont le sujet est sensiblement le même.

On peut décider de mettre l'accent sur l'écriture, d'emblée, dès le début de l'année en proposant également les fiches Méthodes 1 (« Comprendre un sujet d'expression écrite » ► p. 256 du livre de l'élève) et 2 (« Chercher ses idées au brouillon » ► p. 258 du livre de l'élève) qui sont construites autour du même sujet.

a. On attend des élèves qu'ils reprennent un des modèles d'organisation proposés (liste et couleurs, carte mentale, tableau) ou qu'ils choisissent une autre forme d'organisation.

b. La réponse est libre : critères de réussite, champ lexical ou autre.

c. La réponse est libre.

OBJECTIFS

→ Cette fiche apprend aux élèves à cibler leurs recherches et à les organiser pour les présenter oralement.

Ce travail peut se faire en collaboration avec le professeur documentaliste pour leur apprendre plus précisément à utiliser un moteur de recherche, à juger la fiabilité d'un site, à repérer les références des sources.

J'apprends

Un document pour l'écoute active des élèves est proposé en téléchargement (hatier-clic.fr/21luf260). Lors de la mise en commun, mettre en évidence :

- l'analyse du sujet nécessaire pour savoir selon quel axe de lecture parcourir les documents ;
- la reformulation personnelle, qui permet de vérifier qu'on a compris ce qu'on a lu (rappeler que le copier-coller est interdit par la loi, et ne peut se faire que sous forme de citations). L'élève ne doit pas non plus utiliser de mots qu'il ne serait pas capable d'expliquer, de définir ;
- la nécessité de présenter selon un plan.

Je m'entraîne

- 1 Le professeur vérifie que les reformulations des élèves s'appuient sur les idées clés.

a. mythologie grecque / les Amazones / femmes guerrières / région de la Turquie.

b. elles s'appellent ainsi → se coupaient un sein → pour tirer à l'arc.

- 2 En correction, présenter les mots ou expressions clés organisés sous forme de carte mentale pour mettre en évidence les liens logiques entre les idées ; c'est à partir de telles notes aide-mémoire que l'élève pourra construire des phrases claires à l'oral.

– Bulle au centre : **Légende des Amazones.**

– Flèches vers : **Mythologie** (Culte déesse grecque Artémis / Refuse contact avec les hommes) et vers **Réalité historique** (Peuple antique : les Scythes / Les femmes y étaient guerrières).

– Commencer par faire reformuler aux élèves le sujet de l'exposé pour se l'expliquer à eux-mêmes. Puis leur faire expliciter les critères de réussite = attendus du sujet (voir le schéma exemple). Leur demander ensuite de reformuler ce qu'il faut faire pour bien cibler ses recherches et les présenter en exposé (avant, puis après la lecture des conseils ► p. 260, si nécessaire).

OBJECTIFS

→ Apprendre à matérialiser le changement de paragraphe sur la page.

→ Faire comprendre aux élèves le rôle des paragraphes dans la progression du texte. En écriture, ils aident à programmer la rédaction (au lieu d'écrire à la volée et d'effectuer le découpage *a posteriori* comme on le voit souvent, il est plus judicieux d'organiser ses idées *a priori*). En lecture, les paragraphes aident à percevoir la progression de l'intrigue.

J'apprends

Dans l'exemple, le premier paragraphe évoque l'escalade de la dune, le deuxième l'arrivée sur la plage. On a donc changé de lieu. De plus on voit que le récit prend un nouveau tour, souligné par l'utilisation du passé simple et de l'adverbe *soudain*.

Je m'entraîne

- 1 **a.** la capture. **b.** la poursuite. **c.** le vol.

L'ordre du récit est donc c. / b. / a.

- 2 Réponses possibles :

1^{er} paragraphe : Prisonniers / Dans le cachot / Le désespoir.

2^e paragraphe : Les secours / L'espoir.

- 3 On devrait changer de paragraphe avant *Quelques jours plus tard* à cause de l'ellipse temporelle marquée par le connecteur temporel. De plus, on change de personnage : dans les deux premières phrases, les enfants sont félicités par l'inspecteur alors qu'ils le sont par la municipalité dans les deux dernières.

- 4 Soudain Léa remarqua une odeur étrange ; les enfants sentirent leurs paupières s'alourdir. Ils s'endormirent.

Quelques minutes plus tard, des malfaiteurs masqués pénètrent dans la pièce. Ils étaient vêtus de noir.

Critères de réussites :

- Changer de paragraphe au bon endroit (ellipse marquée par le connecteur temporel).
- Revenir à la ligne, passer une ligne et respecter l'alinéa au début des paragraphes.

5 a. Réponse possible : 1^{er} paragraphe : entrée dans le repaire ; 2^e paragraphe : description des lieux ; 3^e paragraphe : capture des enfants ou description des objets retrouvés ou combat contre les voleurs...

b. Écriture libre.

6

Organiser un récit : chronologie et indications de temps

Livre de l'élève p. 262

OBJECTIFS

→ Ces outils seront très souvent utiles dans les textes narratifs (nombreux en 6^e). L'enjeu est de montrer que les indications de temps permettent d'organiser un récit et de préciser sa chronologie, afin qu'il soit bien compris de son lecteur. La boîte à mots proposée à la page 262 permettra aux élèves de trouver facilement ces indications afin de les varier dans leurs textes.

J'apprends

Comment organiser un récit ?

Voici les événements du récit rétablis dans l'ordre chronologique :

- 1) Jupiter, le roi des dieux, veut punir les hommes.
- 2) Jupiter annonce sa décision aux autres dieux : il va provoquer un déluge.
- 3) Jupiter fait tomber la pluie.
- 4) Son frère Neptune l'aide en faisant déborder les fleuves.
- 5) L'eau recouvre la terre ; de nombreux hommes se noient.
- 6) L'eau se retire ; seuls deux êtres humains ont survécu.

Je m'entraîne

1 a. et b. – Hercule reçoit l'ordre de tuer l'hydre de Lerne, un monstrueux serpent à neuf têtes. (**début**)
– Le héros se met en route ; il marche jusqu'au marais où vit le serpent. (**début** ou **développement**)
– Les têtes de l'hydre émergent du marais ; le serpent attaque le héros. (**développement**)
– Le guerrier coupe les têtes du monstre ; il trouve un moyen de les empêcher de repousser. (**développement**)
– Grâce à une serpe d'or, il tranche la dernière tête du reptile. (**développement**)
– Hercule, vainqueur, repart pour une nouvelle mission. (**fin**)

2 a. et b. – Tout le jour, Hercule suivit les traces du lion, à travers la forêt de Némée.
– Il trouva, après des heures de recherche, la tanière où il vivait ; des ossements jonchaient le sol et une odeur nauséabonde emplissait les lieux.
– Soudain, il entendit un rugissement et, la seconde d'après, le fauve se jeta sur lui.

Critères de réussites :

- Changer de paragraphe au bon endroit.
- Revenir à la ligne, passer une ligne et respecter l'alinéa au début des paragraphes.

- Hercule saisit alors l'animal par la crinière, le renversa et, serrant ses bras autour de sa gorge, l'étouffa.
- Le fauve se débattit de longues minutes puis, tout à coup, s'effondra sur le sol.
- Après cette victoire, le héros prit la peau de l'animal et s'en couvrit les épaules.

Durée : tout le jour, après des heures de recherche, de longues minutes.

Événement soudain : soudain, tout à coup.

Enchaînement des événements : la seconde d'après, alors, puis, après cette victoire.

3 Grâce à ses sandales ailées, Persée vola en direction du monstre ; **aussitôt**, ce dernier l'attaqua avec fureur. **Alors**, Persée fondit sur le dos du monstre et y plongea son épée recourbée. **Durant quelques instants**, le dragon, irrité par la blessure, se tourna et se retourna dans tous les sens, **puis** se cacha au sein des flots. Le héros patienta, guettant le retour du monstre. Il reparut **soudain** et fondit, la gueule ouverte, sur Persée ; le guerrier, **en une fraction de seconde**, redressa son épée et perça le dragon d'un coup mortel. **Après ce périlleux combat**, la bête s'écroula **enfin**.

4 Proposition de correction.

Au commencement, Dieu assembla le squelette d'Adam, le premier homme. Il ajouta **alors** des muscles, qu'il façonna de ses propres mains. **Après avoir créé la peau d'Adam**, il fit **ensuite** couler le sang dans ses veines. Adam était **enfin** prêt.

5 Proposition de correction.

Ce jour-là, Hercule se lança à la poursuite du sanglier, à travers les montagnes. Il le chercha **jour et nuit, durant de longues semaines**. **Un matin**, il arriva devant une sombre caverne d'où s'échappaient de féroces grognements. **Aussitôt**, il saisit sa massue et s'avança dans l'obscurité ; **en un instant**, l'animal furieux se dressa sur ses pattes et se rua vers lui. Le héros esquiva l'attaque et, **la seconde d'après**, le saisit par les défenses. **Alors**, il le fit tourner **puis** le jeta contre un rocher. Le monstre ferma **enfin** les yeux, assommé. **Après quelques heures de repos**, Hercule se mit en route, portant triomphalement sur ses épaules la dépouille de l'animal.

Utiliser les mots de liaison pour organiser son texte

Livre de l'élève p. 264

OBJECTIFS

→ Cette fiche vise à apprendre aux élèves l'utilité des mots de liaison lorsqu'on rédige un texte, qu'il soit narratif, descriptif, ou bien argumentatif. La leçon s'organise donc en trois parties, que l'on pourra traiter séparément. Elle propose également une banque de connecteurs à laquelle on pourra très régulièrement se référer lors des expressions écrites. On n'hésitera pas non plus à renvoyer à cette fiche lors des activités orales.

J'apprends

Comment organiser un texte narratif grâce aux mots de liaison ?

– Dans l'exercice d'observation, les élèves doivent repérer que les phrases semblent s'enchaîner comme une liste d'actions, sans lien entre elles. On peut écrire ou projeter au tableau uniquement l'extrait de copie dans un premier temps, afin qu'ils ne soient pas tentés de regarder le paragraphe amélioré qui suit.

– La banque de mots sera utile pour les Parcours 1, 4, 5, 7, 9, 10 et les Dossiers 2 et 12.

Comment organiser un texte descriptif grâce aux mots de liaison ?

Cette partie de la leçon pourra être présentée lors de l'expression écrite des parcours 1, 7, 9, 10 ou du dossier 12.

Comment enchaîner ses idées grâce aux mots de liaison ?

Ce paragraphe présente les connecteurs logiques. Il sera utile quand les élèves seront amenés à exprimer leur avis, à l'écrit mais aussi à l'oral.

Je m'entraîne

- ① Alors – Mais – puis – De plus – Enfin.
- ② L'ordre est : b, d, c et a.
- ③ D'abord – Puis – Mais – Alors – Enfin.
- ④ Réponses possibles : De chaque côté – Au fond – En haut.

⑤ 1. D'abord – Ensuite – Puis – Enfin : *connecteurs temporels*.

2. car – Mais – En effet : *connecteurs logiques*.

3. Derrière – Au centre – Au fond – Sur la gauche : *connecteurs spatiaux*.

⑥ 1. On ajoute une idée à l'autre : *Mélie adore lire. Elle aime aussi regarder des films*. On peut aussi introduire une idée d'opposition : *Mélie adore lire. Mais elle aime aussi regarder des films*.

2. La deuxième phrase est la conséquence de la première : *Alors / Donc...*

3. La deuxième phrase est en opposition à la première : *Mais...*

4. La deuxième phrase apporte une information nouvelle liée à la première phrase ; la combinaison des deux idées aboutira logiquement à une nouvelle idée : *Or...* (On peut déduire une suite logique : *Il est donc heureux !*).

⑦ Réponses possibles : D'abord – car – De plus – Cependant – Ainsi – donc.

⑧ Réponse libre des élèves. On vérifiera l'enchaînement cohérent des idées, l'utilisation de mots de liaison, la situation d'énonciation (à la 3^e personne), l'emploi cohérent des temps (on pourra conseiller l'emploi du présent de l'indicatif), l'orthographe (on pourra renvoyer à la fiche EDL 8, « Construire un outil pour corriger ses erreurs » ► p. 265).

⑨ Réponse libre des élèves. On vérifiera l'organisation logique des arguments et l'utilisation des connecteurs. On utilisera cet exercice au moment où l'on souhaite travailler l'initiation à l'argumentation. On pourra aisément le transformer en lien avec un parcours de lecture ou parcours d'œuvre : par exemple, on pourra demander aux élèves de rédiger leur avis sur le film *Tout en haut du monde* de Rémi Chayé, présenté dans le Dossier 12 ; ou bien sur un livre lu en autonomie en fin de parcours. Enfin, on peut ajouter une dimension orale, pour travailler l'éloquence, en demandant aux élèves de lire de façon expressive et convaincante le texte écrit.

Construire un outil pour corriger ses erreurs

Livre de l'élève p. 266

OBJECTIFS

→ Cette fiche vise à apprendre aux élèves à utiliser des stratégies de relecture pour corriger eux-mêmes leur orthographe et les autres erreurs fréquentes en rédaction (choix des temps, construction des phrases, problème de ponctuation, répétitions...).

Le but est qu'ils repèrent facilement leurs erreurs, grâce à un code construit ensemble et utilisé par le professeur dans l'ensemble de leurs travaux, qu'ils s'approprient des outils de relecture visuels qui favorisent un retour analytique sur les productions écrites.

→ L'enjeu est de leur faire prendre conscience du caractère indispensable de la relecture pour améliorer la langue d'un écrit.

→ À l'occasion d'une première dictée ou rédaction, on leur donnera des consignes de mise en page (sauter des lignes, laisser une grande marge...), puis on leur présentera les outils pour se relire efficacement (► p. 267) afin qu'ils les appliquent.

→ Au moment de la correction de cette dictée ou rédaction, à partir de l'activité de la page 266 ou à partir d'exemples tirés de leurs propres copies, on construira en collaboration le code de correction (par exemple O pour orthographe lexicale, C pour conjugaison...), puis on leur fera fabriquer un outil personnel (construit à partir de leur propre copie) pour corriger leurs erreurs les plus fréquentes.

→ Afin de pouvoir évaluer ce travail de relecture, on insistera pour que les signes et notes de relecture et corrections soient visibles sur leurs brouillons (que l'on ramassera) et / ou copies.

J'apprends

Comment comprendre ses erreurs ?

- **Martine** (en riant) : **Ha**, ha ! → *majuscules*.
- Je vais t'attraper. Où te caches-tu ? → *ponctuation*.
- Où te caches-tu ? / Tu **m'as** mis en colère. / Elle lui **met** un coup de casserole. → *erreurs d'homophones*.
- Il la **frappe**. On voit une **expression** horripilée sur son visage. → *erreurs d'orthographe lexicale*.
- Martine **énervée** s'en va. Ils sont sortis de scène **satisfaits**. → *accords*.
- Comment as-tu osé dire à deux **hommes** de me battre ? → *oubli*.
- Sganarelle se lève, **jette** la table. → *erreur de temps*.
- Il **se** fâche. / La femme est décidée à partir. / Elle **ne** veut pas. → *erreurs de construction*.
- C'**était** ma vengeance. / Ils se **frappent**. → *conjugaison*.
- Cela lui fait **plaisir**. / Il sort **discrètement** par la fenêtre. → *erreur de son*.

Comment identifier ses erreurs fréquentes ?

Le texte est libre. L'intérêt de cette pratique est de créer chez les élèves une vigilance orthographique et rédactionnelle.

Comment se relire efficacement ?

On constate souvent que les élèves connaissent les règles d'orthographe, pourtant, ils ne les appliquent pas. C'est donc la logique de la langue qu'il faut leur enseigner et mettre en place les automatismes qu'elle suppose ; cela ne peut se faire que par un travail répété, de réflexion sur ses écrits. C'est pourquoi nous proposons de mettre en place avec les élèves dès le début d'année ces outils de relecture visuels qu'ils devront utiliser dans cet ordre sur toute production écrite :

- 1) le fléchage du sujet à la terminaison du verbe concentre leur attention sur les accords sujet-verbe d'abord (voir aussi ► EDL 11 p. 317),
 - 2) les balles d'accord, ensuite, concrétisent les chaînes d'accord dans le GN (voir aussi ► EDL 3 p. 302),
 - 3) la justification des homonymes oblige l'élève à utiliser l'analyse de la classe grammaticale du mot et / ou les astuces de remplacement (voir aussi ► EDL 8 p. 310 ; et outils rappelés dans la page de garde arrière du manuel),
 - 4) pour distinguer, en vérification rapide, les terminaisons verbales homophones des verbes du 1^{er} groupe, l'élève doit maîtriser le remplacement par un participe passé ou infinitif non homophonique : *pris* ou *prendre* car le -s final permet à l'élève d'entendre l'accord du participe passé, le cas échéant) ► EDL 29 p. 347.
- Pour vérifier la syntaxe, des outils sont donnés aux élèves dans les fiches méthodes ► MET 11 à 14 p. 271-275.

Je m'entraîne

- ① **a.** – *regardais* → erreur de conjugaison.
- *s'était* → oubli de la majuscule et erreur de grammair.
- *honor* → erreur d'orthographe lexicale.
- *arretait* → erreur de temps.
- *à travers la et* → oubli de mot.
- *voyait* → erreur de temps.
- *des monstre* → pas d'accord.
- *tomber* → orthographe liée à la grammaire.
- *étoné* → erreur d'orthographe lexicale.
- *batait* → erreur d'orthographe lexicale.

b. On attend des élèves qu'ils réinvestissent les règles de la langue et se les approprient.

– *regardais* → Vérifie l'accord sujet-verbe. Le sujet est *un petit*. Mets la terminaison / marque de personne qui correspond au sujet *il*.

– *s'était* → Vérifie les homonymes. On peut remplacer par *Cela*. Il y a un point juste avant.

– *horeur* → Cherche un autre mot de la même famille ou cherche le mot dans le dictionnaire.

– *arretait* → Relis la phrase, regarde le temps de l'autre verbe, il est au passé simple, *arretait* doit être aussi au passé simple car ce sont deux actions qui se succèdent. On peut renvoyer les élèves à la fiche ► MET 14, p. 274.

– *à travers la et* → Relis ce que tu as écrit à voix haute.

– *voyait* → Relis la phrase, regarde le temps de l'autre verbe, il est au passé simple, *voyait* doit être aussi au passé simple car ce sont deux actions qui se succèdent.

– *des monstre* → Trace les balles d'accord, il y a *des*, *monstres* est donc au pluriel.

– *tomber* → Vérifie les terminaisons verbales homophones.

– *étoné* → Cherche un autre mot de la même famille ou cherche le mot dans le dictionnaire.

– *batait* → Mets le verbe à l'infinitif puis cherche-le dans le dictionnaire.

② – *Je suis perdu / perdue / perdus* → car le sujet *je* est un homme = accord au masc. sing.

– *je suis assassiné / asasiné* → il faut deux s pour avoir le son s comme dans « serpent ».

– *on m'a / à coupé la gorge* → je peux remplacer par *avait*, c'est le verbe *avoir*.

– *on m'a dérober / dérobé mon argent* → je peux remplacer par *pris* = c'est le participe passé du verbe conjugué au passé composé.

– *mon chère / cher ami* → c'est *l'ami* qui est cher = accord masc. sing.

– *on / ont m'a privé de toi* → je peux remplacer par *il*, c'est un pronom personnel sujet.

– *Tout et / est fini* → je peux remplacer par *était*, c'est le verbe *être*.

③ *Je trouve* qu'être médecin est la meilleure chose du monde.

Un cordonnier, s'il fait de mauvais souliers n'est pas payé. On paye toujours le médecin. Et on a droit à la plus grande discrétion : jamais un homme tué (pas de marque d'accord : masc. sing.) ne vient se plaindre ! Les morts sont très honnêtes. Ah, voilà des gens, ils viennent me consulter.

④ a. et b. – *Yanis a inventé une excuse pour pas aller à l'école* → il manque le *ne* (2^e partie de la négation) → Correction : ...pour **ne** pas aller à l'école.

– *Il a fait croire... / elle le croit* → répétition lourde, il faut un verbe synonyme ou une expression du même sens → Correction : elle **se fie** à lui / elle **ne doute pas de sa sincérité**.

– *il toute la journée a joué aux jeux vidéo* → il manque la majuscule en début de phrase + groupe de mots mal placé = phrase incorrecte → Correction : *Il a joué, toute la journée, aux jeux...*

9

Améliorer son brouillon

Livre de l'élève p. 268

OBJECTIFS

→ Cette fiche vise à apprendre aux élèves à utiliser efficacement le brouillon pour améliorer un premier jet. Quatre couleurs mettent en évidence les quatre opérations possibles : l'ajout, le remplacement, la suppression, le déplacement. L'enjeu est de montrer qu'on ne réécrit pas tout mais qu'on part du premier jet, que l'on corrige. À l'occasion d'une expression écrite, on leur donnera des conseils dès le premier jet (sauter des lignes, laisser une grande marge...), puis on leur présentera cette fiche, afin qu'ils appliquent dans le deuxième jet ce qu'ils auront appris. On pourra également demander systématiquement aux élèves de rendre leurs brouillons en même temps que le texte définitif, afin de pouvoir évaluer l'évolution entre le premier jet et la version finale.

J'apprends

Observation 1. Justifications :

Trou est remplacé par *terrier*, un mot plus précis. L'adjectif *furieux* enrichit le GN *Le loup* en exprimant le sentiment du personnage. L'ajout du complément circonstanciel *En vain* est utile pour comprendre le

texte : le loup ne retrouve pas Renart. La suppression de la proposition *Il l'attend* évite une répétition (*Il décide d'attendre...* juste avant). Déplacer *Le loup est bien naïf* permet d'ajouter du suspense : on ne comprend qu'à la fin pourquoi le narrateur affirme qu'il est naïf : car Renart est déjà rentré chez lui. Le verbe *est ressorti* est supprimé parce qu'il alourdit la phrase, c'est une précision inutile, évidente.

Observation 2. Justifications :

appeurés est une erreur d'orthographe lexicale. *Laide* remplace *moche* car c'est un mot familier. *Ferifie* est une erreur d'orthographe lexicale. *Magicienne* remplace *sorcière* pour éviter une répétition. *Maléfique* est plus précis et approprié que *mauvaise* dans ce contexte.

Je m'entraîne

① 1. *sorsière* → oui → erreur d'orthographe lexicale → *sorcière*.

– *empoisonne* → oui → erreur d'orthographe lexicale → *empoisonne*.
 – *a* → non → erreur de classe grammaticale (homophones), c'est une préposition → *à*.
 – *princese* → oui → erreur d'orthographe lexicale (et erreur de son) → *princesse*.

2. – *marie* → oui → erreur d'orthographe lexicale → *mari*.

– *épouse* → oui → erreur d'orthographe lexicale → *épouse*.

– *interdis* → non → erreur de conjugaison → *interdit*.

– *entrée* → non → erreur de classe grammaticale, c'est un verbe infinitif (homophone) → *entrer*.

3. – *effrayant* → non → erreur d'accord dans le GN → *effrayante*.

– *magiciene* → oui → erreur d'orthographe lexicale (et de son) → *magicienne*.

– *transphorme* → oui → erreur d'orthographe lexicale → *transforme*.

– *héro* → oui → erreur d'orthographe lexicale → *héros*.

– *crapot* → oui → erreur d'orthographe lexicale → *crapaud*.

② Exemples de réponses possibles :

1. concocte / prépare – un breuvage / une potion.

2. observe – est terrifiée.

③ Exemples de réponses possibles :

1. L'ogre est idiot / malfaisant.

2. Les aventures de Tom Sawyer sont très amusantes / plaisantes.

3. Becky est une petite fille fort sympathique / agréable / aimable.

④ On voit trois opérations : l'ajout (un paragraphe complet en bas à gauche intégré après coup par des flèches à la colonne de droite), le remplacement (en haut de la colonne de droite par exemple), la suppression (au deuxième paragraphe de la colonne de droite, et le troisième paragraphe complet).

⑤ Exemple de texte possible : Le loup, bredouille, repart vers son terrier. **Peu après**, le loup l'animal retrouve sa louve et ses louveteaux. Ils, **qui ont faim** et se plaignent. **se plaignent d'avoir faim**.

⑥ Exemples de conseils possibles :

– Tu peux améliorer ton texte en supprimant des phrases qui donnent des détails inutiles, par exemple *Il le salue*.

– Tu peux aussi éviter les répétitions en remplaçant *le loup* par un autre GN, par exemple *l'animal*, *la bête*, *Ysengrin*, *son compère*...

– Tu peux ajouter des adjectifs et des adverbes qui précisent les intentions des personnages, ou leur caractère, par exemple *le loup naïf*, *l'animal fourbe* (pour Renart)...

– Tu peux ajouter des mots de liaison et des indications de temps, par exemple *quelque temps plus tard*...

⑦ Exemple de texte possible : Renart arrive chez lui. Il pose le fromage volé sur la table. Il retire son chapeau. Il appelle Sa femme et ses enfants **accourent, alléchés par l'odeur**. Ils se mettent tous à table pour déguster le fromage. ~~Ils ont accouru, alléchés par l'odeur.~~ (Justification : suppression des détails inutiles, déplacement de la dernière phrase pour respecter l'ordre chronologique, ce qui exige de changer le temps du verbe, de le remettre au présent).

⑧ Réponse libre des élèves.

a. On ne comprend pas qui est *elle*. La ruse de Martin n'est pas expliquée clairement. On ne comprend pas le lien entre les actions.

b. Remplacer *elle* par *Sa mère*. Ajouter des connecteurs logiques, des précisions sur les raisons des actions de Martin.

c. Les précisions *Il est sorti de son lit, a pris sa douche, son petit déjeuner, il a fait le trajet jusqu'à l'école, il a dit bonjour à ses copains* sont inutiles, car ce sont des actions évidentes puisqu'on sait qu'il est allé en cours.

Texte possible :

Martin ne voulait pas aller au collège, parce qu'une évaluation était prévue en maths. Quand sa mère est venue le réveiller, il s'est mis à gémir, pour lui faire croire qu'il était malade. Malheureusement, elle ne l'a pas cru. Il est sorti de son lit, a pris sa douche, son petit déjeuner, il a fait le trajet jusqu'à l'école, il a dit bonjour à ses copains. Il est donc allé en cours.

10

Éliminer le superflu d'un texte Livre de l'élève p. 270

OBJECTIFS

→ Nous consacrons une fiche complète à cette notion déjà abordée dans la fiche 9, car certains élèves, cherchant à tout prix à « remplir des lignes », oublient volontiers que supprimer des éléments peut parfois suffire à améliorer un texte. Cette fiche peut être donnée en différenciation, à des élèves qui ont tendance à raconter dans le détail toutes les actions d'un personnage,

rendant leur texte inintéressant. On associera cette fiche à celle sur la recherche des idées (► Méthode 2 p. 258) pour leur montrer qu'on est moins tenté de « faire du remplissage » lorsqu'on a planifié correctement l'écriture.

J'apprends

Observation. Justifications :

- *quand il fait noir* → répétition d'idées.
- *qui fait cinq mètres de haut* → éléments qui enlèvent de la cohérence au récit.
- *qui ne l'aiment pas* → répétitions d'idées.
- *Tobie porte un pantalon bleu et une chemise rouge* → éléments qui enlèvent de la cohérence au récit.
- *car il est effrayé* → répétitions d'idées.

Je m'entraîne

① Tante Polly poursuit Tom dans toute la maison car il a désobéi. Elle lui court après car Tom a mangé de la confiture et c'était interdit. La veille, Tom a mangé de la confiture dans la cuisine alors que la tante Polly l'avait interdit.

② Tom se réveille de bon matin c'est le jour où il a décidé d'embrasser enfin Becky, il se lève, il se lave, il s'habille, il déjeune, il se lave les dents, avant de partir à l'école. Il se rend à l'école, de bonne humeur. Becky est bien au rendez-vous devant l'arbre et elle l'attend. Il se rapproche d'elle et prend ses mains dans les siennes pour lui souhaiter bonjour.

③ À la fin de la récré quand ça sonne, Tom pousse la porte de la salle de classe, entre dans la classe, il tire sa chaise et il s'assit à son bureau. Il sort ses affaires. Il fait des grimaces avec sa langue pour amuser Becky qui était assise à son bureau. Il tire la langue en grimaçant. Le maître passe dans les rangs. Tom veut faire rire Becky. Il fait l'imbécile dans le dos du maître. Mais le maître s'en aperçoit. Il le voit et se fâche : il appelle Tom, le gronde, le fait venir devant la classe, et lui frappe les doigts. Tom a mal. Il se plaint qu'il a mal.

④ Production libre.

11

Construire des phrases correctes (1) : la ponctuation

Livre de l'élève p. 271

OBJECTIFS

→ L'objectif de cette fiche est d'apprendre aux élèves à se servir de la ponctuation pour structurer leurs écrits. Bien souvent, ils rédigent « comme ils parlent », négligeant les points et les virgules. Il est donc important de leur faire « écouter » leur texte pour qu'ils perçoivent les pauses, et au-delà, l'organisation syntaxique des phrases.

J'apprends

Dans l'exemple 1, la ponctuation a été oubliée. Le texte n'est pas correct, on a du mal à lire à voix haute parce qu'on ne sait pas où faire les pauses. Dans l'exemple 2, il est plus facile de repérer les groupes de mots qui vont ensemble, et donc de comprendre les phrases.

Je m'entraîne

① 1. Je voyage en Angleterre. Je monte dans un bus à deux étages.

2. Mon frère joue au football. Il adore courir après le ballon.

3. Pendant les vacances mon cousin m'a rejoint. Nous avons visité les Vosges.

② La peur accélère les battements de mon cœur. Je me glisse dans une bouée orange et je m'élance sur le toboggan. La bouée commence à avancer, puis prend de la vitesse. J'arrive dans un endroit sombre. Quel bonheur !

③ 1. Arachné tisse une toile magnifique, Athéna en est jalouse, elle se met en colère.

2. Jupiter se transforme en un taureau blanc, sous cette apparence il enlève la belle Europe.

④ 1. Le train passe. Par la fenêtre l'homme aperçoit celui qu'il cherchait.

Le train passe par la fenêtre. L'homme aperçoit celui qu'il cherchait.

La première est la meilleure pour le sens : le train ne peut pas passer par la fenêtre.

2. Le professeur court. Sur la table le pot de peinture s'est renversé.

Le professeur court sur la table. Le pot de peinture s'est renversé.

La première est la meilleure pour le sens : on peut penser que le professeur ne court pas sur la table.

⑤ Les verbes sont en gras, les sujets sont soulignés. Soudain mon ami **se métamorphose** en oiseau. Ses bras **se transforment** en ailes. Son corps **se couvre** de plumes de toutes les couleurs. Sa bouche **s'allonge** et **durcit** pour former un bec. Bientôt ses paroles **deviennent** un chant mélodieux.

Cette consigne doit aider à vérifier que verbe et sujet sont dans la même phrase. On peut aussi s'appuyer sur le sens du texte (cf. le *Besoin d'aide* ? du livre de l'élève).

Construire des phrases correctes (2) : la négation complète

Livre de l'élève p. 272

OBJECTIFS

→ Cette fiche fait prendre conscience aux élèves des différences entre la langue orale et la langue parlée en ce qui concerne la forme négative, sensibilisant ainsi aux niveaux de langue. Le but est de leur apprendre à vérifier la construction des phrases à la forme négative dans leurs écrits (et à l'oral, en situation d'énonciation où le niveau de langue familier n'est pas adapté) en utilisant des stratégies et des outils de relecture visuels ou phoniques.

J'apprends

Commencer par mettre les élèves en situation d'observation (individuelle ou en groupes) : sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui distinguent les phrases construites avec l'adverbe de négation en deux parties (**2. Je ne sais pas.** **4. Ce n'est pas trop tôt.** **5. On n'entend pas de bruit.**) et celles dont la négation a été tronquée (**1. C'est pas trop tôt.** **3. On entend pas de bruit.** **6. Je sais pas.**).

Puis, mise en commun des réponses, qui peuvent être synthétisées comme dans le schéma page 272 (cf. *Comment construire des phrases négatives correctes ?*).

Enfin, faire expliciter et réactiver les méthodes pour vérifier que la négation est complète : repérage de la double négation à l'aide des « lunettes », supprimer la liaison homophonique en changeant le sujet pour faire entendre la première partie de la négation. Faire manipuler ces méthodes dans des phrases données au tableau et / ou demander explicitement aux élèves d'utiliser ces méthodes dans les exercices de la partie *Je m'entraîne*.

Je m'entraîne

1 a. et b. À l'oral.

1. Le chiot n'a pas été aidé par la chienne errante.

2. On n'attend plus le bus.

Pour aider ceux qui auraient du mal à épeler et pour faire prendre conscience des fonctionnements

cognitifs, leur demander de fermer les yeux pour voir la phrase apparaître à l'intérieur de leur tête ; ils n'ont plus qu'à lire les mots formant la négation pour l'épeler. Procéder ainsi phrase par phrase.

2 1. Je n'y arriverai pas.

2. N'est-il pas parti déjà ? / N'est-il pas déjà parti ?

3. Je n'ai rien compris. (À noter : *ne... rien* = négation de *tout*. Les correspondances entre forme affirmative et forme négative sont travaillées dans l'exercice suivant.)

4. On n'a pas le temps de venir.

5. Ne va pas chercher ton frère.

3 1. Le chiot n'a plus faim. → *ne... plus* = négation de *encore*.

2. Il n'a rien compris. → *ne... rien* = négation de *tout*.

3. On n'est jamais en retard. → *ne... jamais* = négation de *toujours*.

4. Il ne connaît aucune chansons. → *ne... aucun(e) + nom* = négation de *plein de + nom*, ou de *tous / toutes + nom*.

4 – Il voulait pas rester là à attendre : il manque la première partie de l'adverbe de négation *ne* → **Il ne voulait pas...**

– *Jusque là, il s'en est pas trop mal tiré :* il manque la première partie de l'adverbe de négation *ne* → **Il ne s'en est pas trop mal tiré.**

– *C'est pas maintenant qu'il va renoncer à se battre :* il manque la première partie de l'adverbe de négation *ne*, ce qui a entraîné l'élision du *-e* final dans le pronom *ce* → **Ce n'est pas maintenant qu'il va...**

– *Et soudain, on n'entend ses aboiements joyeux :* le *n'* ne correspond pas ici à une négation car la phrase est affirmative ; l'élève a ajouté *ce n'* car il entend la liaison entre le pronom sujet *on* et le verbe *entend* qui commence par une voyelle → **on entend ses...**

J'apprends

Dans le premier texte, il y a de nombreuses répétitions. Le deuxième texte est meilleur car les répétitions ont été supprimées grâce à l'utilisation de phrases complexes.

Élaborer des phrases complexes

Livre de l'élève p. 272

OBJECTIFS

→ Cette fiche sera proposée aux élèves qui maîtrisent déjà les bases de l'expression écrite (respect du sujet, organisation des textes, choix des temps, vigilance orthographique). Elle permet d'enrichir le style de ses productions en utilisant des phrases complexes mais aussi de prendre conscience de l'utilisation naturelle de ces phrases lorsqu'on écrit. Elle pourra être mise en relation avec les fiches de langue ► EDL 20 et 21 p. 332-335.

Je m'entraîne

- ❶ 1. Le maître crie après Tom, lui donne une gifle **car** Tom n'a pas été sage.
2. Léo s'élance sur les branches de l'arbre, court **parce qu'il** ne veut pas renoncer.
- ❷ 1. Léo pourchasse Tobie **qu'il** ne voit pas **car** Tobie est bien caché dans l'écorce de l'arbre.
2. Tobie se sent trahi par Léo **qu'il** considérait comme un frère.
3. Léo court après Tobie **si bien que** Tobie est apeuré.
- ❸ 1. Après avoir puisé de l'eau dans la source, Cosette se repose **lorsqu'elle entend des bruits étranges**.
2. Tom s'amuse à distraire Becky **au moment où le maître arrive à leur hauteur**.

3. **Pendant que** Tom surveille l'entrée, Huck entre dans le cimetière.

❹ 1. **Au moment où la nuit tombe**, Cosette doit aller puiser de l'eau à la source.

2. **Pendant que la tempête fait rage**, les enfants s'entraident pour sauvegarder leur bateau.

3. **Lorsque le matin se lève**, Tobie se réveille caché dans l'écorce de l'arbre.

4. **Parce qu'il est poursuivi**, l'homme a chevauché toute la nuit.

❺ À son lever, Tom fait semblant d'aller à l'école. Il ment à sa tante **qui** l'élève **car** il veut rejoindre Huck. Il aime bien être avec lui **parce qu'ils** s'amusent, ils inventent des histoires **et** ils se confient l'un à l'autre.

14 Utiliser les bons temps dans un récit au passé

Livre de l'élève p. 274

OBJECTIFS

→ Cette fiche sensibilise les élèves à la valeur des temps, d'une part, et à la concordance des temps, d'autre part. Le but est de leur apprendre à analyser leur sujet de rédaction pour y repérer les indices sur le temps du récit, de leur apprendre à vérifier la cohérence des temps utilisés dans leur texte (au passé principalement), et qu'ils s'approprient des outils de relecture visuels qui favorisent un retour analytique sur leurs productions. L'enjeu est de leur faire prendre conscience du caractère indispensable de la relecture pour améliorer leurs écrits : on ne réécrit pas tout mais un premier jet doit être relu et corrigé.

→ Afin de pouvoir évaluer ce travail de relecture, on pourra demander aux élèves de rendre leurs brouillons en même temps que le texte définitif pour les rédactions.

J'apprends

Comment savoir à quel(s) temps écrire son récit ?

La partie 1 concernant l'analyse du sujet de rédaction est un réflexe méthodologique à faire acquérir aux élèves en analysant avec eux les deux premiers sujets de rédaction de l'année (en séquence 1 et 2) et en réactivant cette analyse quelques semaines plus tard (lors du Parcours 5 sur l'*Odyssée* comme suggéré ici, par ex) ; l'exercice 1 de la page 275 fait travailler cette compétence.

Comment respecter la logique des temps ?

L'encart rosé qui ouvre la partie 2 est à faire **mémoriser** aux élèves ; l'exercice d'observation qui suit permet de s'approprier la valeur des temps, de même que les exercices 2 et 4 de la page 275. Nous n'évoquerons pas en 6^e le présent de narration, l'objectif étant d'abord que tous les élèves construisent des

paragraphes cohérents du point de vue des temps ; cet emploi du présent pourra être travaillé **pour aller plus loin** avec les meilleurs élèves, à l'appréciation du professeur.

Comment vérifier la logique des temps ?

Enfin, les outils de la partie 3 sont à mettre en œuvre dans les exercices 5 et 6 de la page 275 et surtout dans chaque brouillon de rédaction.

Je m'entraîne

❶ 1. Récit aux temps du passé principalement car le narrateur raconte un événement qui s'est déroulé le *week-end précédent*.

2. Récit au présent principalement car l'énoncé du sujet plonge le narrateur dans une action en train de se dérouler, non seulement par l'omniprésence du présent de l'indicatif dans l'énoncé, mais surtout par l'emploi du présent dans la seconde phrase ; le sens du verbe *se passer* implique que l'énonciateur va exprimer une ou plusieurs actions et que ces événements doivent être considérés dans leur déroulement chronologique imposant le présent dans la suite du récit.

❷ a. Le passage du texte qui **décrit** Ulysse : *sa peau flétrissait. Une tignasse grisonnante remplaçait ses cheveux blonds tandis que de fines rides éraillaient ses yeux pourtant si beaux. Il ne portait plus maintenant que des haillons crasseux et déchirés.* → Les verbes y sont conjugués à l'**imparfait** de l'indicatif.

b. Le passage qui **raconte l'action** : *Ulysse prit alors un bâton et se mit en marche vers Ithaque...* → Les verbes y sont conjugués au **passé simple** de l'indicatif.

③ Production libre des élèves. Le professeur contrôle que les temps utilisés sont ceux induits par l'amorce.

a. *Ulysse traverse la cour du palais d'Éole quand il entend* → Le récit doit continuer au présent pour les actions qui s'enchaînent (il pourra se glisser certains verbes conjugués au passé composé pour évoquer une action antérieure).

b. *Le compagnon d'Ulysse se réveille en sursaut cette nuit-là : un drôle de bruit provenait de l'orée du bois* → Le récit est commencé aux temps du passé (passé simple et imparfait), il doit donc être continué en respectant la logique des temps du passé (► encart p. 274).

④ a. 1. *était* (imparfait descriptif) – *destinait* (imparfait duratif pour insister sur le processus) / *destina* (passé simple ponctuel pour insister sur le moment où la mère prit cette décision) à *devenir maître du temps*.

2. *sortaient* (imparfait descriptif) – *lançaient* (imparfait descriptif / répétitif) *des flammes*.

3. *entreprit* (passé simple pour raconter l'action : action bornée) – *était* (imparfait descriptif) – *s'enfuirent* (passé simple pour raconter l'action : actions bornées qui se succèdent) – *s'y dissimulèrent* (passé simple pour actions bornées qui se succèdent).

4. *empoigna* – *lança* (passé simple pour actions bornées qui se succèdent).

5. *rencontra* – *naquirent* (passé simple pour actions bornées qui se succèdent).

b. 1. *était* – *destinait* / *a destiné*.

2. *sortaient* – *lançaient*.

3. *entrepris* – *était* – *se sont enfuis* – *s'y sont dissimulés*.

4. *a empoigné* – *a lancé*.

5. *a rencontré* – *sont nés*.

⑤ – *Elle lâche* → *lâcha* (il faut le passé simple car le récit est fait aux temps du passé comme le montrent tous les autres verbes et il faut respecter la concordance des temps entre la proposition principale et la proposition subordonnée de conséquence) *le pied de l'homme, si brusquement qu'il fut déséquilibré*.

– *Sa jambe tomba dans le chaudron, qui bascula* → *bascula* (il faut le passé simple car le récit est fait aux temps du passé et il faut respecter la concordance des temps entre la proposition principale et la proposition subordonnée relative).

⑥ Production libre des élèves. Le professeur supervise le travail des binômes.

15

Éviter les répétitions (1) : le choix des verbes et la construction des phrases

Livre de l'élève p. 276

OBJECTIFS

→ L'objectif de cette fiche est d'apprendre aux élèves à enrichir leur vocabulaire quand ils écrivent, et en particulier à éviter les verbes « passe-partout » comme *avoir*, *aller*, *faire*...

Je m'entraîne

① 1. Quel plaisir peut-on **éprouver** à se regarder dans son miroir ?

2. Le Petit Poucet **bénéficie** d'un avantage grâce à ses bottes.

3. Cendrillon **porte** une robe magnifique.

4. Elle **remporte** un grand succès lors du bal.

5. Elle **reçoit** un cadeau de la fée sa marraine.

6. Je **joue** le rôle de la méchante sorcière dans le spectacle du collège.

② Tous les soirs, Blanche-Neige enfila le tablier qu'elle **a cousu**. Elle **concocte** (**prépare**) le repas : elle adore **préparer** (**concocter**) de la soupe ! Puis elle **lave** la vaisselle. Ensuite, elle **joue** de la musique avec les nains. Enfin, elle s'allonge dans le lit qu'ils ont **fabriqué** pour elle.

③ *Réponses libres. Par exemple :*

Moyen de locomotion : il marcha, courut, sauta, vola jusqu'à la forêt...

But du trajet : il se cacha, se promena, erra, se perdit, rôda dans la forêt, explora la forêt...

Vitesse de déplacement : il courut, se hâta, se précipita, traîna, flâna dans la forêt...

Destination : il traversa, contourna, gagna, atteignit, rejoignit, arpena la forêt, il s'enfonça dans la forêt...

④ Le Prince **revêtit** (**enfila**) son uniforme. Puis il **plaça** la chaussure dans un sac et chevaucha à travers la campagne. Il **informa** tous les gens qu'il croisait : il cherchait une princesse. Il **posa** des affiches dans toutes les villes.

⑤ *Réponses libres. Par exemple :*

1. L'ogre a de gros yeux **surmontés** de sourcils noirs.

2. Il a une queue **terminée** par une pointe.

3. Il a un âne **qui peut** parler.

⑥ *Réponses libres. Par exemple :*

1. *Des arbres* **entourent** la cabane.

2. *Une sorcière* **habite** / **vit** dans la forêt.

3. Une fleur **décore** / **orne** / **pare** les cheveux de la princesse.

4. Des pommes **garnissent** / **emplissent** son panier.

7 Réponses libres. Par exemple :

1. Le dragon **se tenait** immobile devant la grotte.

2. La méchante sorcière **semblait** cruelle. / La méchante sorcière **débordait** de cruauté.

3. L'enfant **se sentait** de plus en plus inquiet.

4. Tout à coup, le lutin **se trouva** devant lui.

8 Réponse libre. Par exemple :

Dans la maison de l'ogre, du sang recouvre l'immense table en bois, sur laquelle reposent des couteaux. Des os pendent au-dessus de la cheminée. Les enfants se

sentent effrayés. Mais la fatigue les pousse à risquer leur vie, dehors le froid les tuera sûrement.

9 Ce sujet d'écriture courte peut être donné dans le cadre du Parcours 1, Créatures monstrueuses dans les contes ► p. 16 à 40 du livre de l'élève.

Réponse libre. Par exemple :

La sorcière effrayante tendait une main couverte de bagues. Ses longs ongles ressemblaient à des griffes. Ses cheveux blancs relevés en chignon au-dessus de la tête lui donnaient un air sévère. Les rides fripaient tout son visage. Elle écarquillait deux yeux bruns terrifiants. Un long nez crochu occupait le centre de son visage, surplombé par une énorme verrue rouge. Sa bouche avide s'ouvrait sur deux rangées de dents blanches bien alignées, prêtes à mordre.

16 Éviter les répétitions (2) : varier les groupes nominaux et utiliser les pronoms

Livre de l'élève p. 278

OBJECTIFS

→ En complément de la fiche 15 qui visait à éviter les répétitions des verbes courants, celle-ci se concentre sur les répétitions des groupes nominaux (reprises nominales et pronominales).

J'apprends

Dans l'exemple 2, de nombreuses répétitions de noms (*Ulysse, bateau*) gênent la lecture. Dans le texte 1, on a évité ce problème en remplaçant *Ulysse* par d'autres groupes nominaux : *le roi d'Ithaque, l'homme aux mille ruses...* On a aussi utilisé des pronoms : *il, qui*.

Je m'entraîne

1. Télémaque brandit son épée. Il avait caché son **arme** derrière son dos.

2. Ulysse retrouva son chien Argos. Cet **animal** le reconnut aussitôt.

3. Homère raconte l'histoire d'Ulysse. On ne sait pas qui était vraiment **cet auteur** / **cet homme**.

4. Ulysse a construit son lit autrefois. Il sait que ce **meuble** / **mobilier** ne peut être déplacé.

2 1. Le dieu aux cheveux bleus est **Poséidon**. Le tout-puissant qui tonne dans le ciel est **Zeus**. La fille invincible née de la tête de Zeus est **Athéna**. Le plus terrible de tous les guerriers est **Achille**.

2. Réponses libres. Par exemple :

– Apollon : le dieu des arts, le seigneur des Muses ;
– le Petit Poucet, le valeureux jeune garçon, le plus petit des héros, le plus malin des sept frères, la terreur des ogres ;

– Hulk : le colosse vert, celui dont on craint les colères ;

– Spiderman : l'homme araignée, le roi des équilibristes... 3 1. Elle le retient prisonnier.

2. Ils décident de le laisser partir.

3. Ils préparent le départ.

4. Elle lui annonce qu'il affrontera des dangers.

5. Elle les apaise.

4 Ulysse enivra le Cyclope. Il lui perça l'œil. Puis il attacha ses compagnons sous les béliers qui sortaient de la caverne. Au toucher, le Cyclope ne les sent pas. Ainsi ils peuvent s'échapper grâce à sa ruse.

Ulysse enivra le Cyclope si bien que celui-ci s'endormit.

5 Il y a trois personnages :

– Ulysse : *le héros grec, le rusé mortel, il,*

– Charybde : *le monstre marin, cette créature affreuse, elle,*

– une autre créature : *Scylla.*

6 Réponse libre. Par exemple :

Les prétendants attendent que **l'épouse d'Ulysse** ait fini sa tapisserie. Alors **la reine** choisira un nouvel époux. Ils l'ont fait promettre à **cette femme**. Mais pour retarder ce moment, **elle** défit la nuit le travail de la journée. Les prétendants découvrent **sa** ruse.

7 Ce sujet d'écriture courte peut être donné dans le cadre du Parcours 5 sur l'Odyssée ► p. 100 à 124 du livre de l'élève. Réponse libre. Par exemple :

Le Cyclope entre dans la grotte. Sa taille est immense. La force de ce géant égale celle des dieux ! Ses bras mesurent plus de deux mètres et un seul pied de cet être gigantesque recouvrirait un bateau. Polyphème,

celui qui terrifie d'un seul regard, ne porte aucun vêtement : le monstre de la grotte est entièrement nu. Au milieu de son visage, un œil unique scrute tout

autour. On n'a jamais rien vu de plus effrayant que le maître des lieux, cet individu démesuré.

17 Décrire un lieu Livre de l'élève p. 280

OBJECTIFS

→ Cette fiche donne des outils pour décrire un lieu simplement : décrire les différents éléments, organiser sa description, utiliser des adjectifs. Le paragraphe « Comment évoquer les sensations de celui qui observe le lieu ? » attire l'attention sur la notion de point de vue (la perception du lieu par le personnage) et permet ainsi d'approfondir et d'enrichir son texte : dès la 6^e, on peut attendre des élèves qu'ils expriment les sensations à travers lesquelles les personnages perçoivent le paysage, mais aussi qu'ils réfléchissent à l'effet produit par le lieu (à l'atmosphère qui s'en dégage). Cette fiche sera notamment utile lors de l'expression écrite de la page 30 (Parcours 1).

J'apprends

Observation : Les sens évoqués sont : la vue (*brouillard, ne voyait pas..., distinguait, distingue, paysage, marée blanche*), l'ouïe (*un étrange silence*), et le toucher (*brouillard*).

Je m'entraîne

① a. On précisera aux élèves ce qu'on attend d'eux ; ce travail peut facilement être proposé en différenciation : certains décriront simplement les éléments du paysage, en utilisant quelques adjectifs. D'autres devront organiser leur description. Les plus avancés ajouteront la perception par le personnage / le narrateur en mentionnant au moins deux (ou trois) des

cinq sens. On peut fournir un lanceur de phrase, tel « Zoé arriva devant... ».

b. Les conseils concerneront les points étudiés dans la fiche, mais les élèves peuvent aussi faire d'autres remarques, sur l'emploi des temps par exemple. Quelques binômes pourront lire leurs textes améliorés à la classe.

② On pourra préciser aux élèves qui dessinent que l'on n'attend pas un dessin perfectionné mais plutôt un schéma. Au point b, les élèves qui ont dessiné pourront aussi expliquer si leur représentation mentale était proche de l'image réelle (afin de prendre en compte les difficultés liées à la technique du dessin).

③ Cet exercice est plus exigeant, il pourra être réservé aux élèves les plus avancés.

On distingue mal le personnage, on pourra l'imaginer homme ou femme. On attend des élèves qu'ils exploitent certains éléments frappants : le caractère nocturne du paysage, la lumière verte qui se dégage du tableau, le clair de lune, les branches dénudées des arbres, l'isolement du personnage... Les élèves pourront imaginer ce que le personnage fait là pour mieux exprimer ce qu'il ressent (joie de retrouver sa maison, ou au contraire départ, fuite, ou encore un personnage perdu, épuisé, perclus de froid, qui espère trouver un refuge dans la maison sur la gauche...).

18 Rédiger un portrait Livre de l'élève p. 281

OBJECTIFS

→ Cette fiche donne des outils simples pour rédiger le portrait physique et moral d'un personnage. Il s'agit de montrer aux élèves qu'un portrait n'est pas une suite de caractéristiques enchaînées sans logique, mais un texte organisé en fonction de l'impression que l'on veut donner du personnage, dans lequel les éléments fournis ont du sens. Une boîte à mots propose d'enrichir le vocabulaire des élèves concernant le portrait moral. Cette fiche sera notamment utile lors des expressions écrites de la page 30 (Parcours 1), de la page 116 (Parcours 5), de la page 136 (Parcours 6). La notion de portrait est complexe, elle sera revue et approfondie au cours du cycle 4.

J'apprends

Observation : il n'y a pas de bonne ou mauvaise réponse. Les élèves devront identifier que le premier portrait se concentre sur le physique du personnage, que le second se concentre sur son caractère. On pourra estimer le second plus intéressant, plus révélateur que le premier ; mais qu'il manque quelques indications pour se représenter mentalement Marie. Certains penseront peut-être que le second n'est pas un portrait, ce qui nous permettra d'amener l'idée qu'un portrait littéraire est rarement seulement physique.

Je m'entraîne

① Certains mots entrent dans les deux catégories. Portrait physique : *élégant – gracieux – rougeaud – mince – mat – faible – enveloppé – costaud – fort*.

Portrait moral : *discret – gracieux – sombre – maussade – mélancolique – souriant – joyeux – sévère – aimable – faible – impulsif – serein – grossier – effacé – fort.*

② Cet exercice est assez difficile, mais permet d'approfondir la notion de portrait, puisqu'il encourage à lier le physique et le caractère du personnage.

Exemple de texte possible :

Ce géant est énorme **est effrayant**. Il a une tête repoussante, des yeux globuleux et rouges, tout petits, **qui lui donnent un air à la fois cruel et idiot**. Ses mains, **sont** grosses comme des pelles, **puissantes, lui servent à attraper ses proies puis à les écraser, avant de les avaler crues**. Ses cheveux sont orange vif, longs, **emmêlés et sales** comme sa barbe : **jamais il ne se lave, jamais il ne se peigne. Ses vêtements, fabriqués à partir de peaux de bête, sont grossiers, mais surtout tachés de boue et de sang.**

③ Cet exercice permet d'exploiter l'ensemble des notions abordées dans la fiche. On pourra demander, en différenciation, à certains élèves une simple description de ce qui est visible sur la peinture, et exiger d'autres que ce portrait soit plus littéraire. Cette peinture très

évoque conduira certainement les élèves à aller au-delà d'un simple portrait et à imaginer la vie de cette femme : ils pourront s'appuyer sur sa position, ses vêtements noirs, son air mélancolique, pour penser qu'il s'agit d'une jeune veuve, par exemple ; ils pourront aussi imaginer une femme qui attend le retour de son fiancé parti à la guerre...

Exemple de texte possible :

Cette jeune femme d'une grande beauté attend le retour de son mari. Elle n'a plus de nouvelles depuis bien longtemps, elle n'a plus tellement d'espoir. Pourtant, elle s'apprête chaque matin, met du rouge à ses joues, à ses lèvres, pour cacher la pâleur de son teint, pour cacher son inquiétude, pour se tenir prête au cas où il rentrerait. Mais elle ne porte plus que des robes noires, accordées à son humeur, accordées au deuil qu'elle prévoit. Bien souvent, elle joint ses mains, et prie en silence. Ses longs doigts agiles ne touchent plus jamais le piano, alors qu'autrefois elle enchantait tout le monde avec ses mélodies joyeuses. Ses yeux en amandes trahissent son désespoir et chaque jour qui passe la rend un peu plus mince, un peu plus blanche, un peu plus triste.

19 Écrire une scène de théâtre Livre de l'élève p. 282

OBJECTIFS

→ Cette fiche sera utile pour l'expression écrite de la page 66 (Parcours 3), mais aussi pour le Dossier 2, consacré à la lecture d'une pièce moderne, *L'Ogrelet* de Suzanne Lebeau. Elle est conçue en trois étapes : elle explique d'abord comment présenter un dialogue de théâtre, puis comment faire progresser une scène, ce qui pose souvent problème aux élèves qui ne savent pas rendre leur scène intéressante et agréable à lire, et enfin, elle donne quelques outils pour faire rire les spectateurs. En effet, en 6^e, le programme s'attache avant tout au théâtre comique.

J'apprends

Comment faire progresser une scène ?

Observation : l'exemple 2 est le meilleur car chaque réplique est utile et apporte des informations. L'exemple 1 est typique de ce que peuvent écrire certains élèves qui se pensent sans « inspiration » et font du « remplissage » pour atteindre le nombre de lignes qu'ils estiment attendu : on tourne en rond, c'est répétitif et ennuyeux. Dans le cadre d'une expression écrite, il pourra être utile, après un premier jet d'expression écrite, de renvoyer les élèves à la fiche ► **MET 10 p. 270** et de leur montrer que l'opération de suppression peut parfois être suffisante pour améliorer considérablement son texte.

Comment faire rire les spectateurs ?

Exercice d'application : cet extrait montre le caractère comique d'Harpagon, qui est excessivement avare. La situation est comique : il a perdu son argent, c'est une catastrophe pour lui. Les exagérations sont comiques : *au meurtrier ! / Je suis perdu, je suis assassiné, on m'a coupé la gorge*. Les gestes du personnage montrent sa folie, dans la didascalie : *Il se prend lui-même le bras*. Les nombreuses phrases interrogatives et exclamatives accentuent la folie d'Harpagon. Son monologue absurde aussi est comique : *Où courir ? Où ne pas courir ?*

Je m'entraîne

① Exemple de dialogue possible. Les didascalies sont en italiques.

Une rivière. L'Agneau se désaltère. Le Loup arrive.

LE LOUP, *plein de rage*. – Qui te rend si hardi de troubler mon breuvage ? Tu seras châtié de ta témérité.

L'AGNEAU, *respectueusement*. – Sire, que Votre Majesté ne se mette pas en colère ; mais plutôt qu'elle considère qu'en aucune façon, je ne puis troubler sa boisson.

LE LOUP, *très fort*. – Tu la troubles, et je sais que de moi tu médis l'an passé.

L'AGNEAU, *parlant bas*. – Comment l'aurais-je fait si je n'étais pas né ? Je tète encor ma mère.

LE LOUP. – Si ce n'est toi, c'est donc ton frère. [...]

2 Réécriture possible :

LE VALET. – Monsieur, on m'a dit que vous étiez médecin.

SGANARELLE. – On vous a dit que j'étais médecin ?

LE VALET. – Oui, on m'a dit que vous étiez médecin.

SGANARELLE. – Si on vous a dit cela, on vous a menti.

LE VALET. – On m'a menti ?

SGANARELLE. – Oui, on vous a menti.

On pourra préciser à cette occasion, que parfois la répétition, même si elle ne fait pas progresser l'action, est utile car elle crée un effet comique.

3 Exemple de réponse possible :

LA MÈRE, avec un soupir de soulagement. – Où étais-tu passé ?

LE FILS, agacé. – Cela ne te regarde pas.

LA MÈRE, pointant un doigt accusateur et menaçant sur son fils, et parlant plus fort. – Je veux savoir où tu étais !

4 Exemple de réponses possibles :

L'HOMME. – Je suis malade !

LE MÉDECIN. – N'êtes-vous pas en bonne santé ?

L'HOMME. – Donnez-moi un remède !

5 a. L'extrait 1 est comique parce que la situation est absurde : Sganarelle se réjouit que quelqu'un soit très malade.

L'extrait 2 est comique parce qu'il y a un quiproquo : Harpagon croit que Maître Jacques veut faire égorger le prétendu voleur, or il parle d'un cochon de lait.

b. Réponse libre. L'exercice est difficile, on pourra suggérer aux élèves des situations, des caractères susceptibles de faire rire. Exemple de réplique possible :

LA MÈRE. *Son fils a quitté la scène un instant plus tôt.*

– Oh mon Dieu ! mon fils, je suis sûr qu'il n'est pas en sécurité dehors. Je vais l'appeler ! (*Elle prend son téléphone, s'apprête à appeler, puis le range.*) Non, je vais le suivre ! Je vais aller le retrouver. Mais s'il revient entretemps ? Comment faire ? Je l'appelle ! (*Même jeu : elle prend son téléphone, puis le range.*) Non, son ravisseur repérera son téléphone si je l'appelle ! J'appelle la police ! C'est sûrement trop tard. Il est mort... Un accident. Une voiture l'a écrasé... C'est fini. (*Le fils entre sur scène à cet instant.*)

6 Réponse libre. On vérifiera les trois notions abordées dans la fiche : la présentation du dialogue de théâtre, la cohérence du texte (avec une progression de la scène), et les effets comiques (on pourra donner des exemples aux élèves pour les aider : patient qui répète sans cesse *Je suis malade !*, médecin qui fait semblant de le croire et se moque en aparté...). On vérifiera également l'emploi des temps, la construction des phrases, l'orthographe.

Cet exercice peut éventuellement être réalisé en collaboration, en classe complète (à l'aide d'une feuille de traitement de texte affichée au vidéoprojecteur) ; cela constitue une bonne manière de préparer l'expression écrite individuelle.

20

Insérer un dialogue dans un récit Livre de l'élève p. 284

OBJECTIFS

→ Cette fiche apprend aux élèves à insérer un dialogue dans un récit en respectant les codes de présentation de ces dialogues et en variant leur utilisation des verbes de parole, afin d'enrichir leurs écrits. Les sujets des pages 90 (Parcours 4), 152 (Parcours 7), 196 (Parcours 9) et 222 (Parcours 10) encouragent l'insertion d'un dialogue, on pourra donc réaliser cette fiche lors d'un des Parcours concernés.

J'apprends

Exemple 1

Verbes de parole : *demanda, répondit.*

Signes de ponctuation : « : », « - ».

Paroles prononcées : *Compère, pourquoi pars-tu ? Pas la peine de faire la grimace. Je monte au paradis et tu descends en enfer.*

Exemple 2

Présence des guillemets pour encadrer les paroles prononcées.

Je m'entraîne

1. Le lion ordonna : « Soyez punis pour votre désobéissance ».

2. L'agneau bredouilla : « Ce n'est pas ma faute, je n'étais pas né ».

3. La fourmi s'exclama : « Vous n'avez qu'à danser maintenant ! ».

2 1. « Que faisiez-vous cet été ? » lui demanda-t-elle.

2. « Voulez-vous encore un peu de ce plat ? » proposa la cigogne.

3. « J'admire votre chant ! », s'émerveilla le renard.

3 1. La cigogne dit au renard : « Partagez avec moi ce repas, mon cher. »

2. « Quel beau plumage, mon ami corbeau ! » complimenta le renard.

3. « Admirez ma grosseur ! » demanda la grenouille au bœuf.

- ④ Le Rat vient de se cogner contre La Fourmi :
 « Aoutch ! Non mais, ça va pas la tête ! s'exclama La Fourmi.
 – Oh ! Excusez-moi ! Dame Fourmi, répondit le rat. Franchement, je ne vous avais pas vue.
 – Ah ! Comme d'habitude, Compère Rat, vous marchez à l'étourdie ! »

⑤ *Production libre. Proposition :*

Le loup s'approcha de l'agneau et s'exclama :
 « Cher agneau, quelle joie de vous rencontrer ici car j'ai très faim !

- Comment osez-vous me menacer ainsi ? s'indigna l'agneau.
 – Je suis le loup ! s'énerva le loup, en quoi est-il étonnant que je vous menace ?
 – Je suis, moi, une faible bête innocente qui doit être protégée, protesta à nouveau l'agneau.
 – Ne savez-vous pas que je n'ai jamais obéi à vos lois ? répondit le loup en attrapant l'agneau dans ses crocs.
 – Lâchez-moi, indigne personnage ! » cria l'agneau en sanglotant.

21

Exprimer les sentiments d'un personnage

Livre de l'élève p. 285

OBJECTIFS

→ Cette fiche sera utile à de nombreuses reprises, exprimer les sentiments des personnages constitue un moyen efficace pour rendre les textes intéressants. On encourage les élèves à se mettre à la place de leurs personnages, de la même manière qu'on le fait en lecture pour améliorer sa compréhension des textes.

J'apprends

Comment identifier quel(s) sentiment(s) exprimer ?

On attend la tristesse pour le sujet 1 et la peur pour le sujet 2.

Comment exprimer les sentiment(s) du personnage ?

On pourra donner aux élèves la corolle lexicale téléchargeable en suivant le lien hatier-clic.fr/21luf285, ou faire faire une carte mentale simple. Habituellement, la corolle lexicale nécessite de faire des classements, chaque pétale proposant un sous-ensemble de mots correspondant au thème inscrit dans le cœur.

Par exemple :

→ pour le sujet 1 :

- cœur : tristesse,
- pétale 1, manifestations physiques : épaules tombantes, regard éteint, pâleur, voix fluette, lenteur des gestes, larmes,
- pétale 2, sentiments annexes : manque, lassitude, sentiment d'être abandonné...

→ pour le sujet 2 :

- cœur : peur,
- pétale 1, causes de la peur : vent violent, pluie, hauteur des vagues,
- pétale 2, anticipation du danger : destruction de la maison, toiture envolée, blessures et mort de ceux qu'elle aime,
- pétale 3, manifestations physiques de la peur : tremblement, mal au ventre, haleter, crier, gorge serrée, prostré...

Je m'entraîne

① **Sujet 1 :** le sentiment d'être trahi, la colère.

Sujet 2 : la joie.

② **1.** la peur. **2.** la joie. **3.** la honte ou la colère.

③ **a.** Liste 1 : la surprise. Liste 2 : la colère.

b. On attend que les élèves utilisent certains mots présents dans les listes.

④ **a.** Le père est dans un état d'excitation, il est impatient. Pour ce qui provoque ce sentiment, la réponse est libre, elle doit cependant être vraisemblable. Dans le roman, le père est impatient de connaître les résultats des élections.

b. La réponse est libre. Exemple de suite de texte : Je n'ai jamais vu mon père dans un tel état d'excitation. Il s'agite, tourne dans le salon comme un lion en cage, crie que tout le monde se taise. Puis, enfin, il s'assied, le cou tendu vers l'écran.

OBJECTIFS

→ Cette fiche vise à enseigner comment créer un effet chez le lecteur (l'attente angoissée de ce qui va se produire) à l'aide d'outils simples ; le suspense est en effet un ressort puissant du plaisir de la lecture, qui sera étudié en particulier au Parcours 9. Une séance consacrée à cette fiche pourra être proposée en accompagnement de plusieurs sujets ► p. 116 pour le Parcours 5 ; p. 196 pour le Parcours 9 ; p. 222 pour le Parcours 10 ; p. 252 pour le Dossier 12).

J'apprends**Qu'est-ce que le suspense ?**

On attend que les élèves imaginent mieux la scène dans le texte B.

On peut s'attendre à ce qu'ils ne ressentent rien dans le texte A. Pour le texte B, on attend l'idée de peur.

Comment captiver son lecteur grâce au suspense ?

Exemples de réponses :

→ Situation passionnante : événement soudain, sensation du danger.

→ Description de l'atmosphère inquiétante : *craquer les feuilles, un cri déchira l'air, le vent se déchaîna, une maison étrange, une femme au visage creusé et au rire démoniaque.*

→ Sensations / sentiments : *fatigué, ses pieds étaient lourds, torpeur, tendu, aux aguets, une peur atroce nouait son ventre.*

→ Ponctuation : points de suspension / phrases courtes qui créent des silences et ralentissent l'action.

→ Indications de temps : *cela faisait plusieurs jours, soudain, tout à coup.*

Je m'entraîne**1 Exemples de réponses :**

→ Situation passionnante : le héros est poursuivi.

→ Ponctuation : phrases courtes qui créent des silences et ralentissent l'action.

→ Sensations du personnage : *je n'arrive plus à respirer, une forte odeur de sueur, des exclamations, des voix d'hommes et de femmes, des aboiements de chien, un craquement de branche.*

2 On attend que les élèves réinvestissent les stratégies vues dans cette fiche. On pourra les aider en demandant de placer le mot *Soudain* après une *délicieuse sensation de calme et de repos émanait de la forêt silencieuse*, puis de décrire en conservant les éléments du texte (feuille, bruit, herbe, gouttes) et en s'appuyant sur leur propre expérience de la tempête.

Exemple de réécriture : *Soudain, les feuilles se mirent à bouger, Tom entendit le fracas du tonnerre, les herbes se couchèrent d'un coup et de grosses gouttes de pluie s'abattirent sur lui.*

3 a. Exemple de réécriture :

Tarek n'arrive pas à trouver le sommeil. Sa journée a été mouvementée. Il repense à tout ce qui s'est passé. Enfin, sa respiration devient plus régulière. Il commence à s'endormir. Soudain, il entend des grattements au-dessus de sa tête. Il a peur.

b. Exemple de phrase ajoutée :

C'est sûrement l'homme noir qu'il a croisé ce matin alors qu'il pédalait à toute allure vers la maison des grands-mères, il lui avait lancé un regard sinistre et avait eu un petit rire inquiétant lorsqu'il était passé à sa hauteur et maintenant, il tentait de s'introduire dans la maison par le grenier.

4 Les réponses sont libres. On pourra aider les élèves en leur demandant de se servir de leurs expériences personnelles. Exemples de réponses :

a. Son estomac se tord et gargouille. Ses jambes deviennent molles. Il a l'impression qu'il va tomber.

b. Le bruit de la neige emplit sa tête, il n'entend plus que cela. Ses mains sont devenues bleues, engourdis, il ne peut plus plier les doigts. Il est contracté autant par le froid que par la peur.

c. Il déambule le long du couloir, il ne peut pas rester assis. Il est à la fois impatient d'avoir ses résultats et voudrait ne jamais les connaître de peur qu'ils soient mauvais. Ses jambes tremblent et sa bouche est sèche.

5 Il s'agit dans cet exercice de faire de l'identification des ingrédients du suspense une affaire collective à partir de l'expérience personnelle d'un élève ou de plusieurs. Cette pratique est souvent appréciée des élèves car celui qui raconte est valorisé, et les élèves s'intéressent toujours plus à ce qui est proposé par leurs pairs. Elle est intéressante d'autre part, car elle efface les frontières entre l'école et la vie : ce qu'on fait en français est intéressant pour sa vie en dehors de l'école.

6 On pourra aider les élèves en donnant la première phrase et en les invitant à s'appuyer sur l'image : *C'est un jour d'été, le soleil est déjà haut dans le ciel, Gaspard est assis dans la fraîcheur de la forêt...*

7 Ce sujet d'écriture courte peut être donné dans le cadre du Parcours 5 sur l'*Odyssee* ► p. 100 à 124 du livre de l'élève.

Les outils du poète : jouer avec les rythmes, les sons et les images

Livre de l'élève p. 288

OBJECTIFS

→ En complément du travail fait dans le Parcours 8 pour comprendre que la poésie s'appuie sur le pouvoir évocateur des sons et des mots, cette fiche fait travailler les élèves sur les formes codifiées que peut prendre la poésie qui, comme la musique, joue des rythmes et des alliances de sonorités.

Le but est de leur apprendre les principaux éléments de métrique : identifier et manipuler vers, strophe et rimes, compter les syllabes qui rythment le vers, en les associant aux outils stylistiques.

J'apprends

Les schémas et cartes mentales permettent aux élèves de comprendre rapidement les notions définies, qu'ils peuvent s'approprier grâce aux manipulations proposées dans les exercices de la page 289.

Le décompte des syllabes doit être travaillé à haute voix, comme l'indique la consigne au début de la partie 2 (*Comment compter les syllabes dans un vers ?*) ; c'est pourquoi nous proposons ce travail à partir d'une comptine très connue.

L'appropriation des figures de style de l'image (p. 289) est favorisée par l'observation des exemples proposés immédiatement après, et rattachée aux effets créés sur le lecteur au moyen de la dernière question (*Quelle image préfères-tu ? Pourquoi ?*).

Les encarts rosés des trois parties pages 288 et 289 sont à faire **mémoriser** aux élèves.

Je m'entraîne

① Belles dames qu'emmitouflent
Vos robes d'or à panier,
Vos appas sont trop grossiers :
N'entre que mon petit pied
Dans ma pantoufle.

♦ Jacques Charpentreau © Hachette Jeunesse

② Production libre des élèves. Le professeur supervise les écrits pour rappeler comment compter les syllabes. Quand un élève réussit à construire un distique isométrique, le professeur peut lui demander

de le recopier au tableau ou sur une grande affiche prévue à cet effet pour constituer un florilège (les élèves les plus rapides pourront en créer plusieurs et choisiront celui qu'il préfère pour le recopier).

③ a. Ce qui est étonnant dans cette comparaison c'est qu'une orange n'est absolument pas bleue : ce fruit se définit tellement par sa couleur safran vif que son nom s'est finalement imposé dans le vocabulaire français pour désigner cette couleur !

b. Le poète joue sur cette polysémie du mot pour créer une comparaison frappante : le point commun entre la terre et l'orange est, bien entendu, la forme ronde (et non la couleur).

c. 1. Le soleil est blanc comme la lune.

2. L'eau s'écoule comme du cristal immobile.

3. Le papillon voltige comme une fleur sans tige.

d. Productions libres des élèves.

④ *Productions libres des élèves, du type :*

a. 1. Le rire d'un ami c'est comme... un grelot joyeux qui tinte pour moi.

2. Une étoile dans la nuit c'est comme... un phare pour un bateau ivre.

Pour les plus rapides :

– Une perle qui roule c'est comme... un œuf de caille prêt à éclore.

– Un pneu qui crisse sur la route c'est comme... un cri qui résonne dans la nuit.

b. 1. Le joyeux grelot de ton rire tinte pour moi.

2. Cette étoile est un phare pour bateau ivre dans la nuit.

– Une perle prête à éclore roule.

– Le cri d'un pneu résonne dans la nuit.

⑤ Production libre des élèves. Le professeur vérifie que l'élève attribue des éléments humains et / ou fait agir l'objet choisi comme un être humain.

Donner son avis

Livre de l'élève p. 290

OBJECTIFS

→ Exprimer un avis justifié sur un texte ou une œuvre n'est pas naturel ni facile pour les élèves. Cette fiche leur donne des outils pour le faire : elle leur explique comment justifier, s'appuyer sur des arguments précis, et sur quels éléments de l'œuvre s'interroger pour trouver ces arguments. Tout au long de l'année, ils seront amenés à exprimer leurs avis, de façon rapide, dans

les « Impressions de lecture », et de façon plus développée à chaque lecture autonome, dans chaque bilan de Parcours, mais aussi dans certains projets et activités, à l'écrit ou à l'oral (par exemple, lors des cercles de lecture du Parcours 9 ► p. 200). À tout moment, on pourra les renvoyer à cette fiche pour utiliser la boîte à mots, ou pour leur rappeler les questions à se poser.

Je m'entraîne

Le texte choisi pour cet exercice est celui de *Vassilissa la Belle*, dont un extrait est proposé au début du Parcours 1 (► p. 20) ; l'écoute du texte complet est donnée en lien hatier-clic.fr/21luf21.

1. Cet avis n'est pas recevable, parce qu'il n'est pas précis (*nul* est familier et imprécis) et qu'il n'a aucun rapport avec le livre lu (*je n'aime pas lire*). On pourra écrire : *Je n'ai pas aimé ce livre car l'histoire d'une jeune fille qui devient une princesse ne correspond pas à mes goûts.*

2. Cet avis n'est pas suffisamment précis, il conviendrait de développer « ce qui est pour les enfants ». On pourra écrire : *Je n'ai pas aimé l'histoire de Vassilissa la Belle car c'est un conte merveilleux, c'est donc une histoire pour les enfants ; je préfère d'autres genres d'histoires.*

3. Cet avis est précis et développé, il s'appuie sur des éléments précis de l'histoire.

4. Cet avis n'est pas suffisamment précis, il ne s'appuie pas sur des exemples particuliers de l'histoire : *plein d'imaginaire et intéressant* pourraient s'appliquer à de nombreux textes. On pourra écrire : *J'ai aimé dans cette histoire la présence de la magie avec la poupée bénie qui accomplit le travail de Vassilissa,*

la sorcière qui vit dans une maison effrayante mais extraordinaire, montée sur pattes de poules, entourée d'une barricade d'os, la poignée de porte en forme de mâchoire. Ces éléments imaginaires m'ont plongé(e) dans un univers merveilleux.

5. Il ne s'agit pas d'un avis, mais d'un commentaire, d'une interprétation du texte. Il faudrait formuler ainsi, par exemple : *J'ai été inspiré(e) par cette histoire, qui raconte comment une jeune fille qui vit des malheurs réussit à s'en sortir courageusement. Cela donne de l'espoir quand on est en difficulté.*

6. Cet avis n'est pas précis, il pourrait être formulé pour n'importe quel livre ou presque. Pour chaque idée, il faut trouver un élément précis de l'histoire : *Cette histoire raconte les aventures captivantes d'une jeune fille : la forêt qu'elle traverse est effrayante, on sent qu'elle est en danger ; ensuite, face à la baba-yaga, le suspense augmente car cette sorcière a bien l'intention de manger Vassilissa. On se demande alors comment celle-ci va s'en sortir. On est soulagé lorsqu'elle réussit les tâches imposées par la sorcière et rentre avec le feu. J'ai aimé aussi le moment où sa belle-mère et ses deux filles meurent foudroyées par le crâne de feu, je ne m'y attendais pas, mais comme elles sont malfaisantes, c'était réjouissant. J'ai aimé imaginer la scène.*

25

Lire un texte à voix haute Livre de l'élève p. 291

OBJECTIF

→ Au-delà de la fluence, la lecture d'un texte à voix haute nécessite de l'entraînement pour trouver le bon rythme, la bonne voix. L'élève engage son interprétation, et même les petits lecteurs peuvent prendre plaisir à jouer avec le texte quand ils sont mis en confiance.

Je m'entraîne

1 Pour faciliter l'exercice, on commence lentement, avant d'accélérer. Les élèves apprennent ainsi à jouer avec le rythme du texte.

2 Les phrases ont volontairement été choisies en accord avec l'émotion demandée. On peut aussi s'amuser à varier le ton.

5 Réponses libres des élèves. Ce qui importe est qu'ils préparent leur lecture pour faire passer les émotions : surprise, joie.

Exemple d'annotations possibles : *Pour mon anniversaire, maman a préparé une tarte au citron, / mon dessert préféré. J'ouvre mon cadeau et je découvre / un lapin vivant. / Quelle joie ! J'en rêvais depuis des semaines ! / Il est tellement doux dans mes mains.*

6 Cet exercice vise à améliorer la fluence : chacun doit anticiper pour pouvoir « voler la lecture ». Cette activité ludique dédramatise la prise de parole devant le groupe, et même les petits lecteurs se prennent au jeu après quelques tentatives. On peut exiger que chaque élève prenne la parole au moins une fois, sous le contrôle de quelques arbitres par exemple. En revanche, il ne faut pas compter sur cette lecture pour travailler le sens du texte.

OBJECTIFS

→ Comme le précisent les programmes (BOEN n°31 du 30 juillet 2020), la capacité à s'exprimer à l'oral s'appuie sur la capacité à écouter. C'est pourquoi cette fiche vise-t-elle à développer l'attention de l'élève pour écouter l'autre et écouter des documents afin de les comprendre. Le but est, ensuite, d'apprendre aux élèves à développer leurs réponses : formuler des énoncés complets, reformuler ce qu'ils ont compris, justifier leurs idées / arguments, et pour ce faire, de développer leur capacité à observer leurs propos avec un recul critique. La maîtrise de la parole passe aussi par une initiation à l'argumentation. Cette fiche doit être travaillée assez tôt dans l'année pour que les méthodes enseignées soient mises en pratique à chaque séance et réactivées régulièrement.

J'apprends

Le professeur peut travailler les différentes situations de prise de parole présentées sur cette fiche, étape par étape au fil des besoins en classe, ou l'une après l'autre en début d'année (mais il sera nécessaire d'y revenir pour que les élèves transfèrent en situations « réelles » les méthodes proposées).

Le professeur peut procéder ainsi : pour expliciter les attendus et méthodes à utiliser, il demande aux élèves de répondre (à l'oral) à la question qui ouvre chaque situation (comment participer en classe, par exemple). Les élèves vont proposer des pistes sur lesquelles le professeur s'appuie pour faire formuler les fondamentaux (écouter, répondre par une phrase complète, s'appuyer sur ce que disent les autres pour être dans l'échange, pour faire progresser la réflexion...).

Les méthodes peuvent être écrites sous forme de phrases rédigées ou bien sous forme de schéma ; elles peuvent être synthétisées dans la présentation des exemples schématiques proposés dans la fiche.

Le professeur favorise ensuite l'appropriation des méthodes et outils proposés grâce aux exercices de la page 293 qui les mettent œuvre (cf. renvois).

Je m'entraîne**① À l'oral.**

1. C'est la sorcière qui veut faire du mal à Jeannot et Margot.
2. L'ogre adore manger les petits enfants.
3. La femme de l'ogre essaie de cacher les enfants.

② À l'oral.

Production libre des élèves qui travaillent en binômes. Le professeur supervise les échanges pour veiller à ce que chaque enrichissement, sous forme de phrase ou de proposition, apporte une nouvelle idée.

Exemple avec la phrase 1 : (1) La sorcière attire les enfants. → (2) La sorcière attire les enfants / grâce à sa maison en pain d'épices et sucreries. → (3) La sorcière attire les enfants / grâce à sa maison en pain d'épices et sucreries. / Elle fait aussi semblant d'être gentille et accueillante. → (4) La sorcière attire les enfants / grâce à sa maison en pain d'épices et sucreries. / Elle fait aussi semblant d'être gentille et accueillante. / Mais, en réalité, elle capture les enfants pour les manger.

③ a. – La réponse 5 est la réponse correcte.

– La réponse 1 ne convient pas car l'interjection *ben* n'est pas porteuse de sens et la réponse est incomplète et imprécise : il faut reprendre les mots de la question pour commencer la phrase (*L'ogre repère les enfants...*), rappelant ainsi l'idée qui est précisée et / ou expliquée par la proposition suivante qui apporte les éléments de réponse (*...parce qu'il sent leur odeur*) ; cela précise le sujet *il*.

– La phrase 2 ne suffit pas car c'est une phrase incomplète : la proposition subordonnée de cause ne peut être employée sans la proposition principale dont elle apporte l'explication. Il faut reprendre les mots de la question pour commencer la phrase (*L'ogre repère les enfants...*).

– La phrase 3 semble répondre à une autre question (*L'ogre entend-il les enfants ?*). Pour être sûr de ne pas dévier de la question, il faut reprendre les mots de la question pour commencer la phrase (*L'ogre repère les enfants...*), puis donner une explication grâce à un mot de liaison (**car** *il renifle leur odeur*). De plus, la proposition *L'ogre entend pas les enfants* est dans une langue incorrecte car il manque la première partie de la négation (► **MET 12 p. 272**) : *L'ogre n'entend pas...*

– La phrase 4 a besoin d'un mot de liaison pour préciser le lien logique entre le fait de *repérer les enfants* et le fait de *sentir leur odeur*.

b. Exemple de réponse correcte : *La femme de l'ogre cache les enfants, car elle veut les protéger de son mari l'ogre / pour éviter que son mari ne les mange...*

④ À l'oral.

a. b. Réponses libres des élèves.

c. Prise de parole / enregistrement 1 : la diction est bonne, l'intonation correcte. C'est le contenu de l'histoire, la construction des phrases qui posent problème ici. Faire lister aux élèves les améliorations à apporter au texte. Toutes les erreurs ne seront pas forcément repérées, mettre l'accent sur celles qui reviennent le plus souvent. Il faut :

- compléter la première phrase introduite par *il était une fois* ;
- respecter la cohérence des temps ;

- reconstruire les phrases grammaticalement incorrectes (pronom ambigu, ou sans référent nominal car un pronom ne peut être utilisé que pour remplacer un nom déjà utilisé auparavant dans le récit...) ;
- supprimer les répétitions ;
- supprimer les mots de liaison inutiles (comme *alors...*) ou en ajouter quand c'est nécessaire (à la fin du texte surtout) ;
- employer un vocabulaire plus précis (*expliquer* au lieu de *raconter...*).

Prise de parole / enregistrement 2 : le résumé du conte est bien construit, clair et complet mais l'élève parle trop vite à certains moments, avec des hésitations, des passages non articulés et peu distincts : il baisse la voix, surtout dans les fins de phrase, ou lit trop bas.

Prise de parole / enregistrement 3 : c'est la meilleure prise de parole. L'élève met le ton, parle de façon fluide, articule, parle suffisamment fort... Il n'y a rien à corriger.

5 À l'oral.

Exemple de réponses possibles : Le monstre que combat Thirrin est dangereux ; les indices qui le prouvent sont qu'il a un « regard chargé de haine », que ses hurlements font « froid dans le dos ». C'est un être mi-homme, mi-animal, plus précisément un loup garou qui est une créature maléfique.

Je pense que le monstre que combat Thirrin n'est cependant pas entièrement maléfique ; un indice qui le prouve est qu'il ne tue pas l'héroïne, alors qu'il l'a désarmée et qu'elle est à sa merci. J'ai compris que le loup-garou respecte la princesse et se met à son service grâce à cette phrase du texte : « l'énorme animal s'inclina ».

6 À l'oral après préparation écrite.

a. et b. – Au fur et à mesure que les élèves les présentent oralement, le professeur aidé d'un élève (ou deux élèves sans le professeur) liste au tableau les arguments positifs, d'une part, et les idées négatives, d'autre part. Demander ensuite à l'ensemble de la classe de déterminer la décision que devraient prendre les parents.

– Exemples d'arguments pour convaincre d'inviter un copain à la maison : Je m'entends très bien avec ce copain. / C'est un garçon sérieux à l'école. / Il me passe les cours et les devoirs quand je suis absent. / J'aimerais, Papa et Maman, que vous fassiez sa connaissance. / C'est un garçon très poli. / C'est un enfant calme. / Il joue très bien au foot et propose qu'on fasse une partie avec Papa...

– Exemple d'idées qui pourraient dissuader d'inviter ce copain à la maison : Les parents ne connaissent ni cet enfant ni ses parents. / Cet enfant se comporte mal en classe. / Cet enfant fait des crises de nerfs dès qu'il est contrarié. / Il a cassé plusieurs vitres de sa maison en jouant au foot. / Il a l'habitude de se coucher tard parce qu'il joue avec sa console jusque minuit. / Il est très grossier quand il parle. / Il ne respecte pas beaucoup les adultes...

7 À l'oral après préparation écrite.

– Exemples de mots clés / arguments **pour** : spectacle grandiose / impressionnant / spectacle rare / phénomène physique que je veux comprendre...

– Exemples de mots clés / arguments **contre** : risques, dangers / événement destructeur / tornade = tempête / peur...

Partie III

.....

Étude de la langue

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves ce qu'est un groupe nominal (GN) et à quoi il sert (selon qu'il est minimal ou enrichi), et apprendre aux élèves comment identifier les GN qui constituent une phrase.

Chantier d'observation

a. [Un] **homme** très riche – son **fil** – au **sommet** de la **colline** – au même **instant** – [un] **homme** très pauvre – son **fil** – l'autre **versant** de la **colline** – le **soleil** levant.

b. et **c.** Le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves en passant auprès de chacun et / ou invite les élèves à travailler en groupe pour échanger sur leurs réponses (question **d.**).

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent la nécessité de repérer le nom (= noyau du GN), comment identifier un nom, l'association du déterminant au nom du fait de liens syntaxiques et sémantiques, et de toutes les expansions du nom.

Exemples de réponses possibles des élèves :

J'ai repéré les noms (= noyau du GN) ; je reconnais un nom car il désigne un être, un objet, une idée et il est introduit par un déterminant (sauf nom propre) ; le déterminant fait donc lui aussi partie du GN. Je mets aussi dans le GN tous les mots ou groupes de mots qui disent comment est le nom = qui précisent le nom : adjectifs ou d'autres GN introduits par une préposition (certains élèves désigneront ce GN par sa fonction : CDN) ; certains élèves évoqueront déjà la proposition subordonnée relative (vue parfois en CM) → Leur faire remarquer que la proposition subordonnée relative peut faire partie du GN car elle fonctionne comme un adjectif et peut être remplacée par un adjectif, mais elle ne sera analysée plus précisément qu'en 5^e...

c. au **sommet** **de** la **colline** → l'autre **versant** **de** la **colline** → je reconnais la préposition **de** ; un groupe nominal est inclus dans un autre groupe nominal par une préposition (pour revoir les prépositions ► EDL 5 p. 306).

d. GN minimal = constitué du **nom noyau**, avec le déterminant le plus souvent : son **fil** – son **fil** (mais parfois sans le déterminant → Ex : *Renart* = nom propre ; *Dame Cigogne* = nom commun devenu titre). GN enrichi = constitué du **nom noyau** avec déterminant le plus souvent + expansions du nom : [Un] **homme** très riche – au **sommet** de la **colline** – au même **instant** – [un] **homme** très pauvre – l'autre **versant** de la **colline** – le **soleil** levant.

Puis mise en commun des propositions des groupes sur les méthodes à utiliser pour reconnaître un GN.

Ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple proposé dans la partie **Manipuler** ► Voir précisions p. 13 : cet exemple, projeté au tableau, peut être enrichi d'éventuels outils complémentaires proposés par les élèves ou le professeur.

À toi de manipuler

[Le **fil**] admire [le **soleil** orangé] depuis [le **sommet** [de la **colline**]].

Je me teste

un agneau assoiffé – [dans le ruisseau] [d'une forêt] – un loup affamé – querelle – le sage mouton – [les arguments] [du loup] – l'animal cruel – une mort injuste.

S'exercer

❶ 1. Faire identifier principalement le nom noyau sujet de la phrase (*La bonne idée du lion*) pour dégager la phrase minimale : (*L'idée a plu...*)

Cet exercice met en évidence l'importance du déterminant qui est lui aussi porteur de sens (et prépare la leçon 2 sur le déterminant). Rappeler que le GN minimal est constitué du **nom noyau**, avec le déterminant le plus souvent.

Pour aller plus loin : faire identifier également le nom noyau des GN inclus : *du lion*.

2. Un tas de graines **appétissantes**.

3. Le héron, **fatigué** et **affamé**.

4. Le héron au long bec emmanché d'un long cou + au long bec emmanché d'un long cou + emmanché d'un long cou.

❷ 1. Les animaux de la fable **parlent** comme des hommes.

2. Un agneau éloigné du troupeau **se désaltérait** dans la rivière.

3. Un loup injuste et querelleur **l'emporte** et le **mange**.

4. Dans la prairie **couraient** des moutons de tout âge.

❸ Le nom noyau est en italiques, le déterminant est souligné, les expansions adjectifs sont en gras et les expansions GN prépositionnels sont indiquées.

1. [Les *anguilles* de [ces **marchands naïfs**]] finiront dans [le *gosier* de [*Renart*]].

GNP : **de** ces marchands naïfs - **de** Renart

3. [Le *délicieux* **potage**] fut servi sur [une *assiette*], [la *cigogne* au [**long** *bec*] n'en put attraper [*miette*].
GNP : **au** (= à + le) long bec.

4. [Les **faux arguments**] du [loup **cruel**] ne plaisent pas à [l'agneau si **doux** et **tranquille**].
GNP : **du** (= de + le) loup cruel.

④ Les intrus :

1. *il téléphone* (forme verbale précédée d'un pronom personnel vs nom précédé d'un déterminant).

2. *elle porte* (forme verbale vs GN).

3. *on marche tous les jours* (proposition vs GN ; forme verbale précédée d'un pronom personnel).

⑤ a. GN minimaux : *une fable – mon texte – le livre – ces lectures – mon texte – ces textes...*

GN enrichis : *ces vers de La Fontaine – une longue fable intéressante – mon livre préféré – ces fables passionnantes...*

b. Production libre.

⑥ Production d'écriture libre, avec balles d'accords tracées ► EDL 3 p. 302 / Méthode 8 p. 266).

⑦ **BILAN**

un os mal avalé – [le gosier] d'[un loup] – une récompense – l'animal – ce mal – une grue – son cou – [la gueule] [du (= de + le) loup] – cette dangereuse opération – insistance – le salaire convenu – le loup – ta tête intacte – ma gueule – une récompense.

2 Les déterminants Livre de l'élève p. 300

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves à quoi servent les déterminants indéfinis, définis, possessifs, démonstratifs pour en maîtriser l'utilisation et apprendre aux élèves comment les identifier.

Chantier d'observation

a. Voici comment Renart s'y prend pour tromper **les** marchands : allongé sur **le** chemin, il fait **le** mort. **Les** yeux fermés, et **les** babines retroussées, **ce** rusé trompeur reste là, retenant **sa** respiration pour leur tendre **un** piège...

b. Le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves en passant auprès de chacun et / ou invite les élèves à travailler en groupe pour échanger sur leurs réponses (question c.).

Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent la nécessité de repérer d'abord le nom pour identifier ensuite le déterminant (et ne pas le confondre avec un pronom personnel complément), comment reconnaître le déterminant, ses liens syntaxiques et sémantiques avec le nom...

Exemples de réponses possibles des élèves :

Je repère le nom pour repérer ensuite le déterminant qui l'introduit ; je reconnais le déterminant car il est placé devant le nom comme un petit panneau qui apporte des précisions sur le nom (s'il est féminin ou masculin, s'il est singulier ou pluriel, si c'est à lui...) ; je reconnais le déterminant car il s'accorde avec le nom...

c. Classement des déterminants :

– déterminants **définis** : *les – le – le – les – les.*

– déterminant **démonstratif** : *ce.*

– déterminant **possessif** : *sa.*

– déterminant **indéfini** : *un.*

Puis mise en commun des propositions des groupes sur les méthodes à utiliser pour reconnaître un déter-

minant. Ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple proposé dans la partie **Manipuler** ► voir **précisions p. 13** : cet exemple, projeté au tableau, peut être enrichi d'éventuels outils complémentaires proposés par les élèves ou le professeur.

À toi de manipuler

Les déterminants sont en gras, les noms sont soulignés.

*Renart raidit **ses** longues pattes et ferme **les** yeux.*

→ *ses* : déterminant possessif = ce sont les pattes de Renart, les siennes.

→ *les* : déterminant défini = désigne un élément connu puisque le personnage de Renart est identifié, et l'on sait qu'il a des yeux.

Je me teste

1. *ses – la.*

2. *ce – le – cet.*

3. *le – des.*

4. *cette – la – l'.*

S'exercer

① Les noms communs sont en gras, les déterminants sont soulignés.

1. *la **charrette** – son **butin** – ces **anguilles** – le **reste**.*

2. *les **marchands** – leurs **oreilles**.*

Attention à ne pas confondre le déterminant *l'* avec le pronom personnel complément ► EDL 7 p. 309.

② 1. ***Les animaux** dévorent **les anguilles**.*

2. ***Les enfants** ne **veulent** pas prêter **leurs jouets**.*

3. ***Ces actrices** jouent dans **de grands films**.* (Noter que **des** devient **de**.)

3 Production libre du moment que l'accord déterminant-nom est respecté.

4 Les intrus :

1. *joli* : adjectif parmi des déterminants.

2. *dans* : préposition parmi des déterminants.

3. *c'est* : pronom *ce* + verbe *être* conjugué au présent parmi des déterminants (= homonyme de *ces* pour beaucoup d'élèves).

5 Exercice à faire à l'oral.

1. a) *Le voisin...* : voisin identifié, sans doute le plus proche, celui qui habite juste à côté, voisin dont on a déjà parlé peu avant → **déterminant défini**.

b) *Un voisin...* : n'importe quel voisin parmi ceux qui habitent dans la même rue ; il n'est pas encore connu, on n'en a pas parlé avant → **déterminant indéfini**.

2. a) *...une table* : n'importe quelle table → **déterminant indéfini**.

b) *...la table qui est là-bas* = *ce* n'est pas n'importe quelle table, on précise de quelle table il s'agit grâce à la proposition subordonnée relative *qui est là-bas* → **déterminant défini**.

c) *...cette table* : le locuteur ne veut pas n'importe quelle table, il vaut celle qu'il montre et désigne grâce au **déterminant démonstratif**, cela peut-être une table dont il vient de parler.

3. a) *...ses enfants* : les enfants désignés sont ceux d'une personne identifiée, connue, ce sont les siens → **déterminant possessif**.

b) *...ces enfants* : le locuteur montre des enfants en posant la question, ou bien il se renseigne sur des enfants qu'il a vus ou dont on lui a parlé → **déterminant démonstratif**.

6 Les déterminants définis ou indéfinis sont soulignés, les déterminants possessifs sont entre crochets, les déterminants démonstratifs sont précédés de **C**.

1. Une fleur a poussé dans [mon] jardin.

2. **C** Ce matin, Katia emmène [ses] frères à l'école.

3. **C** Cet arbre a été planté l'an dernier. Regarde ! Sur **C** ces branches là, on voit [ses] premières feuilles.

7 Exercice d'orthographe grammaticale : s'appuyer sur la classe des mots pour les différencier, réactiver les « astuces » pour différencier les homonymes
► EDL 8 p. 310.

1. *La maison* : déterminant qui introduit, précède le nom féminin *maison*, je peux le remplacer par un autre déterminant.

...là-bas : adverbe qui indique un lieu, je peux le remplacer par *cet endroit-là* et non pas par un autre déterminant...

2. *...son ami* : déterminant possessif (= *le sien*).

...sont partis = auxiliaire *être* conjugué au présent (3^e pers. du plur.) pour former le passé composé du verbe *partir*, je peux remplacer par *étaient*.

3. *Elle se gara* : pronom personnel complément (réfléchi) = *soi-même*.

...sur ce parking = déterminant démonstratif (= *ce-lui-là*), je peux remplacer par un autre déterminant.

4. *Leur saison préférée* : déterminant possessif puisqu'il s'agit des goûts d'un groupe de personnes, déterminant accordé avec le nom singulier *saison* (= *la leur*).

...leurs feuilles : déterminant possessif puisqu'il s'agit des feuilles des arbres, déterminant accordé avec le nom pluriel *arbres* (= *les leurs*).

8 Production d'écriture libre, avec signes pour identifier les déterminants comme dans l'exercice 6.

9 **BILAN**

Renart ne put s'empêcher de se réjouir de **sa** farce en pensant que, décidément, **le** forfait avait été facile. **Les** naïfs marchands ne découvrirent **son** vol qu'une fois arrivés au [= **à** + **le**] marché. Depuis **ce** jour, tout honteux de **leur** mésaventure, ils ne firent plus jamais confiance au [= **à** + **le**] moindre goupil !

3

Accorder ensemble le nom, le déterminant et l'adjectif : les balles d'accord

Livre de l'élève p. 302

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment fonctionnent les accords au sein du groupe nominal grâce aux balles d'accord et utiliser une stratégie de relecture pour corriger son orthographe.

Chantier d'observation

a. 1. Les créatures monstrueuses.

2. Leurs invisibles capes dorées.

3. Ses petits glaives pointus.

b. 4. Cette sorcière affreuse et effrayante.

5. Une combattante bien invincible.

6. Sa fière épouse entièrement dévouée.

Le professeur supervise les réponses des élèves en passant auprès de chacun, puis les invite à travailler en groupe pour échanger à partir de leurs réponses (question c.)

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui permettent aux élèves de repérer la chaîne des accords dans le groupe

nominal. Cette chaîne est abstraite pour des élèves de 6^e, il est donc intéressant de la matérialiser grâce à des balles d'accord qui rebondissent sous chaque mot qui s'accorde à l'intérieur du groupe nominal.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13.**

On insiste pour que les élèves matérialisent les balles ainsi que les flèches qui symbolisent le lien logique entre les éléments du groupe nominal. Il est même possible de leur proposer d'écrire les terminaisons à ajouter pour marquer l'accord à l'intérieur des balles.

À toi de manipuler

[*Cette déesse courageuse*] se nomme *Athéna*.
dét. + nom + adj. au fém. sing.

Je me teste

1. Les horribles têtes sanglantes du monstre aux rugissements effroyables se dressèrent subitement.
2. L'innocente nymphe aux cheveux dorés et ondulés apparut.

S'exercer

① Les groupes nominaux sont mis entre crochets. Le déterminant est souligné. Les marques d'accord (visibles) sont en gras.

1. [Le rusé Ulysse] voulait retrouver [la fidèle Pénélope].
2. [Les belles nymphes éblouissantes] aident [Leur héros].
3. [Ulysse à l'âme endurante] perd [ses braves compagnons].
4. [Les séduisantes nymphes] offrirent [au héros] [la besace magique et les sandales volantes].
5. [Un cheval tout éblouissant de soleil aux grandes ailes argentées] volait [à une hauteur prodigieuse].

② 1. [Les dieux immortels] viennent en aide [à la famille royale d'Ulysse].

2. [Certaines nymphes adorables] vivent [dans les eaux vives].

3. [La nymphe bien connue Calypso] proposa [l'im-mortalité] [à Ulysse aux mille ruses].

4. [Calypso, tenue à l'écart des dieux par les déesses jalouses], aimait Ulysse.

5. [Les épouvantables Gorgones] étaient [trois sœurs échappées des terribles Enfers].

6. [Hermès aux sandales ailées, plus prompt que l'éclair,] s'envola [dans les airs bleutés].

③ 1. [Des centaures immortels] donnent [des leçons aux jeunes hommes].

2. [Les déesses les plus prudentes] ne sourient jamais.

3. C'étaient [des boucliers aussi resplendissants que Phébus] !

4. [Les belles déesses aux longues tresses brunes] séduisent [les héros agiles].

5. [Ces casques brillants, surmontés de plumes noires,] coiffaient [les jeunes hommes].

6. [Ses sacs magiques] étaient [des petites besaces décorées de broderies bizarres].

④ Réponses libres des élèves.

Exemples :

1. Une jeune nymphe envoûtante éblouissait les valeureux héros.

2. La déesse immortelle terrorisait les jeunes filles épouvantées et affolées.

3. La bête monstrueuse était d'une taille prodigieuse.

4. Le héros très prudent essaie de vaincre l'impitoyable et terrible monstre.

5. Horriifiée et bouleversée, la mère d'Hercule observait son courageux fils.

⑤ Réponse libre des élèves.

Exemple :

Cet horrible palais aux murs de marbre noir s'étalait sur les sombres rives verdâtres d'un fleuve aux eaux obscures. Ses jardins secs, emplis de quelques arbres, offraient aux visiteurs des fruits piquants et des fleurs à l'odeur répugnante. La voix stridente des oiseaux emplissait l'air bleuâtre du soir. Qu'il était désagréable de vivre dans ces lieux infernaux !

6 BILAN

1. Ces sirènes maléfiques avaient le corps d'un oiseau argenté. → L'adjectif argenté s'accorde en genre et en nombre avec le nom masculin singulier oiseau qu'il qualifie.

2. Circé fait boire aux hommes une potion bien préparée. → Le participe passé adjectival préparée s'accorde en genre et en nombre avec le nom féminin singulier potion qu'il qualifie.

3. Une nymphe aussi fraîche que rieuses accueillit Persée. → L'adjectif rieuse s'accorde en genre et en nombre avec le nom féminin singulier qu'il qualifie.

4. Circé, bouleversée par ses paroles, se mit à genoux devant lui. → Le participe passé adjectival bouleversée s'accorde en genre et en nombre avec le nom propre féminin singulier Circé qu'il qualifie.

5. Ulysse aux mille ruses affronte le Cyclope. → Le nom commun ruses s'écrit au masculin pluriel puisqu'il y a plusieurs ruses (rappeler que l'adjectif numéral mille est toujours invariable).

OBJECTIFS

- Maîtriser la variation et les marques morphologiques du genre, du nombre, à l'écrit et à l'oral, pour les noms et les adjectifs
- S'appuyer sur les régularités et la fréquence des marques.

Chantier d'observation

a.

NOMS	
Singulier	Pluriel
âne / poisson / vague / chat / manières	+ s
dieu / troupeau / oiseau / hibou	+ x
animal	animaux
travail	travaux
souris / lynx	<i>pas de changement car déjà -s / -x</i>
œil	yeux → <i>mot qui change</i>

ADJECTIFS	
Singulier	Pluriel
bon / arrêté / dur / vif / fou / fier / mystérieuse <i>(certains élèves ajouteront soucieuse en construisant son pluriel)</i>	+ s
doux	<i>pas de changement car déjà -x</i>

On remarque qu'**au pluriel, la terminaison la plus fréquente est -s** (6 noms, dont *souris* + 7 adjectifs = 13 mots dans ce corpus).

b. Le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves et / ou invite les élèves à travailler en groupe pour échanger sur leurs réponses (question **c.**)

ADJECTIFS	
Masculin	Féminin
bon	bonne : <i>doublement de la consonne + e</i>
dur / fier / arrêté	dure : + e fière : + e (+ <i>accent grave</i>) arrêtée : + e
soucieux / mystérieux	-x devient -se
fou	folle
vif	-f devient -ve
doux	-x devient -ce

On remarque au féminin la présence systématique du -e final.

c. Seront exploitées les réponses d'élèves, même maladroitement formulées, du cas le plus fréquent (considéré comme une régularité) au cas le moins fréquent (= exceptions), comme répertoriés dans le **Retenir** de la page 305.

Nous avons choisi de ne pas alourdir et complexifier le chantier d'observation avec les noms ; au professeur de faire remarquer que pour écrire les noms au **féminin, les règles sont très souvent les mêmes** que pour l'adjectif s'il s'agit de **noms qui désignent des animés** et selon la même fréquence. Pour les **noms très nombreux qui désignent des inanimés**, il n'y a pas de marque du féminin spécifique, c'est le déterminant qui indique le genre fixe du nom : *une porte*. C'est le cas pour certains noms désignant des animés aussi : *une souris* (mâle ou femelle).

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Les renardes (+ e + s) rusées (+ e + s) et moqueuses (+ e avec changement de la consonne finale du masculin + s)

Je me teste

a. les loups affamés – de vieux houx verts – des combats navals.

b. une magicienne dominatrice – une princesse courageuse – cette héroïne célèbre.

c. des clientes respectueuses – des chiennes joueuses – des lectrices attentives et concentrées.

S'exercer

① **1. Cette** fable amusante – **une** morale utile – l'**œil** vif – l'**animal** comestible.

2. un puits profond et **autre** piège divers – **le** cheval puissant et fougueux.

② **1. hiboux** – choux – cailloux ; *intrus* : clous.

2. loyaux – journaux – généraux – amicaux ; *intrus* : bals.

3. cheveux – pieux – feux – hébreux – lieux ; *intrus* : pneus.

4. rails – portails – chandails ; *intrus* : travaux.

③ **1. premier. 2. gras. 3. brun. 4. éternel. 5. épais. 6. serein.**

④ **1. élève, sage, comique** identiques au masculin et au féminin, sauf *patiente*.

2. grasse, bonne, cruelle, comédienne, paysanne : le féminin se construit par l'ajout de -e + consonne doublée, sauf *grande*.

3. factrice, formatrice, traductrice : le suffixe -teur devient -trice au fém., sauf *préteuse*.

4. habituelle, professionnelle, réelle : le féminin se construit par l'ajout de -e + consonne doublée, sauf *rebelle*.

5. préparatrice, spectatrice, admiratrice : le suffixe -(a)teur devient -(a)trice sauf *flatteuse*.

⑤ **1. une part meilleure** – un sort meilleur.

2. un enfant poli – une enfant polie.

3. une fête annuelle – un match annuel.

4. un chien fidèle – une amie fidèle.

1 BILAN

a. des ânes paisibles – **des souris grises** – **les bœufs apeurés** – **des animaux loyaux** – **les attirails complets** – **des vitraux colorés** – **les cheveux secs** – **les pneus crevés** – **les yeux bleus** – **des trous noirs** – **des choux farcis** – **des sourires amicaux** – **des chapeaux banals** – **des cristaux originaux**.

b. la lionne cruelle – **une bonne lycéenne** – **une douce épouse** – **une sportive professionnelle** – **une grosse chienne** – **une tigresse jalouse**.

5 Les mots invariables : adverbes, conjonctions, prépositions

Livre de l'élève p. 306

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment on utilise adverbes, conjonctions et prépositions pour leur apprendre à différencier ces mots invariables qu'ils confondent souvent.

Chantier d'observation

a. 1. souvent, ou. 2. mais, grâce à. 3. Ensuite, vite, à. Le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves. On peut mettre la phrase au pluriel et observer les mots qui ne changent pas. On peut aussi procéder par élimination : verbes, noms, déterminants, adjectifs, pronoms qu'on connaît déjà. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent que le mot invariable n'est affecté ni par l'accord ni par la conjugaison.

b. Les adverbes (souvent, ensuite, vite) modifient à eux seuls le sens de la phrase. On peut les supprimer. Les prépositions (*grâce à, à*) débute le GN, elles introduisent un GN : on le voit si on déplace celui-ci. On ne peut pas les supprimer.

Les conjonctions (*ou, mais*) relient deux groupes de mots (deux GN, deux propositions). On peut les remplacer par une virgule. La distinction conjonction de coordination / de subordination est abordée dans la fiche EDL 21 ► p. 334. Elle sera étudiée plus précisément au cycle 4.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

L'eau gèle rapidement et la queue est prise dans la glace.

rapidement : adverbe (on peut le supprimer : il s'utilise seul, ne fait pas partie d'un groupe).

et : conjonction (elle relie les deux propositions).

dans : préposition (elle introduit le GN *dans la glace*) ; si on la supprime, le GN n'a plus de sens dans la phrase ; si on déplace le GN, la préposition se déplace aussi.

Je me teste

1. et (conjonction).

2. tandis que (conjonction).

3. habituellement (adverbe) ; *dans* (préposition) ; *mais* (conjonction) ; *autour du* (préposition).

4. parfois (adverbe) ; *pour* (préposition).

5. très (adverbe) ; *à* (préposition).

S'exercer

① **1. préfère** : variable (verbe) – *à* : invariable (préposition) – *quand* : invariable (conjonction) – *les* : variable (déterminant).

2. de : invariable (préposition) – *a* : variable (verbe) ; on pourra remarquer la différence entre le verbe *a* et la préposition *à* – *pendant* : invariable (préposition).

② **1. Autrefois**, les renards ont mangé des poules dans les poulaillers.

2. Les coqs se méfient de ces animaux doux et rusés.

③ **1. Par exemple** : *à, dans, par, pour, en, vers, avec, de, sans, sous, chez, sur*. (Adam part pour Anvers avec 200 sous chez Sur)

2. Par exemple : *mais, ou, et, or, ni, car*. (Mais où est Ornica ?)

④ **1. aussitôt** : adverbe – *à Renart* : groupe introduit par la préposition *à*.

2. pour le piéger : groupe introduit par la préposition *pour*.

3. NB : Sur certains exemplaires, le mot *heureusement* n'est pas souligné alors qu'il devrait l'être.

heureusement : adverbe – *de lui* : groupe introduit par la préposition « de ».

5 1. *et* : conjonction – *ensemble* : adverbe.

2. *à* : préposition – *dans* : préposition.

3. *à* : préposition – *et* : conjonction.

4. *Après* : préposition – *ne... plus* : adverbe.

5. *très* : adverbe – *car* : conjonction.

6 1. silencieusement.

2. Ensuite / Puis.

3. Subitement / Soudain / Tout-à-coup.

4. en vain / vainement / inutilement.

7 Mots qui finissent par un -s (muet) : *dans, jamais, mais, puis, sans, toujours, très, vers*.

Mots qui finissent par -ment, avec -t final (muet) : *correctement, patiemment, sûrement, tellement, vraiment*.

8 Renvoyer les élèves à la fiche ► EDL 8 p. 310 si besoin.

1. *est* – *et*. 2. *a* – *à*. 3. *La* – *là*. 4. *où* – *ou*.

9 1. Pendant sa fuite / Au cours de sa fuite.

2. grâce à sa ruse.

10 Production d'écriture libre, avec soulignement en couleur pour différencier les adverbes, les prépositions et les conjonctions.

11 BILAN

à (préposition) – *de* (préposition) – *mais* (conjonction) – *selon* (préposition) – *pour* (préposition) – *exceptionnellement* (adverbe) – *à* (préposition) – *de* (préposition) – *pour qu'* (conjonction) – *par* (préposition) – *sur* (préposition) – *et* (conjonction) – *dehors* (adverbe).

À noter : dans *de l'eau bouillante*, *de* est un élément de l'article partitif, ce n'est pas une préposition.

6 Les pronoms personnels sujets Livre de l'élève p. 308

OBJECTIFS

→ Identifier une classe de mots subissant des variations : le pronom personnel (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020) et identifier les constituants d'une phrase simple (ici, le sujet), afin de maîtriser l'accord sujet-verbe. Le choix de scinder en deux leçons les pronoms personnels sujets et compléments permet de proposer un enseignement progressif des notions, en donnant du sens aux apprentissages : la leçon sur les pronoms sujets permet de repérer très vite le sujet d'une phrase. La leçon sur les pronoms compléments se fera au moment d'aborder les compléments d'objet.

Observer et manipuler

a. Un roi / *Je* / *il*.

b. GN : *Un roi* / Pronoms : *Je, il*.

L'essentiel est que les élèves sachent distinguer ces deux classes, même s'ils ne savent pas les identifier. On les nommera en corrigeant le c.

c. *Je, il* désignent le roi. Ils servent à identifier un personnage sans répéter le GN *Un roi* (on pourra

préciser ou non que *je* sert à se désigner soi-même, *il* à désigner quelqu'un / quelque chose dont il a été question avant). On introduira ici l'étiquette *pronom, pro / nom*, à la place d'un nom.

→ Mise en commun des propositions des élèves. L'exemple fixera la liste des pronoms personnels sujets (et on précisera que certains ne sont pas toujours sujets, comme *vous* dans la phrase) et rappellera la démarche à suivre : d'abord repérer le verbe, puis le pronom sujet accordé au verbe.

S'exercer

1 1. Tu. 2. J'. 3. Tu. 4. Elle / vous.

2 1. Elle. 2. Il ou Elle / il ou elle. 3. vous / il. 4. il.

3 1. Il. 2. Elles. 3. Vous.

4 BILAN

lui dit-**il** – **Je** ne l'ai eu – **il** a fallu – **je** te promette – dès qu'**il** te verra.

7 Les pronoms personnels compléments

Livre de l'élève p. 309

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves ce qu'est un pronom complément et à quoi il sert.

→ Leur apprendre comment identifier les pronoms personnels compléments et comment les différencier des déterminants définis homophones.

Les élèves entrant en 6^e connaissent bien les pronoms personnels sujets mais ils connaissent beaucoup moins les pronoms

compléments. Or, ceux-ci sont fondamentaux pour travailler sur le repérage des COD / COI car la **pronominalisation** est la manipulation maîtresse pour distinguer les groupes compléments de verbe.

Observer et manipuler

a. Le sujet est mis entre crochets. Les compléments sont en gras.

[Les sirènes] ensorcellent Ulysse. [Il] les entend. « [Elles] m'éblouissent », dit-il.

b. *les* remplace *les sirènes* ; *m'* remplace *Ulysse*. Ces mots sont des pronoms, ils remplacent un GN ou un nom, servent à éviter les répétitions.

→ **Temps collégial** : demander alors aux élèves d'expliquer comment ils repèrent les pronoms compléments et mettre en commun les propositions afin de formuler la leçon.

Ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple proposé dans la partie **Manipuler** ► Voir précisions p. 13. Cet exemple, projeté au tableau, peut être enrichi d'éventuels outils complémentaires proposés par les élèves ou le professeur.

S'exercer

1 Les compléments sont en gras.

1. « Circé **nous** (= les compagnons) a fait asseoir dans sa maison » rapportent les compagnons.

2. Le monstre est cruel. Ulysse **lui** (= au [à + le] cyclope) crève son unique œil.

3. « Il **t'** (te = Ulysse) a maudit ! » crie un marin à Ulysse.

2 Les déterminants définis sont soulignés et les pronoms compléments sont en gras.

1. Ulysse **la** regarde.

2. La déesse **l'**a aimé.

3. Le garçon attend son père. Il **le** vénère.

4. Les sirènes chantent. Ulysse **les** écoute.

5. Il **s'**est attaché à son navire.

3 **1.** Je **la** préfère.

2. Calypso **l'**aimait.

3. Polyphème **les** appelle à son secours.

4 BILAN

Les pronoms compléments sont en gras.

« Circé **m'** (me = Ulysse) a invité et je **l'** (la = Circé) ai suivie. Elle a préparé la drogue et **me** (= Ulysse) **l'** (la = la drogue) a offerte. Je **me** (= Ulysse) suis alors jeté sur **elle** (= Circé) comme si je voulais **la** (= Circé) tuer. » raconte Ulysse.

Proposition d'un exercice d'écriture :

Évite les répétitions en utilisant des pronoms personnels compléments.

1. Pénélope coud une tapisserie le jour. Elle défait cette tapisserie, la nuit venue.

2. Calypso veut garder Ulysse. Celui-ci veut quitter Calypso. Il apprécie beaucoup Calypso mais il ne veut pas épouser Calypso.

Correction

1. Pénélope coud une tapisserie le jour. Elle **la** défait, la nuit venue.

2. Calypso veut garder Ulysse. Celui-ci veut **la** quitter. Il **l'**apprécie beaucoup mais il ne veut pas **l'**épouser.

8

Réfléchir à la classe grammaticale d'un mot pour l'orthographe

Livre de l'élève p. 310

OBJECTIFS

→ Acquérir l'orthographe grammaticale et utiliser une stratégie de relecture pour corriger son orthographe (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Cette fiche réactive les notions des leçons consacrées aux classes grammaticales tout en donnant du sens aux apprentissages : comprendre à quelle classe appartient un mot permet de l'orthographier correctement lorsqu'il a des homonymes.

Chantier d'observation

a. 1. Ce (déterminant) – là (adverbe) – est (verbe).

2. La (déterminant) – à (préposition) – ont (verbe) – On (pronom) – son (déterminant) – et (conjonction) – ses (déterminant).

3. Se (pronom) – la (pronom) – sont (verbe).

4. a (verbe) – ses (déterminant) – ces (déterminant) – à (préposition).

b. On exploitera toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui tentent d'expliquer l'orthographe de ces mots à l'aide de la grammaire. Lors de la mise en commun, on listera au tableau sous forme schématique les astuces données par les élèves, notamment les opérations de repérage de l'entourage du mot et de remplacement par un autre mot de la même classe. Cela pourra constituer la trace écrite de la leçon.

1. *Ce* (devant un nom, *ce* + N = *celui-là* → déterminant démonstratif) – *-là* (= *-ci* → adverbe) – *est* (= *était* → verbe).

2. *la* (devant un nom = *une* → déterminant) – *à* (≠ *avait* → préposition) – *ont* (= *avaient* → verbe) – *on* (= *il* → pronom) – *son* (= devant un nom, = *un* → déterminant) – *et* (= *et puis*, ≠ *était* → conjonction) – *ses* (devant un nom, *ses* + N = *les siens* → déterminant possessif).

3. *se* (devant un verbe + renvoi à soi-même → pronom réfléchi) – *la* (devant un verbe → pronom personnel) – *sont* (= *étaient* → verbe).

4. *a* (= *avait* → verbe) – *ses* (= devant un nom, *ses* + N = *les siens* → déterminant possessif) – *ces* (devant un nom, *ces* + N = *celles-là* → déterminant démonstratif) – *à* (≠ *avait* → préposition).

c. Réponse libre. Exemple de réponse possible : Lorsqu'on arrive à identifier la classe grammaticale d'un mot qui a des homonymes (d'autres mots qui s'entendent de la même manière), cela nous permet de savoir l'orthographier correctement. Par exemple, si on sait que [a] est un verbe, on l'écrit *a*, sans accent.

À toi de manipuler

Ulysse n'**a** pas osé raconter **la** vérité **à** ses compagnons.

Je me teste

1. se – ce. 2. est – à. 3. On – ces – et – on. 4. sont – là.

S'exercer

① V = verbe *être*, C = conjonction de coordination, D = déterminant *son*.

1. Mon chat **est** (V) roux **et** (C) blanc : il **est** (V) paresseux **et** (C) gourmand. Il aime **son** (D) panier, **et** (C) mon chien **et** (C) lui **sont** (V) très complices.

2. Monsieur et Madame Barbeau **sont** (V) déjà à table. Ils attendent leur fils, qui **est** (V) à **son** (D) cours de tennis, **et** (C) commencent à s'impatisser.

② a. V = verbe *avoir*, Prép. = préposition *à*, PPS = pronom personnel sujet *on*.

1. Julia **a** (V) pris le train **à** (Prép.) quinze heures vingt. **On** (PPS) l'**a** (V) conduite **à** (Prép.) la gare. Ses frères **ont** (V) pris la route peu après.

b. 1. On l'**a** conduite (V). 2. on **a** avertis (V).

c. 1. à quinze heures vingt. à la gare. 2. À la plage.

2. **À** (Prép.) la plage, les enfants, qu'**on** (PPS) **a** (V) pourtant avertis de se protéger, **ont** (V) pris des coups de soleil terribles !

③ a. Renvoient à soi : *ses*, *s'est*, *son*, *se*.

Montrent quelque chose d'extérieur : *ces* – *c'est* – *ce*.

b. Les mots qui renvoient à soi commencent par un *s*, les mots qui montrent quelque chose d'extérieur commencent par un *c*.

④ 1. *on* est l'intrus car *c'est* un pronom personnel, les autres sont des verbes.

2. *se* est l'intrus car *c'est* un pronom réfléchi, les autres sont des déterminants.

⑤ 1^{re} étape : *sont* → *son* (= *une* → déterminant).

2^e étape : *à enfilé* → *a enfilé* (= *avait* → verbe) – *ces* → *ses* (≠ *celles-là*, mais *les siennes* → déterminant possessif).

3^e étape : *ce* → *se* (devant un verbe → pronom réfléchi) – *et* → *est* (= *était* → verbe) – *là* → *la* (devant un nom, = *une* → déterminant).

4^e étape : *a* → *à* (≠ *avait* mais *pour* → Prép.) – *son* → *sont* (= *étaient* → verbe) – *est* → *et* (= *et puis* → Prép.) – *on* → *ont* (= *avaient* → verbe).

5^e étape : *c'est* → *s'est* (renvoi au sujet *Marc* → pronom réfléchi) – *se* → *ce* (devant un nom, = *un* → déterminant) – *C'est* → *C'est* (renvoi à quelque chose d'extérieur → pronom démonstratif) – *est* → *et* (= *et puis* → conjonction) – *la* → *là* (*-ci* → adverbe).

6^e étape : *à* → *a* (= *avait* → verbe) – *ces* → *ses* (≠ *ceux-là*, mais *les siens* → déterminant possessif) – *a* → *à* (≠ *avait* mais *dans* → Prép.) – *ce* → *se* (devant verbe, + renvoi à soi-même → pronom réfléchi) – *et* → *est* (= *était* → verbe) – *sont* → *son* (devant un nom, = *le* → déterminant).

⑥ BILAN

La porte de **la** salle s'ouvre, **et** un homme entre, que je n'ai jamais vu. **Son** teint **a** une pâleur de cire ; **et**, même s'il **est** armé d'un coutelas, il semble peu combatif. Cet homme n'**a** rien d'un matelot, **et** pourtant, **son** aspect **a** comme un relent maritime.

9

Reconnaître un verbe conjugué Livre de l'élève p. 312

OBJECTIFS

→ Identifier les constituants de la phrase simple, ici, le verbe (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Nous proposons cette fiche pour débiter la progression en langue en 6^e car elle est à la base de la compréhension de l'organisation de la phrase.

Chantier d'observation

a. 1. vivaient. 2. avaient. 3. avait eu – était tombée. 4. confia – dit – bénis.

(On rappellera que certaines conjugaisons se construisent avec deux formes verbales : auxiliaire + participe passé).

b. Les élèves écrivent dans leur cours une première réponse libre, qu'on ne corrige pas.

c. Ils échangent leurs réponses en groupes et choisissent ensemble les techniques qu'ils veulent présenter à l'ensemble de la classe. Lors de la mise en commun, toutes les réponses sont exploitables, même maladroitement formulées : « Ils ressemblent à des verbes », à faire reformuler plus précisément (« Les terminaisons sont des terminaisons que je connais pour les verbes ») / « Si on change le temps ou la personne, la forme du verbe change » / « Si on met la phrase à la forme négative, *ne... pas* encadre le verbe. » Ces techniques seront réexpliquées et synthétisées dans l'exemple de l'étape **Manipuler**.

► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

La jeune fille sort dans la nuit. → La jeune fille **ne sort pas** dans la nuit. / Les jeunes filles **sortent** dans la nuit. / La jeune fille **sortait** dans la nuit.

Je me teste

1. ont. **2.** décident. **3.** allons – demande. **4.** a ramassé. **5.** marchent. **6.** découvrent – commencent – sont surpris – vit.

(On prêterait attention aux élèves qui ont relevé des infinitifs, l'exercice 1 permet de retravailler la distinction infinitif / verbe conjugué.)

S'exercer

1. NB : dans certains exemplaires, c'est *préfère* qui est souligné, au lieu de *manger*. *Manger* est à l'infinitif. **2.** *Aide* est conjugué.

2. **1.** Un vieux roi **n'envoie pas** son fils aîné à l'aventure.

2. Le roi **ne pense pas** à lui chaque jour.

3. **1.** Une vieille chèvre **avait** sept chevreaux.

2. Un pêcheur et sa femme **vivaient** au bord de la mer, dans une pauvre hutte.

3. Karine et moi **craignons** de rencontrer un loup.

4. **1.** Il **peut**. **2.** j'**avançais**. **3.** Elles ou Les princesses **s'occupent**.

5. **1.** cousait.

2. grimpa – fit.

3. avait espéré – donna – demandait – alla.

4. a fait – aurions osé.

6. **Extrait 1 :** posa – continua – faisait – parvenait – étaient (ou étaient recouverts).

Extrait 2 : entrèrent – ouvrirent – s'étendait – poussaient – venait – folâtraient – furent servis – allèrent.

7. Il se **lève** une affreuse tempête, qui **courbe** les arbres les plus forts des forêts, et **fait** trembler les rochers ; au milieu du tonnerre et des éclairs, le pêcheur **atteint** avec peine la plage. Les vagues de la mer **sont** hautes comme des tours, et se **poussent** les unes les autres avec un épouvantable fracas.

8. Production libre des élèves, à condition de respecter le genre, le conte, et d'employer les bons verbes, correctement conjugués pour le niveau jaune, et le bon nombre de verbes, correctement conjugués pour les autres niveaux.

Exemple de production (niveau jaune) : *Il était une fois un jeune garçon nommé Tim. Un matin, il partit se promener dans la forêt. Au bout de quelques heures, fatigué, il dormit sous un arbre ; et en se réveillant, il avait très faim. Il mangea quelques fruits sauvages et se régala...*

9 BILAN

possédait – avait porté – commençait – devenait – songea – rendit (ou se rendit compte) – commençait – s'enfuit.

10 Reconnaître le sujet

Livre de l'élève p. 314

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment repérer sans erreur le sujet en utilisant plusieurs méthodes. Notamment la pronominalisation qui sera essentielle lors du repérage des compléments de verbe. Cette leçon est forcément liée à la leçon d'orthographe sur l'accord du verbe avec son sujet.

Chantier d'observation

a. Le sujet est mis entre crochets. Le verbe conjugué est souligné.

1. [Les enfants] retrouvent leur chemin.

2. [Barbe-Bleue] interdit à sa femme d'entrer dans la pièce fermée.

3. [Ils] grignotent la maison en pain d'épices.

4. [La petite fille aux habits rouges] rencontre le loup dans la forêt.

5. [Sa femme et ses deux sœurs] s'inquiétaient de son apparence monstrueuse.

6. « Voulez-[vous] m'aider ? » demanda [Vassilissa].

7. Dans la forêt se dressait [un arbre majestueux].

b. Le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves en passant auprès de chacun, et / ou invite les élèves à travailler en groupe pour échanger sur leurs réponses (question **c.**).

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent la nécessité de poser une question complète en s'appuyant sur le verbe conjugué (**qui** est-ce qui / **qu'est-ce** qui + verbe) pour trouver le sujet, de donner la réponse à cette question par la formule qui encadre le sujet C'EST + sujet + QUI + verbe conjugué + tout le reste de la phrase. Enfin, on insiste sur la nécessité de pronominaliser le sujet pour vérifier si on a trouvé l'ensemble du sujet (GN simple ou enrichi). La pronominalisation étant une procédure très rentable qui peut être réexploitée pour améliorer également les écrits des élèves.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13.**

On insiste au début pour que les élèves rédigent entièrement la question et la réponse. On leur fait percevoir que pour trouver le sujet il faut absolument avoir d'abord trouvé le verbe.

À toi de manipuler

[La sorcière] emprisonne les deux enfants.

= Elle (pronom personnel de 3^e personne du pluriel)

→ Question : **Qui est-ce qui** emprisonne les deux enfants ?

→ Réponse : **C'est** [la sorcière] **qui** emprisonne les deux enfants.

Je me teste

a. 1. [Les dames] découvrirent les jardins de Barbe-Bleue.

2. [Le maître du logis] était un honnête homme.

3. [Margot et toi] devez m'obéir !

4. [Sa femme attristée] pleurait mais [Barbe-Bleue] n'en tenait pas compte.

5. [Je] vous donne un quart d'heure, dit [la baba-yaga].

6. Que manges-[tu] ? demanda [sa petite sœur].

7. Courant dans la forêt, [la fille à la longue tresse] cherchait à fuir.

S'exercer

1. Qui est-ce qui s'en alla dans la forêt ? → C'est [Vassilissa] qui s'en alla dans la forêt.

2. Qu'est-ce qui ne devait pas être utilisée par la Dame ? → C'est [La clef aux diamants] qui ne devait pas être utilisée par la Dame.

3. Qui est-ce qui a entendu ? → C'est [la vieille sorcière] qui a entendu.

4. Qu'est-ce qui est interdit ? → C'est [ça] qui est interdit ! (c' = ça).

5. Qui est-ce qui nous auraient dévorés dans les bois ? → C'est [Les bêtes sauvages] qui nous auraient dévorés dans les bois.

2 1. [Les enfants et le petit Poucet = ils] se sauvèrent / sauva dans les bois.

2. [L'ordre de la Barbe-Bleue = il] es / est de ne pas ouvrir le cabinet secret.

3. [Vous et moi = nous] savons / savent la vérité sur la clef merveilleuse !

3 1. [Ils = Les deux enfants] mangèrent la maison en pain d'épices.

2. [Il = La Barbe-Bleue] interdit à sa femme d'ouvrir cette porte.

3. [Nous = Ma sœur et moi] appelons nos frères à notre secours.

4 1. Margot et son frère étaient prisonniers.

2. Je vous défends d'entrer dans le cabinet secret.

3. Ceci est la clef du cabinet secret.

4. L'homme monstrueux nous a convoqués devant lui.

5. Le chasseur, la grand-mère et le petit chaperon rouge mangèrent la galette tous ensemble.

6. Ce n'est pas la peine de pleurer !

5 1. C'est [Baba-Yaga] qui était une sorcière affreuse.

2. C'est [Les yeux de la jeune femme] qui suppliaient son mari.

3. C'est [le chat botté] qui fait...

4. C'est [ça] qui fait peur aux enfants.

5. C'est [ça] qui est un conte très connu.

6. C'est [les enfants] qui couraient à travers la forêt.

7. C'est [Les Dames que vous avez vues] qui sont mes anciennes épouses.

6 Réponse libre des élèves.

7 BILAN

Quand [Jeannot et Margot] s'approchèrent d'elle, [la vieille femme] ricana et dit : « [Je] les tiens, [ils] ne m'échapperont plus. » Le lendemain matin, à peine les enfants réveillés, [elle] se leva et se murmura à elle-même : « [Cela] fera un bon déjeuner ! » Puis, [elle] saisit Jeannot et l'enferma dans une pièce derrière une porte à barreaux. [Il] pouvait crier autant qu'[il] le voulait mais [c']était inutile : Pourquoi m'enfermez-[vous] ? Où est [ma sœur] ? hurlait-[il].

OBJECTIFS

→ Apprendre à l'élève à accorder le verbe avec son sujet (maîtriser la variation et les marques morphologiques du genre, du nombre, à l'écrit et à l'oral, pour les verbes).

→ Consolider la reconnaissance du sujet quand il est complexe et / ou éloigné du verbe.

→ Apprendre à l'élève à utiliser une stratégie et des outils visuels de relecture pour améliorer son orthographe.

Chantier d'observation

a. 1. Je regarde...

2. Un paysan et sa femme se disputent.

3. ... paresse le paysan.

4. Tu dois / dit sa femme.

5. Les comédiens gesticulent.

6. Tom et moi rions...

Le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves et / ou invite les élèves à travailler en groupe pour échanger sur leurs réponses (question b.).

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent la nécessité de repérer le sujet pour bien accorder le verbe, qui rappellent les stratégies pour reconnaître le sujet (► EDL 10 p. 314 si besoin), la nécessité d'identifier la personne du sujet en le remplaçant par un pronom, de connaître les terminaisons verbales et toute méthode qui permet de vérifier l'accord sujet-verbe (tracé, couleur, fléchage...)... Enfin, les élèves identifieront ce qui peut rendre l'accord sujet-verbe difficile : sujet composé de plusieurs noms au singulier, sujet inversé, sujet éloigné du verbe par d'autres groupes de mots, sujet composé d'un nom et un pronom...

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

[Léa et sa sœur] **vont** au collège.

Sujet = 1 + 1 = *elles*. Et tracer la flèche entre le sujet et la terminaison du verbe pour vérifier sa terminaison : **-nt** correspond à la 3^e personne du pluriel.

Je me teste

1. s'entendent – travaille – paresse.

2. fais – réclament – dit.

3. refuse – tient.

4. amuse – se mettent.

S'exercer

① Pour reconnaître le verbe conjugué ► EDL 9 p. 312.

1. Les enfants et les adultes aiment lire des contes
→ *Qui est-ce qui aime...* ? [Les enfants et les adultes].

2. Ça fait peur. → *Qu'est-ce qui fait...* ? [ça]

3. Étudies-tu une pièce de théâtre ? → *Qui est-ce qui étudie...* ? [tu]

② a. et b. 1. [Léa et Paul] = ils → **avaient** proposé.
(Auxiliaire à l'imparfait pour conjuguer le verbe *proposer* au plus-que-parfait.)

2. [C'] = il → **était**.

3. [Les portes] = elles → **s'ouvraient**.

4. [Toutes les personnes] = elles → **appréciaient**.

5. [Toi et moi] = nous → **retournerions**.

③ 1. La classe **travaille** une pièce de théâtre.

2. Léo et le professeur **distribuent** les rôles / **donnent** des conseils.

3. Ces élèves-ci **répètent** une scène / **donnent** des conseils.

4. Ces élèves-là **donnent** des conseils / **répètent** une scène.

④ 1. **traversent** = terminaison du verbe à la 3^e personne du pluriel : le sujet est donc *Les serviteurs*.

2. **ont** = terminaison du verbe à la 3^e personne du pluriel : le sujet est donc *Ils*.

3. **est** = terminaison du verbe à la 3^e personne du singulier : or *La fille* ou *leur maître* sont des GN singulier, je dois donc renforcer l'analyse en utilisant la question qui permet d'identifier le sujet → *qui est-ce qui est malade* ? [la fille] (le sujet est le noyau du GN, et non le complément du nom *de leur maître* qui enrichit le groupe sujet en donnant des précisions sur *la fille*).

4. **surgit** = terminaison du verbe à la 3^e personne du singulier : le sujet est donc *le paysan*.

5. **va** = verbe *aller* à la 3^e personne du singulier au présent de l'indicatif : or *Cet homme* ou *leur naïveté* sont des GN au singulier, je dois donc renforcer l'analyse en utilisant la question qui permet d'identifier le sujet → *qui est-ce qui va profiter de leur naïveté* ? [cet homme] est donc le sujet, même s'il est éloigné du verbe par l'adjectif *malin*.

⑤ Production libre.

⑥ a. Elle **veut** – ils **font** – ils **disent** – ils **cherchent** – une idée **vient**.

b. **pouvez** – **est** – **balade** – **affecte** – **imaginez** – **peut** – **sait** – **direz** – **vais**.

7 1. Voulez-vous que **je / il / ma femme / mon assistant** raconte...

2. Une femme fut abandonnée...

3. Ses parents étaient...

4. Je sus...

8 BILAN

1. L'homme se souciait (accord juste).

2. Sa femme ment, invente (accords justes) – piègent (accord faux ; le sujet est *sa femme* = *elle* → *piège*).

3. Le serviteur et le paysan l'interroge (accord faux ; qui est-ce qui interroge ? [*le serviteur et le paysan*], le sujet est composé de deux GN sing. coordonnés : 1 + 1 = pluriel = *ils* → *interrogent*).

4. Il prétends (accord faux ; la terminaison des verbes en *-dre* à la 3^e pers. du sing. au présent de l'indicatif est *-d* → *il prétend*).

12

Distinguer le complément essentiel et le complément circonstanciel Livre de l'élève p. 318

OBJECTIFS

→ Identifier les constituants d'une phrase simple (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Les élèves s'appuient sur ce qu'ils ont appris précédemment sur le sujet et le verbe, pour apprendre à repérer facilement les compléments dans une phrase, et ensuite à distinguer le complément essentiel du complément circonstanciel. Ils préciseront chaque fonction dans les leçons suivantes (COD, COI, attribut du sujet / différents compléments circonstanciels).

Chantier d'observation

a. Ce premier classement permet de mettre en évidence l'ensemble des compléments (compléments du verbe et compléments de phrase).

	Sujet	Verbe	Autre(s) groupe(s) de mots
1	Ulysse	construit	son radeau
2	Poséidon	soulève	En colère – une terrible vague
3	La déesse Ino	aide – conseille	Ulysse – le
4	Ulysse	nage	
5	il	aperçoit	Au bout de deux jours – la terre toute proche
6	il	supplie	Aussitôt – les dieux – de l'accueillir
7	il	dort	Une fois sur la terre

b. Pour cette question on n'attendra pas des élèves qu'ils nomment les deux fonctions précises, mais qu'ils manipulent les groupes pour comprendre le fonctionnement de chaque type, sans leur donner plus d'indications dans un premier temps. On passera dans les groupes pour leur donner des pistes si nécessaire.

Compléments obligatoires : *son radeau* – *une terrible vague* – *Ulysse* – *le* – *la terre toute proche* – *les dieux* – *de l'accueillir*.

Compléments facultatifs : *en colère* – *au bout de deux jours* – *aussitôt* – *une fois sur la terre*.

On pourra faire remarquer aux élèves que certains verbes n'ont pas de complément obligatoire, que d'autres ont un complément obligatoire, d'autres encore en ont deux.

→ Mise en commun des propositions des élèves ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Les flots emportent au loin la voile.

Je cherche le verbe : *emportent*. Je cherche le sujet : *les flots*. Je manipule les groupes qui restent : *au loin* (supprimable, déplaçable → complément circonstanciel) / *la voile* (non déplaçable, non supprimable → complément essentiel).

Je me teste

CE indique un complément essentiel, CC indique un complément circonstanciel. On compte un point par complément identifié, un point par construction de verbe expliquée.

1. *la fille du roi Alkinoos* = CE → *être* se construit avec un CE. (Score sur 2)

2. *le linge* = CE / *à la rivière* = CC → *laver* se construit avec un CE (*laver quelque chose*). (Score sur 3)

3. *Pour jouer* = CC / *la balle* = CE / *à son amie* = CE → *lancer* se construit avec deux CE (*lancer quelque chose à quelqu'un*). (Score sur 4)

4. pas de complément → *surgir* se construit sans CE. (Score sur 1)

5. *en criant* = CC → *fuir*, *rester* se construisent sans CE. (Score sur 3)

6. De loin = CC, lui = CE, des vêtements = CE → demander se construit avec deux CE (demander quelque chose à quelqu'un). (Score sur 4)

S'exercer

① S indique le sujet, V le verbe, CE un complément essentiel.

1. Poséidon (S) déteste (V) Ulysse (CE).
2. Athéna (S) le (CE) protège (V).
3. Les dieux de l'Olympe (S) sont (V) d'accord (CE).

② 1. Hermès **lui** parle : elle doit **l'**aider.

2. Calypso **l'**observe.
3. Elle devait **leur** obéir.
4. Poséidon **la** déchaîne.

③ 1. Le lendemain, Hermès **lui** parle. → Le lendemain = CC / à Calypso = CE de parler.

2. En pleurant, Calypso **l'**observe. → En pleurant = CC / le radeau qui s'éloigne = CE d'observer.

3. Pour **leur** obéir, elle **l'**a laissé partir. → aux dieux = CE d'obéir / son ami = CE de laisser.

4. Aussitôt, Poséidon **la** déchaîne. → Aussitôt = CC / une terrible tempête = CE de déchaîner.

④ 1. un héros = CE.

2. pendant son enfance = CC.
3. l' = CE / dans le Styx = CE.
4. Pendant la guerre de Troie = CC / avec Ulysse = CC.

⑤ a. 1. un don de musicien = CE de a / les hommes et les animaux = CE de attirer.

2. une lyre / à Orphée = CE de offre / un aussi bel instrument = CE de a vu. / à jouer = CE de commence.

b. 1. À chaque fois = CC.

2. Un jour = CC / doucement = CC. (Attention : Jamais fait partie de la négation.)

⑥ 1. Pas de CE.

2. le monstre.

3. Pas de CE.

4. ses compagnons / du danger.

5. à son foyer et à sa patrie.

6. ses compagnons perdus.

Verbes sans complément : ramer, pleurer.

Verbes avec complément(s) : apercevoir, avertir, penser, pleurer. (On remarquera la double construction possible du verbe pleurer.)

⑦ Réponses libres. Exemples de réponses possibles :

1. Les dieux sont **en colère**.

2. Ils regardent **les humains cruels et belliqueux**.

3. Ils confient **une mission / à Hermès**.

⑧ Production libre, à condition d'utiliser correctement les CE.

1. faire quelque chose / offrir quelque chose à quelqu'un / perdre quelque chose ou quelqu'un / pouvoir quelque chose / être + attribut du sujet.

2. partir quelque part ou partir / écouter quelque chose ou quelqu'un / regretter quelque chose / aller quelque part / paraître + attribut du sujet.

⑨ BILAN

V indique un verbe, CE indique un **complément essentiel**, CC indique un *complément circonstanciel*.

Cet étranger [...] est arrivé (V) **ici** (CE, car le V implique une destination) après avoir fait naufrage (CC). [...] Il demande (V) **une escorte** (CE) pour rentrer dans son pays (CC) [...]. Et nous, selon notre coutume (CC), nous allons l' (CE de aider) **aider** (CE de aller). Allons (V), préparons (V) **un bateau à coque noire** (CE) [...], choisissons (V) **cinquante-deux de nos meilleurs rameurs** (CE).

♦ **Homère**, *L'Odyssée*, traduit du grec ancien par Isabelle Pandazopoulos © Gallimard Jeunesse

13

Distinguer le COD et le COI Livre de l'élève p. 320

OBJECTIFS

→ Identifier les constituants d'une phrase simple (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Les élèves savent déjà reconnaître le complément essentiel (► EDL 12 p. 318), ils précisent leurs connaissances en distinguant COD et COI. Cette leçon doit être accompagnée de celle sur les pronoms personnels compléments (► EDL 7 p. 309). Ils distingueront dans une autre leçon le COD de l'attribut du sujet ► EDL 14 p. 322).

Chantier d'observation

a. Les verbes sont soulignés (V), les compléments essentiels (CE) sont en gras.

1. Ulysse a réuni (V) **ses hommes** (CE).

2. « Explorons (V) **l'île** (CE) : elle appartient (V) **à des cyclopes** (CE).

3. Une fois la caverne de Polyphème visitée, les guerriers voulaient (V) **repartir** (CE).

4. Mais Ulysse ne se préoccupait pas (V) **de la peur de ses compagnons** (CE).

5. Beaucoup ont supplié (V) **le chef** (CE) **de partir** (CE).

b. – *ses hommes, l'île, le chef* : GN.

– *à des cyclopes, de la peur de ses compagnons* : GN prépositionnels.

– *repartir, de partir* : infinitif ou groupe infinitif prépositionnel.

c. On n'attendra pas des élèves qu'ils nomment COD / COI, l'essentiel est qu'ils réfléchissent au fonctionnement de la langue pour améliorer leur raisonnement logique, et qu'ils verbalisent leurs choix.

– Colonne 1 (complément GN ou infinitif / COD) : *ses hommes, l'île, le chef*.

– Colonne 2 (complément avec préposition / COI) : *à des cyclopes, de la peur de ses compagnons, de partir*.

d. 1. Ulysse **les** a réunis. (Attention, cela occasionne une modification orthographique du verbe, on le signalera simplement aux élèves.)

2. « Explorons-**la** : elle **leur** appartient.

3. ... les guerriers **le** voulaient.

4. Mais Ulysse ne s'**en** préoccupait pas.

5. Beaucoup **l'en** ont supplié.

– Ajouts à la colonne 1 (complément GN ou infinitif / COD / pronom personnel) : *les, la, le, l'*.

– Colonne 2 (complément avec préposition / COI) : *leur, en*.

→ Mise en commun des propositions des élèves ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Pénélope (S) *tissait* (V) **sa toile** (complément obligatoire → CE → GN sans préposition → COD), *elle* (S) *pensait* (V) **à Ulysse** (complément obligatoire → CE → GN prépositionnel → COI).

Je me teste

1. de l'informe chaos (COI).

2. les montagnes et les vallées (COD).

3. la terre (COD) / la (COD).

4. une pluie fertile (COD) / à la terre (COI).

5. les Géants aux cent bras (COD).

6. se (COD) / des inondations (COI).

7. leur (COI) / un destin terrible (COD).

S'exercer

① 1. COD.

2. COI (préposition : à).

3. *des mythes* : COD / *à ses amies* : COI (préposition : à).

② 1. son nouveau-né : COD de contemple.

2. son épée : COD de prend / à sortir : COI de prépare.

3. nous : COD d'aide.

4. la lumière : COD de porte / au monde : COI de porte.

③ Réponses libres. Exemples de phrases possibles :

1. L'enfant apporte **les verres** avec précaution (COD).

2. Cette histoire plaît **au petit garçon** (COI).

3. Chaque jour, il pense **aux vacances** (COI).

4. Le gardien confie **les clés** (COD) **aux nouveaux venus** (COI).

④ Réponses libres (sauf pour les pronoms personnels). Exemples de phrases possibles :

1. Ils apportent **le repas** (COD).

2. Cassandra **le** prévoit (COD).

3. Nadia veut **aller à la piscine** (COD).

4. Il **y** réfléchit (COI).

⑤ 1. Ulysse **la** remercie (COD).

2. Ulysse **les** écoute (COD).

3. Les marins **lui** obéissent (COI).

4. Il **le** prétend (COD).

⑥ Réponses libres. Exemples de phrases possibles :

1. Hermès, le dieu messager, annonce **le retour d'Ulysse** (COD) **à Calypso** (COI).

2. Poséidon, le dieu des mers, refuse **la mission proposée par Zeus / d'obéir** (COD). → La pronominalisation montre que le groupe infinitif comme le GN est un COD : Poséidon **la / le** refuse.

3. Les hommes portent **leur compagnon blessé** (COD).

4. Athéna contraint **Poséidon** (COD) **à obéir** (COI). → Athéna **l'y** contraint.

⑦ 1. **Le radeau** (déterminant devant un nom) / **le retient** (pronom personnel COD devant un verbe / remplace « le radeau ») / **les vagues** (déterminant devant un nom) / **les a déchaînées** (pronom personnel COD devant un verbe / remplace « les vagues »).

2. **La déesse** (déterminant devant un nom) / **ne la regarde pas** (pronom personnel COD devant un verbe / remplace « la déesse ») / **ne l'écoute plus** (pronom personnel COD devant un verbe / remplace « la déesse ») / **la douce Pénélope** (déterminant au début d'un GN).

⑧ Production libre de phrases.

⑨ BILAN

La colère de Zeus = COD de redoute / **l'** = COD de attend / **son père** = COD de rejoint / **lui** = COI / **un secret** = COD de révèle / **son enfant** = COD de portait / **sa mort** = COD de a provoqué / **l'enfant** = COD de a recueilli / **le** = COD / **à Hermès** = COI de confie.

OBJECTIFS

- Faire comprendre aux élèves ce qu'est un attribut du sujet et à quoi il sert.
- Apprendre aux élèves comment identifier l'attribut du sujet et comment l'accorder, faire mémoriser les principaux verbes attributifs.
- Distinguer l'attribut du sujet du COD.

Chantier d'observation

a. Comment repérer les compléments essentiels

► EDL 12 p. 318 si besoin.

Les verbes sont soulignés, les compléments essentiels sont en gras.

*Le dieu Vulcain façonna **un corps** ; cet être était **une femme ravissante**. Elle semblait **d'une grâce enchantée**, mais son esprit était **curieux**. Minerve l'orna **de beaux vêtements** : sa ceinture paraissait **d'or** et sa tunique était **soyeuse**. Enfin, Mercure lui donna **un nom** : Pandore.*

b. et c. Le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves et / ou invite les élèves à travailler en groupes pour échanger sur leurs réponses (question d.).

À rappeler :

- verbe d'action : le verbe indique que le sujet agit, je peux mimer l'action évoquée par le verbe ;
- verbe d'état : verbe descriptif.

Verbe d'action + **complément(s)** : *commanda à Vulcain de façonner un corps, l'orna de beaux vêtements, donna un nom.*

Verbe d'état + **complément qui décrit le sujet** : *était une femme ravissante* (sujet Pandore = ravissante), *semblait d'une grâce enchantée* (sujet Elle = d'une grâce enchantée), *était curieux* (sujet son esprit = curieux), *paraissait d'or* (sujet sa ceinture = d'or), *était soyeuse* (sujet sa tunique = soyeuse).

d. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent la nécessité de repérer d'abord le verbe puis le sujet pour distinguer le(s) complément(s) du verbe, d'analyser le type de verbe pour distinguer l'attribut du sujet du COD, de reconnaître les verbes d'état, et qui mettent en évidence les liens sémantiques et syntaxiques entre l'attribut du sujet et le sujet.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

[Pandore et son mari] **semblaient** heureux au début.

Soit : [sujet = 3^e pers. du plur.] + **verbe d'état** + **attribut du sujet** qui s'accorde au masculin pluriel.

Le sujet *Pandore et son mari* et l'attribut du sujet *curieux* renvoient aux mêmes personnes.

Je me teste

1. *puissants* : complément essentiel attribut du sujet *dieux*.
2. *des êtres* : complément essentiel COD.
3. *une belle femme* : attribut du sujet *Pandore* / *trop curieuse* : attribut du sujet *elle*.
4. *Épiméthée* : COD / *très amoureux* : attribut du sujet *il*.
5. *pas prudente* : attribut du sujet *Pandore* / *la boîte mystérieuse* : COD.
6. *plusieurs mythes* : COD / *mon préféré* : attribut du sujet *celui-ci*.

S'exercer

- 1 – *joue* / *propulse* : verbes d'action car les verbes indiquent une action que je peux mimer.
- *reste* / *est* : verbes d'état qui servent à décrire le sujet.

2 1. Les dieux sont **malins**.

2. Les mythes restent **instructifs**.

3. Les êtres façonnés deviennent **des animaux**.

3 Nous avons concentré la fiche sur les attributs du sujet qui s'accordent avec le sujet. Les autres classes d'attribut du sujet seront travaillées au cycle 4.

1. *brûlante* : adjectif attribut du sujet.

2. *un bon chasseur* : GN attribut du sujet.

3. *prête* : adjectif attribut du sujet.

4. *réfléchi* : adjectif attribut du sujet.

4 1. *une tarte* : COD car le verbe qui introduit ce complément est un verbe d'action (*cuisine*) ; le sujet *Tom* et le complément *une tarte* sont deux éléments différents.

2. *une délicieuse pomme* : COD car le verbe qui introduit ce complément est un verbe d'action (*mange*) ; le sujet *Esma* et le complément *une délicieuse pomme* sont deux éléments différents.

3. *délicieuse* : attribut du sujet car le verbe qui introduit ce complément est un verbe d'état (*paraît*) ; le sujet *Cette pomme* et le complément *délicieuse* évoquent la même chose : *cette pomme*.

la : COD car le verbe qui introduit ce complément est un verbe d'action (*mangerais*) ; le sujet *je* et le complément *la* (= *la pomme*) sont deux éléments différents.

4. *mon ami* : attribut du sujet car le verbe qui introduit ce complément est un verbe d'état (*seras*) ; le sujet *tu* et le complément *mon ami* évoquent le même être : *tu*.

5. *mon ami* : COD car le verbe qui introduit ce complément est un verbe d'action (*invite*) ; le sujet *je* et le complément *mon ami* sont deux éléments différents.

5 1. *Je* : féminin, comme le montre l'accord au féminin singulier de l'adjectif attribut du sujet *contente*.

2. *Tu* : masculin, comme le montre l'accord au masculin singulier de l'adjectif attribut du sujet *inquiet*.

3. *Ely* : féminin, comme le montre l'accord au féminin singulier du nom attribut du sujet *avocate*.

4. *les pétales* : masculin, comme le montre l'accord au masculin pluriel de l'adjectif attribut du sujet *bleus*.

6 1. *Les dieux* sont *fâchés* / *ils* sont *décidés*.

2. *Ses cheveux* étaient *scintillants* / *Elle* paraissait si *douce* et si *fragile*.

3. *Les hommes* furent *subjugués* / *son image* resta *ancrée*.

7 Production d'écriture libre, faire souligner les verbes d'état employés.

8 BILAN

Pandore devint trop *curieuse* / l'*espérance* resta *seule* / *la terre* est *remplie* / *La guerre*, *la misère*, *les maladies* deviennent de terribles *fléaux*.

15

Les compléments circonstanciels : temps, lieu, cause

Livre de l'élève p. 324

OBJECTIFS

→ Identifier les constituants d'une phrase simple, différencier les compléments circonstanciels de temps, lieu et cause et apprendre à transférer ces connaissances pour enrichir ses écrits (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

Chantier d'observation

a. 1. Au commencement.

2. Au nord / Au sud.

3. À cause des fleuves gelés.

4. Sous l'effet des flammèches du sud.

5. Pendant le sommeil du géant Ymir.

6. toujours.

Les élèves doivent rappeler les stratégies apprises précédemment (► EDL 12 p. 318, « Distinguer le complément essentiel et le complément circonstanciel »), les tests du déplacement et de la suppression. S'ils sont tentés de relever des compléments du nom (*du feu* par exemple), le test du déplacement leur montrera que ces groupes de mots ne fonctionnent pas de la même manière que les compléments circonstanciels.

b. Le classement attendu doit apparaître assez facilement aux élèves, qui ont déjà étudié les compléments circonstanciels en primaire. On pourra expliquer l'étiquette « circonstancielle » à partir du mot *circonstance* (on peut prendre comme exemple les circonstances d'un meurtre → Les élèves s'amusent à ajouter chacun leur tour une circonstance : quand, où, pourquoi...)

CC de temps : *Au commencement* / *Pendant le sommeil du géant Ymir* / *toujours*.

CC de lieu : *Au nord* / *Au sud*.

CC de cause : *À cause des fleuves gelés* / *Sous l'effet des flammèches du sud*.

→ Mise en commun des propositions des élèves ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Odin repousse ensuite les géants au-delà de la mer.

Je repère les compléments circonstanciels (non déplaçables, non supprimables) : *ensuite* → indique le temps / *au-delà de la mer* → indique un lieu.

Je me teste

Ce jour-là (*temps*) – dans les entrailles de la terre (*lieu*) – Dans un premier temps (*temps*) – Au moment de donner une faculté à l'homme (*temps*) – En guise de réparation (*cause*) – Par la faute d'Épiméthée (*cause*) – chaque jour (*temps*).

S'exercer

1 Le soleil se cache derrière les nuages.

2 Exemples de phrases à prononcer :

1. **Aujourd'hui encore**, ces histoires se racontent.

2. **Au milieu du chaos**, la terre est apparue.

3. **Grâce à Gaïa**, les dieux sont nés, **peu de temps après**.

- ③ 1. Dans les jardins de l'abbaye (*CC de lieu*).
 2. de temps en temps (*CC de temps*).
 3. chaque matin (*CC de temps*) – à cet arrêt (*CC de lieu*).
- ④ 1. à cause des travaux.
 2. De peur de perdre ses clés.
 3. de joie.
 4. pour avoir fait une bêtise.
- ⑤ 1. À cause du changement climatique (*cause*).
 2. La semaine prochaine (*temps*) – enfin (*temps*).
 3. Grâce à toi (*cause*).
 4. Au Moyen Âge (*temps*) – dans les abbayes (*lieu*) – entre les temps de prière (*temps*) – du fait de l'absence d'imprimeries (*cause*).
- ⑥ Production libre. Exemple de phrases possibles :
 1. **Quand il fait beau**, il marche **jusqu'au village voisin**.
 2. Elle est partie plus tôt que prévu, **à cause de la neige**.

3. **Parce que j'ai oublié son anniversaire**, elle est restée fâchée **longtemps**.

(On acceptera les phrases complexes introduites par parce que..., puisque, plus faciles à construire que des CC de cause avec des groupes nominaux.)

⑦ a. Production libre. Exemple de productions :

1. **Ce matin**, Lilou a appris la nouvelle : ses parents vont **bientôt** se marier. Elle rit **de joie**, elle tape dans ses mains **d'excitation**. Elle l'annonce **immédiatement** à ses amies.

2. **Le soir venu**, les aventuriers s'arrêtent. **Puisqu'il fait froid**, ils allument un feu, **tout près de leur tente**. Ils s'endorment **rapidement**. **En plein milieu de la nuit**, un bruit étrange les inquiète.

b. Réponse libre.

⑧ Production libre.

⑨ BILAN

Au début (*temps*) – il y a très longtemps (*temps*) – dans les forêts (*lieu*) – dans le monde entier (*lieu*) – Un jour (*temps*) – Alors (*temps*) – dans les cendres (*lieu*) – Sous l'effet de la colère (*cause*) – très haut dans le ciel (*lieu*).

16 Les fonctions à l'intérieur du groupe nominal

Livre de l'élève p. 326

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment enrichir un GN et leur apprendre à différencier les fonctions épithète et complément du nom.

Chantier d'observation

a. de la fable – belle – large – rusé – de l'oiseau. Ces mots apportent des précisions aux noms corbeau, voix, bec, renard et fromage. Ils ne sont pas obligatoires pour comprendre le sens du texte : le texte 2 est moins précis mais compréhensible.

b. Les mots belle, large et rusé sont des adjectifs à l'intérieur du GN : ils ont la fonction épithète. Les mots de la fable et de l'oiseau sont des GN introduits par la préposition de. Ils ont la fonction complément du nom.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13**.

À toi de manipuler

De la fable (complément du nom lecteurs) – flatteurs (épithète du nom discours).

Je me teste

de sa mort (complément du nom heure) – intelligent (épithète du nom laboureur) – fainéants (épithète du nom enfants) – d'argent (complément du nom somme) – de son champ (complément du nom terre) – miraculeux (épithète du nom héritage) – du laboureur (complément du nom fils, la préposition et le déterminant sont contractés : de + le = du) – vaste (épithète du nom terrain) – acharné (épithète du nom travail) – vrai (épithète du nom trésor).

S'exercer

① 1. une **amusante** ruse **de renard** : amusante (épithète du nom ruse) – de renard (complément du nom ruse).

2. Le fils **du roi** : du roi (complément du nom fils) – les **belles** fables : belles (épithète du nom fables).

② 1. **étourdi** : épithète du nom bouc / **habile** : épithète du nom renard.

2. **vieux, profond** : épithètes du nom puits.

3. **moindre, honteuse, repentante** : épithètes du nom pensée.

- ③ 1. *de la fable* : complément du nom *animaux*.
 2. *de nombreuses fables* : complément du nom *auteur*.
 3. *du pouvoir* : complément du nom *critique* (une épithète est intercalée entre le nom et son complément).
 4. *à lire aux enfants* : complément du nom *histoires* (le complément du nom n'est pas toujours un GN, en l'occurrence c'est un groupe infinitif prépositionnel).
- ④ 1. *glacial* : épithète du nom *hiver*.
 2. *affamée* : épithète du nom *cigale* / *petit* : épithète du nom *morceau* / *de nourriture* : complément du nom *morceau*.
 3. *des réserves* : complément du nom *partie* / *de sa voisine* : complément du nom *réserves*.
 4. *ingrate* : épithète du nom *fourmi* / *de sa part* : complément du nom *aide*.
- ⑤ Rappeler que, contrairement à l'épithète, le complément du nom a un genre et un nombre qui lui sont propres en tant que GN (et qui ne dépendent pas du nom qu'il précise).
1. Les loups **féroces** dévorent les agneaux du berger.
 2. Les pots de fer invitent les pots de terre pour de longs voyages.
- ⑥ Exercice à faire à l'oral qui invite à produire librement des GN enrichis, réutilisables en préparation de rédaction.
 Exemples :
1. Le sinistre corbeau imbécile au plumage noir de jais.

2. Le légendaire renard rusé et trompeur de la fable.
 3. La petite fourmi infatigable sans pitié.
 4. Le terrible et terrifiant loup de la forêt sombre.
- ⑦ 1. *de Sam* : complément du nom *chien*.
 2. *d'un stylo* : COI du verbe *se servir* / *à encre* : complément du nom *stylo*.
 3. *de l'agneau* : COI du verbe *s'empare* / *du berger* : complément du nom *agneau*.

⑧ Proposition de correction :

Les chiens furieux attaquent le malheureux lièvre ; l'animal aux longues oreilles fuit devant la meute excitée. Le lièvre agile franchit la rivière et les chiens de chasse perdent sa trace. Leur proie traverse l'épaisse forêt de sapins et atteint la lisière des arbres.

⑨ BILAN

Les noms noyaux sont en italiques, les épithètes sont en gras, les compléments du nom sont soulignés.

[La *tortue*] lance [un *défi* **fou**] : elle franchira [la *ligne d'arrivée*] [avant le *lièvre* **rapide**]. Elle commence [son **lent** trajet] [sans *perte* de temps]. Le lièvre regarde [les **petites fleurs** des champs], se promène [avec la *certitude* de gagner]. Puis il court [de toute la *vitesse* de ses **longues** jambes]. Trop tard ! [la *victoire* de la *tortue*] est inévitable.

Attention : inévitable est un adjectif complément essentiel du verbe d'état est ; inévitable a donc la fonction attribut du sujet ► EDL 14 p. 322).

17 Les types de phrase Livre de l'élève p. 328

OBJECTIFS

- Apprendre aux élèves à quoi servent les différents types de phrase et comment les identifier.
 → Faire comprendre aux élèves l'importance de la ponctuation à l'écrit pour faire passer les intonations de l'oral et le langage non verbal. (La forme exclamative est expliquée dans la fiche EDL 19 ► p. 331.)

Chantier d'observation

- a. 1. Dans la première phrase, la voix baisse ou reste en suspens, dans la deuxième, elle monte. Pour les autres, elle baisse.
 2. La deuxième phrase se termine par un point d'interrogation. Les autres par un point.
 3. La première phrase exprime un ordre, la deuxième une question. Les autres apportent des informations (réponse à la question puis précision).

Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et les invite à se regrouper pour échanger (question b).

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui permettent de différencier les trois types de phrase : appui sur les particularités de prononciation des phrases, sur la ponctuation et l'intention du locuteur, appui possible aussi sur le sens des différents types de phrase, sur le mode des verbes, la syntaxe sujet-verbe...

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Vous entrez dans la salle : phrase déclarative car elle donne une information, elle se termine par un point et l'intonation descend en fin de phrase.

Je me teste

1. déclarative. 2. impérative. 3. interrogative. 4. impérative. 5. déclarative. 6. interrogative. 7. impérative.

S'exercer

① Rappeler que la ponctuation seule ne peut suffire à différencier le type de phrase.

1. Point : phrase déclarative.
2. Point d'exclamation : phrase impérative car cette phrase donne un conseil (cf. verbe au mode impératif).
3. Point d'interrogation : phrase interrogative.

② Exercice à faire à l'oral, en groupes, qui vise à faire prendre conscience aux élèves de l'importance de l'intonation. Le professeur supervise pour s'assurer que la voix monte dans la phrase interrogative. On peut faire remarquer aux élèves que cette formulation, où seul le point d'interrogation permet d'identifier la phrase interrogative, est possible à l'oral. À l'écrit, il faut inverser le sujet ou utiliser la tournure « est-ce que » pour que la phrase soit correcte et ne relève pas du niveau de langue familier.

③ 1. Cette phrase apporte une information : elle est déclarative.

2. Cette phrase demande une information : elle est interrogative.

④ 1. réponse en paroles (phrase interrogative).

2. réponse en acte (phrase impérative).

3. réponse en paroles (phrase interrogative).

4. réponse en acte (phrase impérative). On a ici une interdiction (ordre négatif) exprimée par une phrase non verbale.

5. Du point de vue grammatical, la réponse attendue est : oui je peux, ou non je ne peux pas ; c'est donc une phrase de type interrogatif. Dans les faits, le locuteur attend une réponse en acte mais exprime l'ordre de manière très polie, ce qui rattache cette phrase au type impératif (cf. terminologie grammaticale des programmes réactualisés au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

⑤ 1. Entrez.

2. Vous avez compris la leçon. (Rappeler que la phrase interrogative sans inversion sujet-verbe n'est possible qu'à l'oral mais incorrecte à l'écrit car elle relève du niveau de langue familier.)

3. Sais-tu parler anglais ? – Est-ce que tu sais parler anglais ?

4. Vous devez cesser vos bavardages. – Vous cessez vos bavardages.

5. Sois attentif. – Attention !

⑥ 1. phrase interrogative : celui qui parle attend une réponse, il y a un point d'interrogation.

2. phrase déclarative : celui qui parle apporte une information, souligne un fait et n'attend pas de réponse ni d'acte. Il y a un point.

3. phrase impérative : celui qui parle donne un ordre (une défense), il veut modifier le comportement de ses interlocuteurs. Il y a un point d'exclamation (phrase à la forme exclamative qui exprime l'émotion du locuteur).

4. phrase déclarative : celui qui parle apporte une information, souligne un fait et n'attend pas de réponse ni d'acte. Il y a un point.

5. phrase impérative : celui qui parle donne un ordre, la phrase se termine par un point.

6. phrase déclarative : celui qui parle apporte une information, souligne un fait et n'attend pas de réponse ni d'acte. Il y a un point d'exclamation car cette phrase est à la forme exclamative (qui exprime l'émotion du locuteur), mais elle appartient au type déclaratif.

7. phrase impérative : celui qui parle donne un ordre, il veut modifier le comportement de son interlocuteur ; il y a un point d'exclamation (phrase à la forme exclamative qui exprime l'émotion du locuteur).

⑦ **Extrait 1.** – *Allez vite me chercher un médecin et et dépêchez-vous* : deux propositions impératives. Gorgibus est le maître, il donne des ordres à son valet Gros-René.

– *Car ma fille est bien malade* : proposition déclarative. Gorgibus apporte une explication.

– *Pourquoi vouloir donner votre fille à un vieillard et Croyez-vous que ce ne soit pas le désir d'avoir un jeune homme qui la travaille* : deux phrases interrogatives. Gros-René ne comprend pas les manières de faire de son maître, il pose des questions, il y a des points d'interrogation.

– *Va-t'en vite* : phrase impérative. Gorgibus s'impatiente et renouvelle son ordre.

Extrait 2 – *Il faut que je vous fasse une ordonnance* : phrase déclarative. Sganarelle explique ce qu'il fait, apporte une information.

– *Vite, une table, du papier, de l'encre* : phrase impérative. Gorgibus, le maître, donne des ordres.

– *Y a-t-il ici quelqu'un qui sache écrire* : phrase interrogative. Sganarelle pose une question, terminée par un point d'interrogation.

⑧ Production d'écriture libre.

⑨ BILAN

– *Monsieur, ce n'est pas assez d'avoir pardonné à votre frère* : phrase déclarative. Gorgibus donne son avis, informe les autres de ce qu'il pense.

– *Pour ma satisfaction, embrassez-le* : phrase impérative. Gorgibus donne un ordre, il veut que Sganarelle agisse.

– *Il est chez moi, et je vous cherchais partout pour vous prier de faire cet accord en ma présence* : phrase déclarative. Gorgibus donne des informations.

– *Monsieur Gorgibus : n'est-ce pas assez que je lui pardonne* : phrase interrogative. Sganarelle pose une

question, il attend une réponse de Gorgibus. Il y a un point d'interrogation.

– *Je ne vous saurais rien refuser* : phrase déclarative. Sganarelle donne son avis.

– *Dites-lui qu'il descende* : phrase impérative. Sganarelle donne un ordre.

18 Les formes de phrase (1) : la négation Livre de l'élève p. 330

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves à quoi sert la forme négative et leur apprendre à identifier les phrases à la forme négative.

→ Maîtriser les relations entre l'oral et l'écrit.

Observer et manipuler

a. L'adverbe de négation en deux parties *ne... pas* a été ajouté dans les phrases de la série II, pour former des phrases à la forme négative et dire le contraire (l'action qui a lieu dans les phrases de la série I est niée dans chaque phrase de la série II).

b. Série I : **1.** phrase de type déclaratif. **2.** phrase de type interrogatif. **3.** phrase impérative.

Série II : les trois phrases conservent le même type (elles ont changé de forme mais pas de type).

→ Mise en commun des réponses qui peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13 lequel s'appuie sur les caractéristiques sémantiques et syntaxiques de la forme négative (avec astuce mnémotechnique de la « phrase à lunettes ») et propose aussi une

méthode pour repérer l'adverbe de négation quand il se confond avec une liaison euphonique.

S'exercer

1 **1.** et **3.** Phrases à la forme négative.

2. Phrase à la forme affirmative.

2 **1.** Le héros **n'a pas** peur.

2. La fée **n'est pas** venue en aide...

3. **N'**apporte **pas** ce panier.

4. On **n'a pas** le temps.

3 **1.** On **n'a pas** ce que l'on attendait.

2. On entend du bruit.

3. On **n'a jamais** entendu parler de lui.

4. On **n'attend personne** d'autre...

4 BILAN

Ils ne s'approchent jamais de moi / Ne me diras-tu pas ton secret ? / Je n'ai aucun secret / Je ne mange point de lapin.

19 Les formes de phrase (2) : l'exclamation Livre de l'élève p. 331

OBJECTIFS

→ Maîtriser les relations entre l'écrit et l'oral et consolider la connaissance de la forme exclamative, faire comprendre aux élèves comment la forme de l'exclamation se combine aux types de phrase (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

Observer et manipuler

a. 1. À l'oral, l'intonation est descendante à la fin des phrases de la série I, montante et avec un accent sur la dernière syllabe.

2. On voit un point ou un point d'interrogation à la fin des phrases de la série I, un point d'exclamation à la fin des phrases de la série II.

3. Les phrases de la série I n'indiquent pas les émotions de celui qui parle, alors que celles de la phrase II expriment son émotion (**1.** contrariété / **2.** surprise, déception ou colère / **3.** agacement).

b. Série I : **1.** Phrase déclarative. **2.** Phrase interrogative. **3.** Phrase impérative.

Série II : **1.** Phrase déclarative. **2.** Phrase interrogative.

3. Phrase impérative.

Les élèves doivent remarquer que la forme de l'exclamation est compatible avec tous les types de phrase.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

S'exercer

① On acceptera toutes les propositions, en corrigeant si nécessaire l'intonation. Pour la phrase 1, on peut aussi bien accepter la joie que la tristesse, ou même la peur. Pour la phrase 2, la peur et la colère (à divers degrés, de l'agacement à la fureur) sont les émotions les plus plausibles.

② Production libre.

③ Les phrases 1, 3 et 4 sont exclamatives. Réponse libre ensuite, à condition de justifier (de proposer un contexte convaincant).

Exemples d'émotions possibles : 1. inquiétude, enthousiasme... 3. agacement, joie... 4. peur...

④ BILAN

Parce que je vois des malades depuis ce matin ! (*déclarative*) – Allons ! (*impérative*) – Déshabillez-vous ! (*impérative*)

20

Phrase simple, phrase complexe, proposition

Livre de l'élève p.332

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves la différence entre une phrase simple et une phrase complexe et leur apprendre à identifier les propositions.

Chantier d'observation

a. et b. 1. [*La tante Polly riait des bêtises de Tom* (1^{re} idée)]. = phrase simple.

2. [*Tom avait les mains barbouillées de confiture* (1^{re} idée)]. = phrase simple.

3. [*Tom adorait passer du temps avec Huck* (1^{re} idée)], [*il enviait sa liberté* (2^e idée)]. = phrase complexe.

4. [*Quand la nuit tombait* (1^{re} idée)], [*les deux gamins se cachaient dans le cimetière* (2^e idée)]. = phrase complexe.

5. [*Tous les enfants du village voulaient jouer avec Huck* (1^{re} idée)] [*mais leurs mamans n'étaient pas d'accord* (2^e idée)]. = phrase complexe.

→ Correction collégiale ou le professeur supervise les méthodes formulées par les élèves en passant auprès de chacun et les invite à travailler en groupe pour échanger sur leurs réponses (question c).

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui distingueraient les propositions grâce au repérage des verbes conjugués. En 6^e, nous nous contenterons de définir une proposition comme étant un groupe de mots exprimant une seule idée avec un verbe conjugué pour chef.

À toi de manipuler

[① Tom faisait le pitre en classe] [② parce qu'il voulait plaire à Becky]. = phrase complexe car deux propositions.

Je me teste

1. *Phrase simple, une proposition* → Tante Polly sermonne Tom.

2. *Phrase complexe, deux propositions* → [Tom est amoureux de Becky] [mais elle le méprise].

3. *Phrase complexe, deux propositions* → [Tom décida de devenir pirate], [puisqu'on avait voulu se débarrasser de lui].

4. *Phrase simple, une proposition* → Joe l'Indien terrifie Tom.

5. *Phrase complexe, quatre propositions* → [Tom était triste], [plus personne ne pensait à lui] ; [il en avait assez des mauvais traitements], [alors il se mit à pleurer].

S'exercer

① Les verbes conjugués sont soulignés.

1. Joe Harper était désespéré (1) = *phrase simple*.

2. Becky était fatiguée (1), elle finit (2) donc par s'endormir. = *phrase complexe*.

3. Tom et Huck devinrent amis. (1) = *phrase simple*.

4. Tom veut (1) trouver son trésor, alors il entraîne (2) Huck dans une maison hantée. = *phrase complexe*.

② 1. [Tom est un enfant malicieux]. = *phrase simple*.

2. [Huck entraîne Tom dans le cimetière] [car ils cherchent l'aventure]. = *phrase complexe*.

3. [Huck vivait seul dans la rue]. = *phrase simple*.

4. [Les deux enfants se sont perdus dans une grotte terrible] [si bien qu'ils prennent peur] [et se mettent à crier]. = *phrase complexe*.

③ 1. [Tom prit la chandelle de Becky] [et l'éteignit].

2. [Becky pleurait] [et Tom cherchait le moyen de la consoler] [mais il n'y parvenait pas].

3. [Il s'assit à côté d'elle] [et la prit dans ses bras] ; [elle appuya la tête sur l'épaule de Tom] [puis se serra contre lui].

④ 1. Les deux enfants étaient perdus dans la grotte. Becky prit peur.

2. Becky se jeta à terre. Elle eut une crise de larmes.
3. Tom la supplia de reprendre courage. Mais, elle ne s'en sentait pas la force.
4. Becky était très obéissante. Elle n'osait pas rire des bêtises de Tom Sawyer.

5 1. La Tante Polly s'énervait souvent contre Tom car elle ne veut pas qu'il mange de la confiture.

2. Tom veut rejoindre l'île Jackson qui est inhabitée.
3. Tom descend Meadow Lane, il rencontre son ami Joe Harper : ils se confient l'un à l'autre.
4. Sur le chemin, les deux amis rencontrent Huck qui se sent seul au monde car il est triste.

6 Réponses libres des élèves. Exemples :

1. Tom aime bien Becky car c'est une jeune fille charmante.

2. Tom lit beaucoup les romans de piraterie si bien qu'il rêve de devenir un pirate et qu'il est prêt à tout pour y arriver.

3. Huck ne va pas à l'école car c'est un jeune garçon qui a été abandonné par ses parents et parce qu'il n'a plus l'habitude d'obéir à des ordres.

7 Réponses libres des élèves.

8 BILAN

[Tom était amoureux de Becky] [mais il n'osait pas le lui dire]. = *phrase complexe*.

[La petite fille était intimidée.] = *phrase simple*.

[Elle rougissait souvent] [quand Tom faisait mille pitreries en classe pour l'amuser]. = *phrase complexe*.

[Elle craignait] [que le maître ne le voie] [et le punisse.] = *phrase complexe*.

[Elle commençait à apprécier Tom.] = *phrase simple*.
[C'était un gentil garçon !] = *phrase simple*.

21

Relier des propositions : juxtaposition, coordination, subordination

Livre de l'élève p. 334

OBJECTIFS

- Comprendre comment peuvent être reliées les propositions (mode d'articulation).
- Apprendre aux élèves à identifier les liens entre les propositions.
- Initier à la notion de subordination.

Chantier d'observation

a. et b. 1. [Huck **était** un garçon différent], [les enfants de l'école l'**admiraient** secrètement].

2. [Becky ne lui **adressa** pas un regard] [**car** (= *conjonction de coordination*) elle **était** timide].

3. [Huck **était** un orphelin] [**qui** (= *pronom relatif*) **vivait** pieds nus dans les rues].

4. [Tom l'**enviait** parfois], [**puisqu'** (= *conjonction de subordination*) **était** libre].

Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et les invite à se regrouper pour échanger (question c).

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent comment repérer le lien entre les propositions, qui identifient la nature du lien entre elles : la ponctuation pour le lien de juxtaposition, les conjonctions de coordination pour le lien de coordination, les pronoms relatifs ou conjonctions de subordination pour le lien de subordination, qui évoquent des moyens pour distinguer conjonctions de coordination et de subordination.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

(Reprise de la même phrase que dans la leçon 20 afin de montrer l'interdépendance de ces deux leçons et d'enrichir l'analyse commencée en EDL 20.)

[① Tom **faisait** le pitre] [② **parce qu'** (= *conjonction de subordination*) il **voulait** plaire à Becky].

Je me teste

1. Tom rencontre Huck sur le chemin de l'école, celui-ci se promène. → *propositions juxtaposées*.

2. Tom fait semblant d'être malade **car** il ne veut pas aller à l'école. → *propositions coordonnées*.

3. Becky est la fille du juge ; elle vient d'arriver en ville. → *propositions juxtaposées*.

4. Tom écrit sur un papier [**qu'** il est amoureux de Becky]. → *proposition subordonnée*.

5. Becky accepte d'embrasser Tom [**quand** il lui montre son mot d'amour]. → *proposition subordonnée*.

S'exercer

① 1. [La petite **rentre** chez elle] [**et** (= *conjonction de coordination*) **jette** une fleur à Tom par-dessus la haie].

2. [Tom et Becky **se retrouvent** dans la salle de classe] ; [ils **s'embrassent**].

3. [Tom **apprend** à Becky à dessiner], [ils **discutent**] [**et** (= *conjonction de coordination*) enfin ils **partagent** un chewing-gum].

4. [Tom **vit** chez sa tante Polly] [**car** (= *conjonction de coordination*) il **est** orphelin].

5. [Tante Polly **se fâche**] [**parce que** (= *conjonction de subordination*) Tom **a mangé** de la confiture en cachette].

6. [Tom **tomba** amoureux de Becky] [**dès qu'** (= *conjonction de subordination*) il la **vit** un soir, au retour de l'école].

2 1. Tom cherche le trésor **dont** il a entendu parler.

2. Huck est envié de tous **car** il est orphelin.

3. Becky sourit à Tom **qui** rougit.

3 1. Tom et Becky se perdent dans une grotte, (*juxtaposition*) Becky est terrifiée **mais** (*coordination*) Tom montre du courage **car** (*coordination*) il rassure la petite **alors que** (*subordination*) lui-même est terrorisé.

2. Tom était amoureux de Becky **mais** (*coordination*) il ne savait pas comment attirer son attention. Becky était si jolie avec ses tresses **quand** (*subordination*) elle rougissait. Tom faisait alors le pitre en classe **pour qu'** (*subordination*) elle le remarque. La petite tournait la tête **car** (*coordination*) elle ne voulait pas se faire punir par le maître. Tom était dépité, (*juxtaposition*) il ne comprenait rien aux filles.

3. Tom rencontre un nouvel arrivant de son âge **qui** (*subordination*) se nomme Alfred. Les deux garçons rivalisent de menaces **et** (*coordination*) une bagarre éclate. Tom a le dessus sur son camarade **et** (*coordination*) il contraint son rival à s'avouer vaincu. Alfred s'en va la rage au cœur **mais** (*coordination*) lance une pierre dans le dos de Tom, **qui** (*subordination*) le poursuit jusque chez lui. La mère du fuyard s'en mêle, (*juxtaposition*) elle demande à Tom de partir.

4 1. Tom et Huck deviennent amis **car** ils s'apprécient.

2. Tom aime bien Becky **mais** il ne sait pas comment le lui dire **parce qu'** il est timide.

3. Huck est un vagabond **qui vit seul**, il devient ami avec Tom **car** ils sont tous les deux facétieux.

5 Réponses libres des élèves.

6 BILAN

1. Huck et Tom entendent du bruit dans le cimetière ; ils s'enfuient en courant. (*juxtaposition*) 2. La petite fille est blonde **et** elle a des yeux bleus. (*coordination*)

3. Tom doit repeindre la palissade de la maison de Tante Polly **car** il est puni. (*coordination*)

4. Tante Polly est à la recherche de son neveu **qu'** elle retrouve barbouillé de confiture. (*subordination*)

5. **Lorsqu'** il pense à Becky, Tom a le cœur **qui** s'emballe. (*subordination deux fois*)

22

Analyser le verbe : groupe, mode, temps, personne Livre de l'élève p. 336

OBJECTIFS

→ Apprendre aux élèves à identifier les modes du verbe : indicatif, impératif, infinitif et participes en accord avec les programmes réactualisés dans le BOEN n°31 du 30 juillet 2020 et la terminologie grammaticale publiée par le MEN en juin 2020.

→ Connaître les régularités des marques de temps et de personne pour présent, imparfait, futur, passé simple, passé composé, plus-que-parfait, conditionnel présent, impératif présent.

Chantier d'observation

a. 1. *engraisseras* : *engraisser*, 1^{er} gr., indicatif futur, 2^e personne du singulier – *mangerai* : *manger*, 1^{er} gr., indicatif futur, 1^{re} personne du singulier.

2. *poussa* : *pousser*, 1^{er} gr., indicatif passé simple, 3^e personne du singulier – *écoutai* : *écouter*, 1^{er} gr., indicatif passé simple, 1^{re} personne du singulier.

3. *peuvent* : *pouvoir*, 3^e gr., indicatif présent, 3^e personne du pluriel.

4. *entre* : *entrer*, 1^{er} gr., impératif présent, 2^e personne du singulier.

5. *avait abandonné* : *abandonner*, 1^{er} gr., indicatif plus-que-parfait, 3^e personne du singulier – *pleurait* : *pleurer*, 1^{er} gr., indicatif imparfait, 3^e personne du singulier.

Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et les invite à se regrouper pour échanger (question b).

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroïtement formulées, qui reprendraient les différents éléments demandés dans le chantier (infinitif, groupe, temps, mode et personne du verbe) et expliqueraient par quelles méthodes et astuces les reconnaître.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

[Vassilissa] demande le nom du cavalier noir.

→ *Demander* : verbe en -er = 1^{er} gr.

Sujet = *elle* (= 3^e pers. du sing.) → terminaison -e.

Verbe exprimant une action réalisable, en train de se réaliser en ce moment = conjugué au présent du mode indicatif.

Je me teste

1. épouse → épouser, présent, mode indicatif, 3^e personne du singulier.
2. allons → aller, présent, mode indicatif, 1^{re} personne du pluriel.
3. avez rencontré → rencontrer, passé composé, mode indicatif, 2^e personne du pluriel.
4. voulait → vouloir, imparfait, mode indicatif, 3^e personne du singulier → arrivèrent → arriver, passé simple, mode indicatif, 3^e personne du pluriel.
5. endors → s'endormir, présent, mode impératif, 2^e personne du singulier.
6. retrouverons → retrouver, futur simple du mode indicatif, 1^{re} personne du pluriel.
7. avait regardé → regarder, plus-que-parfait du mode indicatif, 3^e personne du singulier.

S'exercer

① **1^{er} groupe** : aides – accepte – envoie – joue.

2^e groupe : désobéis – éblouit – guérit – haïs.

3^e groupe : dit – fait – viens – dort – veut.

Faire remarquer qu'on voit apparaître les terminaisons différentes au présent de l'indicatif entre verbes du 1^{er} groupe et verbes des autres groupes, mais communes entre le 2^e groupe et la plupart des verbes du 3^e groupe.

② – tu finis, j'ai aimé, ils voulaient, nous avons passé, il regarda, vous écouterez.

– nous définissons, vous êtes allé(e)(s), ils mangeaient, nous avons fermé, il prit, tu accompliras.

– vous dites, elles ont embrassé, nous voulions, elle était partie, nous lançâmes, je ferai.

③ Les terminaisons sont en gras.

1. ils **attendaient** (indicatif imparfait) – nous **voulons** (indicatif présent) – tu **finiras** (indicatif futur) – j'**ai voulu** (indicatif passé composé).

2. vous **avez** fait (indicatif passé composé) – tu **viendras** (indicatif futur) – ils **admirèrent** (indicatif passé simple) – **regarde** (impératif présent).

3. **aimons** (impératif présent) – il **avait** dit (indicatif plus-que-parfait) – j'**espérai** (indicatif passé simple) – vous **voudriez** (conditionnel présent) → Il faut repérer aussi le radical ici pour distinguer le conditionnel présent – radical du futur – de l'indicatif imparfait

– radical du présent ► EDL 33 p. 354) – je **faisais** (indicatif imparfait).

④ 1. Mode indicatif.

2. Mode impératif car le verbe exprime un ordre.

3. Mode indicatif.

4. Mode impératif car le verbe exprime une interdiction.

⑤ 1. **aises** : 2^e personne du singulier (*tu*), indicatif présent – **prendrai** : 1^{re} personne du singulier (*je*), indicatif futur – **finissait** : 3^e personne du singulier (*il / elle / on*) indicatif imparfait.

2. **adorions** : 1^{re} personne du pluriel (*nous*), indicatif imparfait – **ai bondi** : 1^{re} personne du singulier (*j'*), indicatif passé composé – **dites** : 2^e personne du pluriel (*vous*), indicatif ou impératif présent.

3. **continuez** : 2^e personne du pluriel (*vous*), indicatif ou impératif présent – **faites** : 2^e personne du pluriel (*vous*), indicatif ou impératif présent – **a fini** : 3^e personne du singulier (*il / elle / on*), indicatif passé composé.

4. **regarderais** : 1^{re} et 2^e personnes du singulier (*je* ou *tu*), conditionnel présent – **fûmes** : 1^{re} personne du pluriel (*nous*), indicatif passé simple – **choisis** : 1^{re} et 2^e personnes du singulier (*je* ou *tu*), indicatif présent ou passé simple ou impératif présent pour la 2^e pers. du sing.

5. **sommes partis** : 1^{re} personne du pluriel (*nous*), indicatif passé composé – **attendites** : 2^e personne du pluriel (*vous*), indicatif passé simple – **avait pris** : 3^e personne du singulier (*il / elle / on*), indicatif plus-que-parfait.

⑥ Réponses libres des élèves.

⑦ BILAN

– **faisait** : faire, indicatif imparfait, 3^e personne du singulier.

– **soupira** : soupirer, indicatif passé simple, 3^e personne du singulier.

– **parla** : parler, indicatif passé simple, 3^e personne du singulier.

– **allons** : aller, indicatif présent, 1^{re} personne du pluriel.

– **pourrons** : pouvoir, indicatif futur, 1^{re} personne du pluriel.

– **avons** : avoir, indicatif présent, 1^{re} personne du pluriel.

– **sais** : savoir, indicatif présent, 2^e personne du singulier.

– **conduirons** : conduire, indicatif futur, 1^{re} personne du pluriel.

23 Conjuguer l'imparfait de l'indicatif Livre de l'élève p. 338

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment conjuguer un verbe à l'imparfait de l'indicatif en s'appuyant sur les régularités de marques de temps et de personnes et leur faire mémoriser la conjugaison des verbes les plus fréquents à ce temps (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Chantier d'observation

a. 1. était – (s')ennuyait. **2.** étaient – partaient – racontaient. **3.** envoyait. **4.** savais – vouliez. **5.** voulions.

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui mettent en évidence les terminaisons identiques pour tous les verbes à l'imparfait caractérisées par la marque du temps *-ai* (la marque *-i* sera moins facilement repérée par les élèves), qui repèrent l'emploi du radical du présent et / ou expliquent sur quel radical s'appuyer, comment le repérer...

c. *je sais, tu sais, il sait, nous savons, vous savez, ils savent / je savais, tu savais, il savait, nous savions, vous saviez, ils savaient.* → On remarque que les marques de personne sont les mêmes au présent et à l'imparfait (ce sont les plus fréquentes dans la conjugaison française) ; seule la marque du temps distingue donc l'imparfait du présent (cela permet de sensibiliser les élèves à la notion de marque du temps).

→ Mise en commun des propositions des élèves ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13.**

À toi de manipuler

Nous pensons → radical *pens-* + marque du temps + marque de personne.

Je pensais – tu pensais – il / elle / on pensait – nous pensions – vous pensiez – ils / elles pensaient.

Je me teste

1. était. **2.** disiez. **3.** partait. **4.** accomplissais. **5.** mangeaient. **6.** criions – appelions.

S'exercer

1 La marque du temps est soulignée, la marque de personne est en gras.

1. j'étais – tu avais – il savait – nous pouvions – vous disiez – elle allaient.

2. je voulais – tu mettais – elle devait – nous finissions – vous faisiez – ils venaient.

3. je voyais – tu partageais – on riait – nous disions – vous preniez – ils plaçaient.

2 **1.** hantait. **2.** savait – se trouvaient. **3.** avançait. **4.** criions.

3 **Extrait 1 :** coulait – était. **Extrait 2 :** était dirigé – aspiraient – allaient – semblaient.

4 Le sujet est en gras, la terminaison du verbe est soulignée.

1. Une femme souhaitait – j'avais.

2. Les oiseaux chantaient – toute la forêt retentissait.

3. vivaient un homme riche et une femme.

5 **1.** Un petit garçon **vivait** avec son père et sa mère très haut dans les montagnes de Norvège. Ce garçon **adorait** le beurre et le sucre.

2. Chaque jour, pendant que sa mère **cuisinait**, il **s'installait** auprès d'elle et **bavardait** tout en grignotant des morceaux de pâte ou des biscuits.

3. C'est pour cette raison qu'il **était** rond comme un ballon et qu'on le **surnommait** Boule de beurre.

♦ D'après **Lise Lunge-Larsen**, « Boule de beurre », dans *9 contes de géants*, traduit par C. Danison © Castor Poche Flammarion

6 Productions libres, commençant par *Il était une fois* pour enclencher chaque description à l'imparfait.

7 BILAN

prenaient – savais – disais – mettait – oubliait – voulait – finissions – pouvait.

24 Conjuguer le passé simple de l'indicatif

Livre de l'élève p. 340

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment conjuguer un verbe au passé simple en s'appuyant sur les régularités des marques de temps et de personne.

→ Faire mémoriser aux élèves la conjugaison des verbes les plus courants à ce temps (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

Chantier d'observation

a. Les verbes soulignés sont conjugués au passé simple de l'indicatif.

Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et / ou les invite à se regrouper pour échanger (question **b**).

b. – *regarda* – *ramassa* – *mêla* – *façonna* → terminaison en **-a** pour les verbes qui se terminent à l'infinitif en *-er* (1^{er} groupe + aller).

– *sut* → terminaison en **-u**.

– (*s'*)*assit* – *réfléchit* – *finit* → terminaisons en **-i** principalement pour les verbes à l'infinitif en *-ir* (verbes du 2^e groupe mais aussi certains du 3^e groupe).

– *devint* → terminaison en **-in** pour les verbes *tenir* et *venir* et leurs composés. (Expliquer aux élèves ce qu'est un verbe composé en s'appuyant sur la dérivation : préfixes + *venir* ou *tenir* ► EDL 41 p. 368.)

Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui repèrent qu'il existe quatre types de conjugaisons au passé simple selon les quatre voyelles-marque du temps repérables dans le texte, qui expliquent que même si la voyelle marque du temps change, la marque de personne est la même pour les conjugaisons en *-i*, *-u* et *-in* : *-t* pour la 3^e personne du singulier, et que c'est une marque déjà connue dans d'autres temps (présent, imparfait)...

À toi de manipuler

j'écoutai, tu écoutas, il écouta, nous écoutâmes, vous écoutâtes, ils écoutèrent

Astuce mnémotechnique : on peut faire remarquer aux élèves que les terminaisons des trois personnes du singulier pour les verbes en *-er* sont identiques à la conjugaison du verbe *avoir* au présent.

Je me teste

1. lus. 2. créa – protégea. 3. racontèrent – mit – devint. 4. fûtes. 5. eûmes. 6. pris – racontai.

S'exercer

① 1. je donnai – tu fus – on offrit – nous voulûmes – vous eûtes – ils vinrent.

2. j'essayai – tu coupas – il partit – nous pûmes – vous dîtes – ils tinrent.

3. j'effectuai – tu fis – elle vit – nous prîmes – vous bondîtes – elles aperçurent – je bus – tu conduisis – il craignit – nous parûmes – vous crûtes – ils écrivirent.

②

Passé simple en :				
	-a	-i	-u	-in
1.	aller, penser	faire, dire, prendre	être, avoir, pouvoir, vouloir, voir	venir, tenir
2.		construire, mettre, rejoindre	lire, courir, mourir, disparaître, plaire, croire, savoir, devoir, recevoir	

③ 1. invoqua – (*s'*) ensuivit – fut.

2. (*s'*)étendirent – (*s'*)élevèrent – (*se*) couvrirent – fut (*auxiliaire qui sert à conjuguer le verbe diviser à la voix passive*) – eut – (*s'*)emplirent – reçurent.

④ 1. avoir – devoir – être – tenir – partir – pouvoir – lire – revêtir – peindre – voir – prendre – vivre – dire.

2. naître – contenir – sourire.

⑤ 1. Arourou chantonna / Ea malaxa / Son chant s'étendit / étouffa / endormit / Les dieux créèrent.

2. Arourou prit / Elle modela / et lui donna / elle cueillit / et fouetta / elle rejoignit / tous deux observèrent.

⑥ Production d'écriture libre.

⑦ BILAN

Ainsi **parla** le poète / Je **vis** / elles **furent** / Elles **vinrent** / et m'**apprirent** / Ces déesses m'**ordonnèrent** / elles me **remirent** / elles m'**inspirèrent** / je **chantai** / je **pus**.

25 Conjuguer le présent de l'indicatif Livre de l'élève p. 342

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment conjuguer un verbe au présent de l'indicatif en s'appuyant sur les régularités de marques de personnes et leur faire mémoriser la conjugaison des verbes les plus fréquents à ce temps (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Chantier d'observation

a. Verbes conjugués au présent : 1. (*s'*) *appelle* – *demande*. 2. *répond* – *vais* – *fait*. 3. *dis* – *prie*. 4. *souffres* – *entends*. 5. *prends*.

Le professeur supervise les réponses formulées

par les élèves et / ou les invite à se regrouper pour échanger (question **b**).

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui mettent en évidence les trois types de terminaisons les plus fréquentes au présent de l'indicatif à **partir de l'observation des personnes du singulier** (l'appui sur les groupes verbaux n'est pas le plus pertinent pour repérer les cas fréquents au présent) :

– Verbes qui ont des terminaisons en *-e* (*-e*, *-es*, *-e*) : *elle s'appelle, il demande, je prie + tu souffres* (principalement des verbes à l'infinitif en *-er* = 1^{er} groupe,

catégorie où les verbes sont les plus nombreux + souffrir...).

– Verbes qui ont les terminaisons -s, -s, -t : *je vais, elle fait, tu dis* (terminaisons les plus fréquentes et qui concernent les verbes les plus usités, regroupant des verbes des 2^e et 3^e groupes).

– Verbes qui ont des terminaisons en -d (-ds, -ds, -d) : *il répond, tu entends, je prends* (verbes à l'infinitif en -dre (3^e groupe)).

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► **Précisions** p. 13.

– Les verbes fréquents qui ont une conjugaison particulière à connaître par cœur seront travaillés à l'aide de la fiche à imprimer proposée dans le **Retenir** ► p. 343 : *être, avoir, aller, faire, dire, pouvoir, vouloir* (les autres verbes dits « irréguliers » répondent aux règles générales mises en évidence dans le **Manipuler** ; exemple : *venir* a deux radicaux mais des terminaisons régulières de type -s, -s, -t).

À toi de manipuler

Je rougis, tu rougis, il / elle / on rougit, nous rougissons, vous rougissez, ils / elles rougissent.

Je me teste

1. assure – peut. 2. croyez – va. 3. te méfies – comprends – est. 4. fait – essaye / essaie. 5. jouent.

S'exercer

① À l'oral.

1. *j'ouvre / nous ouvrons* : radical unique – *je dis / nous disons* : radical différent au sing. et au plur. – *je viens / nous venons* : radical différent au sing. et au plur.

2. *je vois / nous voyons* : radical différent au sing. et au plur. – *je jette / nous jetons* : radical différent au sing.

et au plur. – *je lance / nous lançons* : radical unique (mais remarquer l'ajout de la cédille pour garder le son [s] devant la voyelle o).

②

Personnes	Terminaisons		
je	-e	-s	-ds
tu	-es	-s	-ds
il, elle, on	-e	-t	-d
VERBES	– placer – crier – employer – appeler – rejeter	– boire – s'asseoir – finir – rejoindre – craindre	– apprendre – dépendre

③ **Texte 1** : *je viens* – nous **avons** – *je ne prétends point* – ce **n'est** que – *je veux* – *j'hérite*.

Texte 2 : vous **voyez** – elle **a** – (l'ardeur) **est** – il **est** – *je n'y en vois* – (qui) **est** – il **faut**.

④ 1. Les enfants demandent – ils ont.

2. Le paysan et sa femme ramassent – Les cris retentissent.

3. vivent Sganarelle et Martine – L'argent manque.

⑤ 1. La jeune fille refuse d'obéir à son père ; elle joue la malade et ne parle plus.

2. Son père, très inquiet, envoie chercher un médecin. Ses serviteurs en trouvent un.

3. Ce médecin joue la comédie lui aussi : il n'y connaît rien en médecine et ment ! Il craint toutefois d'être découvert.

⑥ BILAN

Le médecin **dit** – N'avez-vous – Ne voyez-vous pas – cela **cause** – Je **connais** – ils **croient** – et (ils) **louent** – ils **prennent** – Si vous ne **finissez** pas – *je peux* – il **va**.

26 Conjuguer le futur simple de l'indicatif

Livre de l'élève p. 344

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment conjuguer un verbe au futur simple de l'indicatif en s'appuyant sur les régularités de marques de temps et de personne et leur faire mémoriser la conjugaison des verbes les plus fréquents (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Observer et manipuler

Le radical et en gras, la terminaison soulignée.

a. *je regarderai / je nouerai / je finirai / j'aurai / je prendrai / je serai / je sortirai / je boirai*

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent qu'on ajoute au radical du futur toujours les mêmes terminaisons, et qui classent les verbes selon les types de radicaux possibles et / ou le moyen de le repérer (l'appui sur les groupes verbaux n'étant pas le plus pertinent pour construire le futur).

– Pour les verbes en **-er** (1^{er} groupe) et en **-ir** (2^e et 3^e groupes) : *je garde l'infinitif + terminaisons*. Exemples : *je regarderai, je nouerai, je finirai, je sortirai*.

– Pour les verbes en **-re** : j'enlève le **-e** de l'infinitif + terminaisons. Exemples : *je prendrai, je boirai*.

– Certains verbes (3^e groupe) **changent de radical** + terminaisons. À savoir par cœur ! Exemples : *être* → *je serai* ; *avoir* → *j'aurai*.

Faire remarquer la présence du **-r** comme marque du futur + marques de personne **-ai, -as, -a, -ons, -ez, ont**.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

S'exercer

1 À l'oral.

a. On n'entend pas toujours toutes les lettres du radical : *je crierai* (e muet).

b. Attention à bien écrire toutes les lettres du radical = infinitif pour les verbes en **-er** (quand **-er** est placé derrière une voyelle, on n'entend pas le **-e** au futur ; exemples : *crier, nouer, employer, créer...*).

c. 1. Je **calmerai**, tu calmeras, il / elle / on calmera, nous calmerons, vous calmerez, ils / elles calmeront.
Je **boirai**, tu boiras, il / elle / on boira, nous boirons, vous boirez, ils / elles boiront.

Je **serai**, tu seras, il / elle / on sera, nous serons, vous serez, ils / elles seront.

2. Je **lirai**, tu liras, il / elle / on lira, nous lirons, vous lirez, elles liront.

J'**étudierai**, tu étudieras, il / elle / on étudiera, nous étudierons, vous étudierez, ils / elles étudieront.

J'**aurai**, tu auras, il / elle / on aura, nous aurons, vous aurez, ils / elles auront.

2 1. *je regardai* est conjugué au passé simple de l'indicatif (le radical *regard-* n'est pas celui du futur).

2. *je viendrais* est conjugué au conditionnel présent (la terminaison *-ais* n'est pas celle du futur).

3 1. Le **dieu** accomplira, puis se reposera.

2. Tu ne verras donc pas que **je** n'y arriverai pas ?

3. Pourquoi ne m'aideriez-vous pas ?

4. Quand j'**irai** à la boulangerie, **je** vous achèterai des brioches.

4 BILAN

J'appellerai – tu joueras – mon chien viendra – il pourra – il fera – Vous repliez – dira l'entraîneur – les plus petits auront.

27 L'infinitif, le participe présent et passé

Livre de l'élève page 345

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves que les participes passés, présents et infinitifs sont des modes particuliers du verbe qui ne varient pas selon la personne.

→ Apprendre aux élèves comment les identifier et les différencier.

Cette distinction est importante notamment pour l'orthographe (infinitif et participe présent invariables, ne pas confondre les terminaisons verbales **-er / -é**, accorder le participe passé comme un adjectif et non comme un verbe...).

Observer et manipuler

Infinitif : s'arrêter, s'approcher.

Participe passé : énérvé, réprimandé.

Participe présent : grimaçant, criant.

→ Mise en commun des réponses pour distinguer participe passé ou présent et infinitif, qui peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

S'exercer

1 a. 1. Participe passé : entendu – joué – pu – bondi – ouvert. **Participe présent** : entendant – jouant – pouvant – bondissant – ouvrant.

2. Participe passé : monté – craint – appris – descendu – né – venu. **Participe présent** : montant – craignant – apprenant – descendant – naissant – venant.

b. Réponses libres des élèves. Exemple :

J'ai entendu la sonnerie. Il a craint de venir. En jouant au ballon, ils ont cassé le carreau. Il est tombé en montant les escaliers.

2 1. Ennuyé, Tom se retourna.

2. Éblouis, Huck et Tom se mirent à rire.

3. Becky, **fatiguée**, s'endormit aussitôt.

3 1. Tom a **préféré** Becky.

2. Les enfants ont des bonbons à **partager**.

3. Bouleversée, elle pleurait.

4. Épuisés, Tom et Becky ont cessé de courir pour se reposer un peu.

5. Huck ne veut pas **aller** à l'école.

4 BILAN

Les participes présents sont soulignés, les participes passés sont en gras et les infinitifs sont entre parenthèses.

Gesticulant dans tous les sens, Tom, agité, fait le pitre pour (attirer) l'attention de Becky. Mais celle-ci est gênée et évite de le (regarder) en détournant la tête.

OBJECTIFS

- Faire comprendre aux élèves comment former le participe passé des verbes en s'appuyant sur les régularités.
- Faire mémoriser aux élèves les participes passés des verbes les plus courants (en accord avec les programmes de français réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020).
- Apprendre aux élèves à utiliser une stratégie de relecture pour corriger leur orthographe.

Observer et manipuler

a. trouvé ← trouver / fini ← finir / venu ← venir / offert ← offrir / allé ← aller / rougi ← rougir / part ← partir / craint ← craindre.

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui mettent en évidence la régularité des verbes en -er (ou verbes du 1^{er} groupe + *aller*) qui font leur participe en -é et des verbes du 2^e groupe -ir qui font leur participe en -i, ou montrent la diversité des terminaisons du participe pour les verbes du 3^e groupe, et qui expliquent comment fabriquer le participe passé (appui sur un temps composé, sur le passé simple pour les verbes du

2^e groupe et certains du 3^e, en retirant la terminaison de l'infinitif...), comment repérer un -s ou -t final muet.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

S'exercer

① 1. chercher → il a cherché. 2. sentir → elle a senti. 3. descendre → il est descendu. 4. partir → elle est partie. 5. ouvrir → ouvert. 6. plaire → plu. 7. refaire → refait. 8. devoir → dû.

② 1. j'ai fini. 2. il a compris. 3. tu as prédit. 4. on a conduit. 5. un chemin suivi. 6. C'est permis.

③ a. et b. Production libre.

④ BILAN

sacré chat ! Ta fugue est **finie** ! J'ai **eu** du mal / j'ai **été** très inquiet ! Qu'as-tu **voulu** faire / Quel chemin as-tu **pris** ? J'ai **couru** partout.

29 Distinguer l'infinitif et le participe passé

Livre de l'élève p. 347

OBJECTIFS

- Faire comprendre aux élèves à quoi servent participe (former un temps composé, fonction adjectivale) et infinitif (fonction complément de verbe, noyau d'un groupe prépositionnel) pour les orthographier. Cette leçon nécessite donc que l'élève sache ce qu'est un temps composé ► EDL 31 p. 350 et 30 p. 348, comment identifier et former un participe passé ► EDL 27 p. 345 et 28 p. 346.
- Apprendre aux élèves à utiliser une stratégie de relecture pour corriger leur orthographe.

Observer et manipuler

a. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui classent en deux catégories les formes verbales en gras et s'appuient sur leurs propriétés pour en expliquer la terminaison -é ou -er, qui proposent des stratégies pour vérifier l'orthographe :

– Les participes passés : lâché, échoué → introduits par l'auxiliaire *avoir* ou *être* pour former un temps composé (passé composé : *ont lâché, s'est échoué*). Certains élèves pourront évoquer l'emploi possible du participe passé comme un adjectif (ex : *échoué, le bateau...*). Pour les verbes en -er, infinitif et participe passé ont une terminaison homophonique ; en remplaçant par le participe passé d'un verbe du 3^e

groupe, on entend la différence entre le participe *pris* et l'infinitif *prendre*.

– Les infinitifs : *rentrer, s'organiser* → après une préposition (et / ou complément de verbe), peut être remplacé par *prendre*.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 14-15.

S'exercer

① 1. **J'ai prêt** : après auxiliaire *avoir*, c'est un participe passé.

2. **Il a essay** : après auxiliaire *avoir*, c'est un participe passé / **de couper** : après préposition, c'est un infinitif.

3. **être aid** : après auxiliaire *être*, c'est un participe passé.

② **Ely a plong** = *pris* : participe passé. / **Il veut attraper** = *prendre* : infinitif. / **Je lui ai demandé** = *pris* : participe passé. / **de rester** = *prendre* : infinitif. / (*le poisson*) **capturé** = *pris* : participe passé.

③ Production libre.

4 J'ai observé / tracé / Je dois encore préparer / je l'ai annoncé / j'ai décidé d'aller visiter.

5 BILAN

1^{re} erreur : les enfants ont travailler → travaillé car c'est un participe passé qui forme le passé composé du verbe travailler avec l'auxiliaire avoir, je peux le remplacer par pris.

2^e erreur : à mangé → manger car il faut un infinitif derrière la préposition à, je peux le remplacer par prendre.

3^e erreur : ils ont veiller → veillé car c'est un participe passé qui forme le passé composé du verbe veiller avec l'auxiliaire avoir, je peux le remplacer par pris.

4^e erreur : à s'entraidé → entraider car il faut un infinitif derrière la préposition à, je peux le remplacer par prendre.

5^e erreur : des pirates énerver → énervés car c'est un participe passé employé comme un adjectif ; il s'accorde donc avec le nom qu'il qualifie (pluriel -s), je peux le remplacer par un adjectif (les pirates noirs) ou par pris.

6^e erreur : sont arriver → arrivés car c'est un participe passé qui forme le passé composé du verbe arriver avec l'auxiliaire être ; il s'accorde donc aussi avec le sujet pluriel pirates (► EDL 32 p. 352), je peux le remplacer par pris.

30

Conjuguer le passé composé de l'indicatif

Livre de l'élève p. 348

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment conjuguer un verbe au passé composé en différenciant les auxiliaires être et avoir et le participe passé.

→ Leur faire mémoriser la conjugaison des verbes les plus fréquents (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020).

Chantier d'observation

a. crier – rire – crier – (s')étoiler – crier – répondre

b. Les verbes sont conjugués au passé composé. Ce temps s'écrit en deux mots : le verbe apparaît sous la forme du participe passé, il a besoin de l'aide de l'auxiliaire pour « porter » la terminaison. On peut faire remarquer aux élèves qu'un adverbe peut venir se glisser entre l'auxiliaire et le participe passé (par exemple la négation qui encadre l'auxiliaire : **n'a rien répondu**).

Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et / ou les invite à se regrouper pour échanger (question c).

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent qu'on choisit l'auxiliaire être ou avoir (on pourra demander lors de l'apprentissage de la leçon de mémoriser les verbes qui se conjuguent avec l'auxiliaire être. Cette mémorisation peut être aidée par la création, en groupe, d'un petit texte amusant qui emploie les verbes concernés), qu'on conjugue cet auxiliaire au présent (► **tableau de conjugaison p. 374**) puis qu'on écrit le participe passé du verbe (► **EDL 28 p. 346**).

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la

présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

J'ai bougé, tu as bougé, il / elle / on a bougé, nous avons bougé, vous avez bougé, ils / elles ont bougé.

Je me teste

avons étudié – as appris – as récité – a écouté – ont applaudi – ont été – as bien réussi – est passé – n'a pas eu – a retenti.

S'exercer

1. **nous courons** : verbe au présent, les autres sont au passé composé.

2. **tu es allé** : auxiliaire être, les autres se conjuguent avec l'auxiliaire avoir.

3. **tu as fait** : verbe faire, les autres sont des formes du verbe avoir.

4. **elle était partie** : verbe au plus-que-parfait, les autres sont au passé composé.

2 1. **ai lu** (lire) – as composé (composer).

2. **a imaginé** (imaginer) – a écrit (écrire).

3. **sont parties** (partir) – ont emporté (emporter).

4. **a recouvert** (recouvrir) – est tombée (tomber).

5. **s'est noyée** (se noyer) (avait pleuré *n'est pas un passé composé mais le plus-que-parfait du verbe pleurer*).

3 **Pouvoir** : j'ai pu, tu as pu, il / elle / on a pu, nous avons pu, ils / elles ont pu.

Faire : j'ai fait, tu as fait, nous avons fait, vous avez fait, ils / elles ont fait.

Aller : je suis allé(e), tu es allé(e), il / elle / on est allé(e), vous êtes allé(e)s, ils / elles sont allé(e)s.

Réagir : j'ai réagi, tu as réagi, il / elle / on a réagi, nous avons réagi, vous avez réagi.

④ Le verbe est souligné, le sujet en gras.

1. **Le soleil** a hurlé de joie quand **les enfants** ont joué.

2. **La pluie** a jailli sur la vitre car **l'automne** est arrivé.

3. **L'artiste** a pris ses lunettes : **il** n'a pas regardé le monde comme nous.

4. **Avez-vous** retenu ce poème ? **Avez-vous** été fier de le réciter ?

5. **On** a bien ri ensemble : **je** ne l'ai pas oublié.

⑤ Exercice d'orthographe grammaticale.

L'ours **a mangé** tout le miel : il **a oublié** son amie l'abeille. Elle **l'a piqué** au talon, il **a gonflé** comme un ballon. Il **est parti** sur la Lune. Là-bas les abeilles **ont applaudi** : elles **sont tombées** amoureuses de ce ballon-nounours !

⑥ Production d'écriture libre.

⑦ **BILAN**

1. nous avons inventé. 2. vous avez eu. 3. j'ai pu. 4. tu as été. 5. ils ont fini. 6. il est venu. 7. elles sont allées. 8. j'ai offert.

31 Les temps simples et composés de l'indicatif

Livre de l'élève p. 350

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves le rôle des éléments constitutifs du verbe : radical et terminaison pour les temps simples, auxiliaire et participe passé pour les temps composés.

→ Aider à repérer le verbe en entier aux temps composés : l'auxiliaire et le participe passé.

→ Avoir une vision transversale des conjugaisons au programme : les quatre temps simples de l'indicatif et deux temps composés : le passé composé et le plus-que-parfait.

► EDL 23 p. 338, 24 p. 340, 25 p. 342, 26 p. 344, 30 p. 348

Chantier d'observation

a. Temps simples : admirait, quitte, sait.

Temps composés : avait créé, ont provoqué, est abattue, a cessé, a compris.

b. Mais l'Homme **a provoqué** la colère divine... On observe que l'auxiliaire s'accorde avec le sujet : c'est lui qui porte la terminaison du verbe. Le participe passé ne varie pas.

→ Mise en commun collégiale des réponses, puis le professeur invite les élèves à travailler en groupes.

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui indiquent le nombre de mots qui forment le verbe, nomment ces différents éléments et distinguent les éléments porteurs du sens et des marques de temps et de personne.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

était : un seul mot (une seule forme verbale), c'est un temps simple. On distingue le radical **ét-** (verbe être) et la terminaison **-ait** (imparfait de l'indicatif,

3^e personne du singulier). On peut signaler que, dans ce cas, *être* est un verbe à part entière, il n'est pas auxiliaire.

avait interdit : deux mots (deux formes verbales), c'est un temps composé. On distingue le participe passé **interdit** (verbe *interdire*) et l'auxiliaire **avait** (imparfait, 3^e personne du singulier). Donc le verbe *interdire* est conjugué au plus-que-parfait.

Je me teste

– *avait commis* (temps composé : plus-que-parfait) – *connaissait* (temps simple, imparfait) – *revient* (temps simple : présent) – *cherche* (temps simple : présent) – *est devenu* (temps composé : passé composé) – *a voyagé* (temps composé : passé composé ; attention : l'adverbe *beaucoup* est intercalé entre l'auxiliaire et le participe passé) – *explique* (temps simple : présent) – *a appris* (temps composé : passé composé) – *ont fait* (temps composé : passé composé) – *parle* (temps simple : présent).

– *transformé* est un participe passé employé sans auxiliaire, il n'est donc pas considéré comme un verbe conjugué.

S'exercer

① En prolongement, on peut demander aux élèves d'identifier ces temps et l'infinitif du verbe.

1. Temps simple (présent, *vouloir*) – temps composé (passé composé, *dire*) – temps simple (passé simple, *demandé*) – temps simple (futur, *faire*) – temps simple (imparfait, *faire*) – temps simple (présent, *aller*) – temps composé (plus-que-parfait, *passer*).

2. Temps simple (futur, *dire*) – temps simple (imparfait, *avoir* ; attention : *faim* n'est pas un participe passé, donc *avoir* n'est pas un auxiliaire mais un verbe à part entière) – temps simple (futur, *avoir* ; attention :

envie n'est pas un participe passé, donc *avoir* n'est pas un auxiliaire mais un verbe à part entière) – temps composé (plus-que-parfait, *faire*) – temps composé (passé composé, *manger* ; attention : l'adverbe *bien* est intercalé entre l'auxiliaire et le participe passé) – temps simple (présent, *avoir* ; attention : *assez* n'est pas un participe passé, donc *avoir* n'est pas un auxiliaire mais un verbe à part entière) – temps simple (présent, *attendre*).

② 1. participe passé : *donné* (infinitif : *donner*). 2. *créé* (*créer*). 3. *offerte* (*offrir*).

③ 1. *a* (*avoir*). 2. *était* (*être*). 3. *a* (*avoir*) – *est* (*être*).

④ 1. *lire* (passé composé) – *connaître* (présent).

2. *partir* (passé composé) – *être* (présent).

3. *jouer* (passé composé) – *gagner* (passé composé).

4. *souffrir* (passé composé) – *être* (imparfait).

5. *naître* (plus-que-parfait) – *éclater* (passé composé).

⑤ 1. Verbe *avoir* au présent. – Auxiliaire (avec *obéi*, il forme le passé composé du verbe *obéir*).

2. Verbe *avoir* à l'imparfait. – Auxiliaire (avec *construit*, il forme le passé composé du verbe *construire* ; attention : l'adverbe *vite* est intercalé entre l'auxiliaire et le participe passé).

3. Auxiliaire (avec *pu*, il forme le passé composé du verbe *pouvoir*). – Auxiliaire (avec *organisé*, il forme le plus-que-parfait du verbe *organiser*).

⑥ Les auxiliaires sont en gras, les participes passés sont soulignés.

1. *a* envahi.

2. *a* fait – *avait* promis.

3. *a* ouvert – *a* jailli.

4. *a* quitté (*découragé* : participe passé sans auxiliaire).

5. *s'est* reposé (*fatigué* : participe passé sans auxiliaire).

⑦ Exercice d'entraînement à la conjugaison, à faire à l'oral en petits groupes.

⑧ Cet exercice permet d'aborder la valeur d'antériorité des temps composés. On peut faire identifier les temps choisis par les élèves et repérer les indices de l'antériorité.

1. *a* fait (passé composé : on est avant l'action de *regarder*, exprimée au présent).

2. *avait* couru (plus-que-parfait : avant l'action de *s'arrêter*, exprimée au passé simple, comme le montre d'adverbe *déjà*).

3. *as* préparé (avant l'action de *se mettre à table*, exprimée au présent, comme le montre la conjonction *une fois que*).

⑨ Production d'écriture libre.

a. L'amorce implique que les verbes soient conjugués au plus-que-parfait : *il avait guetté le bandit, il avait relevé des indices...*

b. L'amorce implique que les verbes soient conjugués au passé composé : *j'ai lu un très bon roman, je me suis couché(e) de bonne heure...*

10 BILAN

1. *a* créé : temps composé, passé composé.

2. *ont* : temps simple, présent.

3. *fabriquent* : temps simple, présent.

4. *ont été* : temps composé, passé composé.

5. *avaient lu* : temps composé, plus-que-parfait.

32 Accorder le participe passé employé avec être

Livre de l'élève p. 352

OBJECTIFS

→ Acquérir l'orthographe grammaticale : maîtriser l'accord du participe passé avec *être*, intégrer les règles afin de les utiliser en expression écrite (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Cette leçon nécessite de savoir repérer les participes passés (► EDL 28 p. 346 et 29 p. 347) et se fera de façon privilégiée après l'étude du passé composé (► EDL 30 p. 348). L'évaluation pourra se faire par le biais d'une expression écrite (par exemple lors de l'atelier d'écriture du Parcours 5 ► p. 116 ou celui du Dossier 12 ► p. 252)

Chantier d'observation

a. 1. *démontée* – *déchaînée*. 2. *agités*. 3. *désolées* – *déchaînées*. 4. *brûlé*. 5. *obscurci*. 6. *partis*.

On corrigera cette étape avec les élèves avant de passer à la suivante.

b. Sont exploitables toutes les organisations, même celles qui ne révèlent pas la règle d'accord, car on pourra partir de celles-ci pour parvenir à la règle, en posant des questions aux élèves pour les guider.

Par exemple, si les élèves proposent un classement selon les terminaisons (aucune / un -e / un -s ou -es) → Qu'indique la terminaison « e » ou « s » à la fin du participe passé ? Pourquoi a-t-on cette terminaison ? Avec quel mot s'accorde le participe passé ? Quelle

est sa fonction dans la phrase ? On en déduit la règle d'accord avec le sujet ; et ensuite : Dans ce cas pourquoi *obscurci* (phrase 5) n'a pas de -e final, *brûlé* (phrase 4) pas de -s ? Quelle est la différence avec les phrases 1 et 2 ? Observez l'auxiliaire... Que peut-on en déduire ? (On fait formuler que les règles sont différentes avec *avoir* et *être*.) Enfin, on fera repérer dans la phrase 3 qu'il n'y a pas d'auxiliaire, et on en déduira la dernière règle, sans auxiliaire...

c. Mise en commun des propositions des élèves : les règles peuvent être écrites sous forme de phrases rédigées ou bien sous forme de schéma, au choix des groupes. Exemple de trace écrite :

– Lorsqu'il n'y a pas d'auxiliaire, le participe passé s'accorde comme un adjectif, au GN auquel il se rapporte.

– Lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *être*, il s'accorde avec le sujet du verbe.

– Lorsque le participe passé est employé avec l'auxiliaire *avoir*, il ne s'accorde pas avec le sujet. On pourra préciser aux élèves qu'ils verront la règle d'accord plus complexe en 5^e.

Ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13.**

À toi d'accorder

Au matin la lune s'est sauvée, effrayée par le soleil. (Justification pour *sauvée* : auxiliaire *être* → accord avec le sujet féminin singulier → -e) ; pour *effrayée* : pas d'auxiliaire, on accorde avec le GN *la lune* → e.

Je me teste

pressés, partis, laissés, allée, blessé, gagné, attristée, parti, Agacés, décidés.

S'exercer

1. *partis* : auxiliaire. **2.** *concentrés* : pas d'auxiliaire. **3.** *préféré* : pas d'auxiliaire / *taché* : auxiliaire. **4.** *convaincu* : auxiliaire.

2. *sont cachées* → être → accord avec le sujet Les souris → -es / *ont grignoté* → avoir → pas d'accord.

2. *était arrivée* → être → accord avec le sujet Elle → -e.

3. *seront illuminées* → être → accord avec le sujet rues → -es.

4. *as vu* → avoir → pas d'accord / *as oublié* → avoir → pas d'accord.

3 Les participes passés sont en gras.

1. *bu* → avoir → pas d'accord.

2. *mêlées* → être, sujet les couleurs → -es.

3. *revenus* → être, sujet les oiseaux d'Afrique → -s.

4. *disparues* → pas d'auxiliaire, accord avec le GN les fleurs de prunier → -es.

5. *venus* → être, sujet ils → -s / *accordé* → avoir → pas d'accord / *rassemblés* → pas d'auxiliaire, accord avec le GN les rossignols / *alignés* → pas d'auxiliaire, accord avec le GN les arbres → -s.

4 **1.** *bouleversée* – vu – *entrée* – tenu – pris – émus.

2. *arrivé(e)* – *remarqué* – *posées* – *allé(e)* – vu – *lâchée* – *écrits*. (On acceptera un narrateur masculin ou féminin, la lettre n'étant pas forcément destinée à la personne qui la trouve.)

3. *pleuré* – *perdues* – *fêté* – *fermé* – *perdues* – *fêtées* – *fermée* – *resté*.

5 **1.** J'ai compté. **2.** Vous êtes sorti(e)s. **3.** Les fillettes sont restées. **4.** Nous sommes parti(e)s – nous avons oublié **5.** sont-ils allés.

6 **1.** Êtes-vous fâché(e)s ? Donc tous les accords sont acceptés.

2. Elle a pensé à mon anniversaire !

3. Maria et Lola ont dû être déçues !

4. Nous sommes étonné(e)s qu'elle soit rentrée si vite !

7 Production libre.

8 BILAN

1. je suis *parti(e)* / Ils m'ont *prêté* / nous avons *partagé* / Je suis *excité(e)*. On accordera de la même manière *parti(e)* et *excité(e)* selon qu'on considère le narrateur comme masculin ou féminin.

2. l'hiver et le froid sont *arrivés* / les blaireaux ont *rejoint* / les renards ont *caché* / Tous ont *attendu* / le grand silence *glacé*.

33

Conjuguer le conditionnel présent Livre de l'élève p. 354

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves comment conjuguer un verbe au conditionnel présent en s'appuyant sur les régularités de marques de temps et de personne et leur faire mémoriser la conjugaison des verbes les plus fréquents (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020).

Cette leçon nécessite que l'élève maîtrise la formation du futur de l'indicatif ► EDL 26 p. 344.

Observer et manipuler

Le radical est en gras, la terminaison soulignée.

a. *monterait* / *ouvrirait* / *planerait* → le radical est

le radical du futur. Les terminaisons sont les mêmes que pour l'imparfait de l'indicatif.

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent qu'on ajoute au radical du futur les mêmes terminaisons que pour l'imparfait (-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient) et qui rappellent comment trouver le radical du futur :

– Pour les verbes en **-er** (1^{er} groupe) et en **-ir** (2^e et 3^e groupes), je garde l'**infinitif** + terminaisons.

– Pour les verbes en **-re**, j'enlève le **-e** de l'infinitif + terminaisons.

– Certains verbes (3^e groupe) **changent de radical** + terminaisons. À savoir par cœur !

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

S'exercer

① – je donnerais, tu donnerais, il donnerait, nous donnerions, vous donneriez / je lirais, tu lirais, elle

lirait, nous lirions, vous liriez / je voudrais, tu voudrais, on voudrait, nous voudrions, vous voudriez, elles voudraient.

– je dirais, tu dirais, elle dirait, nous dirions, vous diriez, ils diraient / j'étudierais, tu étudierais, il étudierait, nous étudierions, vous étudieriez, ils étudieraient (*Attention à bien écrire toutes les lettres du radical même muettes*) / J'aurais, tu aurais, on aurait, nous aurions, vous auriez, elles auraient.

② **aimerait** : conditionnel présent / **sera** : futur de l'indicatif / **devra** : futur de l'indicatif / **soutiendrai** : futur de l'indicatif / **serais** : conditionnel présent / **deviendrai** : futur de l'indicatif.

③ Production libre, à condition d'employer le conditionnel présent.

④ BILAN

je téléphonerais / je lui proposerais / j'irais / elle me dirait / nous passerions / j'achèterais / elle choisirait.

34 Conjuguer le présent de l'impératif Livre de l'élève p. 355

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves à quoi sert le mode impératif et comment conjuguer un verbe au présent de l'impératif en s'appuyant sur les régularités de marques de temps et de personne.

→ Mémoriser la conjugaison des verbes les plus fréquents (en accord avec les programmes réactualisés au BOEN n°31 du 30 juillet 2020). Cette leçon nécessite que l'élève maîtrise la conjugaison du présent de l'indicatif.

Observer et manipuler

a. L'intention de ceux qui parlent est de faire agir leur interlocuteur, ils lui donnent un ordre. Les verbes sont donc conjugués au mode impératif.

b. Ces formes verbales (*allez, raconte, asseyons, écoutez*) ressemblent au présent de l'indicatif.

Le professeur supervise les réponses des élèves puis invite les élèves à travailler en groupe pour échanger sur leurs réponses (question **c.**).

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui signalent l'absence de pronom sujet, qui expliquent que les formes verbales du présent de l'impératif sont les mêmes qu'au présent de l'indicatif, qui remarquent toutefois la particularité des formes en **-e** de la 2^e personne du singulier (on utilise cette formulation pour englober verbes en **-er** et verbes particuliers en **-ir**, invitant l'élève à s'appuyer sur ce qu'il entend).

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

S'exercer

① 1. Donne, donnons, donnez / lis, lisons, lisez / sois, soyons, soyez / aie, ayons, ayez (*pour conjuguer ces verbes particuliers, l'élève peut s'appuyer sur le Rete-nir*) / cueille, cueillons, cueillez / fais, faisons, faites / viens, venons, venez.

2. Copie (*attention au -e final qui ne s'entend pas ici*), copions, copiez / dis, disons, dites / va, allons, allez.

② **Battez**, pour qu'ils soient mousseux, quelques œufs ; **incorporez** à leur mousse un jus de citron ; **ajoutez-y** un bon lait d'amande douce ; **mettez** de la pâte à flan ; **versez** votre mousse dans des moules et **faites-les** cuire au four. **Ayez** ainsi de délicieuses tartelettes amandines !

③ 1. Phrase qui exprime une interdiction.

2. Phrase qui exprime un ordre.

3. Phrase qui exprime un conseil.

④ BILAN

1. Fais. 2. Méfie-toi. 3. Reste. 4. Promenons-nous. 5. Veuillez.

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves que la langue française évolue et s'enrichit au cours du temps.

→ Apprendre aux élèves à rechercher des informations étymologiques : repérer l'origine d'un mot et reconstituer son histoire.

(Veiller à ce que les élèves disposent pour cette leçon d'un dictionnaire proposant des informations étymologiques comme *Le Robert Collège*, par exemple.)

Chantier d'observation

a. Le mot « ordinateur » est apparu en français en 1491.

b. Ce mot a pris un nouveau sens en 1956, lorsqu'on l'a utilisé pour nommer une invention récente, à savoir un appareil capable d'emmagasiner des informations.

c. Ce mot a été créé à partir du latin.

→ **Temps collégial** : demander aux élèves d'expliquer comment ils ont repéré ces informations, de quels types d'informations il s'agit et mettre en commun les propositions afin de formuler la leçon. Ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Le professeur supervise les recherches des élèves et les aide à comprendre les abréviations utilisées dans le dictionnaire : *lat., gr., anc. fr., angl., it...*

Je me teste

a. zéro → arabe / doigt → latin / physique → grec / planning → anglais / casino → italien.

b. rugby → 1888 / robot → 1924 / cacao → 1532 / zipper → 1986 / huile → 1260.

S'exercer

1 Les noms « loup » et « éléphant » viennent du latin. Le nom « loup » est apparu le premier dans la langue française, au XI^e siècle. Ces deux mots n'ont pas toujours conservé la même orthographe : le nom « loup » s'est d'abord écrit « lu », le nom « éléphant » s'est d'abord écrit « elefant ».

2 1. avion → latin. 2. poème → grec et latin. 3. maïs → taino et espagnol.

3 Introduire la notion de polysémie des mots
► EDL 39 p. 364.

1. souris. 2. virus. 3. pirate.

4 1. lune → latin / anorak → inuit.

2. lycée → grec / zénith → arabe.

3. panda → népalais / estrade → latin et espagnol.

5 Le mot latin d'origine est en gras ; le mot français qui lui ressemble le plus (mot d'origine savante) est souligné.

b. et **c. 1.** Les mots « évier » et « aquarium » viennent tous les deux du latin **aqua**.

2. Les mots « frère » et « fraternel » viennent tous les deux du latin **frater**.

3. Les mots « écouter » et « ausculter » viennent tous les deux du latin **auscultare**.

6 **b.** Mots d'origine savante : ministère, fragile, aquarium, fraternel, ausculter.

Mots d'origine populaire : métier, frêle, évier, frère, écouter.

7 BILAN

1. NB : Dans les exemplaires à destination du professeur, on trouvera le mot « pantoufles » qui a été corrigé en « ballerines » dans les exemplaires pour l'élève.

Les mots « ballerines » et « escarpins » viennent tous les deux de l'italien.

2. Les mots « cacahuètes » et « tomates » viennent tous les deux du nahuatl, la langue des Aztèques.

3. Les mots « chance » et « cadence » viennent tous les deux du mot latin *cadentia*. Le mot « chance » est d'origine populaire ; le mot « cadence » est d'origine savante.

OBJECTIFS

→ Faire comprendre aux élèves que les mots composés sur un même radical forment une famille et leur apprendre à reconnaître les familles de mots.

→ Apprendre aux élèves à s'appuyer sur les familles de mots pour mieux comprendre et mieux écrire.

Chantier d'observation

a. Tous les mots soulignés contiennent le mot *bois*.

b. Pour fabriquer ces mots, on a ajouté d'autres mots (*sous-bois*) ou des parties de mots devant le mot *bois* (préfixe, comme dans *déboisée*) ou derrière le mot *bois* (suffixe, comme dans *boisages*, *boiseries*).

Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et les invite à se regrouper pour échanger (question c.).

c. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui mettent en évidence les ressemblances dans les mots d'une même famille : mot de base (radical) récurrent, ressemblances orthographiques, liens par le sens, qui expliquent comment identifier le radical commun...

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13.**

À toi de manipuler

sautillait, *sauterelle*, *sursauta* se ressemblent par le sens et l'orthographe, et j'y repère un radical commun (en gras). Ces mots appartiennent donc à la famille de *saut*.

Je me teste

Famille de « *chant* » : chanteur – chanter – déchanter.

Famille de « *compter* » : comptable – comptabiliser – comptabilité.

Famille de « *conte* » : raconter – conteur – conte.

Famille de « *vent* » : venteux – éventer – ventilateur.

S'exercer

① 1. Ils récupèrent les richesses de la sorcière pour enrichir leur père → mots de la famille de *rich(e)*.

2. Sur le territoire de la sorcière, des morceaux de sucreries se mêlent au terreau des parterres de fleurs. → mots de la famille de *terr(e)*.

② Le radical est en gras.

1. **tourner** – **contour** – **détourner** – **pourtour** – **entourer** → famille de *tour*.

2. **glacial** – **glaciations** – **glacier** – **glaçon** – **glacer** → famille de *glac(e)*.

③ 1. Famille de *BATTRE* → *combattre*, *débattre*, *combattant*, *battant*...

2. Famille de *TARD* → *tardif*, *retarder*, *retardement*, *retardataire*, *tardivement*, (*s'*)*attarder*...

Et production libre des élèves pour les phrases d'emploi.

Pour aller plus loin : demander aux élèves de préciser à quelle classe grammaticale appartient chacun des mots proposés.

④

Nom	Verbe	Adjectif	Adverbe
la mollesse	s'amollir	mou / molle	mollement
une merveille	s'émerveiller	merveilleux	merveilleusement
la simplicité	simplifier	simple	simplement
le jour	ajourner / séjourner	journalier	aujourd'hui

⑤ À l'oral.

Pour commencer, faire expliciter la méthode : pour comprendre un mot inconnu, je cherche son radical et d'autres mots de la même famille.

1. Le radical est **ron**d. La reformulation peut s'appuyer sur les radicaux identifiés : Les enfants se construisent une cabane : ils prennent des morceaux de bois **ron**ds pour se faire des sièges, ils se fabriquent des **li**ts en entassant des plantes comme les fougères.

2. Le radical est **vest(e)**. Reformulation : ils entrent là où on accroche les **vest**es, c'est-à-dire dans une entrée, décorée de marbre (carreaux au sol ou aux murs).

3. Le radical est **chevau-**, puis **mélodi-**. Reformulation : Le prince traversait la forêt à **che**val quand il entendit une **mélodi**e (= une chanson) chantée par Raiponce.

4. Le radical est **furi-**, puis **désert**. Reformulation : La sorcière le / la regarde de manière **furi**euse, puis elle emmène Raiponce dans un lieu **désert**, un lieu où elle est seule.

⑥ 1. *Calme*, *calmer*, *calmant* sont des mots de la famille d'*accalmie*. *Accalmie* signifie donc que la pluie va se calmer, devenir moins forte, voire s'arrêter de tomber.

2. *Barque*, *débarquer* sont des mots de la famille de *débarcadère*. Le *débarcadère* est donc une avancée sur l'eau, un quai le long duquel la barque ou le bateau s'arrête pour que puisse débarquer le capitaine : il rejoint la terre ferme.

3. *Plaisir, plaisant* sont des mots de la famille de *plaisance*. Un bateau de *plaisance* est donc un bateau acheté par quelqu'un pour le plaisir de naviguer, de se balader sur l'eau (ce n'est ni un navire commercial, ni un gros bateau de croisière transportant des centaines de voyageurs).

7 Pour commencer, faire expliciter la méthode : quand j'écris, au lieu de répéter des mots de base, je pense à utiliser des mots de la même famille. Puis, en guise d'exemple, travailler collégalement la phrase 1.

1. Je cherche un mot de la famille de *piège* qui signifie « pris au piège » et un mot de la famille de *peur* pour exprimer que le personnage a peur. → **Piégé** et **apeuré**...

2. Il trouve une **ouverture**.

3. **L'affrontement** avec son adversaire était **inévitable** !

4. **Victorieux**, il a été **couronné** roi.

5. Son adversaire, pour lui prouver sa **soumission**, s'est **agenouillé** devant lui.

8 *Famille de sign(e)* : signalement – signifier – signal – signer.

Famille de mer / mar- : marin – maritime – immerger – submerger.

Famille de accès / acced- (← du latin *cedo* : *ced-* radical du présent et *ces-* radical du parfait) : accéder – accession – accessible.

9 BILAN

1. L'intrus est *éventail* car il appartient à la famille de *vent*, et non à la famille de *épouvant(e)*. L'orthographe et le sens le prouvent.

2. L'intrus est *conter* car il appartient à la famille de *conte*, et non à la famille de *compte*. L'orthographe et le sens le prouvent.

3. L'intrus est *terrestre* car il appartient à la famille de *terre*, et non à la famille qui a pour radical *terr-*, emprunté au latin *terror* pour désigner tout ce qui inspire la terreur, l'épouvante.

4. L'intrus est *port* car il est le mot de base d'une famille de mots désignant un lieu pour accoster (← du latin *portus*), il n'appartient pas à la famille de *porc*. L'orthographe et le sens le prouvent.

5. L'intrus est *musique*. Les trois mots sont reliés par le sens : ils forment un champ lexical de la musique, mais ils n'appartiennent pas à la même famille de mots car ils n'ont pas de radical commun.

Pour aller plus loin

OBJECTIFS

→ Ne pas confondre famille de mots et champ lexical.

→ S'appuyer sur le champ lexical pour comprendre un mot.

a. **Lis ce texte** : Le bord du toit était fait de gâteaux, les murs débordaient de pain d'épices, les rebords des fenêtres étaient en sucre candi, chaque bordure offrait des sucrieries.

b. **Quel est le point commun entre les mots soulignés ?** Ils évoquent la nourriture ; ils forment un champ lexical de la nourriture (Les mots forment un champ lexical, quand ils évoquent un même thème.

c. **Sont-ils de la même famille ?** Non.

d. **Nomme le champ lexical composé par les mots en gras dans cet extrait. Puis déduis-en le sens du mot souligné :**

Il y avait un grand festin pour les fées. On mit devant chacune d'elles un **couvert** magnifique, avec un étui d'or massif, où il y avait une **cuiller**, une **fourchette**, et un **couteau** de fin or. (D'après Charles Perrault, « La belle au bois dormant ») → couvert = ensemble des accessoires nécessaires pour manger.

37

Utiliser les familles de mots et l'étymologie pour orthographier

Livre de l'élève p. 360

OBJECTIFS

→ Apprendre aux élèves à s'appuyer sur les familles de mots, la formation des mots et leur étymologie pour les orthographier.

→ Acquérir l'orthographe lexicale.

Chantier d'observation

a. Le professeur veillera à lire à voix haute la liste des mots racines latins, puis fera lire à voix haute aux élèves les mots français et les mots de la même famille.

– *pax / pacis* → paix → pacifique, pacifier...

– *imprudenter* → imprudent → imprudente.

– *popularis* → populaire → populariser

– *finis* → fin → fine, finir, affiner...

– *cor / cordis* → cœur → cordial, cordialement...

– *missus* → mis → mise, remise...

En écoutant et en observant les mots racines latins, l'élève peut entendre et voir les lettres muettes en français : lettres finales ou dans des digrammes (*in, ai, en...*) ou des trigrammes (*œu*) : le latin indique ainsi que le son [ɛ] sera écrit à l'aide des lettres *i + n* (et non *ain...*), que le mot *cœur* contient un *o* qu'on n'entend pas à l'oral, que *populaire* forme le son [ɛ] avec *a + i* (et non *è...*).

En trouvant des mots de la même famille, l'élève peut aussi entendre et voir souvent les lettres muettes, il peut ainsi s'appuyer sur les ressemblances orthographiques entre ces mots d'une même famille.

Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et les invite à se regrouper pour échanger (question b).

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui expliquent comment rapprocher un mot de sa racine étymologique et / ou de mots de la même famille pour dissiper des doutes en orthographe lexicale.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13.**

À toi de manipuler

Précis : grâce aux mots de la même famille (*précise, précision...*), j'entends le -s final muet. Cet adjectif vient du latin *praecisus* qui explique aussi le c pour faire le son [s].

Je me teste

1. un jardin (jardiner, jardinage) vert (verte) et brun (brune, brunâtre).
2. le code secret (secrète, secrètement).
3. un plat exquis (exquise).
4. un géant (géante) particulier (particulière, particulièrement).
5. le respect (respecter, respectueux).
6. compère (père) renard (renarde).

S'exercer

1. bavard → bavarder, bavarde.
2. cent → centaine, centenaire.
3. clandestin → clandestine, clandestinité.
1. descendre / dessandre ← *descendere*.
2. ~~un~~ habille / un habit ← *habitus*.
3. naïtre / nêtre ← *nascor*.
4. le ~~temp~~ / le temps ← *tempus*.
5. vigilant / vigilent ← *vigilantem*.
1. un corps → corporel, corpulence / à relier au latin *corpus*.
2. le repos → (se) reposer, reposoir, repositionner / à relier au latin *repositum*.
3. ta sœur → sororal, sororité / à relier au latin *soror*.
4. le sang → sanguin, sanguinolent / à relier au latin *sanguinem*.

5. l'art → artiste, artistique / à relier au latin *artis*.
6. un œuf → ovale, ovoïde / à relier au latin *ovum*.
7. vingt → vingtaine / à relier au latin *viginti*.
8. froid → froide, froideur / à relier au latin *frigidus*.
9. un œil → oculaire / à relier au latin *oculus*.

- 4 a. 1. aquila → aigle.
2. lana → laine.
3. regina → reine.
4. circularius → circulaire.
5. temerarius → téméraire.
6. poena → peine.
7. balneum → se baigner → prendre un bain.

- b. 1. ambulans → une ambulance → ambulant.
2. imprudentia → l'imprudence → imprudent.
3. neglegens → négligent → la négligence.
4. pertinentem → pertinent → la pertinence.

5 Les mots construits à l'aide d'un même suffixe ou préfixe ont des ressemblances orthographiques.

- a. 1. lentement → normalement → amicalement.
2. franchement → follement.

b. prédire, prévention, prévente, précéder... / animateur, conspirateur, dominateur...

- 6 1. bénin mais **bénigne** car vient du mot latin *benignus* (= bon, bienfaisant).
2. malin mais **maligne** car vient du mot latin *malignus* (= mauvais, nuisible).
3. apparent car vient du latin *apparere* (= paraître devant) mais **pesant** car vient du latin *pensare* (= peser).
4. exciter car vient du latin *excitare*.
5. une heure, un horaire car vient du latin *hora*.

- 7 1. science → scientifique, conscience, inconscient...
2. cueillir → cueillette, recueillir, accueillir, recueille-ment, recueil...
3. débarras → débarrasser, embarras, embarrasser...
4. haut → hauteur, haute, hautement...

- 8 1. Famille de **salir** : sale.
2. Famille d'**enchaîner** : chaîne.
3. famille de **parité** : pair.
4. Famille d'**encrier** : encre.
5. Famille de **venteux** : vent.

Notre langue est riche : 80 % du vocabulaire français (s'appuyer sur *française*) vient de mots *latins* (*latine*). L'orthographe n'est donc pas un **hasard** (*hasardeux*) ; elle s'appuie sur d'**anciens** (*ancienne*) mots romains (*romaine*). Si le **lait** de la vache s'écrit ainsi, c'est parce que ce mot vient du latin *lactem*. Si je me coiffe avec un **peigne**, c'est parce que Jules César avait un *pectinem*. Je n'ai donc qu'à penser aux familles de mots quand je veux me débarrasser (*embarrasser*) de mes **erreurs** (*errer*) !

38 Synonymes, antonymes, homonymes

Livre de l'élève p. 362

OBJECTIFS

- Faire réfléchir les élèves aux relations sémantiques et phonétiques entre les mots pour définir synonymes, antonymes, et homonymes homophones.
- Utiliser la synonymie pour préciser son expression.
- Comprendre la formation des mots par dérivation.

Chantier d'observation

a et **b**. Les élèves travaillent en groupes pour placer les couples de mots dans le tableau selon les relations sémantiques et phonétiques qu'ils entretiennent, et pour définir les trois catégories de mots en complétant l'en-tête des trois colonnes.

	Même classe grammaticale	Classe grammaticale différente
Même sens	joyeux / gai dire / déclarer	
Sens contraire	gai / triste légal / illégal	
Même son (+ éventuellement : sens différent)	père / paire	a / à

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13**.

À toi de manipuler

- **son** / **sont** ont les mêmes sonorités mais des sens différents (je ne peux pas écrire l'un à la place de l'autre) → ce sont des **homonymes** (homophones).
- **son** = **bruit**, ces mots ont le même sens global, je peux remplacer l'un par l'autre (ex : *Il entend un son.* = *Il entend un bruit.*) → ce sont des **synonymes**.
- Si je remplace **son** ou **bruit** par **silence**, ma phrase prend un sens contraire (ex : *Il remarqua le bruit.* / *il remarqua le silence.*) → **son** et **bruit** sont des **antonymes** de **silence**.

Je me teste

- **Antonymes** : endroit – envers.
- **Homonymes** : vert – ver – vers – verre – vair.
- **Synonyme** de « *pantoufle* » : chaussure.
- **Synonymes** de « *tête en l'air* » : étourdi – rêveur – oublieux.
- **Synonymes** de « *dit* » : prononce – déclare.

S'exercer

- ① – *difficile* est un antonyme de *facile*.
– *cou* est un homonyme (homophone) de *coup*.
– *pourtant* est un synonyme de *toutefois*.
- ② 1. J'ai sommeil **puisqu'**il est tard.
2. Ton livre est **sur** / **à l'intérieur de** la bibliothèque.
3. **Dès qu'** / **Lorsqu'**il aura appris ce poème, il pourra le réciter.
- ③ – *crier* est l'antonyme de *murmurer*.
– *accepter* est l'antonyme de *refuser*.
– *hésiter* est l'antonyme de *acquiescer*.
- ④ 1. *dessert* est un nom générique ; *gâteau* est plus précis, il désigne une catégorie de desserts ; *cake aux raisins* est un nom (GN) spécifique qui nomme un certain type de gâteau.
2. *regarder* est un verbe générique ; *observer* qualifie un acte plus précis ; *inspecter* exprime une action spécifique (= regarder en détail, observer avec une grande attention, examiner).
3. *dire* est un verbe générique ; *affirmer* (= dire clairement, soutenir fermement) ; *confirmer* (= présenter un dire comme certain, renouveler fermement une affirmation pour la consolider).
- ⑤ 1. Il **écrit** / **rédige** une lettre de motivation.
2. Ils **pratiquent** le handball.
3. Cela **coûte** 30 euros !
4. Il a **commis** une bêtise !

6 Je voulais proposer à mon ami de **disputer** un match de foot. Par chance, je l'ai **croisé** dans le parc / **aperçu** au parc. Il s'est approché et m'a **dit** :

- Salut Léo ! Finis les cours pour toi aujourd'hui ?
- Oui, j'ai **quitté le collège** à 14 h et j'ai **terminé** mes devoirs. Ça te dirait qu'on aille jouer au foot ?
- Bonne idée ! **Ça me plaît** bien ! As-tu pris un ballon ?
- Évidemment ! J'ai **apporté** mon ballon préféré...

7 **1. déformer. 2. mécontent. 3. impatient** (préfixe *in-* mais *n* devient *m* devant *m, b, p*). **4. désarmer** (préfixe *dé-* devient *dés-* devant voyelle). **5. illisible** (préfixe *in-* mais *n* s'assimile à un autre *l*). **6. malhabile. 7. mécontente. 8. irrésolu** (préfixe *in-* mais *n* s'assimile à un autre *r*). **9. antidérapant.**

8 Argus pourrait être nommé l'antonyme du Cyclope car c'est un monstre qui a de multiples yeux partout sur le corps, comme on peut le voir sur l'image ; il incarne le contraire du Cyclope qui n'a qu'un œil !

9 BILAN

1. Ce soir, je **fais** des crêpes = ce soir, je **cuisine** des crêpes (*synonymes*).
2. Il **connaît** bien son caractère / Il **méconnaît** son caractère (*antonymes*).
3. Je **sais** que **ses** cousins viendront pendant les vacances (*homonymes homophones*).
4. **Subitement** l'orage a éclaté = **Soudain** l'orage a éclaté (*synonymes*).

39 La polysémie des mots

Livre de l'élève p. 364

OBJECTIFS

- Faire comprendre aux élèves que les mots peuvent avoir plusieurs sens.
- Apprendre aux élèves à comprendre le sens d'un mot en s'appuyant sur le contexte.
- Apprendre aux élèves à distinguer sens propre et sens figuré.

Chantier d'observation

- a. 1. pièce = salle de logement.
 2. pièce = petit morceau de métal rond qui sert de monnaie.
 3. pièce = œuvre théâtrale.
 4. pièce = partie d'un tout, d'un assemblage.
- Le professeur supervise les réponses formulées par les élèves et les invite à se regrouper pour échanger (question b).
- b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, qui définissent la polysémie et qui expliquent comment s'appuyer sur le contexte et sur ses connaissances pour cerner le sens d'un mot.
- Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler ► Voir précisions p. 13.**

À toi de manipuler

- *lourde* se rapportant à *valise* signifie « pesante ».
- *lourde* se rapportant à une *erreur* dans le contexte d'un *devoir* (scolaire : univers connu des élèves) signifie « grave ».

Je me teste

1. (dans la) lune → Dans tes rêves.
2. réfléchit → Reflète.

3. de → Lieu d'où on part.
4. lune → Astre.
5. réfléchit → Pense intensément.
6. de → Qui appartient à.

S'exercer

1. lettre = message écrit, courrier → à mettre en lien avec *facteur* et *j'ai lu*.
 2. réverbère = lampadaire extérieur → à mettre en lien avec *électrique* et *rue*.
 3. réfléchit = reflète → à mettre en lien avec *miroir* et *reflet*.
 4. soleil = chevelure blond-roux (par métaphore, sens figuré) → à mettre en lien avec *coiffure* et *chevelure*.
- 2 1. souris → La souris trotte dans le grenier (= animal) / Je clique sur l'écran à l'aide de ma souris (= appareil de pointage informatique).
 2. gros → Le chat est gros (= volumineux, pesant) / J'ai un gros chagrin (= important, lourd).
 3. Glace → Je mange une glace (= crème glacée) / Je me regarde dans une glace (= miroir) / La patineuse glisse sur la glace (= surface gelée).
 4. porter → Je porte une caisse (= tenir) / Je porte un manteau (= être vêtu de) / L'exposé porte sur le vocabulaire (= concerner, avoir pour sujet).

3 À l'oral.

J'avais passé une nuit blanche = nuit passée sans dormir.

J'étais blanche = pâle.

Mon père m'a proposé une orange pressée = jus extrait d'une orange.

J'étais trop pressée = je n'avais pas le temps, je me dépêchais.

- 4 1. C'est le cahier de Jean = qui appartient à.
 2. Ely récite de mémoire = grâce à.
 3. Il mange de la confiture = un peu de.
 4. Il se protège de la main = à l'aide de, grâce à, avec.
 5. Elle porte une robe de soie = faite en.

5 Productions libres du type :

1. *discuter* (sans complément d'objet) : *Eléa et son amie discutent au fond de la salle.*
 2. *discuter de* (+ COI) : *Nous avons discuté de notre sortie au cinéma.*
 3. *discuter* (+ COD) : *L'élève discute sa note.*

6 Cet exercice réactive le vocabulaire défini dans l'exercice 3 en inversant l'approche : ici les élèves doivent retrouver le mot d'après la définition. En alternant ces méthodes pour réactiver dans la séance, et / ou d'une séance à l'autre, puis régulièrement dans l'année les mots appris en classe, on en fixe de manière durable la mémorisation.

1. Une nuit passée sans dormir = une nuit blanche.
 2. Il est est pâle = blanc, blanche.
 3. Orange écrasée pour en faire sortir le jus = une orange pressée.
 4. Elle n'a pas le temps, se dépêche = elle est pressée.

7 1. a. L'expression commune aux textes A et B est *cerise sur le gâteau*.

b. Au sens figuré, dans le texte B, cette expression signifie : « et encore mieux, et pour finir en beauté ».

2. a. L'expression commune aux textes A et B est *fermer les yeux*.

b. Au sens figuré, dans le texte B, cette expression signifie : « oublier, ne pas tenir compte de quelque chose ».

8 1. Le cyclope se **soûle** de vin : *sens propre*.

2. Je **bois** un jus d'orange : *sens propre*.

3. Il me **soûle** de paroles : *sens figuré*.

4. Elle **boit** ses paroles : *sens figuré*.

9 Productions libres du type :

a. Il eut soudain grand faim de livres ; il a d'abord dévoré les trois tomes des *Misérables* de Victor Hugo, puis, sans perdre de temps, il a avalé *À la recherche du temps perdu* de Proust... Il s'est toutefois cassé les dents sur *Les Fleurs du mal*...

b. L'ampoule de mon pied m'a éclairé toute la nuit / Ma bonne étoile a fait le ménage...

10 **BILAN**

1. Il aura de **graves** problèmes... / C'est un élève **appliqué – travailleur – studieux**.

2. Il **tranche** du pain. / Il **l'interrompt**.

3. Les invités **entretenaient – continuaient – relançaient** la conversation. / Il faut **se nourrir – manger** pour vivre.

40

Les mots composés à partir de racines grecques et latines

Libre de l'élève p. 366

OBJECTIFS

- Faire comprendre aux élèves comment sont formés les mots composés.
 → Apprendre aux élèves à expliquer le sens d'un mot en s'appuyant sur les racines grecques et latines qui le composent.
 → S'appuyer sur l'étymologie d'un mot pour en construire l'orthographe.

Chantier d'observation

a. Le mot « omnivore » se décompose en deux parties : « omni- » et « -vore ». Il est utile de connaître le sens de ces deux parties du mot pour mieux en comprendre le sens. On retiendra mieux son sens si on comprend comment il a été formé. Cela peut être utile aussi pour deviner le sens d'autres mots, formés à partir des mêmes racines, sans consulter le dictionnaire.

b. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, du type : on forme les mots composés en assemblant ou en « collant »

deux racines. Repérer ces racines permet de mieux comprendre, de mieux retenir le sens du mot.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Le professeur supervise les recherches des élèves dans le dictionnaire, aide à comprendre les abréviations *lat.*, *gr.* ou *étym.*, à repérer rapidement la rubrique « étymologie » dans le dictionnaire.

Les mots « médiathèque » et « carnivore » contiennent deux racines découvertes dans les rubriques précédentes. Le mot « médiathèque » vient du latin et du grec. Ses racines sont le mot latin **media** (« moyens », employé en anglais puis en français pour désigner divers supports d'information) et le mot grec **thêkê** (« armoire, lieu de dépôt »). Il désigne donc

un bâtiment où sont conservés des documents, sur divers supports (livres, disques, journaux...).

Le mot « carnivore » vient du latin. Ses racines sont **carnis** (« chair, viande ») et **vorare** (« dévorer »). Il désigne donc un être vivant qui se nourrit de viande.

Je me teste

a. et b. 1. un camion frigorifique → un camion qui produit du froid.

2. une exploitation agricole → une exploitation de cultures ou d'élevage.

3. un somnifère → un élément qui procure le sommeil.

4. un pesticide → un élément qui tue les parasites, virus ou animaux nuisibles (*pestis* en latin = fléau, épidémie, peste).

5. un séjour bénéfique → un séjour qui fait du bien.

S'exercer

① – thalassothérapie : de *thalassa* (mer) et *therapeia* (soin) → soin par l'eau de mer.

– calligraphie : de *kalos* (beau) et *graphê* (écriture) → belle écriture.

– démocratie : de *dêmos* (peuple) et *kratein* (dominer, être puissant) → pouvoir du peuple.

– xénophobie : de *xenos* (étranger) et *phobos* (peur) → peur des étrangers.

– télescope : de *têlê* (loin) et *skopein* (examiner) → objet permettant d'observer à distance.

– ophtalmologiste : de *ophthalmos* (œil) et *logia* (science) → spécialiste de l'œil.

② 1. dinosaure. **2.** hippopotame. **3.** rhinocéros. **4.** pachyderme.

③ a. *poly* → plusieurs / *graphe* → écriture / *dêmo* → peuple / *gone* → angles, côté / *phobie* → peur / *pyro* → feu / *logie* → science.

b. *polygone* → qui a plusieurs côtés / *pyromane* → qui allume des incendies / *démocratie* → pouvoir du peuple / *biologie* → science de la vie.

④ Réponses possibles : aristocratie – chronologie – chronomètre – philosophie – philologie – téléphone – télépathe – psychologie – psychopathe – pathologie – pathogène – hydrologie – hydrogène.

⑤ L'hippogriffe mélange les caractéristiques du cheval (*hippos* en grec) et du griffon.

⑥ 1. un triangle **isocèle** – un triangle **équilatéral** – un peuple **polythéiste** – un tableau **multicolore** (de plusieurs couleurs).

2. un roi **omnipotent** (*tout-puissant*) – un **panorama** – une voix **monotone** – un **uniforme**.

3. un animal **piscivore** – un vautour **nécrophage**.

⑦ 1. théâtre. **2.** thermes. **3.** mythe. **4.** cycle.

⑧ BILAN

1. « chronophage » : du grec *chronos* (« temps ») et *phagein* (« manger ») → qui prend du temps.

2. « fratricide » : du latin *fratris* (« frère ») et *-cide* (de *caedere*, « tuer ») → meurtre d'un frère ou d'une sœur.

3. « panthéon » : du grec *pan* (« tout ») et *theos* (« dieu ») → temple consacré à tous les dieux

4. « monocycle » : du grec *monos* (« unique, un seul ») et *kyklos* (« cercle ») → véhicule doté d'une seule roue.

41 Les préfixes fréquents

Livre de l'élève p. 368

OBJECTIF

→ Faire comprendre aux élèves comment sont formés les mots dérivés et à quoi servent les préfixes.

Chantier d'observation

a. et b. Pour repérer le radical, on compare les mots de la même famille et on cherche la partie qu'ils ont en commun.

– **mésaventures** → *aventures*, *aventurier*, *aventureux*, *s'aventurer* → radical : *-aventur-*.

– **imprévu** → dans un premier temps, les élèves proposeront probablement *prévu* et *prévoir*, ce qui permettra d'isoler le préfixe *im-* et de proposer le radical *-prév-*. Dans un second temps, les élèves iront peut-être plus loin en proposant aussi *vu* : on pourra alors préciser qu'un mot peut comporter deux

préfixes : *im / pré / v / u*. On s'aperçoit alors que le radical du mot *imprévu* est en réalité *-v-*.

Si les élèves proposent *prévision* ou *prévisible*, on pourra également leur faire remarquer qu'à l'intérieur d'une même famille de mots, le radical peut changer. C'est particulièrement le cas de la famille du verbe *voir* : *prévu*, *prévoir*, *prévoyant*, *prévisible*...

► EDL 36 p. 358.

– **emporté** → *porté*, *porter*, *port*, *porteur*, *transporté* → radical : *-port-*

– **désespoir** → *espoir* → radical : *-espoir-*. Les élèves proposeront peut-être *désespérer*, *espérer* ou *espérance* ; ici aussi, on pourra faire remarquer le changement de radical (*-espér-*).

– **retrouvailles** → *trouvaille*, *trouver*, *retrouver* → radical : *-trouv-*

c. Pour former les mots en gras, on a ajouté un préfixe devant le radical.

d. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitement formulées, du type : les mots en gras ont été fabriqués à l'aide d'un préfixe, qu'on a placé devant le radical. Les préfixes servent à modifier le sens des mots. Par exemple, ils peuvent servir à exprimer le contraire d'un mot : *espoir* / **désespoir**.

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple Manipuler ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Les élèves suivent la méthode proposée et recherchent des mots de la même famille, afin d'isoler le radical qu'ils ont en commun :

– *malchanceux* → **chanceux**, **chance**, *malchance*
→ radical : *-chanc-*. Le préfixe est donc *mal-*.

– *impatient* → **patient**, **patienter**, *s'impatienter*
→ radical : *-patient-*. Le préfixe est donc *im-*.

Je me teste

1. prénoms. 2. transperça. 3. commettre / impardonnable. 4. extraordinaire / submergé. 5. inconscient / froid (*pas de préfixe*). 6. maladroitement / réchauffer.

S'exercer

① 1. superposer, préposé, imposable, proposition, dépositaire.

2. surpasser, dépasser, repassage, impasse, repasser.

② 1. combattre → **battre**, **battant**, **battu** → radical : *-batt-* → **combattre**.

2. dépliant → **pliant**, **plier**, **pliage**, **pli**, **déplier**
→ radical : *-pli-* → **dépliant**.

3. apparaître → **paraître**, **paru**, **apparu**, **apparition**
→ radical : *-par-* → **apparaître**.

③ 1. impossible, illégal, inconnu, irresponsable.
2. irrationnel, illisible. 3. impitoyable, illogique.

④ 1. malheureux, mécontent. 2. désarmé. 3. délier.
4. mésentente – désagréable. 5. malaisé, démonter.

⑤ a. 1. collègue. 2. coéquipier. 3. conspiration.
4. correspondant. 5. compatriotes.

b. Le nom « compagnon » vient des mots latins *cum* (« avec ») et *panis* (« pain »). Le compagnon est celui avec qui on partage son pain.

⑥ a. 1. *ex-* : « hors de, à l'extérieur ».

2. *en-* / *em-* / *in-* / *im-* : « dans, à l'intérieur ».

3. *re-* : « retour en arrière, répétition ».

b. Seuls sont répertoriés, ci-dessous, quelques verbes dans lesquels le sens du préfixe vu en a apparaît clairement. Mais les élèves pourront proposer de nombreux autres verbes.

• *ex-* → exagérer, excéder, excepter, exclure, exhaler, exhiber, exhumer, exiler, expatrier, expirer, exporter, exposer, exprimer, expulser, extirper.

• *en-* / *em-* / *in-* / *im-* → encadrer, encaisser, enfermer, enfouir, enterrer, enregistrer, enrouler, emballer, embarquer, emboîter, embrasser, emplir, empoigner, inclure, incorporer, incruster, infiltrer, ingurgiter, inhumer, injecter, inspirer, installer, imbriquer, implanter, impliquer, immerger, importer, imprégner.

On fera remarquer que le préfixe *in-* / *im-* peut signifier « dans, à l'intérieur » ou bien servir à former le contraire d'un mot. Il a donc deux sens différents.

• *re-* → rebâtir, recoiffer, recoller, recompter, recommencer, reconstruire, redire, redresser, refaire, relancer, remettre, repeupler, retoucher, revenir.

⑦ a. postglaciaire, superpuissance, prédire, sures-timer, souterrain, subdivision.

b. 1. *super-*, *sur-*. 2. *pré-*. 3. *post-*. 4. *sou-*, *sub-*.

⑧ 1. préhistoire. 2. supermarché. 3. postposé.

⑨ On peut traduire overrated par « surestimé, surévalué » et underrated par « sous-estimé, sous-évalué ».

⑩ BILAN

1. malintentionnée. 2. coopérer. 3. expirez.
4. postopérateurs.

42 Les suffixes fréquents

Livre de l'élève p. 370

OBJECTIF

→ Faire comprendre aux élèves comment sont formés les mots dérivés et à quoi servent les suffixes.

Chantier d'observation

a. et b. Pour repérer le radical, on compare les mots de la même famille et on cherche la partie qu'ils ont en commun.

– *maisonnette* → **maison**, **maisonnée** → radical : *-maison-*.

- **rouge** → **rougir**, **rougeâtre**, **rougeaud** → radical : -roug-.
- **adorable** → **adorer**, **adoré**, **adoration** → radical : -ador-.
- **lentement** et **ralentir** → **lent**, **lente**, **lenteur**, **ralentissement** → radical : -lent-.

c. Pour former les mots en gras, on a ajouté un suffixe après le radical.

d. Sont exploitables toutes les réponses, même maladroitemment formulées, du type :

Les mots en gras ont été fabriqués à l'aide d'un suffixe, qu'on a placé après le radical. Les suffixes peuvent servir à modifier le sens d'un mot (« maisonnette » signifie qu'il s'agit d'une petite maison). Ils servent aussi à former des mots de la même famille mais d'une classe grammaticale différente : l'adjectif qualificatif « lent » devient l'adverbe « lentement » ou le verbe « ralentir ».

→ Mise en commun des propositions des groupes ; ces propositions peuvent être synthétisées dans la présentation de l'exemple **Manipuler** ► Voir précisions p. 13.

À toi de manipuler

Les élèves suivent la méthode proposée et recherchent des mots de la même famille, afin d'isoler le radical qu'ils ont en commun :

- **détestable** → **détester** → radical : -détest-. Le suffixe est donc -able.
- **fillettes** → **fil**, **fil** → radical : -fill-. Le suffixe est donc -ettes.

Je me teste

1. admirable. 2. chaînette. / médaille. 3. rapide / terrible. 4. dentiste. 5. mystérieux / envoûtant.
6. grand (pas de suffixe) / pâleur.

S'exercer

- 6 1. lune, lunatique, lunaire, alunissage, lunette.
2. inventeur, inventer, inventif, invention.
- 2 1. pliable → plier, pliage, pli, déplier → radical : -pli- → pliable.
2. glissade → glisser, glissant, glisse → radical : -gliss- → glissade.
3. opération → opérer, opérateur, opératoire, inopérer → radical : -opér- → opération.

- 3 1. vérifiable. 2. divisible. 3. prévisible. 4. accessible. 5. flexible.

- 4 1. invérifiable. 2. indivisible. 3. imprévisible. 4. inaccessible. 5. inflexible.

- 5 a. 1. porcelet. 2. coquelet. 3. agnelet tout maigrelet.

- b. La mère surnomme son fils « mon Ogrelet » ► p. 44.

- 6 a. L'auteur utilise le mot « maisonnette » pour signifier qu'il s'agit d'une petite maison.

- b. On peut remplacer « petite cloche » par « clochette ».

- 7 1. populace. 2. grisaille. 3. marâtre.

- 8 1. fortifier. 2. caraméliser.

- 9 - Le suffixe -dom permet de former un nom. Il faut donc chercher un nom de la même famille que « roi ». Le mot *kingdom* signifie « **royaume** ».

- Le suffixe -ly permet de former un adjectif. Il faut donc chercher un adjectif de la même famille que « roi ». Le mot *kingly* signifie « **royal** ».

10 BILAN

1. mémorable. 2. humidifier. 3. aimablement.
4. dosettes.



Flashez-moi pour...



TESTER le manuel numérique enseignant et **PROFITER** de l'offre **gratuite**
> jeteste.fr/5353585

ACCÉDER à toutes les ressources pédagogiques supplémentaires **gratuites**
hatier-clic du manuel
> hatier-clic.fr/1905300



LE MANUEL DISPONIBLE EN LIGNE PARTOUT POUR VOS ÉLÈVES !

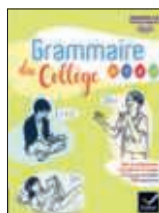
GRATUIT et **SANS INSCRIPTION**

En 1 clic, les élèves retrouvent leur manuel en accès libre sur leur téléphone, ordinateur ou tablette. Pratique en cas d'oubli !

> mesmanuels.fr/hatier



D'AUTRES OUVRAGES PEUVENT VOUS INTÉRESSER



Conformes aux nouveaux repères annuels du BO de juillet 2020



& **Hatier** partenaires !

Hatier & Genially s'associent pour vous proposer :

- des contenus ludiques et interactifs
- une plateforme collaborative de *Geniallys* enseignants classés par niveau et matière !

> genially.hatier.fr



Retrouvez toute la collection Classiques & Cie sur editions-hatier.fr/classiques

19 0517 7
ISBN 978-2-401-07712-6



9 782401 077126