

Fenêtres
Ouvertes

Français 6^e

Livre du professeur

Sous la direction de

Danièle Cesbron-Ecevit

Agrégée de Lettres classiques

Académie de Créteil

Monique Favier

Agrégée de Lettres Modernes

Académie de Versailles

Nadia Mekhtoub

Agrégée de Lettres modernes

Formatrice à l'académie de Créteil

Brigitte Réauté

Certifiée de Lettres classiques

Académie de Créteil

Valéry Herbin

Certifié de Lettres classiques

Collège Jean-Jacques Rousseau à Thiant

Hélène Lentieul

Agrégée de Lettres modernes

Collège Albert Ball à Annœullin

Bordas

© Bordas/SEJER, Paris, 2009.
ISBN 978-2-04-732561-2

Toute représentation ou reproduction, intégrale ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur, ou de ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite (article L.122-4 du Code de la Propriété Intellectuelle). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait une contrefaçon sanctionnée par l'article L. 335-2 du Code de la Propriété Intellectuelle. Le Code de la Propriété Intellectuelle, aux termes de l'article L.122-5, n'autorise que les copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective d'une part, et, d'autre part, que les analyses et courtes citations dans un but d'exemple et d'illustration.

Un instrument de travail

Ce livre du professeur a été conçu pour répondre aux besoins des professeurs de français qui utilisent *Fenêtres ouvertes* 6^e et qui, pris par les tâches si nombreuses de notre métier, manquent de temps et auront ainsi à disposition un instrument de travail. L'objet de cet ouvrage est essentiellement pratique, avec des pistes didactiques et pédagogiques pour varier les modes de fonctionnement et les types de travaux dans la classe.

Mais on ne saurait bien pratiquer sans connaître les présupposés théoriques auxquels nos pratiques renvoient, aussi trouvera-t-on parfois quelques explications de cette nature. Enfin en ce début de *xxi^e* siècle, il est important de préparer nos élèves au monde dans lequel ils sont appelés à vivre ; c'est pourquoi dans le respect des nouveaux programmes, nous avons signalé les compétences travaillées en rapport avec les exigences du socle commun.

La liberté du professeur

Soucieux de préserver la liberté pédagogique de chacun et la souplesse nécessaire pour adapter aux élèves les programmes par des exercices appropriés, nous avons choisi de présenter le manuel selon les divers domaines : contes, récits antiques, poésie, théâtre. Mais il reviendra au professeur d'envisager d'autres formes de progression et les nombreux liens entre les chapitres permettent, selon les besoins de la classe, d'entrelacer les notions pour réactiver et compléter, de façon à ne pas laisser des élèves qui oublieraient ensuite ce qui a été étudié au premier trimestre.

Ainsi on peut penser à une progression telle que :

- 1 **Rencontres** : initiation au théâtre
- 2 **La Fontaine** : poésie (mais aussi scènes quasi théâtrales et récits)
- 3 **Contes merveilleux** : récit
- 4 **Déchiffrer le monde** : contes des origines
- 5 **Textes fondateurs** : récits symboliques
- 6 **Héros épiques** : récits poétiques
- 7 **Métamorphoses** : comment un récit traditionnel devient littéraire
- 8 **Premiers pas en poésie** : étude des formes poétiques
- 9 **Molière et Sganarelle** : théâtre : un auteur et le genre de la farce

Cette progression, donnée à titre d'exemple, met tout de suite les élèves en activité autour d'un thème approprié à la rentrée pour souder la classe, et évite l'écueil fréquent qui consiste à rejeter théâtre et poésie en fin d'année et de ce fait à les moins bien traiter que le récit. Or ces genres peuvent être abordés plus tôt dans l'année, pourvu que les textes soient choisis en fonction du niveau des élèves, la reprise en fin d'année réactivant et consolidant des notions qui peuvent paraître un peu plus difficiles. Ce livre du professeur ne propose donc pas l'image figée de ce qui doit être dit en cours, car rien ne remplace l'échange qui se crée dans la classe, mais voudrait, en facilitant le travail des collègues, soutenir la réflexion pour un enseignement efficace et riche.

Les auteurs

Sommaire

pages du
manuel

livre du
professeur

BO spécial n°6 du 28 août 2008	11
POUR COMMENCER L'ANNÉE	
■ Jean Muzi, « Conte de Jordanie »	14 15
1 Il était une fois... les contes	
OBJECTIF > Étudier les caractéristiques du conte merveilleux	
LECTURE D'IMAGE	17 17
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... les contes	18 17
EXPLORER LES TEXTES	
1. Étudier le début d'un conte	
■ Madame d'Aulnoy, « La Belle aux Cheveux d'or »	20 19
2. Écrire le début d'un conte	
■ Charles Perrault, « Peau d'Âne »	22 20
3. Connaître les caractéristiques du conte	
■ Amadou Hampâté Bâ, « La Coépouse bossue... ou la méchanceté punie »	24 22
4. Étudier le merveilleux dans différentes versions d'un même conte	
■ Perrault et Grimm, « La Belle au bois dormant »	28 24
5. Étudier la composition d'un tableau HISTOIRE DES ARTS	
■ Daniel Maclise, <i>La Belle au bois dormant</i>	31 25
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	32 25
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	34 27
ÉVALUATION	
■ Hans Christian Andersen, « La Princesse au petit pois »	36 33
RÉSONANCES	38 34
COMPLÉMENTS	34
LECTURE OUVERTE <i>Les Contes des Mille et Une Nuits</i>	40 41

2 Déchiffrer le monde

OBJECTIF > S'initier aux contes explicatifs

LECTURE D'IMAGE	45 45
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... le spectacle du monde	46 46
EXPLORER LES TEXTES	

1. Découvrir un conte explicatif		
■ Amadou Hampâté Bâ, <i>Petit Bodiél et autres contes de la savane</i>	48	48
2. Distinguer le conte explicatif des autres formes d'explication		
■ L'éclipse en bande dessinée : Hergé, <i>Tintin et le Temple du Soleil</i>	50	50
■ <i>L'Éclipse</i> , article scientifique du journaliste Albert Ducrocq	51	51
■ L'éclipse expliquée par un manuel scolaire	52	51
3. Découvrir une nouvelle manière de voir le monde par la peinture		
■ Victor Pasmore, <i>L'Éclipse</i> HISTOIRE DES ARTS	53	52
4. Analyser ce qui provoque les émotions du lecteur dans un récit		
■ Delphine Gravier, <i>Contes traditionnels du pays des glaces</i>	54	52
5. Comprendre le rôle de l'humour dans un récit		
■ Daniel Vaxelaire, <i>Quinze contes de l'océan Indien</i>	56	53
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	58	55
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	60	57
ÉVALUATION		
■ Amadou Hampâté Bâ, <i>Nouveaux contes de la savane</i>	62	59
RÉSONANCES	64	59

3 À l'aube des religions et des civilisations

OBJECTIF > Prendre conscience d'un héritage culturel

LECTURE D'IMAGE	67	61
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... des textes fondateurs : la Bible et le Coran	68	62
EXPLORER LES TEXTES		
1. Se représenter les premiers temps du monde		
■ La création du monde dans la Genèse et dans le Coran	70	63
2. Découvrir une représentation des premiers hommes		
■ Isaak Van Oosten, <i>Adam et Ève dans le jardin d'Éden</i> HISTOIRE DES ARTS	73	65
3. Découvrir une version du mythe du Déluge		
■ Le Déluge dans l' <i>Épopée de Gilgamesh</i>	74	66
4. Analyser un mythe explicatif		
■ La tour de Babel	76	67
5. Connaître un personnage fondateur commun à plusieurs civilisations		
■ Abraham	78	67
6. Comprendre la valeur mythique d'un personnage		
■ Moïse sauvé des eaux	80	68
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	82	69
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	84	70
ÉVALUATION		
■ Jonas	86	72
RÉSONANCES	88	72

LECTURE OUVERTE L'Épopée de Gilgamesh	90	75
----------------------------------------------------	----	----

4 Des héros à imiter ?

OBJECTIF > Connaître le genre épique et les héros antiques

LECTURE D'IMAGE	95	79
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... les épopées et leurs héros	96	79
EXPLORER LES TEXTES		
1. Découvrir le sujet de l' <i>Illiade</i>		
■ La colère d'Achille : l'orgueil et la liberté (<i>Illiade</i> , chant I)	98	81
2. Découvrir la richesse des émotions dans l'épopée		
■ Achille et Patrocle : l'amitié (<i>Illiade</i> , chant XVI)	100	82
3. Découvrir diverses formes d'héroïsme		
■ Achille et Priam : le respect (<i>Illiade</i> , chant XXIV)	102	82
4. Reconnaître un type de vase grec et analyser une scène représentée		
HISTOIRE DES ARTS	104	85
5. Entendre des leçons de vie		
■ Nausicaa : l'hospitalité (<i>Odyssee</i> , chant VI)	106	86
6. Comprendre les motivations des personnages		
■ Pénélope et Ulysse : la prudence (<i>Odyssee</i> , chant XXIII)	108	87
7. Exposer une situation extrême		
■ Didon et Énée : la passion et le destin (<i>Énéide</i> , chant IV)	110	88
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	112	88
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	114	90
ÉVALUATION		
■ Ulysse et le Cyclope (<i>Odyssee</i> , chant IX)	116	93
RÉSONANCES	118	94

5 L'art des Métamorphoses

OBJECTIF > Étudier en quoi l'œuvre d'Ovide, héritée de l'Antiquité, a inspiré de nombreux artistes

LECTURE D'IMAGE	121	97
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... les métamorphoses	122	97
EXPLORER LES TEXTES		
1. Percevoir la filiation avec Homère et Virgile		
■ Ovide, « Macareus transformé en porc »	124	98
■ Vase grec HISTOIRE DES ARTS	125	100
2. Donner un sens à un récit de métamorphose		
■ Ovide, « Latone et les paysans de Lycie »	126	100

3. Voir un symbole dans le personnage métamorphosé		
■ Ovide, « Pallas et Arachné »	128	101
■ Vélasquez, <i>Les Fileuses</i> HISTOIRE DES ARTS	129	101
4. Lire une vision du monde dans un récit de métamorphose		
■ Le Bernin, <i>Apollon et Daphné</i> HISTOIRE DES ARTS	130	102
■ Ovide, « Apollon et Daphné »	131	102
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	132	103
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	134	104
ÉVALUATION		
■ Ovide, « Dédale et Icare »	136	106
RÉSONANCES	138	107
LECTURE OUVERTE Lewis Carroll, <i>Alice au pays des merveilles</i>	140	109

6 La Fontaine, de fable en fable

OBJECTIF > Lire, dire, écrire une fable poétique

LECTURE D'IMAGE	145	113
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... les fables	146	113
EXPLORER LES TEXTES		
1. Découvrir la composition d'une fable : récit et morale HISTOIRE DES ARTS		
■ « Le Renard et les Raisins »	148	114
2. Analyser la composition d'une fable : récit et dialogue		
■ « Le Chêne et le Roseau »	150	115
3. Découvrir comment sont désignés et caractérisés les personnages de la fable		
■ « Le Lion et le Moucheron »	152	116
4. Étudier l'apport de la forme poétique		
■ Ésope, « L'Âne portant du sel »	155	118
■ « L'Âne chargé d'éponges et l'Âne chargé de sel »	156	119
5. Étudier la mise en scène d'une fable HISTOIRE DES ARTS		
■ « La Grenouille qui se veut faire aussi grosse que le Bœuf »	158	120
6. Comparer une fable et ses réécritures		
■ « La Cigale et la Fourmi » et ses réécritures	160	121
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	162	122
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	164	123
ÉVALUATION		
■ « Le Loup et la Cigogne »	166	127
RÉSONANCES	168	128

7 Premiers pas en poésie

OBJECTIF > Découvrir la diversité des motifs et des formes poétiques

LECTURE D'IMAGE	171	131
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... la poésie	172	132
EXPLORER LES TEXTES		
1. Écouter la chanson d'un poème		
■ Pierre de Ronsard, « Le bel aubépin »	174	134
■ Victor Hugo, « Chanson de grand-père »	175	134
2. Jouer avec les sons et les mots		
■ Jacques Roubaud, « Le Téléphone »	176	136
3. Étudier une forme poétique : le sonnet		
■ Joachim du Bellay, « Heureux qui comme Ulysse... »	178	138
■ Alain Bosquet, « Les Enfants »	179	138
4. Jouer avec l'espace de la page		
■ Calligrammes, acrostiche et poème élastique	180	140
5. Étudier une forme poétique brève : le haïku		
■ Haïkus japonais et européens	182	142
6. Se sensibiliser aux images poétiques		
■ Victor Hugo, « Fenêtres ouvertes »	184	143
7. Connaître des figures emblématiques de la poésie : Apollon et les Muses		
■ Raphaël, <i>Le Parnasse</i> HISTOIRE DES ARTS	185	144
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	186	145
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	188	146
ÉVALUATION		
■ Jules Supervielle, « Mathématiques »	190	149
RÉSONANCES	192	151
COMPLÉMENTS		151
LECTURE OUVERTE Antoine de Saint-Exupéry, <i>Le Petit Prince</i>	194	153

8 Scènes de rencontres au théâtre

OBJECTIF > Découvrir le genre du théâtre

LECTURE D'IMAGE	199	165
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... le théâtre	200	166
EXPLORER LES TEXTES		
1. Découvrir les caractéristiques du texte théâtral		
■ Claude Carré, <i>Petites scènes à jouer</i> , « Qu'est-ce qu'y dit ? »	202	167

2. Comprendre le rôle du dialogue théâtral		
■ Roland Dubillard, <i>Les Diablogues</i> , « La poche et la main »	206	169
3. S'interroger sur le rôle des didascalies		
■ Jean Tardieu, <i>La Comédie du langage</i> , « Un mot pour un autre »	208	171
4. Comprendre ce qui n'est pas dit		
■ Jean Tardieu, <i>Finissez vos phrases!</i>	210	173
5. Comprendre la portée des jeux avec le langage		
■ Jean Tardieu, <i>La Comédie du langage</i> , « Les Mots inutiles »	212	174
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	214	176
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	216	177
ÉVALUATION		
■ Roland Dubillard, <i>Les Diablogues</i> , « Les voisins »	218	179
RÉSONANCES	220	181
9 Molière et Sganarelle		
OBJECTIF > S'initier au théâtre de Molière à travers le comique de farce		
LECTURE D'IMAGE	223	183
DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR... Molière et son théâtre	224	183
EXPLORER LES TEXTES		
1. Découvrir un personnage comique, à travers ses paroles et ses gestes		
■ <i>Le Médecin volant</i> , scène 4	226	184
2. Définir la relation qui unit le personnage comique aux spectateurs		
■ <i>Le Médecin volant</i> , scènes 14 et 15	228	186
3. Analyser des choix de mise en scène HISTOIRE DES ARTS		
■ <i>Le Médecin volant</i> , scène 15, mise en scène de Dario Fo	231	187
4. Analyser la portée du comique		
■ <i>L'Amour médecin</i> , Acte II, scène 4	232	187
5. Saisir un des ressorts du comique : le langage à double sens		
■ <i>L'Amour médecin</i> , Acte III, scène 6	234	189
DES OUTILS POUR ÉCRIRE	236	190
EXPRESSION ORALE ET ÉCRITE	238	192
ÉVALUATION		
■ <i>Le Médecin malgré lui</i> , Acte III, scène 6	240	195
RÉSONANCES	242	196

Étude de la langue

GRAMMAIRE

1. La phrase – La phrase verbale et la phrase non verbale	246	197
2. La phrase simple	248	199
3. La phrase complexe	250	200
4. Les types de phrases	252	202
5. La phrase affirmative et la phrase négative	256	204
6. Le groupe nominal	258	205
7. Le nom	260	207
8. Les articles	262	208
9. Les déterminants possessifs et démonstratifs	264	209
10. L'adjectif qualificatif	266	211
11. Les pronoms personnels	268	212
12. Les pronoms possessifs et démonstratifs	270	213
13. L'épithète	272	214
14. Le sujet	274	215
15. Les compléments d'objet	276	217
16. L'attribut du sujet	278	218
17. Les groupes nominaux compléments circonstanciels	280	219

CONJUGAISON

18. La carte d'identité du verbe	282	221
19. Le présent de l'indicatif	286	224
20. Le futur simple de l'indicatif et le conditionnel présent	289	226
21. L'imparfait de l'indicatif	292	229
22. Le passé simple	294	231
23. Le passé composé	296	234
24. Les temps composés de l'indicatif	298	236
25. Le présent et le passé de l'impératif	302	239

ORTHOGRAPHE

26. Connaître les pluriels en <i>-(e)aux, -eux</i> et <i>-oux</i>	304	241
27. Effectuer les accords dans le groupe nominal	306	242
28. Accorder le verbe et l'attribut avec le sujet	308	243
29. Accorder le participe passé	310	244
30. Distinguer quelques homonymes	313	246
31. Choisir entre majuscule et minuscule	316	248
32. Accentuer le <i>e</i>	318	249
33. Maîtriser la ponctuation	320	250
34. Employer les signes auxiliaires de ponctuation	322	252

VOCABULAIRE

35. Le dictionnaire	324	255
36. La formation des mots: les mots dérivés	327	256
37. La formation des mots: les mots composés	330	258
38. Sens propre et sens figuré	332	260
39. Les niveaux de langue	334	262
40. Synonymes, antonymes, paronymes	336	264
41. Les reprises du nom	338	266
42. Le vocabulaire des émotions	340	268
44. Le vocabulaire des genres littéraires : le récit	346	271

Programme de l'enseignement du français en classe de 6^e

BO spécial n°6 du 28 août 2008

• Préambule – Principes et objectifs

Les programmes de français au collège contribuent à l'acquisition de plusieurs grandes compétences définies par le socle commun de connaissances et de compétences, notamment dans « La maîtrise de la langue française » et « La culture humaniste », mais aussi dans « La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication », « Les compétences sociales et civiques » et « L'autonomie et l'initiative ».

L'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent.

Les apprentissages des élèves au cours des quatre années du collège sont construits à partir des axes suivants :

- la pratique, la maîtrise et l'analyse de la langue française (grammaire, orthographe, lexique) ;
- un déroulement chronologique, avec des époques privilégiées pour chaque niveau (Sixième : l'Antiquité ; Cinquième : le Moyen Âge, la Renaissance et le xvii^e siècle ; Quatrième : les xviii^e et xix^e siècles) ; le respect de ce cadre, qui n'est pas exclusif, assure la cohérence entre les enseignements de français et d'histoire, rendant ainsi possibles des activités et des travaux interdisciplinaires ;
- une initiation à l'étude des genres et des formes littéraires ;
- le regard sur le monde, sur les autres et sur soi à différentes époques, en relation avec l'histoire des arts ;
- la pratique constante, variée et progressive de l'écriture, qui vient couronner le tout.

La liberté pédagogique du professeur, définie dans la loi d'orientation de 2005, s'exerce dans le respect des principes énoncés ci-dessus. Afin de mieux atteindre les objectifs fixés par les programmes nationaux, le professeur organise sur l'année la progression de son enseignement et adapte sa démarche aux besoins et à la diversité des publics scolaires. Il veille à la cohérence du travail qu'il conduit avec ses élèves, afin d'éviter une dispersion des enseignements qui serait contraire à l'efficacité des apprentissages et à l'unité de la discipline. Il organise, par périodes, et autour d'un ou plusieurs objectifs, les activités qu'il va conduire. Il prend soin de s'assurer régulièrement des acquis

des élèves et de les évaluer. C'est la condition d'une authentique formation.

• Cycle d'adaptation – Classe de Sixième

Les objectifs et les principes de mise en œuvre des programmes sont développés dans le préambule auquel les professeurs sont invités à se reporter pour organiser l'enseignement dans le cadre des domaines suivants. L'étude de la langue, indispensable en elle-même, se met au service de la pratique constante de la lecture et de l'expression écrite et orale.

I. L'ÉTUDE DE LA LANGUE

I. Grammaire

L'analyse de la phrase

- la phrase verbale/non verbale ;
- la phrase simple (un seul noyau verbal) ;
- les quatre types de phrases (déclarative, interrogative, injonctive, exclamative) ;
- la phrase affirmative/la phrase négative ;
- l'interrogation totale et l'interrogation partielle (marques écrites et orales) ;
- initiation à la phrase complexe (plusieurs noyaux verbaux).

Les classes de mots

- le nom et ses déterminants : les articles, indéfinis, définis, partitifs ; distinction entre *des* article indéfini, *des* article défini contracté ; *du* article partitif, *du* article défini contracté ; *le* déterminant possessif ; *le* déterminant démonstratif ;
- le verbe (savoir l'analyser en donnant son infinitif, son groupe, son temps, son mode, sa personne ; cette analyse se complexifiera au fur et à mesure que la connaissance du verbe sera approfondie) ;
- les pronoms : les pronoms personnels (leurs formes et leurs fonctions ; distinction entre *la*, *les* déterminants et pronoms) ; les pronoms possessifs ; les pronoms démonstratifs ;
- l'adjectif qualificatif (il s'ajoute au nom pour le qualifier, s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il qualifie).

Les fonctions grammaticales

- le sujet du verbe (le groupe nominal et le pronom ; le sujet déplacé ou inversé) ;
- les compléments d'objet du verbe (direct, indirect, second) ;

- les groupes nominaux compléments circonstanciels (mobiles et supprimables, valeurs de moyen et de manière, de temps et de lieu) ;
- l'épithète ;
- l'attribut du sujet ; (distinction attribut/complément d'objet direct).

La conjugaison du verbe

- l'infinitif et les trois groupes verbaux ;
- l'indicatif (temps simples et temps composés ; y compris le conditionnel) : étude systématique, avec décomposition des formes en éléments ;
- l'impératif.

Les valeurs des temps verbaux

- se situer dans le temps : passé/présent/futur ;
- le présent (présent de vérité générale, présent d'actualité, présent de narration) ;
- le passé simple et l'imparfait (premier plan et arrière-plan dans un récit ; l'imparfait dans la description ; le passé simple dans la narration ; action ou état borné/non borné) ;
- le passé composé (extension de son usage due à la disparition du passé simple à l'oral) ;
- le futur (valeur temporelle de projection dans l'avenir ; valeurs modales de futur catégorique ou de futur de supposition).

2. Orthographe

Orthographe grammaticale

- les accords dans le groupe nominal (l'adjectif, le déterminant, le nom) ;
- l'accord simple sujet-verbe et sujet-attribut ;
- l'accord du participe passé avec *être* et *avoir* (cas simples) ;
- la morphologie du verbe à l'indicatif : 1^{er}, 2^e et 3^e groupes, en lien avec les conjugaisons du programme (les verbes morphologiquement réguliers) ;
- les pluriels en *-aux*, *-eux*, *-oux* ;
- la ponctuation : les divers points, la virgule, les guillemets, les parenthèses, les tirets.

Orthographe lexicale

- les signes auxiliaires : tréma, apostrophe, trait d'union ;
- l'accentuation de *e* ;
- majuscule ou minuscule.

Quelques homonymes ou homophones

- distingués par l'accent : *à/a* ; *la/l'a/l'as/là* ; *mur/mûr...*

- autres : *et/est* ; *mais/mes* ; *on/ont* ; *ce/se* ; *ces/ses* ; *son/sont...*

3. Lexique

L'étude du lexique vise à enrichir le vocabulaire des élèves de façon structurée à partir de réseaux de mots. Ces réseaux se rapportent à des domaines lexicaux définis pour chaque niveau. Ils se constituent à l'aide de notions lexicales dont la progression se poursuit au cours des quatre années de collège.

Domaines lexicaux

- vocabulaire des émotions ;
- vocabulaire des religions (croyances et pratiques religieuses dans l'Antiquité) ;
- vocabulaire des genres littéraires (conte, récit).

Notions lexicales

- formation des mots : radical, préfixation, suffixation, composition, dérivation, familles de mots, initiation à l'étymologie ;
- sens propre et sens figuré ;
- niveaux de langue ;
- reprises et substituts du nom (en lien avec l'étude des classes grammaticales : les noms et pronoms) ;
- synonymie, antonymie, paronymie.

Pour mettre ce travail en cohérence avec les activités de lecture et d'écriture, le professeur construit des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les œuvres étudiées. Il peut, par exemple, privilégier les pistes suivantes :

- la métamorphose ;
- les attitudes et mouvements du corps ;
- l'art de la narration ;
- les jeux sur les mots et sur les sons.

II. LA LECTURE

La progression pédagogique du professeur s'attache à traiter toutes les entrées du programme de lecture, certaines pouvant faire l'objet de plusieurs lectures d'œuvres. Les œuvres qu'elle retient sont étudiées en œuvre intégrale ou par groupements de textes en classe ; elles peuvent aussi faire l'objet d'une lecture cursive en dehors du temps scolaire.

Un projet d'organisation raisonnable au regard des objectifs poursuivis par ces programmes comprend la lecture d'au moins trois œuvres intégrales et trois groupements de textes étudiés en classe, et trois œuvres

lues en lecture cursive en dehors du temps scolaire. Pour certaines œuvres, une version modernisée ou une adaptation de qualité est recommandée ; un astérisque les signale.

Le programme rassemble des propositions parmi lesquelles le professeur est libre de faire des choix à l'intérieur des rubriques, selon le niveau de sa classe et son projet d'enseignement.

1. Textes de l'Antiquité

Le professeur fait lire des extraits choisis parmi les œuvres suivantes :

- Le récit de *Gilgamesh** ;
- La Bible* ;
- *L'Illiade**, *l'Odyssée** d'Homère ;
- *L'Énéide** de Virgile ;
- *Les Métamorphoses** d'Ovide.

2. Contes et récits merveilleux

Le professeur fait lire au moins deux contes choisis parmi les œuvres suivantes :

- *Les Mille et Une Nuits** ;
- Contes de Charles Perrault, de Madame d'Aulnoy, des frères Grimm, de Hans Christian Andersen ;
- *Alice au pays des merveilles** de Lewis Carroll ;
- *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry ;
- *Petit Bodiël et autres contes de la savane* ; *Il n'y a pas de petite querelle* d'Amadou Hampâté Bâ ;
- *Contes, Nouveaux contes d'Amadou Koumba* de Birago Diop ;
- *La Belle Histoire de Leuk-le-lièvre* de Léopold Sédar Senghor.

3. Initiation à la poésie

Le professeur choisit :

- des poèmes en vers réguliers, des poèmes en vers libres ou variés, des calligrammes, des haïkus ou des chansons, du Moyen Âge au XXI^e siècle, pour faire découvrir la diversité des formes et motifs poétiques ;
- des *Fables* de Jean de La Fontaine (choisies dans les Livres I à VI).

4. Initiation au théâtre

Le professeur fait lire, intégralement ou par extraits, au choix :

- une pièce de Molière : par exemple *Le Médecin volant*, *L'Amour médecin*, *Le Médecin malgré lui*, *Le Sicilien ou l'Amour peintre* ;
- une courte pièce, choisie par exemple parmi celles des auteurs du XX^e siècle suivants : Jean Tardieu, Roland Dubillard, René de Obaldia.

5. Étude de l'image

L'approche de l'image est toujours mise en relation avec des pratiques de lecture, d'écriture ou d'oral. Elle est renforcée par l'initiation à l'histoire des arts.

La lecture de l'image a sa place en préparation, accompagnement, prolongement des textes et thèmes abordés durant l'année : en classe de Sixième, le professeur puise principalement dans l'iconographie très riche liée aux textes de l'Antiquité et à leur représentation au fil des siècles. Il procède aussi à l'étude comparative d'images représentant les mêmes épisodes, par exemple le jugement de Pâris, la chute de Troie, la rencontre des Sirènes ou encore la construction de la tour de Babel ; la confrontation des différentes versions d'un même sujet conduit l'élève à réfléchir sur les intentions des artistes, sur la visée de leurs œuvres respectives.

Le professeur fait prendre conscience de l'existence de différents types d'images fixes et animées (tableaux, photographies, publicité, bandes dessinées, films...), ainsi que de leurs différentes fonctions. Parmi celles-ci, il privilégie la fonction narrative, pour laquelle les fresques, les polyptyques ou la bande dessinée, entre autres, fournissent des exemples.

En ce qui concerne les outils d'analyse, des entrées simples, aisées à mettre en œuvre, sont retenues pour la Sixième : premières notions de cadrage, de composition, dont l'étude des plans.

III. L'EXPRESSION ÉCRITE

L'écriture s'apprend : elle nécessite dès la Sixième un enseignement rigoureux et un entraînement régulier.

1. Objectifs

L'objectif prioritaire à atteindre à la fin de la classe de Sixième est la rédaction d'un texte narratif correct et cohérent d'une page environ (une vingtaine de lignes).

L'élève doit pouvoir présenter son texte de manière lisible, avec une graphie claire et régulière. Il doit veiller à la correction de la langue et de la ponctuation. Il apprend à organiser son texte en paragraphes et à ménager des alinéas.

En Sixième, on privilégie la rédaction de textes narratifs dans lesquels l'élève exerce ses capacités d'invention. Il peut y insérer des descriptions et des dialogues.

2. Modalités de mise en œuvre

Le professeur saisit toutes les occasions pour susciter le goût et le plaisir d'écrire. Il fait prendre conscience à l'élève du rôle de l'écrit dans notre société. Il veille à

varier les consignes, les types d'exercices et les modes d'évaluation.

Pour développer les compétences rédactionnelles de l'élève, le professeur insiste sur la nécessité de se faire comprendre, de prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes. Il incite l'élève à recourir aux dictionnaires dans la phase d'écriture.

L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer.

L'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe.

Des séances spécifiques sont par ailleurs consacrées à l'expression écrite. À partir d'une recherche d'idées, guidée par le professeur ou librement menée, l'élève peut effectuer une exploration du langage, de ses ressources et de ses contraintes. En ce sens, l'apprentissage de l'écriture est étroitement lié à l'étude de la langue et s'appuie de façon rigoureuse sur l'étude du lexique et des structures grammaticales. L'élève s'habitue aussi peu à peu à structurer ses écrits en améliorant leur cohérence.

Les textes littéraires fournissent des modèles à imiter, permettant de s'inspirer fructueusement de leur structure (celle du conte ou de la fable par exemple), de la thématique qu'ils développent, de leur mise en mots.

Il est souhaitable que les élèves rédigent un devoir complet et abouti au moins toutes les trois semaines. Modeste dans sa longueur et son contenu au début de la Sixième, il s'étoffe et s'enrichit au cours de l'année. Ponctuellement, un devoir déjà rédigé peut donner lieu à une réécriture partielle et personnelle afin de l'améliorer.

L'utilisation du traitement de texte, et plus largement des TIC, peut apporter une aide précieuse dans les différentes étapes de la rédaction.

3. Travaux d'écriture

– récits rendant compte d'une expérience personnelle (l'élève peut éventuellement y exprimer sa propre

appréciation, ses émotions et ses sensations) ;

– écrits en relation avec le programme de lecture : une courte fable, un conte ou une partie de conte, un épisode épique, une courte scène de théâtre ;

– textes favorisant l'expression poétique ;

– narrations à partir des œuvres étudiées dans le cadre de l'histoire des arts ;

– écrits à partir de supports divers permettant de développer des qualités d'imagination (images, objets, documents audio-visuels).

Une écriture longue peut être envisagée de façon individuelle ou collective, notamment la rédaction d'un conte.

IV. L'EXPRESSION ORALE

En classe de Sixième, l'apprentissage de l'oral vise prioritairement les objectifs suivants :

– identifier les différentes situations de communication orale et ce qu'elles impliquent ;

– s'exprimer de façon audible et compréhensible, dans un niveau de langue approprié ;

– écouter et prendre en compte la parole d'autrui ;

– raconter une expérience (épisode vécu, lecture, film, visite...).

Les élèves pratiquent régulièrement la lecture à haute voix et la récitation, en insistant sur la nécessaire mise en valeur du texte.

V. L'HISTOIRE DES ARTS

La priorité est accordée à l'Antiquité, l'étude des textes fondateurs permettant de mettre en valeur la thématique « Arts, mythes et religions ». C'est l'occasion de sensibiliser les élèves au fait religieux et de leur faire découvrir, en liaison avec la lecture des textes, des œuvres d'art antique et moderne, leur attention se portant principalement sur des sujets et des figures mythiques.

Certains textes appellent un regard sur le travail des illustrateurs, sur la représentation du texte théâtral ou sur les adaptations cinématographiques. L'écoute d'œuvres musicales peut aussi compléter l'étude littéraire de certains textes.

Pour découvrir les auteurs au programme, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

► Frise chronologique : Les auteurs de l'Antiquité

► Frise chronologique : Les auteurs modernes

Pour commencer l'année

Jean Muzi, *L'oiseau*, « Conte de Jordanie »

Page 16

1 Cette réponse permet d'avoir une vue sur la **compréhension globale** de l'élève avant toute analyse fine, et donne donc un aperçu de ses **stratégies de lecture** (lecture complète même si tout n'est pas saisi, blocage dès qu'un élément échappe, fixation sur le canevas ou sur des détails, lesquels, etc.). Par ailleurs, ce premier écrit donne aussi un aperçu des capacités en écriture. L'ensemble est à lire en termes d'acquis, pour savoir sur quoi on peut tabler en ce début d'année.

2 c.

3 c.

4 Le narrateur n'est ni l'homme ni l'oiseau, c'est donc le **conteur**.

5 Le personnage principal est l'**oiseau** : c'est lui qui parle le plus, c'est lui qui mène le jeu et fait faire à l'homme ce qu'il veut.

6 L'homme attrape l'oiseau. • L'oiseau lui promet trois vérités en échange de sa liberté. • L'oiseau dit la première vérité. • L'homme lâche l'oiseau. • L'oiseau va sur la plus haute branche d'un arbre. • L'oiseau dit la seconde vérité. • L'oiseau gagne le sommet de la colline. • L'homme demande la troisième vérité. • L'oiseau dit la troisième vérité et disparaît.

7 L'homme est soucieux de son intérêt et **curieux**, mais **crédule** et il manque de logique ; en revanche, l'oiseau est capable de sentir ce qui peut intéresser son adversaire, il est **beau parleur** et **fin stratège**.

8 L'oiseau est malheureux parce qu'il est **prisonnier**, mais l'homme est malheureux parce qu'il **croit avoir laissé échapper un trésor**.

9 *Homme stupide et insensé* sont des termes employés par l'oiseau qui a berné le chasseur et le **méprise** donc. *Le malheureux* et *notre homme* sont employés par le **narrateur, qui s'adresse à ses lecteurs**, concernés par l'histoire, d'où l'emploi de *notre*.

10 Les réponses **b** et **d** sont recevables ; **b** est plus synthétique ; **d** est plus centrée sur la leçon donnée par l'oiseau.

11 Ce texte est une **fable** : les animaux parlent ; il y a un récit qui apporte une leçon de vie.

12 *Le Roman de Renart* dans lequel Renart échappe à de nombreux périls par la ruse, ainsi que dans les fables de La Fontaine. On peut aussi citer Ulysse face à Polyphème, et bien d'autres...

■ Activité 1

1 Les bijoux auraient appartenu à l'homme si l'homme avait tué l'oiseau au lieu de remettre l'oiseau en liberté.

2 Que me **voulez-vous** ? lui demanda le malheureux animal. **Regardez** donc mon maigre corps, mes fines pattes et ma pauvre tête. Je ne suis qu'un vieil oiseau dont les cordes vocales sont usées. **Vous ne pourrez** rien tirer de moi. **Rendez-moi** la liberté et en échange je **vous** révélerai trois vérités qui **vous** seront vraiment utiles.

Il y a peu de changements à effectuer, mais l'exercice permet de voir si l'élève suit bien le fil du récit ou s'il confond les personnages et les accords. Par ailleurs, copier sans faute fait partie des compétences de 6^e.

■ Activité 2

1 On peut imaginer diverses suites : l'oiseau est effectivement conduit dans la maison et prend goût à sa cage dorée : il chante donc pour le plus grand plaisir de tous ou au contraire, il ne peut se faire à la captivité et meurt de mélancolie, ne pouvant plus chanter. Ou alors, il lui faut déployer une autre argumentation pour obtenir sa liberté ou pour faire diversion et s'échapper...

Voir si l'élève est capable de construire un récit avec un début, une péripétie et une fin, si les personnages ont un embryon de psychologie ; pointer également si les temps du récit sont justes (même mal orthographiés) ou s'ils sont justes et correctement écrits. Y a-t-il une chronologie dans ce récit ou est-ce une succession d'actions sans lien entre elles ?

LIRE	Questions	Acquis
Repérer les informations explicites Repérer la progression d'un récit Inférer : – déduire un événement d'un autre – repérer le référent d'un pronom – repérer les relations entre les personnages Interpréter : – dégager l'idée essentielle ou le thème d'un texte – envisager une alternative possible – saisir l'atmosphère d'un texte ou d'une image, exprimer un point de vue, une émotion. Repérer les effets de choix de certaines expressions.	2, 3, écrit 6 act. 1 9 1, 10 écrit 8	
CULTURE HUMANISTE	Questions	Acquis
Avoir des repères littéraires : – identifier les caractéristiques d'un genre – établir des liens avec d'autres textes lus – repérer des ressemblances ou différences quant à un personnage-type	4, 11 12 5,7	
ÉCRIRE	Questions	Acquis
Copier un texte sans erreur. Justifier son interprétation en s'appuyant sur le texte. Rédiger différents types de texte d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.	6, 9 4, 5, 7 11 écrit	

OBJECTIF

Étudier les caractéristiques du conte merveilleux

Explicitation des choix didactiques

L'unité et la cohérence de ce chapitre reposent sur la volonté de développer une **compétence générique** : les élèves connaissent déjà les contes à leur entrée en sixième, à travers des adaptations cinématographiques – qui en proposent des versions édulcorées – ou par le biais de lectures partagées à l'école primaire, qui ne leur ont pas nécessairement donné l'occasion de réfléchir aux composantes qui définissent le conte en tant que genre.

L'enjeu en classe de sixième est donc le suivant : donner à lire des contes **dans leur version originale et sous forme intégrale**, de manière à permettre aux élèves de **dégager les lois du genre** ; les rendre conscients d'un **horizon d'attente de lecture postulé par le genre** (on n'est pas dans la même disposition d'esprit quand on s'apprête à lire un conte, un roman d'aventures ou une autobiographie) ; et leur faire **saisir la fonction symbolique** de ces récits merveilleux.

Pour ce faire, l'approche retenue est à dessein **anthropologique**. Les contes sont présentés comme des histoires qui aident à grandir.

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

► Tableau des compétences du socle commun

LECTURE D'IMAGE

Page 17

Le chapitre s'ouvre sur une lecture d'image qui facilite l'entrée dans l'univers du conte.

Le support choisi est destiné à faire émerger **les savoirs déjà là** (de quelles connaissances les élèves disposent-ils ? quelles références parviennent-ils à retrouver d'eux-mêmes ?), ainsi que **les représentations** des uns et des autres (« Les contes, c'est pour les bébés » ou « Moi, j'adore les contes ! »).

Il s'agit là d'une étape importante dans la construction des apprentissages : celle qui permet d'**ancrer le savoir nouveau** sur ce qui est connu, familier des élèves et qui donnera la possibilité de faire naître des questions

essentielles : pourquoi lit-on les contes ? Les lit-on de la même façon à 3 ans, à 11 ans, à 20 ans ou après ?

Dans cette œuvre de Béatrice Leclercq, les élèves peuvent reconnaître les éléments suivants :

- la princesse endormie pour avoir croqué la pomme, dans *Blanche-Neige*, ou piquée par le fuseau, dans *La Belle au bois dormant* ;
- le prince charmant, à cheval, en quête d'aventure, qui sera le sauveur ;
- la sorcière, tapie derrière un rideau, menaçante.

Le professeur pourra attirer l'attention des élèves sur la composition d'ensemble : en guise de médaillon, une pomme tranchée en son milieu, laissant voir, comme un miroir ou une fenêtre ouverte, ces éléments rassemblés dans un unique tableau. Autour, les épines, les ronces, qui rappellent la forêt hostile.

DES ACTIVITÉS POUR DÉCOUVRIR...
LES CONTES

Page 18

■ Activité 1

Pour travailler sur le genre du conte, on ne peut se limiter à un exemple unique ou se contenter de la lecture d'extraits. Il est important que les élèves lisent abondamment pour se constituer des références communes qui leur permettront de percevoir des constantes.

Cette étape du travail correspond donc à une **phase d'innutrition** : on introduit dans la classe toute une série de contes ayant pour point commun de mettre en scène des héros enfants qui réalisent un parcours initiatique, à la faveur d'épreuves qualifiantes. Ils sont un miroir tendu au lecteur enfant qui lui aussi apprend à devenir lui-même, par l'expérience de la lecture.

Des titres sont proposés par le manuel, mais on peut enrichir le corpus. Les textes sont de difficulté variable et peuvent être lus à des rythmes différents, ce qui permet de prendre en compte l'hétérogénéité de la classe. Le choix des supports peut également s'adapter aux compétences de lecture des élèves : un conte présenté dans son recueil d'origine, pour les plus habiles ; un album illustré, un conte enregistré ou lu oralement, pour les plus fragiles. Ou bien ces lectures sont menées à la maison, ou bien les élèves qui en ont

besoin sont accompagnés dans ce travail par le professeur de français et/ou le documentaliste.

La lecture est libre et n'est assortie d'aucun contrôle : on précise seulement aux élèves qu'on souhaite recueillir leurs impressions de lecture et on prévoit en conséquence des moments qui favoriseront les échanges oraux à propos de ces lectures.

■ Activité 2

Ces lectures sont associées à un projet d'écriture : lire des contes permet de se constituer un bagage pour mieux écrire, au moyen du carnet d'écrivain.

Que faire dans le temps de ces lectures personnelles ? La séquence propose des activités variées qui reposent sur une démarche active, permettant d'une part de développer des compétences lexicales (mots de la famille de *conte*), d'autre part de construire des repères d'histoire littéraire (situer les auteurs dans un siècle, une culture ; retracer l'évolution du conte, de la tradition orale des contes populaires ou folkloriques au conte littéraire, ce qui relève d'un des domaines de l'histoire des arts).

■ Activité 3

1 Mots de la famille de *conte* : *conteur, conter, raconter, raconteur, racontable...*

2 Des *racontars* : propos médisants ou sans fondement sur le compte de quelqu'un. Syn. : *commérage, médisance*.

3 *Compter* et *conter* sont des doublets, l'un de formation savante, l'autre populaire. Tous deux issus du latin *computare*, qui veut dire « énumérer », ils ont en commun l'idée de mettre des éléments les uns à la suite des autres.

4 *Comptine* : est à rapprocher de *compter* par l'orthographe ; de *conter* par le sens.

5 Homonymes : *conte, comte* et *compte*

Ex. : *J'ai pris plaisir à lire ce conte de Perrault.*

Ex. : *Le comte et la comtesse étaient fort appréciés du roi.*

Ex. : *Tu as fait une erreur de calcul : le compte n'est pas bon !*

■ Activité 4

1 On peut se servir d'un dictionnaire des auteurs, des noms propres ou d'un dictionnaire encyclopédique.

2 Situer les auteurs dans un siècle et une aire géographique :

Madame d'Aulnoy : XVII^e siècle, auteur français ;

Perrault : XVII^e siècle, auteur français ;

Andersen : XIX^e siècle, auteur danois ;

Les frères Grimm : XIX^e siècle, auteurs allemands ;

Hampâté Bâ : XX^e siècle, auteur malien.

3 Il s'agit de distinguer la tradition orale (des contes populaires et folkloriques) de la littérature qui a annexé ce domaine d'expression de manière à donner naissance au conte littéraire. En effet, même lorsque les frères Grimm prétendent révéler au public les contes populaires dans leur pureté et leur authenticité, ils se livrent à une entreprise littéraire. Dans le cas de Perrault, la transformation est plus nette dans la mesure où il s'inspire de la tradition populaire, pour s'en éloigner quelque peu : il ajoute des moralités, là où l'enseignement des contes était toujours implicite, non formulé, variable en fonction des âges, du degré d'initiation et de culture ; il manifeste également une certaine distanciation ironique à l'égard du merveilleux, parlant d'« agréables sornettes où la raison la mieux sensée prend plaisir à sommeiller ». Le cas d'Andersen est vraiment à part, puisque tout en restant fidèle à la tradition scandinave, il imprime à ses contes une marque très personnelle, inspirée de sa propre vie. L'entreprise d'Amadou Hampâté Bâ est proche de celle des frères Grimm : écrivain, historien, ethnologue, grand connaisseur de la culture peule, il a recueilli, transcrit, conté lui-même les récits, les fables, les mythes et les légendes de la tradition ouest-africaine.

■ Activité 5

1 Cette dernière activité revient sur la distinction entre contes populaires et littéraires, à l'aide d'images.

Sur la première image, on reconnaît les frères Grimm en compagnie d'une conteuse : soucieux d'être au plus près du folklore, ils ont, comme on le voit, écouté et consigné par écrit ces histoires transmises de génération en génération. Le cadre – un intérieur peuplé d'enfants – n'est pas sans évoquer les soirées à la veillée, où autour d'un feu de cheminée, tout en filant la laine, on se charge d'éduquer par les contes.

La deuxième image s'inscrit dans un univers tout différent, celui des salons mondains, où on lit, on écrit pour se divertir, entre amis. Dans sa préface aux *Contes des fées* de Madame d'Aulnoy (Folio classique, éd. Gallimard), Constance Cagnat-Deboeuf rapporte : « À en croire son amie Mme de Murat, elle-même conteuse, Mme d'Aulnoy écrivait au milieu de ses invités à qui sans doute elle donnait lecture de ses contes au fur et à mesure de leur avancement : elle ne faisait pas une étude d'écrire, elle écrivait [...] par fantaisie, au milieu et au bruit de mille gens qui venaient chez elle, et elle ne donnait d'application à ses ouvrages qu'autant que cela la divertissait. » (p. 10)

2 La phrase célèbre d'Amadou Hampâté Bâ que l'on pourra donner à retenir aux élèves insiste sur la transmission orale des contes et l'extrême fragilité de la

culture traditionnelle africaine, menacée de disparition : elle a été prononcée en 1962 au Conseil exécutif de l'UNESCO, comme un appel à la sauvegarde d'un patrimoine qui a trop longtemps fait l'objet d'exclusion de la part de l'Occident, au prétexte qu'il appartient à une société sans écriture, jugée alors sans culture, ni civilisation.

Pour compléter cette activité, voir le site

www.bordas-fenetresouvertes.fr

- Fiche « Explorer le web » : Visiter une exposition virtuelle
- Carte : Les conteurs du manuel

EXPLORER LES TEXTES

Quatre textes sont proposés à l'étude, d'abord sous la forme d'extraits, puis intégralement, en deux étapes, de façon à ménager une progression. Le corpus choisi renvoie à la liste d'œuvres auxquelles les programmes officiels font explicitement référence.

1. Étudier le début d'un conte

Page 20

Madame d'Aulnoy,

« La Belle aux Cheveux d'or »

On entre dans l'étude des contes merveilleux par la lecture d'un début de conte, moins familier aux élèves que certains autres, mais tout à fait caractéristique du genre.

OBSERVER ET COMPRENDRE

Le début du conte

1 « Il y avait une fois » constituent les premiers mots du conte. On aurait pu aussi bien avoir le traditionnel « Il était une fois » ou « Il y avait dans le temps », « Jadis vivait... », « Il y a longtemps, bien longtemps... ». Ces formules d'entrée ont un rôle qui n'est pas négligeable : elles servent à capter l'attention et signalent le passage de l'univers quotidien à un autre univers, celui du récit, où le merveilleux a droit de cité. Grâce à elles, nous savons que nous tournons le dos au monde tel qu'il est. En somme, le récit pose un monde tout en niant son existence.

2 L'époque comme le lieu restent volontiers imprécis. Il s'agit, là encore, de rompre les amarres, de partir vers un monde lointain. Toutefois, à lire les contes de plus près, on voit bien qu'ils sont le reflet d'un état de société et s'enracinent dans une époque.

Les personnages

3 a. b. c. d. Les personnages n'ont pas beaucoup d'épaisseur : ce sont des types, qui correspondent à des fonctions bien définies. La princesse est décrite au physique seulement : on souligne sa beauté exceptionnelle, au moyen d'expressions exagérées (« si belle qu'il n'y avait rien de si beau dans le monde », « ses cheveux étaient plus fins que de l'or », l. 1-4) qui relèvent de l'hyperbole et nous éloignent de la réalité telle qu'on la connaît. Comme l'explique Michel Butor, dans « La balance des fées », in *Répertoire* (éd. de Minuit) : « Il faut qu'à l'intérieur du conte soit perpétuellement rappelée la distance par rapport au quotidien, d'où l'emploi constant du superlatif singularisant. »

Pour ce qui est du personnage masculin, il est dépeint au physique et au moral, d'une manière tout aussi superlative : sa beauté (« beau comme le soleil, et le mieux fait de tout le royaume », l. 29-30) semble aller de pair avec ses qualités morales et intellectuelles (« à cause de sa bonne grâce et de son esprit » l. 31). Ces deux portraits suffisent à imaginer que nos deux héros sont faits pour s'aimer.

4 La princesse est surnommée « La Belle aux Cheveux d'or » : il ne s'agit pas d'un nom ordinaire, mais d'une désignation qui met en évidence une qualité essentielle. On pourra faire des rapprochements avec d'autres noms de personnages connus des élèves : La Belle au bois dormant, Blanche-Neige, Belle... De même, l'adjectif *avenant*, qui signifie « qui plaît par son bon air, sa bonne grâce » est utilisé comme nom propre, de façon à souligner les traits par lesquels se définit le personnage.

POUR ALLER PLUS LOIN

5 Les liens de parenté constituent un élément essentiel dans les contes, qui sont avant tout des histoires de famille. On saisira donc l'occasion de cette lecture pour développer les compétences lexicales et orthographiques des élèves :

- *bru* (n.f.) : belle-fille.
- *cadet, cadette* (nom ou adj.) : enfant qui, par ordre de naissance, vient après l'aîné.
- *benjamin, benjamine* (nom ou adj.) : enfant qui, par ordre de naissance, vient le dernier.
- *aîné* : enfant qui, par ordre de naissance, vient le premier.
- *puîné* : enfant qui, par ordre de naissance, vient après un autre.
- *belle-mère* : pour les enfants nés d'un premier mariage, la nouvelle femme de leur père.
- *marraine* : femme qui tient lieu de mère à son filleul, en cas de nécessité.
- *orphelin* : qui a perdu l'un de ses parents, ou les deux.

On fera également ressortir les fonctions qui peuvent s'attacher à ces personnages : la marraine, protectrice et consolatrice; deux frères se disputant un héritage; une marâtre qui voit en sa belle-fille une rivale potentielle...

Un début de conte

6 a. Dans cet extrait du conte *Les Fées* sont évoqués quatre personnages, dont l'un ne joue plus aucun rôle dans l'action (il est mort) : c'est le père. Restent sa veuve et leurs deux filles.

b. La mère ne témoigne pas la même affection à ses deux filles : elle favorise la méchante en qui elle se reconnaît et accable la bonne dont elle est vraisemblablement jalouse.

c. Antonymes :

agréable	désagréable
douceur	brutalité
honnêteté	malhonnêteté
amour	aversion

d. Il était une fois une veuve qui avait deux garçons ; l'aîné lui ressemblait si fort et d'humeur et de visage, que qui le voyait, voyait la mère. Ils étaient tous deux si désagréables et si orgueilleux qu'on ne pouvait vivre avec eux. Le cadet, qui était le vrai portrait de son père pour la douceur et pour l'honnêteté, était avec cela un des plus beaux garçons qu'on eût su voir. Comme on aime naturellement son semblable, cette mère était folle de son fils aîné, et en même temps avait une aversion effroyable pour le cadet.

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

► Extrait vidéo de la pièce *Plus belle que toi*, mise en scène par Colette Roumanoff, et la fiche d'activité pour l'élève : « Blanche-Neige au Far West »

2. Écrire le début d'un conte

Page 22

Perrault, « Peau d'Âne »

OBSERVER ET COMPRENDRE

Compléter le texte

Dans cette double page comme dans l'ensemble du chapitre, l'objectif visé est de s'appuyer sur les acquis sous-jacents des élèves, non seulement ici en matière de structure du conte, mais également en ce qui concerne les critères de versification et de rime du texte poétique.

1 2 et 3 Ainsi, les mots attendus pour « retrouver » le texte de Perrault, sont : (1) : Guerre – (2) : calmes – (3) : belle – (4) : doux – (5) : vertus.

Mais il est bien plus intéressant d'observer le cheminement des élèves, leur raisonnement fondé tout à la fois sur :

– **la structure grammaticale** d'une phrase : ainsi, pour le mot (2), *rames* présente le même nombre de syllabes et la même rime que *calmes*, mais la structure de la proposition impose en attribut un adjectif – éventuellement un nom, mais c'est alors la contrainte de sens qui fait éliminer *rames* ;

– **l'intelligence du contexte** : par exemple, pour le mot (1), *terrible* s'opposant à *aimable*, ils vont pouvoir être amenés à choisir *Guerre*, antonyme de *Paix* ;

– **la rime** : pour le mot (2) toujours, si le choix de *grands* pouvait se justifier car il s'inscrit dans l'impression de puissance, d'opulence, qui se dégage de la description, la présence de rimes oblige à choisir *calmes* ;

– **la versification et la contrainte du rythme** qu'elle crée en poésie française : ce texte, majoritairement écrit en octosyllabes, comporte cependant, de temps à autre, des alexandrins (vers 5, 9, 16) ou des décasyllabes (vers 11, 18).

Donc il sera plus instructif de demander aux élèves d'exposer, individuellement ou en groupes, en désignant un porte-parole, la démarche qui justifie leur choix, à l'instar de ce qui se fait en mathématiques, que de simplement donner la « correction » et le mot trouvé.

Les « trous » imposés ont été choisis également pour que l'élève n'ait pas seulement à « répondre » à la rime (ainsi *belle* imposé par la rime avec *fidèle*, aux vers 9 et 10) mais pour qu'il l'anticipe en quelque sorte en s'apercevant, par exemple, qu'*époux* (v. 13) reste isolé sans mot qui rime avec lui si on ne choisit pas un mot en [u].

On peut également attirer l'attention des élèves sur le fait que la rime ne s'impose pas forcément sur deux vers : ainsi *fidèle* (v. 9), *belle* (v. 10) et *elle* (v. 12).

4 Pour ce qui est du mot (5), on peut supposer que la proposition *défauts* sera rejetée en fonction de la cohérence du texte. *Qualités*, qui convient de ce point de vue, doit être éliminé pour des raisons de rythme. Nous avons proposé *lenteur* qui peut s'insérer sémantiquement et rythmiquement dans le vers : on peut imaginer que les élèves, s'ils font ce choix, le justifieront par des résurgences de contes où les parents attendent longtemps l'arrivée d'un héritier. Là encore, c'est la démarche justificative, qui fait apparaître les connaissances et capacités sous-jacentes et mobilisées, qui est plus intéressante que le résultat.

Cependant, la « solution » de *vertus* offre l'occasion de

faire faire une recherche sur ce mot qui peut sembler vieilli, mais dont l'impact sémantique sera souligné à travers son étymologie (*virtus* venant de *vir*, «l'homme», en latin) et sa «vogue» aux XVI^e-XVII^e siècles.

Un début de conte

5 Il est question de faire retrouver aux élèves les composantes traditionnelles du conte :

- la formule «Il était une fois...»
- la présence de personnages et d'un décor idéalisés (roi, reine – même si elle n'est pas désignée ainsi –, princesse, royaume prospère...).

L'intérêt de l'exercice réside moins dans le relevé – très guidé par notre consigne – des éléments traditionnels que dans la phase de rédaction : que l'élève soit amené à rédiger lui-même la synthèse, à prendre la distance qu'impose l'écriture par rapport à ses connaissances implicites, à les formaliser. Cet embryon de synthèse peut ici ne pas dépasser trois lignes, puis être complété par la suite.

La description d'un univers

6 Il s'agit de faire comprendre aux élèves comment se crée la cohérence du texte à travers les champs lexicaux employés qui tissent l'impression générale. Ici, c'est le **champ lexical de l'opulence, de la magnificence** (on accepte tout synonyme) qui s'impose à travers les mots *grand, aimable, terrible, fleurir, vertus, beaux Arts, charmante, (belle), heureux, doucement*.

Il est renforcé par les **superlatifs** et les **intensifs** : *le plus grand qui fût sur la terre, seul enfin comparable à soi* – qu'il convient de faire expliquer aux élèves – *de toutes parts, si..., si..., pleine de..., tant de...*

ÉCRIRE

Écrire le début d'un conte : décrire un lieu

7 et **8** Il est demandé six synonymes au total, mais il en existe bien plus :

- **cabane** : maisonnette, chaumière, chaumine, masure, taudis, gourbi ;
- **villa** : pavillon, demeure, manoir, gentilhommière, hôtel particulier, castel, château, palais.

S'il y a de fortes chances que les élèves répondent spontanément : «Un Roi et une Reine vivent dans un château.», la consigne précisant le nombre de six synonymes a pour but de leur imposer cette recherche lexicale.

La cohérence du texte – sauf à créer un effet de surprise ou un paradoxe qui susciterait une ou des péripéties pour résoudre cette contradiction – exige d'éliminer tous les synonymes péjoratifs de *maison* ainsi que les neutres (*logis, logement, habitation, appartement*).

Après discussion sur les connotations qu'ils offrent (maisons de vacances, de campagne, de régions particulières...), on pourra éliminer aussi *case, cabanon, chalet, cottage, bungalow, chartreuse, folie*.

res...), on pourra éliminer aussi *case, cabanon, chalet, cottage, bungalow, chartreuse, folie*.

Pour la phrase à écrire, inciter les élèves à chercher des synonymes d'*habiter* : *résider, demeurer, être domicilié, séjourner, occuper, loger, gîter, nicher*. Éliminer, après discussion, tous ceux qui ne conviennent pas au contexte.

9 À cette étape, les élèves doivent éliminer tous les mots qui n'ont pas de connotation méliorative. Leur recherche d'adjectifs ne doit donc produire que des mots appartenant à ces séries (sauf justification formulée par l'élève, par exemple : «une maison toute petite, mais très coquette, car ils voulaient échapper à la malédiction d'une sorcière qui les avait menacés de...»).

– **taille** : grand, vaste, imposant, large, spacieux, immense, gigantesque, monumental...

– **aspect** : beau, joli, coquet, agréable, élégant, charmant, riant, plaisant, attrayant, ravissant, séduisant, engageant, enchanteur...

– **luminosité** : clair, lumineux, brillant, chatoyant, resplendissant, rutilant, éclatant, étincelant, flamboyant...

Pour les adjectifs qui pourraient paraître excessifs, faire justifier l'intensité de l'adjectif par les causes (par exemple, «palais rutilant à cause des feuilles d'or qui avaient été appliquées sur sa façade») est une façon d'enrichir progressivement l'écriture de la description.

10 Travail sur le dictionnaire là encore pour ne garder que : *magnificence, opulence, splendeur, chatoyer, luire, briller, fastueux*.

11 «Personnages, animaux et objets», dit la consigne, pour intensifier l'idée de richesse. Pour stimuler l'écriture des élèves, proposer des images-soutiens : tableaux d'intérieurs, images de magazines de décoration... où l'on fera dénombrer les objets figurant sur la photographie.

Passer par l'écriture de listes (énumérer la vaisselle, le mobilier...) est une amorce du travail de rédaction.

Les **consignes 12, 13 et 14** peuvent être données simultanément. Mais il est préférable de laisser les élèves écrire spontanément, surtout s'ils ont créé des listes.

Leur faire oraliser leurs premières phrases leur permettra de se rendre compte des imperfections : répétitions de *il y a* ou des verbes *être* et *avoir*, par exemple.

Cette étape nécessite soit un travail en équipe, soit une présence très attentive et une grande disponibilité du professeur. Elle peut être réservée à des cours en effectifs allégés.

12 **13** et **14** Il n'est évidemment pas attendu des élèves qu'ils écrivent en vers leur description. L'intérêt de la comparaison consiste à souligner la cohérence du décor décrit avec l'impression d'opulence qui avait été créée par les premiers vers.

Il vaut donc mieux, après explicitation du texte, orienter l'observation des élèves sur le repérage lexical (*vaste, riche, palais, magnificence, abondance, beaux, caparaçons, or, broderie*) et les autres tournures intensives (*fourmillait, vive, de toutes les façons*).

Différents prolongements d'activités peuvent être proposés :

– **en lecture d'image**, un renvoi à l'affiche du film *Peau d'Âne* de Jacques Demy (1970), donnée en reproduction à la page 23 du manuel : quelle adéquation entre le texte et l'affiche ? Si les élèves s'étonnent de la présence d'un âne, ce peut être l'occasion d'introduire la question de l'élément perturbateur : que vient faire cet âne ?

– **en lecture d'image** encore, l'observation et le commentaire de l'illustration en p. 22 ;

– **en écriture**, rédiger la description de « l'anti-château », soit la version en négatif de ce début, avec pour consigne d'utiliser les antonymes du vocabulaire mélioratif employé précédemment ;

– **en débat oral** (éventuellement suivi plus tard d'une écriture), amorcer la suite du conte en imaginant quel événement va pouvoir venir perturber un décor et des personnages aussi parfaits.

3. Connaître les caractéristiques du conte

Page 24

Hampâté Bâ,

« La Coépouse bossue... »

ou la méchanceté punie », 1^{re} partie

Le texte est intégral, ce qui est l'occasion de réinvestir les acquis sur les débuts de conte, tout en prolongeant l'étude sur les autres étapes du récit. Il appartient à une autre aire culturelle, ce qui illustre également l'universalité des contes. Des rapprochements avec d'autres contes sont proposés dans la partie « Pour aller plus loin » de chacun des questionnaires.

OBSERVER ET COMPRENDRE

L'origine du conte

1 Les indices que l'on peut relever dans le texte sont les suivants :

– deux *coépouses* (l. 1) : la note signale ce trait de civilisation ;

– la *brousse* (l. 11) : désigne une zone éloignée des

habitations, en Afrique ;

– son *boubou* (l. 22) : la note donne l'information qui en fait un indice.

L'épreuve

2 La femme bossue a été délivrée de sa bosse, par une intervention magique.

3 Les termes sont les suivants : *énorme bosse* (l. 2), *protubérance* (l. 21), *sa grosseur* (l. 25), *difformité* (l. 27).

Le merveilleux

4 Des événements surprenants commencent à se produire au moment où la femme bossue s'approche du bois sacré (l. 12) : « Elle allait à l'aventure quand tout à coup, venant du côté du bois sacré, elle perçut l'écho affaibli d'une musique des plus mélodieuses. »

5 Le personnage qu'elle rencontre est magique : il a le pouvoir de l'hypnotiser, par sa musique (« Sans se rendre compte de ce qu'elle faisait, avançant comme une somnambule, elle se dirigea vers la source de la musique. », l. 13), puis de la guérir, d'un simple geste de la main (« Et d'un geste il déchargea notre bossue de sa grosseur », l. 25). Le bois, qualifié de *sacré*, se situe à l'écart de la collectivité ; il est le lieu de réunion de ces « êtres d'un autre monde » qui dansent au clair de lune.

6 La bosse de la coépouse est assimilée à un bébé que l'on porte dans le dos (l. 24).

7 Le conte pourrait s'arrêter là, puisque l'injustice est réparée ; cependant le sous-titre du conte, *ou la méchanceté punie*, fait attendre une deuxième partie.

POUR ALLER PLUS LOIN

Des héros mis à l'épreuve

8 À propos du mot *épreuve* :

– *Éprouver quelqu'un* : le mettre à l'épreuve.

Ex. : *Je crois que vous voulez éprouver mon courage.*

– *Prouver* (son courage...) : donner des preuves, des marques de...

Ex. : *En disant toute la vérité, il a prouvé son honnêteté.*

– *Une mise à l'épreuve* : action qui permet de juger la valeur d'une personne.

Ex. : *La princesse, méconnaissable sous sa peau d'âne, fut mise à rude épreuve.*

– *Affronter une épreuve* : y faire face.

Ex. : *Le prince, qui avait déjà beaucoup souffert, ignorait qu'il lui restait une dernière épreuve à affronter.*

9 Quand on parle d'*épreuve*, dans un conte, il peut s'agir d'une action extraordinaire. Dans le conte de Birago Diop, la marâtre ordonne à Binta d'aller laver

une cuiller – jusque là, rien de difficile – dans la Mer de Danyane, ce qui revient à lui faire faire quelque chose de quasi impossible ; à l'inverse, dans le conte de Perrault, l'action qui consiste à donner à boire est à la portée de n'importe qui ; mais elle constitue bel et bien une épreuve, dans la mesure où elle révélera la véritable nature des deux jeunes filles.

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

► Extrait audio de *Pierre et le Loup* de Sergueï Prokofiev, raconté par Gérard Philippe

► Extrait vidéo de la pièce *Plus belle que toi*, mise en scène par Colette Roumanoff, et la fiche d'activité pour l'élève : « La rencontre avec le Prince charmant »

3. Connaître les caractéristiques du conte

Page 26

Hampâté Bâ,

« La Coépouse bossue... ou la méchanceté punie », 2^e partie

OBSERVER ET COMPRENDRE

Une situation qui se répète

1 La notion de schéma narratif est abordée ici, mais légèrement et sans que le nom en soit donné, en raison de l'usage excessif et souvent non pertinent qui en est fait dans les classes. La mise en schéma (voir ci-contre) est destinée à faire apparaître la symétrie, la répétition, avec variantes, que l'on retrouve dans nombre de contes. Les embranchements servent à mettre en évidence le lien qui unit les étapes entre elles (situation initiale et situation finale qui se distinguent en raison d'une action, qui elle-même suppose un élément modificateur et de résolution).

2 Pour peindre le caractère de la méchante coépouse, les termes employés sont les suivants : *jalousie*, *envie* (l. 2), *méchanceté*, *hypocrisie* (l. 23) : tous désignent des défauts. À l'inverse, l'autre coépouse est qualifiée de *généreuse* (l. 9). On retrouve là les oppositions radicales que l'on a constatées dans *Les Fées* : pas de demi-mesure, dans les contes, le personnage est tout entier positif ou négatif. Ces caractéristiques gouvernent la logique interne du récit : en fonction de ce qu'il est, le héros réussit à passer l'épreuve, ou bien échoue.

La fin du conte

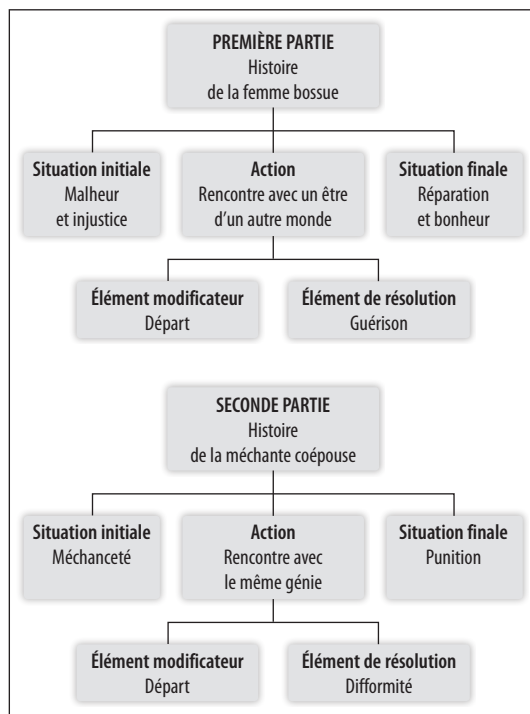
3 Les « petits êtres » interviennent de façon à réparer une injustice : ils rendent heureuse celle qui a mérité

le bonheur, en raison de sa douceur et de sa patience toutes naturelles voire inconscientes ; et malheureuse celle qui s'est mal comportée.

POUR ALLER PLUS LOIN

La fin d'un conte

4 a. Une phrase conclut souvent les contes : « ils se marièrent et eurent beaucoup d'enfants », signe que ces histoires se terminent le plus souvent de façon heureuse.



b. Conte à rebours :

Pour imaginer l'histoire de Khary-Gaye-l'Orpheline, il faut partir des indices suivants :

– Épreuve : porter une lourde calebasse.

– Aide : un beau jeune homme, avec un cheval blanc. Reste à inventer qui a imposé à l'orpheline une semblable épreuve et pour quelle raison.

On pourra, bien entendu, au terme de l'exercice, faire découvrir le conte original aux élèves.

c. Certains contes, pourtant, n'ont pas une fin heureuse, comme *Le Petit Chaperon rouge*, dans la version de Perrault. Les contes d'Andersen, de ce point de vue, ne se laissent pas appréhender facilement, puisque la mort par laquelle se terminent *La Petite Fille aux allumettes* et *La Petite Sirène* est promesse de salut.

D'un continent à l'autre

5 *Les Fées* et *La Coépouse bossue* présentent bien des similitudes :

– Deux personnages que tout oppose : les deux filles dans un cas ; les deux épouses dans l'autre.

– Une situation de grande injustice au départ qui est réparée dans la suite.

– Une structure fondée sur la répétition de la même action, avec toutefois une inversion : récompense pour l'une et punition pour l'autre.

– L'intervention du merveilleux, grâce à des auxiliaires magiques qui ont les traits d'un génie dans un cas, d'une fée déguisée en pauvre femme ou en dame magnifiquement vêtue dans l'autre.

6 Si des contes pourtant éloignés dans l'espace et le temps peuvent se ressembler si fort, c'est parce qu'ils mettent en scène les aspirations et les craintes de tout être humain. Lévi-Strauss a bien montré, dans *La Pensée sauvage*, que les contes sont des formes fragmentaires, dégradées et désacralisées du mythe, qui lui aussi remplit cette fonction hautement symbolique.

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

► Extrait vidéo de la pièce *Cendrillon*, mise en scène par Colette Roumanoff, et la fiche d'activité pour l'élève : « Le Bal »

4. Étudier le merveilleux dans diverses versions d'un même conte

Page 28

Perrault et Grimm,

« La Belle au bois dormant »

Puisque certains contes existent sous des versions différentes, il peut être intéressant d'en proposer la comparaison. Notre choix s'est porté sur un conte très célèbre et a priori connu des élèves, puisque, faute de place, nous ne pouvions l'aborder dans son intégralité. Le texte de Perrault et celui des frères Grimm sont d'abord confrontés, au moment du récit où le prince va délivrer la Belle de son envoûtement. La même scène est donnée à étudier dans un tableau, qui est une forme de **réécriture**. On pourrait y adjoindre deux autres textes encore :

– un extrait de la version de Tahar Ben Jelloun, *La Belle au bois dormant* (éd. du Seuil, 2004) qui offre un exemple intéressant de **transposition** dans un autre lieu et permet d'aborder la dimension civique de l'enseignement du français, puisque la princesse à son réveil est devenue noire ;

– la version express du conte proposée par Yak Rivais dans « Fable-express », in *Les Contes du miroir* (éd. L'École des Loisirs), où l'on découvre l'aspect humoristique que peut comporter une adaptation moderne.

OBSERVER ET COMPRENDRE

Un prince en quête d'aventure

1 Perrault nous dit que le prince est « poussé par l'amour et par la gloire » (l. 7-8) ; chez Grimm, le jeune homme veut faire la preuve de son courage : « Je n'ai pas peur » (l. 11). Chacun fait face au destin qui lui est révélé.

2 Dans un cas comme dans l'autre, le personnage témoigne d'une grande détermination et d'une belle assurance : il brave, seul, l'inconnu et le danger, sans crainte de la mort.

La traversée de la forêt

3 Comme par enchantement, les ronces et les épines s'écartent sur son chemin, pour lui laisser le passage, puis se rapprochent, pour l'interdire à quiconque. Les deux textes donnent à voir une forteresse végétale qui s'ouvre devant le prince conquérant.

4 Cet élément merveilleux signifie que le temps est venu de rompre l'enchantement et que le prince est désigné pour accomplir cet exploit. Ainsi la parole de la fée s'accomplit : le nom *fée*, du latin *fata*, pluriel concret de *fatum*, signifie précisément « parole prononcée ». Le destin n'est pas autre chose que la parole prononcée qui se réalise.

La visite du château

5 Chez Perrault, le prince pénètre dans le château par une *grande avant-cour*, puis il passe une autre *grande cour*, monte un *escalier*, parcourt *plusieurs chambres*, avant de se retrouver dans celle de la princesse. Dans le texte des frères Grimm, il traverse *la cour du château*, puis *la grande salle du trône*, avant de monter dans un *vieux donjon*, jusqu'à une *chambrette haute* où il découvre la princesse endormie. Ce parcours labyrinthique fait évidemment partie de l'épreuve.

6 L'impression qui se dégage du texte de Perrault est plus effrayante : le royaume semble glacé, morne et lugubre. Le prince découvre un amas de corps morts ; il est tel Orphée cherchant à parvenir jusqu'à Eurydice : « tout ce qu'il vit d'abord était capable de le glacer de crainte : c'était un silence affreux, l'image de la mort s'y présentait partout » (l. 16-18). Chez Grimm, le silence est associé au calme et au sommeil paisible (l. 29-31).

Le réveil

7 Pour réveiller la princesse, il suffit dans un cas que le prince galant s'agenouille auprès de la belle (Perrault, l. 31-33) ; dans l'autre, il faut la caresse d'un baiser (Grimm, l. 35-36).

8 Chez Perrault, la princesse qui a dormi cent ans

se réjouit de voir se réaliser la promesse de sa délivrance, tout en reprochant malicieusement au prince charmant sa longue patience forcée. À travers ces paroles qu'il prête à son personnage, on sent poindre l'humour subtil qui constitue l'un des traits du conte littéraire. Ira-t-on jusqu'à parler d'un désamorçage du merveilleux ? Rien de tel chez les frères Grimm, qui insistent sur l'échange de regards amoureux.

POUR ALLER PLUS LOIN

9 On entraîne les élèves à justifier leur point de vue personnel.

10 La lecture sert de tremplin à l'imagination.

Le motif du baiser peut être approfondi, à l'occasion de la comparaison entre plusieurs contes :

- *Le Roi-Grenouille* ou *Henri-le-Ferré*, des frères Grimm ;
- « Le Coup du prince crapaud », de Jon Scieszka, in *Le Petit Homme de fromage et autres contes trop faits* (éd. du Seuil Jeunesse, 1995).

On peut ajouter le dessin de Chas Addams ainsi que le film de Michel Ocelot, *Prince et Princesse* ou *Les Baisers*, qui a également donné lieu à un livre, publié aux éditions du Seuil Jeunesse.

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

- Extrait vidéo de la pièce *Cendrillon*, mise en scène par Colette Roumanoff, et la fiche d'activité pour l'élève : « Un personnage merveilleux : la fée »

5. Étudier la composition d'un tableau

HISTOIRE DES ARTS

Page 31

Daniel Maclise, *La Belle au bois dormant*

Peinture de Daniel Maclise, peintre irlandais du XIX^e siècle. À souligner, les dimensions impressionnantes de la toile : 217,8 x 130,8 cm.

La démarche proposée est comparable à celle qui est adoptée pour la lecture des textes : elle consiste à passer « d'une approche intuitive à une interprétation raisonnée », selon les étapes suivantes :

- Exprimer une émotion : les élèves commencent par réagir spontanément à la vue du tableau.
- Décrire : ils décrivent ensuite le plus précisément possible ce qui est représenté.
- Analyser : pour tenter de comprendre ce à quoi tiennent leurs premières impressions.

OBSERVER ET COMPRENDRE

1 Ce qui frappe d'emblée, c'est la multitude des personnages représentés. On est loin de la scène intimiste qui mettrait en présence seulement nos deux héros.

2 Le prince et la princesse, au centre du tableau ; autour d'eux, de nombreux personnages (des dames de compagnie aux serviteurs, en passant par les gardes...), tous endormis. Le décor est somptueux : des colonnes de marbre, un escalier ouvragé, un lit d'apparat...

3 La princesse et son entourage ont été frappés par le même sort, au moment où ils ne s'y attendaient pas. Ils ont été préservés du temps qui a passé.

4 Les vêtements et le décor suggèrent le XVIII^e siècle (longue robe, perruque, chapeau à plume...).

5 Quand on trace deux lignes se recoupant au centre du tableau, on se rend compte que cette place est occupée par la main du prince, ce qui souligne l'importance de son geste : en tirant le rideau, il dévoile la princesse.

6 La diagonale est dessinée par le rai de lumière qui dirige notre regard vers le centre du tableau. La source de cette lumière n'est pas montrée, seulement l'effet. Est-ce une manière de suggérer que tout va renaître à la vie ?

7 Les personnages sont concentrés au premier plan et dans la moitié basse du tableau.

8 L'impression de profondeur est donnée par la perspective, les différences de plans qui laissent entrevoir d'autres espaces, une enfilade de pièces.

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

- Animation « Explorer les images » – *La Belle au bois dormant* et la fiche d'activité pour l'élève

DES OUTILS POUR ÉCRIRE

Page 32

CONJUGAISON

Conjuguer

1 Difficultés orthographiques de certains verbes à l'imparfait :

je nettoyai, nous nettoyions • je craignais, nous craignons • je fouettais, nous fouettions • j'annonçais, nous annonçons • je saluais, nous saluions • je surprénais, nous surprénions • j'écrivais, nous écrivions • je voyais, nous voyions • j'étiquetais, nous étiquetions

2 vivait • jouissait • disait • plaignait • cherchait • trouvait • cultivait • essayait • venaient • pensait • devait • entendait • valait

3 nous rayons, vous rayez, ils raient ou rayent/nous rayions, vous rayiez, ils rayaient • nous châtions, vous châtiez, ils châtient/nous châtiions, vous châtiez, ils châtiaient • nous fuyons, vous fuyez, ils fuient/nous fuyions, vous fuyiez, ils fuyaient • nous vacillons, vous vacillez, ils vacillent/nous vacillions, vous vacilliez, ils vacillaient • nous cognons, vous cognez, ils cognent/nous cognions, vous cognez, ils cognaient

Dictée à choix multiples

4 était • donnait • s’amusait • travaillaient • méritaient • valait • cultivait • satisfaisait • faisait • taisaient • clignait • essayait • coulait • voulait • glissait

Conjuguer

6 La difficulté réside surtout dans les trois personnes du singulier du 1^{er} groupe et les formes en *-in* ; éventuellement faire travailler en premier les verbes en *-i*, puis ceux en *-u*, et ensuite seulement le 1^{er} groupe et les composés de *tenir* et *venir*.

j’habillai, tu habillas, il habilla, nous habillâmes... • je peignis, nous peignîmes • je cueillis, nous cueillîmes • je battis, nous battîmes • je bâtis, nous bâtîmes • je fondis, nous fondîmes • je suivis, nous suivîmes • je maintins, nous maintînmes • j’écrivis, nous écrivîmes • je vécus, nous vécûmes • je vis, nous vîmes

7 alla • rencontra • sentirent • regardèrent • vint • finirent • s’enhardit • menaça • enferma • tomba • oublia • courut • retrouva • décidèrent • s’empoisonnèrent • jeta

8 je raye ou raie, tu raies, il raie / je rayai, tu rayas, il raya • je dis, tu dis, il dit / je dis, tu dis, il dit • je peux, tu peux, il peut / je pus, tu pus, il put • je conduis, tu conduis, il conduit / je conduisis, tu conduisis, il conduisit • je mets, tu mets, il met / je mis, tu mis, il mit

Dictée à choix multiples

9 recouvrait • fit • apporta • planta • obtint • porta • demanda • répondit • dit • répliqua • reçut • fit • sortit • entendit • entra • mangea • eut • approuva • sortit • protesta • rattrapa

Conjuguer à l'imparfait et au passé simple

11 a. je nettoyai, il nettoyait, ils nettoyaient / je nettoyai, il nettoya, ils nettochèrent • je confiais, il confiait, ils confiaient / je confiai, il confia, ils confièrent • je rangeais, il rangeait, ils rangeaient / je rangeai, il rangea, ils rangèrent • je laçais, il laçait, ils laçaient / je laçai, il laça, ils lacèrent • je m’évadais, il s’évadait, ils s’évadaient / je m’évadai, il s’évada, ils s’évadèrent

b. j’avertissais, il avertissait, ils avertissaient / j’avertis, il avertit, ils avertirent • je courais, il courait, ils couraient / je courus, il courut, ils coururent • je verdissais, il verdissait, ils verdissaient / je verdissais, il verdissais, ils verdissaient / je verdissais, il verdissais, ils verdissaient • je jaillissais, il jaillissait, ils jaillissaient / je jaillissais, il jaillissait, ils jaillissaient / je jaillissais, il jaillissait, ils jaillissaient • je retenais, il retenait, ils retenaient / je retins, il retint, ils retinrent

c. je voyais, il voyait, ils voyaient / je vis, il vit, ils virent • j’apercevais, il apercevait, ils apercevaient / j’aperçus, il aperçut, ils aperçurent • je m’asseyais, il s’asseyait, ils s’asseyaient / je m’assis, il s’assit, ils s’assirent • je devais, il devait, ils devaient / je dus, il dut, ils durent • je pouvais, il pouvait, ils pouvaient / je pus, il put, ils purent

d. je croissais, il croissait, ils croissaient / je crus, il crût, ils crurent • je naissais, il naissait, ils naissaient / je naquis, il naquit, ils naquirent • je plaisais, il plaisait, ils plaisaient / je plus, il plut, ils plurent • je lisais, il lisait, ils lisaient / je lus, il lut, ils lurent • je paraissais, il paraissait, ils paraissaient / je parus, il parut, ils parurent

e. je mettais, il mettait, ils mettaient / je mis, il mit, ils mirent • je construisais, il construisait, ils construisaient / je construisais, il construisait, ils construisaient • j’interrompais, il interrompait, ils interrompaient / j’interrompis, il interrompit, ils interrompirent • je me taisais, il se taisait, ils se taisaient / je me tus, il se tut, ils se turent • je peignais, il peignait, ils peignaient / je peignis, il peignit, ils peignirent

12 a. il battit / il battait • il écrivit / il écrivait • il fit / il faisait • il convainquit / il convainquait

b. il attendit / il attendait • il tondu / il tondait • il pendit / il pendait • il joignit / il joignait

c. il dit / il disait • il prit / il prenait • il put / il pouvait • il but / il buvait

d. il vint / il venait • il vêtit / il vêtait • il mourut / il mourait • il vécut / il vivait • il souffrit / il souffrait

Distinguer les emplois de l'imparfait et du passé simple

13 examinait • vit • avaient • vint • savait • alla • parla • voulut • proposa • offrit • fut • jetèrent • eut • dit • fallait • était • continua • insistait • fit • cria • sortit • frappa • arriva • était • fit • déclara • était • mettait • était • dit • monta • cria • voulait • protesta • savait • répondit • était • devait • était • hurla • allait • était • prit • parvint • avait

Les activités lexicales ont une double visée : elles portent sur la thématique fédératrice de l'étude des contes dans le chapitre : « Il était une fois... les contes », et elles contribuent à l'apprentissage progressif du lexique en sixième en continuité avec les acquis de vocabulaire faits à l'école.

1. « En chacune de ces histoires, même la plus ténue, s'écrit l'histoire du monde » (B. Bricout) :

Les contes, qui conservent en eux la trace des gestes et mots des anciens, disent à mots couverts les secrets de la vie, les peurs, les angoisses et les espoirs des hommes. Ils disent aussi « la clé d'or » grâce à laquelle on soulève « le couvercle pour savoir quelles merveilles contenait la cassette » (*Les Contes*, J. et W. Grimm, éd. Flammarion, 1967). Ils parlent de l'enfance, de personnages petits ou fragiles (voire de souffre-douleur) menacés de perte et de mort et démontrent comment ceux-ci se révèlent indispensables aux autres (sauveurs ou guides) ou surmontent les épreuves. Chaque conte peut être une découverte qui permet à l'enfant de se trouver soi-même.

Pour faire découvrir aux élèves la portée des contes, on peut pratiquer, en début de séance, une « lecture qui résonne » (une lecture orale qu'on n'explique ni n'analyse mais qui signifie, évoque, éveille, fasse accéder au sens, révèle...).

Dans un village du sud du Maroc un jeune berger interrogeait un conteur que l'on disait âgé de 105 ans :

« – Grand-père, vous n'avez jamais cessé de raconter vos contes. Est-ce que vous ne voyez pas qu'on vous écoute de moins en moins ?

– D'abord, fils, ce n'est pas moi qui vais le regretter. Je conte d'abord pour mon compte. J'ai besoin de parler pour sentir que je vis. Si je ne parle pas je suis mort...

– Mais vous ne craignez pas que la parole meure ?

– Je sais bien que ma parole finira quand finira mon souffle. Mais cette parole, à votre tour, vous la transmettez aux vivants.

– Vous y croyez vraiment, grand-père ?

– Fils, tu es encore loin de comprendre ce qui importe dans tout cela. Je ne vous demande pas d'apprendre mes contes mais de savoir ce qu'ils représentent pour vous. Lorsque vous l'aurez compris vous ne les lâcherez jamais. Comme nous avons besoin de l'air pour respirer, comme la terre a besoin de l'eau pour ne pas mourir, nous avons besoin de cette parole pour savoir qui nous som-

mes et ensuite le rester. »

Rapporté par **Bernadette Bricout**, in *La Clé des contes*,
© éd. du Seuil, 2005.

Les activités lexicales sont proposées dans cette perspective : elles invitent les élèves à réfléchir à ce qu'apporte la lecture des contes autant qu'à étendre leur connaissance du lexique et à enrichir leur vocabulaire pour mieux maîtriser leur expression à l'écrit et à l'oral.

2. L'apprentissage du lexique, le développement du vocabulaire :

Il convient de distinguer le lexique du vocabulaire : le lexique est « l'ensemble des mots qu'une langue met à disposition des locuteurs ». Le vocabulaire est, pour sa part, souvent envisagé comme l'ensemble des mots utilisés par un locuteur dans une réalisation orale ou écrite. [...] Chaque locuteur a un vocabulaire [...]; le vocabulaire d'un individu est unique aussi bien par la nature que par la quantité des mots connus. Le locuteur isolé est incapable de posséder tous les mots du lexique de sa langue. [...] Le vocabulaire individuel est relativement réduit. En effet il semblerait que, selon le niveau socioculturel des individus, il varie [...] entre 3 000 et 40 000 mots. [...] Il semblerait que chaque usager adulte de la langue française maîtrise à peu près tous les mots grammaticaux et les mots lexicaux les plus fréquents en discours.

Le vocabulaire individuel contient deux sortes de vocables. Il y a les mots que le locuteur emploie habituellement [...]: les linguistes parlent de « vocabulaire actif ». Il y a des mots que le locuteur connaît à peine, qu'il comprend quand ils sont employés par d'autres mais dont il n'a pas l'habitude de se servir lui-même. Ce sont des mots sur lesquels il n'exerce plus qu'un « contrôle passif ». C'est pour cela que, dans ce cas, on parle de « vocabulaire passif ».

Aïno Niklas-Salminen, *La Lexicologie*,
© éd. Armand Colin, 1997.

Le caractère progressif de l'assimilation de tout vocabulaire est reconnu : un mot ne peut être acquis ni par une seule lecture, ni dès la première rencontre ; son appropriation par le locuteur nécessite des réactivations en contexte (contexte usuel ou textuel ou définitions), et en réemplois, permettant d'en cerner le sens et de s'en approprier l'usage. Cela implique que le professeur opte pour des **démarches d'enseignement** du lexique à la fois :

– **harmonisées** : orientées davantage vers les compétences et leur mise en pratique qui supposent de

construire des situations présentant une occasion de découverte (support, texte...), l'inscription du lexique dans un réseau de sens et d'univers culturels et des contraintes de réemplois en contextes divers...

– **inscrites dans un continuum** : ces compétences larges ne peuvent être atteintes en effet que dans un travail progressif. **Les élèves ont besoin d'une palette¹ lexicale de plus en plus large** :

- dans le domaine de l'expression des sentiments : par exemple, élargir le trio « haine – rage – énervé », développer les nuances émotionnelles et relationnelles ;
- dans le domaine de l'analyse et de la réflexion, ouvrir l'éventail de l'expression de l'objectivité, et de la subjectivité ;
- dans le domaine abstrait, savoir nommer les *valeurs*, les grands cadres de la pensée, replacer le particulier dans des concepts généraux (bonheur/malheur, bien/mal, vie/mort, enfant/adulte, liberté/oppression...) ;
- dans le domaine de la structuration du discours : travailler les reprises de mots pour pouvoir tisser une trame dans la rédaction d'un paragraphe, par exemple, par le recours aux synonymes porteurs de sens et jouant sur la nuance.

Quelques pistes pédagogiques pour :

– **susciter** le goût des mots : c'est une attitude à développer dans le cadre des compétences du socle commun (Pilier 1 : « *La maîtrise de la langue française* », attitudes²). Cela implique de faire de l'acquisition du vocabulaire une démarche personnelle puisque les lectures et les rencontres des mots dans les cours ne peuvent suffire : utiliser des démarches ludiques, créatrices (voir les propositions *infra*, p. 35 : Compléments – 3. Autres activités possibles pour l'apprentissage et l'appropriation du lexique).

– **faire apparaître mais aussi retenir les mots nouveaux** abordés en classe, passer du « vocabulaire passif » au « vocabulaire actif » : cela implique pour l'élève à la fois de se constituer une mémoire lexicale (connaissance du socle : « connaître un vocabulaire juste et précis... »), et de construire des univers de référence (compétences lexicales et culturelles du socle) : construire des réseaux lexicaux thématiques (genres, domaines de sensibilité ou de pensée, de valeurs...), élaborer des définitions, retrouver des mots à partir d'associations sémantiques ou de la morphologie...

Il est important que ces activités soient toujours en lien avec la production d'écrits ou d'oraux utilisant

ces mots afin de se les approprier.

– **L'explicitation**. Chaque unité d'enseignement devrait explicitement faire le point sur les lexiques nécessaires, les constellations de mots qui permettront un meilleur abord des textes et favorisent l'expression écrite.

Pour le chapitre des contes un exemple de vocabulaire du merveilleux est proposé ci-après.

– **La réutilisation**. L'acquisition ne peut se concevoir sans la réutilisation orale et écrite : l'écriture devrait se nourrir des nouveaux mots vus lors des études et lectures et favoriser un réemploi à court terme. Reste à penser à réactiver les acquis le plus souvent possible.

Des exercices et activités variés

• Sémantique :

– classements, catégorisations par domaines de sens mais aussi mises en relation, réservoirs de mots (constellations) et nuanciers, polysémie...

– synonymes, antonymes...

– dénotation, connotation.

• Dimension historique des mots : changements et extension de sens et d'usages dans le temps.

• Morphologie :

– étymologie, familles de mots,

– nominalisation, adjektivisation...

Les manipulations écrites sont indispensables :

– rédaction de phrases, de textes...

– rédaction de définitions,

– élaboration de répertoire, d'index à construire par l'élève en cours de séquence (par exemple : le vocabulaire du bonheur ou des sensations dans une séquence sur la poésie),

– écriture d'imitation, d'invention.

Les exemples d'activités qui suivent illustrent ces propositions.

VOCABULAIRE

1 Associer

Il s'agit d'une sorte de *brain storming* ou *remue-méninges* qu'il est possible de proposer en début de période afin de mobiliser le « vocabulaire passif » des élèves et connaître leurs représentations de l'univers des contes.

Cette activité a un double intérêt :

– la volonté de justesse dans l'expression écrite, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ;

– le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue... ». (Socle, Pilier 1, Attitudes).

1. Terme employé par Valéry qui se constituait, à la manière des peintres, ses « palettes de mots ».

2. « L'intérêt pour la langue comme instrument de pensée et d'insertion développe :

- pour les élèves: elle leur permet de prendre conscience de leurs ressources lexicales, de mutualiser lexicque et représentations du monde, voire de questionner le sens de ces représentations;
- pour le professeur: elle lui permet de connaître les représentations et le réservoir de mots que ses élèves convoquent spontanément (en emploi); il peut diagnostiquer rapidement les acquis lexicaux de ses élèves.

Apprentissages visés:

- Travailler l’analogie, l’association d’idées: combiner le plus de mots possible à une idée (c’est une façon de faire découvrir aux élèves des mots par le jeu des analogies...).
- Découvrir la polysémie grâce à la confrontation des multiples propositions des élèves.

Le professeur recueille ces propositions sans les exclure, les élèves pouvant aussi bien donner:

- des équivalents sémantiques (synonymes...) portant sur la dimension physique: *grandir, pousser, augmenter...*
- des dérivés du domaine spatial: *agrandir, élargir, étendre, être plus élevé, plus haut...*
- des équivalents sémantiques de domaine moral ou social: *être un grand monsieur, une star, imposant, important, supérieur...*

On accepte toutes les expressions évocatrices, y compris les images et métaphores: *être un géant, un héros, Zidane...*

2 Classer

a. Objectifs:

- exercer une activité intellectuelle de compréhension et de structuration ;
- comprendre le système de la langue.

Les mots véhiculent des concepts et permettent aux hommes, en nommant les choses, de connaître l’univers. Les mots sont là pour fournir des catégories de pensée qui permettent de les identifier. Le lexique structure l’univers en catégories, notamment physiques et psychologiques.

De même on ne peut vraiment connaître un mot sans le situer dans un champ de sens ou un ensemble.

C’est l’opération mentale qui permet catégorisation et abstraction qui est demandée à l’élève dans cette activité.

De plus le professeur peut éclairer les élèves grâce à l’étymologie du verbe *grandir*, impliquant le double sens: latin *grandis* qui a éliminé dans la langue romane *magnus*, « puissant », de sens plus moral.

Sens physique
<ul style="list-style-type: none"> • Transitif: <i>grandir quelque chose: hausser, rehausser, surhausser, agrandir, élever, monter, remonter, surélever...</i> • Intransitif: <ul style="list-style-type: none"> – <i>augmenter, croître, grossir, monter, s’accroître, s’épandre, enfler ou s’enfler, gonfler, prendre de l’envergure, prendre de l’expansion, de l’ampleur, du volume...</i> – <i>être un géant...</i>

Sens moral ou social
<ul style="list-style-type: none"> – <i>magnifier, ennoblir, agrandir, élever, exalter, sublimer, idéaliser, rehausser, relever...</i> – <i>anoblir, adouber, avoir ses lettres de noblesse, être grand, noble, important, imposant...</i> – <i>évoluer, progresser, avancer, amplifier, augmenter, s’étendre, se dresser, se hausser, s’élever, monter en graine, culminer, atteindre à...</i>

b. Il convient d’expliquer le sens du mot *antonyme*. La liste des antonymes peut s’établir terme à terme ou, de manière plus globale, dans le cadre du classement ci-dessus, en regroupant les termes de sens physique et de sens moral ou social...

Sens physique
<i>décroître, diminuer, décliner, baisser, amenuiser...</i>
Sens moral ou social
<i>dégrader, régresser, rabaisser, humilier, ralentir...</i>

3 Agrandir ou diminuer les mots

Il s’agit ici d’un travail sur la morphologie à proposer en visant la compréhension du système de composition des mots (voir *infra*, p. 35: Compléments – 3. Autres activités possibles pour l’apprentissage et l’appropriation du lexique).

a	-grand-	<i>ir issement eur iose iloquent issime -père, -mère, -parent, -oncle, -tante ement</i>
---	---------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Proposer aux élèves de faire le même travail avec un autre verbe: *lever*, par exemple:

é en re sou suré	-lev-	er, ée, ier, ure, is, ant, itation é, er, age, eur, ation, ateur er, ement er er, ement er, ation
------------------------------	-------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

On peut à cette occasion, demander aux élèves d'expliquer le sens du mot *élève* et d'en rédiger une définition qui tienne compte de leur découverte de la composition du mot.

4 Définir

Il s'agit d'une activité d'écriture d'imitation de définition qui permet :

- la familiarisation avec les textes des dictionnaires afin d'en faciliter la lecture (perception de la structuration de ce type de texte, de son rôle et des repères à y inscrire) ;
 - l'appropriation du sens des mots trouvés par la reformulation de leur sens avec exigence d'exactitude.
- Elle permet de passer du vocabulaire passif au vocabulaire actif.

On attend des élèves **non des définitions copiées**, mais **un texte rédigé par eux-mêmes**, conforme aux textes des dictionnaires de langue courants (Robert, Larousse...), sans exhaustivité dans les sens recensés.

Exemples :

- **Grandeur** : n. f. 1. Caractère de ce qui a une grande dimension. Ex : *la grandeur de la place de la Concorde*. Syn. : taille, étendue. 2. Importance dans la société. Ex : *la grandeur des champions olympiques*. Syn. : gloire, triomphe. 3. Caractère admirable. Ex : *la grandeur d'âme*. Syn. : élévation, noblesse.
- **Agrandissement** : n. m. Action de changer la dimension d'un objet en l'augmentant. Ex : *un agrandissement photographique*.
- **Décroître** : v. Action de diminuer de taille ou d'amplitude. Ex : *Le niveau du fleuve décroît*.

On peut ensuite proposer une comparaison avec les définitions proposées dans les dictionnaires, commenter les choix effectués, amener les élèves à réécrire leurs définitions, notamment en ajoutant un deuxième ou un troisième sens.

5 Lire/Écrire

Fréquents sont les contes dont les personnages sont des *petits* dans tous les sens du terme :

- physique : « Il était fort petit et quand il vint au monde, il n'était guère plus gros que le pouce. Ce qui fit qu'on l'appela Le Petit Poucet. » (Charles Perrault)
- âge : « La Belle aux Cheveux d'or » est jeune et belle comme le « jeune garçon... qui était beau comme le

soleil et le mieux fait de tout le royaume ; à cause de sa bonne grâce et de son esprit, on le nommait Avenant. » (Mme d'Aulnoy)

– moral : Le Petit Chaperon rouge est une « petite fille » qui a le tort d'être naïve comme « les jeunes enfants, surtout les jeunes filles » qui « font très mal d'écouter toutes sortes de gens. » (Charles Perrault)

– social : Le Chat botté est « un pauvre lot » pour « le plus jeune fils » du meunier, qui le reçoit en héritage à la mort de son père. (Charles Perrault)

Le personnage petit ou jeune est souvent dégradé socialement et le souffre-douleur des grands ou des aînés :

Les Fées :

Cette mère était folle de sa fille aînée et en même temps avait une aversion effroyable pour la cadette. Elle la faisait manger à la cuisine et travailler sans cesse. Il fallait entre autres choses que cette pauvre enfant allât deux fois par jour puiser de l'eau à une grande demi-lieue du logis et qu'elle en rapportât plein une grande cruche. (Perrault)

Cendrillon :

La belle-mère ne put souffrir les bonnes qualités de cette jeune enfant qui rendaient ses filles encore plus haïssables. Elle la chargea des plus viles occupations de la maison : c'était elle qui nettoyait la vaisselle et les montées, qui frottait la chambre de madame et celle de mesdemoiselles ses filles. Elle couchait tout en haut de la maison, dans un grenier, sur une méchante paillasse pendant que ses sœurs étaient dans des chambres parquetées. [...] Lorsqu'elle avait fait son ouvrage, elle s'allait mettre au coin de la cheminée et s'asseoir dans les cendres, ce qui faisait qu'on l'appelait communément dans le logis Cucendron. La cadette, qui n'était pas si malhonnête que son aînée, l'appelait Cendrillon... (Perrault)

a. Le thème *grandir* évoque les métamorphoses ou transformations que subissent les personnages des contes. On attend des élèves qu'ils repèrent et relèvent quelques passages suggérant ces changements d'état.

Exemples :

- *Peau d'Âne* (Perrault), *Peau de Mille-Bêtes* (Grimm) :

Le roi avait une fille qui était aussi belle que sa défunte mère et qui avait les cheveux d'or. Quand elle fut grande, le roi un jour la regarda et vit qu'elle était en tous points semblable à sa défunte épouse et soudain il éprouva pour elle un violent amour.

- *Blanche-Neige* (Grimm) : la Princesse grandit et devient plus belle que la Reine.

- *Cendrillon ou La Petite Pantoufle de vair* (Perrault):
Cependant Cendrillon, avec ses méchants habits, ne laissait pas d'être cent fois plus belle que ses sœurs, quoique vêtues magnifiquement.
Il arriva que le fils du roi donna un bal...

- *Le Chat botté* (Perrault):
Le chat devint grand seigneur et ne courut plus après les souris, que pour se divertir.

- *Le Petit Poucet* (Perrault):
Le petit Poucet étant chargé de toutes les richesses de l'ogre s'en revint au logis de son père où il fut reçu avec bien de la joie. Après avoir fait pendant quelque temps le métier de courrier et y avoir ramassé beaucoup de bien, il revint chez son père, où il n'est pas possible d'imaginer la joie qu'on eut de le revoir. Il mit toute sa famille à son aise. Il acheta des offices de nouvelle création pour son père et pour ses frères et par là il les établit tous et fit parfaitement bien sa cour en même temps.

- *Les Fées* (Perrault):
Le fils du roi qui revenait de la chasse la rencontra et, la voyant si belle, lui demanda ce qu'elle faisait là toute seule et ce qu'elle avait à pleurer.
– Hélas! monsieur, c'est ma mère qui m'a chassée du logis.

Le fils du roi, qui vit sortir de sa bouche cinq ou six perles et autant de diamants lui pria de lui dire d'où cela lui venait. Elle lui conta toute son aventure. Le fils du roi en devint amoureux et, considérant qu'un tel don valait mieux que tout ce qu'on pouvait donner en mariage à un autre, l'emmena au palais du roi son père, où il l'épousa.

- *La Coépouse bossue ou la méchanceté punie* (A. Hampâté Bâ, *Il n'y a pas de petite querelle, Nouveaux contes de la savane*, © éd. Stock 1999, 2000):

Le lendemain matin, quand sa coépouse la vit elle ne put en croire ses yeux! L'ancienne bossue souffreteuse avait fait place à une belle jeune femme, svelte comme une tige de jeune bambou. Tout en elle avait changé, jusqu'au timbre de sa voix. Elle était devenue charmante et séduisante, et son corps exhalait une odeur suave et captivante.[...]

- *Le Vilain Petit Canard* (Andersen)

- *La Belle au bois dormant* (Perrault):
Les fées commencèrent à faire leurs dons à la princesse. La plus jeune lui donna pour don qu'elle serait la plus belle du monde, celle d'après qu'elle aurait de l'esprit comme un ange, la troisième

qu'elle aurait une grâce admirable à tout ce qu'elle ferait, la quatrième qu'elle danserait parfaitement bien, la cinquième qu'elle chanterait comme un rossignol, et la sixième qu'elle jouerait de toutes sortes d'instruments dans la dernière perfection. Le rang de la vieille fée étant venu elle dit, en branlant la tête encore plus de dépit que de vieillesse, que la princesse se percerait la main d'un fuseau et qu'elle en mourrait.

Ces passages peuvent être commentés.

Ex.: *La Belle au bois dormant* :

Les dons des fées préfigurent tous les espoirs de perfection liés aux perspectives de l'enfance et du mouvement de la vie ainsi que tous les risques liés à la croissance du petit être: vie et mort, bonheur et malheur, bien et mal, sagesse et démesure mêlés sont donnés à l'aube de la vie.

Ces fées qui font ces dons ne sont pas sans lien avec les Parques du mythe antique, qui tissent le fil de la vie et le coupent.

On peut en effet trouver dans le conte les traces d'une pensée mythique dont les liens sont assez faciles à faire percevoir aux élèves: combats et tâches difficiles, épreuves, agresseurs et donateurs, adjuvants et opposants...

Comme le mythe, le conte repose sur des oppositions sémantiques fondamentales qui jouent le rôle de traits distinctifs: bienfaisant/nuisible, esprit/matière, paix/guerre... La dynamique du récit se fonde sur la transformation des contraires et le désir d'un héros d'atteindre un objet qui se réalise dans une action qui relève de la catégorie de la quête.

Mais le conte merveilleux est différent du mythe dans son interrogation sur l'homme et le monde et ses significations: dans la structure en blocs binaires du conte, le dernier bloc porte obligatoirement le signe positif. Conduite correcte, exploits et bonne volonté du héros, autant que l'objet magique, garantissent le succès de l'épreuve.

«Le conte, d'après Jolles, répond au niveau idéal du mode optatif. Corrélativement la légende est liée à l'impératif, le mythe à la forme interrogative» écrit Mélénski («Étude structurale et typologique du conte», *Morphologie du conte*, éd. Points Seuil, 1970, p. 209).

Dans les contes proposés à la lecture dans le chapitre, ce passage, ces métamorphoses ont diverses formes et significations:

– passage de l'enfance à l'âge adulte, changement d'âge et d'apparence physique (*Blanche-Neige, Cendrillon, La Belle au bois dormant...*), accès à la perfection...

– changement d'état révélateur de valeurs (*Les Fées, La Coépouse bossue, Le Vilain Petit Canard...*)

– changement d'état, du malheur ou de l'état de souffrance-douleur à celui du bonheur, de la pauvreté à la richesse ou la noblesse, de la sottise ou la naïveté à la sagesse ou la raison (*Le Chat botté, Le Petit Poucet...* et tous les contes cités, notamment dans leur résolution finale).

Dans les contes où les personnages sont des doubles inversés, le *grandissement* de l'un est systématiquement lié à l'abaissement de l'autre.

La polysémie du thème est particulièrement sensible dans certains contes : étudier par exemple dans cette perspective *Alice au pays des merveilles*.

b. On attend des élèves de petits écrits brefs qui travaillent les capacités du socle suivantes :

« Lire » : *Dégager l'idée essentielle d'un texte lu.*

« Écrire » : *Résumer un texte.*

Le lexique recueilli dans les recherches précédentes peut permettre aux élèves de trouver les mots pour donner des significations morales ou symboliques à la narration dont ils retracent l'essentiel.

Exemple :

Écrit 1 : Un vilain oiseau grisâtre naît au milieu d'une portée de canards, si laid qu'il est chassé. Ayant grossi et pris de l'envergure (de l'ampleur), il est devenu un beau cygne blanc.

Écrit 2 : Un petit, rabaissé et dégradé, humilié dans le monde où il est né, se voit grandi, ennobli, magnifié, sublimisé... dans un autre monde, où se révèle sa vraie grandeur (noblesse).

6 Réécrire : des mots au texte

a. Les extraits ci-dessus montrent que, dans les contes, nombreuses sont les ellipses narratives : on passe de la naissance du héros à ses seize ans, de l'état initial au jour de l'épreuve, et les révolutions, les transformations s'opèrent sans être vues au grand jour.

Dans l'esprit de l'art des conteurs, il est possible de demander aux élèves d'écrire des variantes et de broder la trame du récit en s'inscrivant dans les ellipses narratives, celles aux significations desquelles ils ont été amenés à réfléchir. Leur texte peut s'inscrire entre les deux paragraphes encadrant l'ellipse narrative.

Exemples :

Écrire un paragraphe suggérant la transformation de la princesse de *La Belle au bois dormant*, dans le conte de Perrault :

Le roi, pour tâcher d'éviter le malheur annoncé par la vieille, fit publier aussitôt un édit par lequel il défendait à toutes personnes de filer un fuseau, ni d'avoir des fuseaux chez soi sous peine de la vie. (ellipse à combler)

Au bout de quinze ou seize ans, le roi et la reine étant allés à une de leurs maisons de plaisance,

il arriva que la jeune princesse courant un jour dans le château et montant de chambre en chambre alla jusqu'au haut d'un donjon dans un petit galetas, où une bonne vieille était seule à filer sa quenouille.

Même activité possible sur *Cendrillon* de Perrault :

Cependant Cendrillon, avec ses méchants habits, ne laissait pas d'être cent fois plus belle que ses sœurs, quoique vêtues magnifiquement.

(ellipse à combler)

Il arriva que le fils du roi donna un bal...

b. Le premier écrit réalisé pour raconter le changement peut donner lieu à une réécriture en travaillant le matériau lexical et en incitant les élèves à « développer la volonté de justesse dans l'expression écrite, du goût pour l'enrichissement du vocabulaire ; le goût pour les sonorités, les jeux de sens, la puissance émotive de la langue... ». (Socle, Pilier 1, Attitudes)

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

► Exercice supplémentaire – Chapitre 1

EXPRESSION ÉCRITE

7 Développer un conte

• La caractérisation fournie par le texte : « une fille, jolie comme un cœur mais fainéante et désordonnée », ainsi que les notations « arrachait », « jetait à terre » font deviner une fille brutale, facilement irascible, qui croit obtenir tout ce qu'elle veut par le pouvoir de sa beauté. À l'inverse, sa servante est « une fille travailleuse », qui file « patiemment », « finement ». Leur portrait pourra être enrichi par des hyperboles et des surnoms en rapport avec leurs caractéristiques morales.

• Le merveilleux n'intervient pas ici. Si l'on veut lui donner une place, on peut le faire à propos de la robe portée par la servante : faite de laine, elle est néanmoins belle ; ou pour justifier la présence de la servante à la fête.

• Pour ce qui est de la suite à imaginer, rien n'empêche de tourner en dérision la justice rétributive à l'œuvre dans le conte, comme Pierre Gripari l'a fait dans *La Fée du robinet* : la fille travailleuse serait exploitée par son mari, qui l'obligerait à travailler nuit et jour. Elle serait ainsi bien mal récompensée de ses qualités. Si l'on suit l'autre personnage féminin, on peut l'imaginer, après un moment de dépit, faisant amende honorable.

8 Réécrire un portrait

a. Les trois phrases font varier les degrés de l'adjectif. Ce fait de langue n'étant pas au programme, il n'est évoqué que pour faire apparaître un trait d'écriture caractéristique du conte, destiné à nous rappeler combien nous

sommes éloignés de l'univers réel.

b. Hyperbole: «la plus belle de toutes» ou «la plus belle qu'on eût su voir», «la plus belle au monde», «la plus belle qui ait existé depuis que le monde est monde», etc.

c. L'exercice porte sur la scène des dons, qui souligne combien dans le Grand Siècle, les qualités naturelles de la beauté, de l'esprit, de la grâce sont rehaussées par la pratique artistique de la danse, du chant et du jeu des instruments de musique.

«Cependant les fées commencèrent à faire leurs dons à la princesse. La plus jeune lui donna pour don qu'elle serait la plus **vilaine** personne du monde, celle d'après qu'elle aurait de l'esprit comme un **moineau**, la troisième qu'elle aurait une **maladresse incorrigible** à tout ce qu'elle ferait, la quatrième qu'elle danserait **aussi gracieusement qu'un ours**, la cinquième qu'elle chanterait comme **une casserole**, et la sixième qu'elle **masacrerait** toutes sortes d'instruments.»

9 Commenter un court extrait

Même lorsque le destin d'un personnage est connu d'avance, rien ni personne ne peut s'y opposer. Le pouvoir des fées sur les êtres et sur les choses est un pouvoir de la parole. Ce qu'une fée a dit ne peut pas ne pas se réaliser. Même une fée ne peut défaire ce qu'une autre a fait. Tout au plus, la bonne fée peut-elle dévier le sort en transformant le sommeil de mort en sommeil de l'attente. Que la princesse se blesse la main du seul fuseau qui restait dans le royaume n'est pas un hasard, mais une nécessité qui répond à la logique interne du récit.

10 Faire le point

L'objectif ici est de favoriser les rapprochements entre les contes lus en classe et à la maison, de faire réfléchir à la fonction symbolique des contes.

a. Des ressemblances sont à percevoir tant au niveau des personnages que des actions.

b. Les personnages privilégiés sont jeunes, puisque l'histoire racontée rend compte du passage de l'enfance à l'âge adulte.

c. Ce sont les épreuves auxquelles sont soumis les jeunes héros qui les aident à grandir.

d. Pour le lecteur, ces récits peuvent aider à grandir. Ils servent à exprimer les peurs, enseignent à les surmonter, aident à prendre confiance.

EXPRESSION ORALE

11 Dire un conte

Un guide pour raconter est proposé, que l'on peut enrichir.

L'idéal est de faire appel à des conteurs (en s'adressant par exemple au musée Dapper ou au musée du

Quai Branly) ou d'utiliser les CD-Rom qu'ils peuvent avoir réalisés (par exemple, Jihad Darwiche ou Nacer Khémir).

ÉVALUATION

Page 36

Les questions posées «avant de s'évaluer» sont une forme d'**auto-évaluation**. On s'arrête sur la **lecture postulée par le genre**, l'horizon d'attente faisant partie des compétences de lecture à développer et à expliciter. Plutôt qu'un texte à trous, nous proposons des mots-clés, à partir desquels les élèves auront à rédiger leur propre définition, ce qui nous préserve du jeu de devinette habituel.

L'**évaluation sommative** a pour support un conte choisi pour sa brièveté et dans le respect de la cohérence du chapitre. Il associe étroitement activité de lecture et d'écriture.

OBSERVER ET COMPRENDRE

Un personnage de conte

1 À l'adjectif *vraie* correspondent les adjectifs *véritable*, l. 13 et *authentique*, l. 27.

2 Ordinairement, les princesses sont identifiées par leur titre de noblesse et par leur apparence extérieure : belles toilettes, richesse de leurs atours...

3 La jeune fille arrive en piteux état : elle est dégoulinante de pluie.

Un héros mis à l'épreuve

4 Le petit pois peut révéler une vraie princesse dans la mesure où il faut avoir une peau d'une finesse extraordinaire pour le sentir au travers de vingt matelas et vingt édredons.

5 La jeune fille doit ignorer qu'elle est ainsi mise à l'épreuve pour qu'il n'y ait pas de doute sur sa qualité de princesse.

L'intervention du merveilleux

6 Le merveilleux réside dans le fait de faire accepter l'idée qu'il est possible de sentir un petit pois au travers d'une très grosse épaisseur de matelas et d'édredons.

7 «Et ceci est une vraie histoire» peut surprendre et faire sourire le lecteur, puisque précisément le conte nous fait accepter ce qui n'est pas possible dans la réalité.

ÉCRIRE

8 On peut imaginer d'autres épreuves, mettant en évidence des qualités de cœur ou d'esprit.

Pour réussir

L'encadré est une aide à l'écriture ou à la réécriture, suivant le moment où il est utilisé.

Pour compléter l'évaluation, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

► Quiz chapitre 1

RÉSONANCES

Page 38

Les contes en poésie

Les textes proposés en écho aux contes livrent de la poésie à la lecture personnelle des élèves : ouverture des perspectives, éveil au rêve et à l'imaginaire au-delà des études faites dans la séquence ; l'approche de ces textes privilégiera liberté, plaisir, voire fantaisie...

- Instituer des moments consacrés à ce mode de lecture ou d'appropriation des textes dans les séances ou l'unité d'enseignement.
- Pratiquer les poèmes et leurs résonances sur différents modes.

Lire/dire les poèmes :

– les lire silencieusement (comme une voix intérieure) ;
– les dire à voix haute en cultivant une diction (sans académisme) qui mette en valeur la matière sonore, verbale et sémantique : que les élèves s'enhardissent à les dire à mi-chemin du parlé et du chanté en marquant le rythme et les scansion.

« Le Secret »

Voici des suggestions pour lire ce poème de René de Obaldia :

1. Marquer le rythme sautillant des deux premières strophes, comme la marche dansante et sautillante de l'enfant dans les bois : penser au rythme des comptines (« Promenons nous dans les bois/pendant que le loup n'y est pas/Si le loup y était/il nous mangerait... »
– « Nous n'irons plus au bois/les lauriers sont coupés/La belle que voilà/ira les ramasser... »).

2. Alentir le rythme pour les deux strophes suivantes, alentissement marqué par les enjambements des trois derniers vers de ces deux strophes : tristesse secrète et mélancolie...

3. Dire d'un seul souffle la dernière strophe pour marquer l'envolée dans la vision finale. Insister sur la ligne mélodique indiquée par le point d'exclamation.

« Les Sirènes »

À dire comme un chant mélancolique, en marquant les brisures des alexandrins des trois premiers vers, la stridente sonorité de la rime en [y]. Dire dans un seul souffle et dans un rythme binaire le dernier vers en marquant les sonorités lancinantes (nasales notamment).

« Un conte mal centré »

À dire ou à jouer comme une saynète.

« Un bœuf gris de la Chine »

Voir les suggestions que propose Georges Jean dans son anthologie, *Le Livre d'or des poètes*, (© éd. Seghers, 1998) pour dire ce poème de Supervielle.

Pour aller plus loin, voir le site

www.bordas-fenestresouvertes.fr

- Fiches d'exploitation des textes des pages « Résonances »
- Lecture de poème : « Bon conseil aux amants » Victor Hugo

COMPLÉMENTS

1. Aide aux élèves

Dans le cadre de la séquence ayant pour objet le conte merveilleux, nombre d'activités peuvent être proposées en direction des élèves en difficulté.

Outre celles qui ont déjà été évoquées et qui consistent en un accompagnement des lectures personnelles, on peut se consacrer à l'expression écrite et orale :

– Inventer un conte à plusieurs : les élèves se passent le relais pour improviser à l'oral sans savoir comment l'histoire va évoluer. On peut se servir d'un foulard que celui qui a la parole fait passer à l'un de ses camarades pour lui signifier que c'est à lui de continuer. Dans cette activité, le rôle du professeur est de veiller à la cohérence de l'histoire.

– Le groupe se met d'accord sur cinq mots caractéristiques du conte. On invente une histoire à partir de ces mots, à utiliser dans un ordre laissé libre ou imposé.

– Le binôme imaginaire, sur une idée de Gianni Rodari, dans sa *Grammaire de l'imagination* (éd. Rue du monde, 1998).

– La réécriture d'un conte célèbre sous forme de poème, à la manière de J. Charpentreau (« Le Petit Chaperon rouge », *Prête-moi ta plume*, éd. Le Livre de Poche Jeunesse, 1990).

– Ou à la manière de Gilbert Lascaux, dans *Le Petit Chaperon rouge, partout* (© éd. Seghers, 1989) :

Au pôle Nord, le Petit Chaperon file dans son traîneau tiré par des chiens vers l'igloo de sa grand-mère. Elle lui porte de la graisse de phoque et du poisson séché. Un grand ours la guette.

La consigne alors serait la suivante : Réécrivez ces trois phrases en transposant l'histoire dans un pays, une ville, un paysage de votre choix (par exemple, l'Espagne, l'Égypte, Paris, New York, le désert, la forêt amazonienne...).

2. Lectures complémentaires

En fonction des réactions des élèves (effet de lassitude ou envie d'aller plus loin encore), on peut envisager des prolongements immédiats :

– La lecture ouverte des contes des *Mille et Une Nuits* (p. 40 du manuel), qui complète avantageusement le travail réalisé jusqu'ici en s'intéressant aux contes orientaux et à un recueil où les contes ne sont pas isolés les uns par rapport aux autres, mais savamment tissés entre eux.

– L'étude de textes fondés sur un jeu avec les codes. Exemple : du conte *Les Fées* de Perrault à sa réécriture par Pierre Gripari *La Fée du robinet*.

– La découverte d'un texte contemporain qui puise son inspiration dans les contes traditionnels. Exemple : *L'Ogrelet*, de Suzanne Lebeau.

On peut aussi permettre le réinvestissement des acquis en abordant plus tard dans l'année l'étude d'une œuvre intégrale. Exemple : La lecture ouverte d'un récit merveilleux, comme celui de Lewis Carroll, *Alice au pays des merveilles* (manuel p. 140), ou du *Petit Prince* (manuel p. 194).

3. Autres activités possibles pour l'apprentissage et l'appropriation du lexique

Élaborer un matériel lexical

Ces activités s'inspirent de pratiques proposées dans *Les Mots en jeu, l'enseignement du vocabulaire*, Élisabeth Calaque, CRDP Grenoble, 2002.

Objectifs :

– Faire manipuler les règles d'assemblage des éléments du mot. Composer le plus possible de mots à partir de leurs composants en prenant conscience de ce qu'est un mot « acceptable » selon notre système.

– Faire prendre conscience que chaque unité a forme et sens.

– Faire découvrir que les mots sont des formes qui se composent et se combinent selon un système logique.

Support : un jeu de cartes fabriqué par l'enseignant et/ou par les élèves (utilisation possible de l'outil informatique) : bâtir un jeu de cartes au recto identique mais comportant trois catégories différentes, différenciées par des couleurs ou des symboles : chaque case ci-dessous, par exemple, est une carte.

Préfixe	Radical	Suffixe
Origine et sens	Origine et sens	Origine et sens
Origine latine : <i>inter</i> (entre)	Origine grecque : <i>gramma</i> (chose tracée ou écrite)	Origine latine : <i>-alis</i>
INTER- (idée d'un espace local ou temporel entre deux éléments ; relation d'échange ou d'interaction)	-GRAMM(E)-	-AL Suffixe d'adjectif et de nom
Origine grecque : <i>epi</i> (sur, en plus, après)	Origine latine : <i>natio</i> (de <i>natus</i> : né)	Origine latine : <i>-arius</i>
ÉPI	NATION	AIRE Suffixe de nom : indique la fonction ou la profession

Activités en classe (travail de groupes, aide individualisée...) :

1. Puzzles et devinettes

On sélectionne des cartes radicaux, des cartes préfixes et des cartes suffixes que l'on place devant les élèves (joueurs) : ils doivent combiner les cartes pour former des mots acceptables.

• Jeux de suffixes :

Distribuer de 5 à 15 cartes suffixes à chaque élève (ou groupe).

Le premier choisit un suffixe, le dispose devant lui en indiquant si c'est un suffixe de nom ou d'adjectif.

Le deuxième doit trouver un exemple de mot comportant ce suffixe.

S'il a trouvé un mot acceptable, c'est son tour de proposer un suffixe.

N.B. : jeu plus complexe qu'il n'y paraît car certains suffixes forment aussi bien un nom qu'un adjectif. Ex. : *ible/able* – *inaudible*, un *incorruptible* / *capable*, un *incapable*.

Ce jeu peut donc permettre d'initier à la nominalisation (sensibilisation précédant l'apprentissage de la notion dans les cycles ultérieurs).

• **Puzzle :**

On distribue 5 cartes suffixes et 5 cartes radicaux ; aux élèves d'essayer de relier les éléments.

Chaque joueur propose un mot en plaçant le couple de cartes sur la table. Gagne celui qui fait le plus de combinaisons acceptables.

• **Jeux de préfixes :**

Devinette : Avec une sélection de 5 ou 10 cartes préfixes (selon le niveau de la classe ou le moment de l'année), constituer une pioche où les cartes ont été mélangées. Chaque élève (ou groupe) tire une carte. Il doit trouver dans sa tête un mot comportant ce préfixe.

Il affiche la carte préfixe et propose aux autres joueurs une définition du mot auquel il pense, sans dévoiler le mot lui-même.

L'élève ou le groupe qui a trouvé le mot peut, à son tour, tirer une carte préfixe et proposer sa devinette aux autres.

Ex. : carte préfixe « COM/CON/CO »

L'élève propose la définition du mot à trouver suivante : « Ils écrivent le même ouvrage ensemble » – « Coauteurs ».

• **Jeux de radicaux :**

Puzzle : Distribution des cartes radicaux : on demande aux élèves de composer le plus de mots possible à partir du radical tiré.

Devinettes : L'élève (ou le groupe) qui a tiré une carte radical a quelques minutes pour trouver un mot qui comporte ce radical. Il propose une définition devinette au suivant qui doit trouver le mot.

Exemples :

Radical	Définitions	Mot à trouver
TERR-	Celui qui l'habite.	TERRIEN
	Le trou qu'y fait un animal.	TERRIER
	Si vous êtes malade, votre teint est semblable à sa teinte.	TERREUX

2. Méli-mélo

Les cartes des trois séries sont utilisées : les joueurs (ou groupes) choisissent des cartes et les assemblent pour former des mots. Ils doivent en donner la définition. Ils peuvent combiner les éléments de manière à inventer des mots nouveaux ; mais ces mots doivent être acceptables et l'élève doit donner la définition du mot qu'il a inventé.

**RÉSERVOIR DE MOTS POUR ÉCRIRE
LE VOCABULAIRE DU MERVEILLEUX**

Mots		Sens	Exemples – Contes
Formules Les formules magiques permettent l'accès à un lieu ou la mise en œuvre d'un pouvoir (en bien ou en mal).	Abracadabra	Formule de magie empruntée à l'hébreu : <i>arba dak arba</i> , « Le Tout-Puissant anéantit les quatre (éléments) »	Au Moyen Âge on le porte au cou, écrit sous forme de triangle Abracadabra Abracadab Abracada Abracad Abrac Abr A
	« Sésame ouvre-toi »	Formule pour ouvrir la porte de la caverne où est caché le trésor dans <i>Ali Baba et les Quarante Voleurs</i> .	<i>Les Contes des Mille et Une Nuits</i>
Actions magiques	Avatar	Du sanskrit <i>avatara</i> , « descend » : formes (humaine ou animale) prises par le dieu hindou dans ses incarnations. – métamorphose – au XX ^e siècle : sens familier de <i>mésaventure</i>	
	Baiser	Symbole de l'amour, le baiser a un pouvoir considérable puisqu'il peut vaincre la mort ou un sortilège. Il peut amener la métamorphose.	<i>Blanche-Neige</i> <i>La Belle au Bois dormant</i> <i>La Belle et la Bête</i>
	Métamorphose	Le thème de la transformation d'un être humain ou d'un dieu en autre chose est présent dans tous les mythes fondateurs. Dans les contes, le thème est repris mais dépouillé de son caractère religieux.	<i>Métamorphoses</i> , Ovide : la métamorphose est châtiment ou protection. <i>Cendrillon</i> , <i>La Belle et la Bête</i> , <i>La Petite Sirène</i> : enchantement, passage d'un monde trop terne au monde merveilleux ou épreuve.
	Sortilège	Du mot <i>sort</i> . C'est un acte magique qui n'est pas nécessairement néfaste. <i>Jeter un sort</i> , c'est modifier le destin de quelqu'un. La victime est ensorcelée.	

Mots		Sens	Exemples – Contes
Objets magiques	Abraxas	Du persan, <i>Abrasas</i> , « Dieu ». C'est une amulette en pierre précieuse taillée.	Sceau de Soleil, Sceau de la Lune, Talisman de Jupiter : grilles de chiffres, composant un nombre « mystérieux », gravés sur une plaque d'argent, de cuivre ou d'or...
	Amulette	Du latin <i>amuletum</i> , porte-bonheur protégeant des maladies, malheurs et maléfices : il n'a de sens que pour son possesseur.	
	Talisman	De l'arabe <i>tilsaman</i> et du grec <i>telesma</i> , « rite » : objet sur lequel on a gravé une formule magique et qui possède un pouvoir, quel que soit son possesseur.	
	Anneau	Objet magique et symbolique par excellence dans la mythologie comme dans les contes et récits merveilleux et fantastiques.	Anneau de Cygès : anneau qui rend invisible le berger Cygès et lui permet de tuer le roi de Lydie. Anneau de Salomon : il donne au roi la sagesse. Anneau de Soliman : il donne au sultan de l'Empire ottoman le pouvoir de commander aux djinns (cités plus loin). Anneau de Peau d'Âne : il lui permet d'être retrouvée par le prince qui l'aime.
	Baguette	Objet symbolique dans la mythologie, la Bible et la tradition populaire : bâtons, bourdons, utilisés par les magiciens, sorciers et sorciers...	Le bâton d'Hermès lui permet d'accomplir des miracles (Caducée). Moïse frappe un rocher pour faire jaillir de l'eau avec une baguette de noisetier.
	Carrosse	Accessoire indispensable des princesses dans les contes de fées.	<i>Cendrillon</i>
	Clef Chevillette Porte	Dans le merveilleux religieux, la clef ouvre le paradis. Dans les contes, elle est un moyen d'accéder à un mystère ou un trésor.	<i>Barbe-Bleue</i> <i>La Clé d'or</i> , Grimm <i>Alice au pays des merveilles</i> , Lewis Carroll <i>Le Petit Chaperon rouge</i>

Mots		Sens	Exemples – Contes
Éléments	Eau Fontaine Mer	Élément indispensable à la vie, l'eau est divinisée dans les tribus primitives et dans l'Antiquité. Portes vers l'Autre Monde, notamment celui des fées, des esprits et des dieux. Ou le monde de la Mort: l'eau est aussi une force maléfique. C'est la noyade.	Nymphes et ondines hantent les rivières, marais et fontaines. Le Styx est le fleuve qui conduit aux Enfers dans la mythologie antique.
	Élixir Philtre Poison	De l'arabe, <i>al-ilksir</i> , « pierre philosophale ». Dès le Moyen Âge c'est un « philtre magique » qui, selon sa composition, donne l'amour, guérit les blessures ou transforme...	<i>Tristan et Iseut</i> <i>La Petite Sirène</i> , Andersen <i>Blanche-Neige</i>
	Forêt	Espace sauvage peuplé de bêtes, la forêt est ambivalente: abri ou danger permanent.	<i>Blanche-Neige</i> <i>La Petit Poucet</i> <i>Hansel et Gretel</i> <i>Le Conte du Graal</i> (Brocéliande)
	Fuseau	Symbole du Temps et de la Mort	Dans la mythologie les Parques (voir Fées) utilisent un fuseau pour dérouler le fil de la vie. <i>La Belle au Bois dormant</i>
	Miroir, nuit, minuit		<i>Les Contes des Mille et une Nuits</i>
Animaux	Âne	Animal très présent dans les mythologies et les contes. Il symbolise la puissance, notamment physique et matérielle (par opposition au spirituel). Dans la tradition populaire l'âne a peu de qualités, symbolisant la bêtise.	<i>L'Âne d'or</i> , Apulée <i>Peau d'Âne</i> , Perrault
	Bête	Mot souvent employé avec un sens négatif dans les contes: il symbolise le monstre.	<i>La Bête du Gévaudan</i> <i>La Belle et la Bête</i>
	Cerf, biche	Animal présent dans de nombreuses mythologies: les bois du cerf symbolisent l'arbre de vie. Nombreuses métamorphoses en cerf ou biche.	
	Cygne	Le cygne est présent dans la mythologie: oiseau d'Apollon, il est lié au thème de la métamorphose.	<i>Léda et le Cygne</i> , Léonard de Vinci <i>Le Vilain Petit Canard</i> , Andersen
	Grenouille, crapaud, licorne, loup, loup-garou, requin, baleine, poisson		

Mots		Sens	Exemples – Contes
Personnages	Enfant	Les contes et mythologies sont peuplés d'enfants, fragiles et petits, soumis à une multitude de dangers (le loup, la forêt, la sorcière...) : ils triomphent des obstacles (récits initiatiques).	Légende de saint Nicolas <i>Le Petit Poucet</i> <i>Le Petit Chaperon rouge</i> <i>Hansel et Gretel</i> <i>Alice au pays des merveilles</i>
	Cavalier Chevalier	À la fois celui qui monte à cheval et le gentilhomme, le noble. Le cavalier est toujours celui qui vient d'ailleurs (soit inquiétant, soit sauveur).	Le Prince est un chevalier. <i>La Belle au Bois dormant</i> <i>La Petite Sirène</i> , Andersen <i>Barbe-Bleue</i> , Perrault : la sœur Anne de l'épouse de Barbe-Bleue guette des cavaliers venant à son secours.
	Djinns	Mot arabe : <i>caché, obscurité</i> : esprit de l'air invisible. Bons ou malfaisants, les djinns sont détenteurs de la magie et de la connaissance, des forces mystérieuses de la nature, ce qui ne peut être contrôlé.	<i>Les Contes des Mille et Une Nuits</i> « Les Djinns », in <i>Les Orientales</i> , Victor Hugo
	Fées Nymphes Ondines	Du latin <i>fatum</i> , le « destin ». Chez les Romains on nommait les trois Parques, déesses réglant la vie des hommes, <i>Tria Fata</i> , les trois fées. Au Moyen Âge le verbe <i>Faer (Feer)</i> signifie « enchanter ». Dans les croyances populaires les fées président à la naissance en Bien ou en Mal. Dans le folklore européen elles sont nymphes ou naïades, ondines, esprits de l'air ou des eaux, associées aux sources, arbres, grottes et vents.	La première Parque, déesse de la naissance, file le fil de la vie. La deuxième Parque, déesse du mariage l'enroule. La troisième, déesse de la mort, le coupe. Fées marraines dans <i>La Belle au Bois dormant</i> , <i>Les Fées Peter Pan</i> (la fée Clochette), J.M. Barrie Les fées Viviane, Morgane, Mélusine... dans les romans des cycles arthuriens
	Sirènes, géants, géantes, nain, gnome, lutin, marâtre, ogre, sorcier, sorcière, trolls...		

N.B. : on se réfère à l'édition abrégée de L'École des Loisirs, 2005.

Explicitation des choix didactiques

Les *Contes des Mille et Une Nuits* font leur entrée dans le programme de la classe de 6^e. Cette introduction peut se justifier essentiellement de deux façons :

- D'une part, les contes et récits merveilleux sont l'objet d'une étude approfondie dans laquelle cette œuvre a toute sa place, de manière à mettre en lumière à la fois l'universalité des contes et leur enracinement dans une ou plusieurs cultures (de l'origine orientale de ces contes à leur appropriation par Galland dans l'esprit du XVIII^e siècle français).
- D'autre part, le recueil a ceci de spécifique que les contes qu'il rassemble, s'ils peuvent être lus isolément, sont reliés entre eux suivant le principe de l'enchâssement. Il peut donc être tout à fait intéressant de faire de cette organisation du récit un objet d'approfondissement de l'étude des contes merveilleux. Notons à ce propos que les élèves pourront retracer un récit enchâssé aussi bien dans l'*Odyssée* que dans *Le Petit Prince*.

Nous avons fait le choix de proposer cette œuvre en « Lecture ouverte », c'est-à-dire dans le prolongement du chapitre consacré aux contes en général. On pourra donc l'aborder ou sur le mode de la lecture cursive ou sur celui de l'étude d'œuvre intégrale, en fonction du temps dont on dispose.

Il est proposé une étude qui s'organise en deux étapes :

- La première exploite un conte emblématique des *Mille et Une Nuits*, envisagé d'abord de manière isolée, puis rattaché à l'ensemble auquel il appartient. Il s'agit de faire découvrir le principe de l'enchâssement des récits et des relais de narration, plutôt que de l'exposer magistralement. De même pour la présentation de l'œuvre, l'histoire de son écriture, on a préféré ne pas en faire un préliminaire et privilégier le plaisir de la lecture.
- La deuxième étape permet d'enchaîner avec la lecture cursive du recueil, dans l'édition abrégée qu'en propose L'École des Loisirs. C'est à cette occasion que les élèves découvrent le récit-cadre, dans ses

détails. La démarche adoptée s'attache à favoriser les rapprochements d'un conte à l'autre et avec d'autres histoires encore.

HISTOIRE DE NOUREDDIN ALI ET DE BEDREDDIN HASSAN

Page 40

Le texte est donné à lire sous la forme d'un résumé, le conte étant long d'une cinquantaine de pages dans l'édition GF Flammarion. C'est l'un des plus beaux et des plus riches parmi ceux qui composent *Les Mille et Une Nuits*.

Un conte oriental

1 Les indices dont on dispose pour situer le lieu de l'action sont les suivants :

- des noms de **villes** et de **pays** : *Le Caire* (l. 13), *en Égypte* (l. 1), *Balsora* (l. 10, dans l'actuel Irak), *Damas en Syrie* (l. 35), *les provinces du Levant* (l. 42);
 - les **noms des personnages** : *Shemseddin Mohammed* qui signifie « Soleil de la Religion » et *Noureddin Ali* qui veut dire « Lumière de la Religion » ;
 - des termes renvoyant à des éléments de **civilisation** : *sultan*, *vizir*, *musulman*, *tentes* (l. 4, 11, 20, 43).
- La civilisation dont il est question est donc la civilisation arabo-musulmane.

2 La suite symphonique de Rimski-Korsakov que l'on pourra faire écouter permet de confirmer cette réponse.

Entre réel et merveilleux

3 Par certains aspects, le récit est ancré dans le réel : on peut situer sur une carte les noms de lieux cités ; les personnages et les actions ont un caractère de **vraisemblance**.

4 Par d'autres aspects, le conte s'éloigne de la réalité, puisqu'il comporte des **éléments merveilleux** : l'intervention du génie et de la fée, au service des humains. Comme l'a montré André Miquel, le réel et le merveilleux ne vont pas l'un sans l'autre : « S'il est seul, le merveilleux se prive de ce minimum de crédi-

bilité, d'ancrage dans les choses, sans quoi l'attention ne joue plus ; et le quotidien, lui, rive l'auteur à la terre tant que le rêve ne vient pas y déployer ses ailes. »

On voit ici que les personnages merveilleux et les pouvoirs magiques dont ils sont dotés (transporter une personne d'un lieu à un autre, sans qu'elle s'en rende compte...) ne sont pas les mêmes que dans les contes du chapitre précédent. Ce sont des **éléments propres à l'Orient**. Il pourrait être intéressant de proposer aux élèves une liste comme celle qui suit, pour leur demander d'opérer un classement des personnages merveilleux, en fonction de l'univers culturel auquel ils appartiennent :

djinn • fées • sirènes • géants • nains • lutins • gnomes • ogres et ogresses • sorciers et sorcières • trolls • génies • magiciens et magiciennes • démons • goules

5 Le récit joue de ce **rapport entre réalité et fiction**, en introduisant le merveilleux au sein d'un cadre que l'on pourrait tenir pour réel. Plus subtilement encore, il met plusieurs fois en scène le personnage de Bedreddin, ne sachant pas s'il rêve ou s'il est réveillé :

- il est transporté au Caire auprès de celle qu'il va épouser (l. 32-33);

- il est *enlevé en chemise et en caleçon, et déposé à la porte de Damas en Syrie* (l. 34-35);

- il est transporté *dans une caisse jusqu'au Caire* et comme ramené dix ans en arrière (l. 54-56).

Dans toutes ces situations, le lecteur est installé dans la position idéale de **celui qui sait tout**.

Le pourquoi du conte

6 La fin du récit montre que l'histoire de Nouredin Ali et de Bedreddin Hassan est racontée au calife Haroun-al-Raschid par le vizir Giafar, dont les propos sont rapportés par Shéhérazade s'adressant au sultan Schahriar.

Un schéma peut mettre en évidence cet emboîtement entre **récit cadre et récit encadré** :

[Shéhérazade au sultan Schahriar [le vizir Giafar au calife Haroun-al-Raschid] Shéhérazade au sultan Schahriar]

7 Dans les deux cas, on voit bien l'enjeu que revêt la prise de parole : le conte sert à divertir, mais il est surtout destiné à **racheter une vie** : celle de l'esclave Rihan dans le récit encadré, celle de Shéhérazade dans le récit cadre.

8 Les moments d'interruption sont nombreux dans le récit qui est raconté de la 43^e nuit à la 72^e. Ils doivent permettre de **prolonger l'attente** pour tenir en haleine celui qui l'écoute, exciter sa curiosité.

1. SHÉHÉRAZADE, la « tisseuse de contes »¹

1 a. Les élèves peuvent retrouver le nom de certains personnages connus d'eux, parmi lesquels **Aladin et sa lampe merveilleuse, Ali Baba et Sindbad le marin** sont les plus célèbres. On peut leur faire rappeler les expressions familières telles que « le palais des Mille et Une Nuits » ou « la caverne d'Ali Baba ».

b. Il apparaît que chacune des histoires peut être lue indépendamment des autres et dans l'ordre que l'on souhaite, comme n'importe quel recueil de contes. Cependant, ce qui fait la spécificité de cette œuvre, on le découvre en allant plus loin dans sa lecture, c'est le **savant tissage de ces histoires**.

2 a. Shéhérazade doit mourir. Ainsi en a décidé le sultan Schahriar, après la découverte qu'il a faite que sa première épouse le trompait. Il s'est vengé d'elle, en la mettant à mort, et de toutes les femmes en décidant d'en épouser une chaque jour et de la faire tuer au lendemain de ses noces.

b. Le stratagème qu'elle a savamment conçu pour mettre fin à cette cruauté consiste à entreprendre **avant le jour le récit d'une histoire ; à la laisser inachevée au matin**, de telle sorte que le sultan suspend provisoirement son arrêt de mort, jusqu'à la nuit suivante où une histoire succède à la précédente.

c. Sa sœur Dinarzade est présente pour aider Shéhérazade à mettre à exécution son projet : c'est elle qui lui demande de conter et c'est à elle que la conteuse feint de s'adresser.

d. Sa mort est retardée parce que le sultan Schahriar diffère l'exécution de la sentence, pour ne pas se priver du plaisir d'entendre ses belles histoires.

3 a. Les italiques correspondent au **récit cadre**.

b. Les contes sont reliés entre eux par le fait que tous sont pris en charge par **Shéhérazade** qui les raconte au sultan, son époux.

c. Les différents narrateurs qui se relaient sont successivement : le narrateur ; Shéhérazade ; Sindbad ; Shéhérazade ; le narrateur.

d. Parfois, c'est le personnage lui-même qui raconte sa propre histoire : **Sindbad** est garant de la véracité de son récit d'aventures extraordinaires.

e. Certaines scènes rappellent la situation de Shéhérazade elle-même :

1. L'expression « tisseuse de contes » est empruntée à Claude Ponti dans son album admirable *L'Arbre sans fin* (éd. L'École des Loisirs).

- Le médecin du roi Douban obtient de lui un sursis car il a su exciter sa curiosité.
- Le conte permet souvent de sauver des vies, comme il sauvera celle de Shéhérazade et toutes les vies de toutes les femmes : on peut parler de récit-rachat ou récit-rançon.
- Parfois la situation est inversée : Hindbad craint d'avoir offensé le riche seigneur Sindbad et, pour racheter sa faute, il est condamné non à raconter mais à écouter des histoires.

2. DES HISTOIRES qui rappellent d'autres histoires

▶ Page 43

- 1** Ces contes peuvent être rapprochés de plusieurs autres, par divers motifs :
- la rivalité entre frères,
 - la reconnaissance, au moyen d'un objet,
 - la médisance,
 - la métamorphose.

2 a. L'*Histoire de Sidi Nouman* peut être rapprochée des *Métamorphoses* d'Ovide dans la mesure où Amine, magicienne aux pouvoirs maléfiques, **transforme son mari en chien**, pour le punir d'avoir percé son secret. L'homme recouvre sa forme première grâce à l'intervention d'une bonne fée qui a l'art de rompre les enchantements et qui lui procure le moyen de punir Amine de sa méchanceté, en la transformant à son tour en animal.

b. Les deux femmes magiciennes sont l'agent de la métamorphose.

c. Dans les deux cas, la métamorphose correspond à une **punition**, à une humiliation, ce qui explique la régression dans l'échelle des animaux.

3 a. Si l'on compare Sindbad à d'autres héros de récits de voyage tels qu'Ulysse, on peut dire que **les motivations ne sont pas les mêmes**. Le héros épique quitte sa patrie, traverse les mers pour livrer des combats, accomplir des exploits. Sa manière de se comporter, de penser, de vivre traduit les aspirations et les valeurs dans lesquelles tout le peuple grec pourra se reconnaître. Du côté de Sindbad, les préoccupations sont d'abord matérielles : il part dans le dessein de faire fortune ; parfois, il reprend la route pour lutter contre l'ennui, l'oisiveté ; il est aussi d'une curiosité insatiable.

b. Sindbad fait face à mille dangers : naufrage en mer, animaux monstrueux (oiseau-roc ou serpents géants). Comme Ulysse, il se trouve confronté à un peuple anthropophage et à un cyclope ; comme lui d'une

certaine façon, il revient du royaume des morts... À la manière d'autres voyageurs tels que Gulliver, il découvre le relativisme des us et coutumes et est obligé de s'y adapter.

c. Sindbad est avant tout un **homme d'action** : il sait évaluer une situation et agir de manière efficace, pour se maintenir en vie. Il est capable de tuer, s'il le faut. D'une **volonté** farouche, d'une **audace** à toute épreuve, il fait l'expérience des limites de ce que peut supporter un homme. Le voyage est pour lui, comme pour tous les aventuriers, une façon d'aller au-delà de soi-même. Il n'est cependant pas sans fin : il s'arrête au bout de sept voyages, chiffre de la perfection.

3. Un livre de SAGESSE

▶ Page 43

1 Le conte a la capacité d'agir sur l'**esprit** de ceux qui l'écoutent. Le pouvoir de la parole est tel que le sultan **Schahriar** guérit, pour ainsi dire, de sa barbarie. Lui, qui était convaincu que toutes les femmes sont traîtresses et ne méritent pas qu'on s'attache à elles, finit par panser ses blessures, en écoutant précisément des histoires... de trahisons.

Hindbad, quant à lui, se laisse convaincre par les récits de Sindbad : il finit par admettre les mérites qui ont valu à celui qu'il enviait l'heureuse prospérité de sa vieillesse.

Pour ce qui concerne le calife **Haroun-al-Raschid**, il se laisse attendrir lui aussi et délivre de la mort ceux qui y étaient destinés, grâce à la séduction des contes.

Quant au **roi grec**, c'est le contraire : il est puni d'avoir accordé crédit à des propos diffamatoires et d'avoir fait périr un innocent.

2 L'ensemble des récits permet de dessiner le portrait du monarque idéal, qui a souvent les traits du calife Haroun-al-Raschid. Contrairement au despote, qui se laisse abuser et use mal de son pouvoir (on en a une image repoussoir à travers le personnage du roi grec) :

- Il a le sens de la **justice**, c'est-à-dire qu'il est bon, équitable, voire clément : on le voit qui apprend des enfants, mieux que de son vizir, ce qui est juste ; il adoucit aussi le sort d'Amine transformée en cavale et rouée de coups.

- Il a le sens de ses **responsabilités** : il veut se rendre compte par lui-même de ce qui se passe dans sa capitale et ses environs.

3 Les valeurs célébrées dans ce recueil sont la **modération**, la **persévérance**, l'**honnêteté**.

Sont vivement condamnés, au contraire : la **convoitise**,

la force brutale, l'injustice, la perfidie, l'abus de pouvoir.

PROLONGEMENTS

• En matière de **vocabulaire**, on peut saisir l'occasion de cette étude pour aborder avec les élèves la notion d'emprunt et faire rechercher des exemples de mots français issus de l'arabe (hasard, alchimie, élixir, alcool, ambre, camphre, algèbre, chiffre, zéro, artichaut, bazar, café, magasin, orange, safran, sucre, tarif...).

• Du côté de l'interdisciplinarité, en lien avec **l'histoire des arts** :

- On peut s'intéresser à la calligraphie arabe ; aux miniatures donnant à voir des paysages, des éléments d'architecture et des costumes...

- On peut donner une idée des productions artistiques (musique, danse, peinture, cinéma) inspirées des contes des *Mille et Une Nuits*.